

## Ambivalência, solidariedade e educação: entre o indivíduo e o social

*Claudionei Vicente Cassol* 

### RESUMO

Pensar a educação como ação individual e atitude de acolhida e solidariedade, assumindo o pensamento de Zygmunt Bauman como base teórica central é a preocupação fundamental deste ensaio. No primeiro momento, a tematização desenvolve-se no intuito de demonstrar a existência de um paradigma ambivalente que, instalado na modernidade líquida, se fortalece pela hermenêutica pluralizadora. No segundo, conferindo-se a possibilidade de factibilidade da ambivalência, tanto no mundo concreto quanto no simbólico, debatemos sobre a necessidade e a alternativa da solidariedade na ação educacional. A compreensão de educação para a/ com solidariedade, do horizonte da condição humana, é potencialidade e alternativa instituinte. Desse modo, destacamos a ideia do ato educativo como acontecimento possível na relação entre humanos, constituindo-se em atitude mediante subjetividades e dimensionando-se para as vivências/experiências coletivas. O paradigma da ambivalência permite, portanto, pensar e questionar a pluralidade de compreensões em afastamento às verdades únicas e determinantes.

### PALAVRAS-CHAVE

educação; solidariedade; ambivalência.

---

<sup>1</sup>Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, Brasil.

## ***AMBIVALENCE, SOLIDARITY AND EDUCATION: BETWEEN THE INDIVIDUAL AND THE SOCIAL***

### **ABSTRACT**

Thinking of education as an individual action and a welcoming and solidarity attitude, taking the thought of Zygmunt Bauman as the central theoretical basis, is the fundamental concern of this essay. In the first moment, thematization develops in order to demonstrate the existence of an ambivalent paradigm that, installed in liquid modernity, is strengthened by the pluralizing hermeneutics. In the second, by giving the possibility of ambivalence feasibility, both in the concrete and in the symbolic world, the need and alternative of solidarity in educational action is debated. The understanding of education for/with solidarity, from the horizon of the human condition, is potentiality and an instituting alternative. Thus, we highlight the idea of the educational act as a possible event in the relationship between humans, constituting an attitude based on subjectivities and scaling for collective experiences. The paradigm of ambivalence thus allows one to think and question the plurality of understandings that depart from the single and determining truths.

### **KEYWORDS**

education; solidarity; ambivalence.

## ***AMBIVALENCIA, SOLIDARIDAD Y EDUCACIÓN: ENTRE EL INDIVIDUO Y EL SOCIAL***

### **RESUMEN**

Pensar en la educación como una acción individual y una actitud de bienvenida y solidaridad, tomando el pensamiento de Zygmunt Bauman como la base teórica central, es la preocupación fundamental de este ensayo. En el primer momento, la tematización se desarrolla para demostrar la existencia de un paradigma ambivalente que, instalado en la modernidad líquida, se fortalece mediante la hermenéutica pluralizada. En el segundo, dando la posibilidad de la viabilidad de la ambivalencia, tanto en el mundo concreto como en el simbólico, se debate la necesidad y la alternativa de la solidaridad en la acción educativa. La comprensión de la educación para/con solidaridad, desde el horizonte de la condición humana, es potencialidad y una alternativa instituyente. Por lo tanto, destacamos la idea del acto educativo como un posible evento en la relación entre humanos, constituyendo una actitud basada en subjetividades y escalamiento para experiencias colectivas. El paradigma de la ambivalencia le permite a uno pensar y cuestionar la pluralidad de entendimientos que se apartan de las verdades únicas y determinantes.

### **PALABRAS CLAVE**

educación; solidaridad; ambivalencia.

## INTRODUÇÃO

Pensar a possibilidade de um paradigma para sugerir, na viabilidade da compreensão ampliada, atitudes educativas de solidariedade como alternativa à sociedade individualista e consumista dos tempos líquidos é a pretensão neste ensaio. Com esse escopo, a reflexão encontra ancoradouro teórico em Zygmunt Bauman — especialmente nas obras *Modernidade e ambivalência* (1999b) e *O mal-estar da modernidade* (1998) — e sua hermenêutica pluralizadora, desenvolvendo-se, então, no diálogo com a tradição de pensamento sociofilosófico pós-moderno, perseguindo a problemática da educação e da solidariedade no atual contexto de capital volátil e intensa ação do mercado. A pretensão ensaística incorpora pensadores da filosofia pós-moderna, da educação e da sociologia, com concepções liberais republicanas e também de acento crítico-social e marxiano, acompanhando o percurso teórico de Bauman e a coerência com um possível paradigma da ambivalência, como o sentido de “novas gerações” encontrado em Hannah Arendt (2013). Ainda recorreremos aos conceitos de “educação formal” e “educação não formal” propostos por Savater (2005), além da preocupação de Edgar Morin, muito próxima do compromisso com a solidariedade de Bauman.

Desse modo, a problemática central, talvez, possa expressar-se na pergunta em torno das alternativas que a atual condição humana visualiza no mundo do mercado globalizado, centralista, concentrador e voraz. Esse mesmo consumismo que se mascara de simpático e realiza apelos para a formação e o consumo como ações de inclusão, que se mostra preocupado com as gestões públicas e as quer racionalizadoras, indicando a necessidade de cortes de gastos desnecessários do setor público, quer um Estado enxuto, mínimo. Além disso, entre outras nocivas ações, seus fortes apelos agem no intuito de esconder a instrumentalização, a minimização da atuação cidadã, opera na superficialização, manutenção e fortalecimento do monopólio mundial do grande e solitário capital. E tudo isso desde o interior de sua capacidade volatilizada de mostrar-se feroz, mais hegemônico e concentrador, tanto dos recursos econômico-financeiros quanto das decisões e amplitude de poder no mundo globalizado.

Nessa perspectiva teórica, seguimos na luz metodológica da hermenêutica que Bauman denomina pluralizadora porque, como compreendemos, aproxima-se da sociologia no esforço da não exclusão, mas no empreendimento de operacionalizar a dinâmica da inclusão, do considerar os elementos, os indivíduos e a diversidade que se apresentam para o diálogo. Pensar, desse modo, a ambivalência como paradigma apresenta a possibilidade de compreensão do mundo, das relações e dos conceitos, tanto no horizonte do concreto quanto no simbólico, para além das tradições, da naturalização dos sentidos e das vias de convivência. Pensar o mundo compartilhado com base no paradigma da ambivalência permite estranhamentos que incorporam as metodologias dialéticas e hermenêuticas no intuito do conhecimento (Stein, 1983) e ascende a ampliação das compreensões pela via do desenvolvimento da hermenêutica pluralizadora que Bauman (1998) colhe de Odo Marquard. Sobre o paradigma da ambivalência, embora, nesse momento, não tenhamos elementos suficientes para conceituá-lo — e isso faz parte da própria condicionalidade daquilo

que compreendemos por paradigma —, talvez possamos pensar em seus elementos distintivos, ou seja, o que ele não é. Contudo, um esforço no sentido conceitual contribui para dimensionar a amplitude da compreensão que essa categoria central, a ambivalência, assume neste debate e, em nossa compreensão, no mundo que compartilhamos.

A ambivalência apresenta-se na dimensão do simbólico e do concreto — elementos constitutivos na dinâmica da existência/experiência e do imaginário/simbólico — como a polivocalidade das ciências e a multiplicidade de narrativas, de modo que eliminá-la para entender como a sociedade opera seria “desmontar as paredes para ver melhor o que sustenta o teto” (Bauman, 2011a, p. 19). A ambivalência está presente na “irredutível dualidade da existência humana, talvez seja a experiência mais generalizada, infinitas vezes repetidas, de qualquer indivíduo”, parece compreender Bauman (2012, p. 218), especialmente como no atual momento, em que “qualquer indivíduo imerso num contexto social pluralista, heterogêneo, repleto de choques entre desejos e a dura realidade” oscila suas buscas entre a segurança e a liberdade. Desse modo, a “dualidade” é uma das impressões que “recebemos”, escreve Bauman (2012, p. 218), e pode expressar a força poderosa da ambivalência que opera na apropriação e potencialização da pluralidade do real e dos sentidos diversos das narrativas, de suas paradoxalidades, compondo elementos dos múltiplos conjuntos teórico-metodológicos, entre os quais também consta a dialética e a hermenêutica.

A operação de definição do termo ambivalência, consciente de sua inserção na pluralidade de sentidos e contingência das estruturas, assume a realidade dialética e hermenêutica para mostrar-se como diálogo e esforço, proposição e compromisso na diversidade. Nessa contextualização, ambivalência é capacidade, movimento, de compreensão no terreno do tensionamento das possibilidades constitutivas dos indivíduos, da vida, da existência, do mundo e dos sentidos que envolvem a condição humana. A ambivalência nos parece possível de ser concebida a partir dos sentidos colhidos como possibilidades plurais daquilo que apresenta valorações/significados opostos ou não e se abre às múltiplas vias. Ambivalência é possibilidade, abertura e, assim como a condição humana, considera o contraditório/o oposto como existência possível sem necessariamente exigir um esforço de síntese. Esse movimento não significa o abandono da proposição, da necessidade de fala/discurso, de argumentação, mas compreende as plurais viabilidades de suas manifestações e, com base nisso, encaminha o diálogo, a alternativa, e indica o horizonte do compromisso, da solidariedade com o outro/a outra e o mundo. Nessa fronteira institui-se o mundo compartilhado, no qual os indivíduos desenvolvem suas vivências, pois a ambivalência é o espaço da “contestação”, do “conflitante”, do “contraditório”.

O objetivo deste ensaio é olhar a educação e a solidariedade pela via caleidoscópica da ambivalência apoiado no pensamento de Bauman, que vê o “efeito emancipatório da solidariedade” (Bauman, 1999b, p. 250) e nos ensina que “A ambivalência não é para ser lamentada. Deve ser celebrada. A ambivalência é o limite de poder dos poderosos. Pela mesma razão, é a liberdade daqueles que não têm o poder” (Bauman, 1999b, p. 190). Entendemos, então, ser necessário um primeiro debate acerca da constituição, para nós, disso que denominamos de novo paradigma. Desse modo, sugerimos que se podem descortinar possibilidades de visualizações

da grandiosidade de um paradigma da ambivalência que se gesta na modernidade líquida em oposição ao hermético da modernidade sólida. Portanto o paradigma em torno do qual pensamos não é estruturalista porque estaria estabelecido, temporalmente, em épocas definidas e, então, de alguma forma, seria determinista e formal em suas análises e possibilidades de compreensão.

No entanto, desse mesmo horizonte podemos apreender aspectos da educação, quer na dimensão do formal quer no informal (Savater, 2005), que se abrem ou se ampliam para novas perspectivas e consciências, como compreende Rousseau (2004), assumindo a condição humana da contingência e da possibilidade, horizonte no qual podemos indicar germens de solidariedade. Tendo como base a condição paradigmática da ambivalência no lastro teórico de Zygmunt Bauman, pensamos a educação e a solidariedade no sentido amplo, plural, enquanto possibilidade no mundo líquido. Nessa perspectiva, a ambivalência acende o alerta da contingência e indica uma necessidade da manutenção dos processos formativos, cognitivos, de análise e reflexão. A educação é aqui tematizada no horizonte da ambivalência, empreendendo no intuito de pensar a urgência de outro aprendizado que seja também da percepção da liquidez, da flexibilidade e da capacidade cognitiva dos indivíduos em reconhecer as realidades que o envolvem, os elementos que se apresentam e se disfarçam e aí, nesse mundo da condição humana, construir suas existências, vivências e críticas/análises, descobrindo que há mais laços/pontes/teias que unem, vinculam e indicam a interdependência dos indivíduos do que canais que os separam e distanciam.

O movimento da reflexão parte da compreensão desenvolvida no subtítulo “Uma palavra sobre paradigma”, baseada na obra *Um novo paradigma*, de Alain Touraine, também uma das fontes teóricas de Bauman, que indica a possibilidade do pensar ambivalente, contingente, como acontecimento humano, viabilizando outros modos de compreender, de alternativas de ação e caminhos distintos para a ação humana no mundo compartilhado. Constituída uma metodologia, um modo de compreender o mundo da vida, tanto no simbólico quanto no concreto da existência, o segundo item, “Educação e solidariedade: urgências e possibilidades”, apresenta o diálogo como epifania educativa mediante o necessário considerar/incorporar do diferente no mundo humano. A diferença compõe o mundo compartilhado e constitui o humano enquanto adversidade e também conflito. Logo, o reconhecimento dessa condição opera no reconhecimento da condição humana como projeto contingente. No terceiro momento, por conseguinte, o texto assume a compreensão ambivalente como paradigma, como modo de pensar e uma espécie de modelo não absoluto, e ensaia, alicerçado na inquietante urgência do cultivo da solidariedade no mundo humano, a tese central da educação “para” e “com” solidariedade, assumindo essa via que, embora na contramão da tendência atual da sociedade de mercado consumista, precisa considerar que o próprio ritmo de consumo e desejo do mercado não se mantém sem uma rede de colaborações, de participações e envolvimento. Ambivalentemente, as dependências das cadeias de consumo, de garantias de processos de individualização praticados na sociedade líquida, já indicam relações de dependência inter-humana. Ver esses laços e compreender que eles existem já é movimento educativo para a solidariedade que subjaz como possibilidade no mundo compartilhado.

## UMA PALAVRA SOBRE PARADIGMA

O ponto de partida desta reflexão considera a base de análise que o paradigma da ambivalência — para nós existente no real e no imaginário — tem condições de potencializar nestes tempos de liquidez, de volatilidade e de desconstrução. Nessa linha de pensamento, seguimos o rastro teórico de Alain Touraine (2006) e pensamos a questão conceitual de paradigma, para este texto, como “a ausência de todo determinismo” (Touraine, 2006, p. 9). Uma espécie de flexibilidade sem, contudo, deixar de ser um sistema dinâmico, “integrado e portador de sentido geral, definido ao mesmo tempo em termos de produção, de significação e de interpretação” (Touraine, 2006, p. 11). Assim, paradigma assume novas propriedades, agora, do interior da liquidez, com capacidade flexível, com mais dinamicidade e dialogicidade, incorporando potencialidades hermenêuticas, plurais e contingentes, para superar a condicionalidade da síntese obrigatória.

Paradigma líquido ou era da modernidade líquida, flexível, compreende, sua contingência e, dialogicamente, passa a assumir a pluralidade, a diversidade, transcendendo o pensamento único, a dogmatização. “Ambivalência” é, na perspectiva de Bauman, “polissemia”, “relativismo” e “subdeterminação crônica” (Bauman, 1999b, p. 86). Assim compreendido, é um paradigma aberto, dialógico, por saber-se limitado, localizado, específico e, por isso, não tem pretensões de absoluto. Portanto age em duas frentes:

- ao assumir-se contingente, não se furta à necessidade da busca, do crescimento, da superação e das condicionalidades que tendem a sufocá-lo. Por isso é, de alguma forma, dialético no sentido do movimento constante ao compreender a complexidade do mundo da vida e do mundo compartilhado, colocando-se sempre em construção — e talvez essa seja uma das teses de Bauman para a educação constante, como processo, como acontecimento cotidiano;
- empreende na perspectiva de pensar o mundo, as relações, tanto concretas, das experiências, da existência, quanto do simbólico, do imaginário, do mundo da linguagem, mediante as potencialidades/possibilidades que elas, as experiências, contêm ou permitem. Compreendemos que o mundo é ambivalente, embora disso não concordem seus/suas governantes e colonizadores/as. Desse modo, “As certezas não passam de hipóteses, as histórias não passam de construções, as verdades são apenas estações temporárias numa estrada que sempre leva adiante mas nunca acaba” (Bauman, 1999b, p. 190).

Localizamos nesse ponto uma das causas do mal-estar da pós-modernidade: a precariedade ou relatividade das certezas, dos absolutos. Talvez se estabeleça aqui a noção de um paradigma que, gestado na liquidez, já de antemão se assume contingente, mas necessário para uma transição nos modos de compreender, pensar e agir. Ao assumir-se insuficiente, coloca-se como capacidade de dúvida, da pergunta e da indeterminação, e aí incorpora a urgência do diálogo enquanto arte (Bauman, 2013, p. 214-215, 2001, p. 97, 2011b, p. 192, 2000, p. 14).

Em uma palavra a mais sobre a ambivalência e a questão paradigmática, buscamos em Cassol (2018) possibilidades de sentidos que conectam a temática deste ensaio com a educação e a solidariedade desde as subjetividades até às coletividades. Para Cassol (2018, p. 87), a “ambivalência” transporta o movimento dialético e o sentido hermenêutico. Com ela é possível pensar e transitar em compreensões do contraditório e com o contraditório, porque a dialética envolve categorias de totalidade, contradição e ação recíprocas. Simultaneamente, é possível apreender sentidos e estabelecê-los nessa dinâmica do movimento, da mudança, da transformação, pelas vias da hermenêutica. O diálogo com o diferente, entre as distintas tradições de pensamento, põe-se não só válido, mas necessário perante a fluidez das relações e a fugacidade do conhecimento, sua transitoriedade, seu valor relativo. Aqui se situa a “hermenêutica pluralizadora” (Bauman, 1998). O paradigma da “ambivalência” se põe como momento de “coexistência”, entre o sólido e o líquido, o positivo e o negativo, o coletivo e o privado, o “legislador” e o “intérprete”, o “construtor” e o “consumidor”, a liberdade e a segurança. No paradigma da ambivalência, a supremacia não quer dizer verdade, mas realidade momentânea; a minoria não quer significar exclusão, mas diferença; o diferente, ao mesmo tempo, “estranho” e colaborador. O paradigma da ambivalência que vemos no percurso teórico de Bauman e no modo como desenvolve o seu pensamento analítico, crítico-reflexivo e sociofilosófico.

Pensamos que a educação e o modo dinâmico de compreender a questão paradigmática que ensaiamos neste texto encontram-se na comunhão conceitual da contingência. Em se assumindo um paradigma da “ambivalência” (Cassol, 2018), assume-se a arqueologia da “infixidez da situação”, a “aflição da incerteza” e, nesses mal-estares, podemos dizer que “um modo de conhecer é tão bom, ou tão ruim (e certamente tão volátil e precário) quanto qualquer outro” (Bauman, 1998, p. 36). Desse modo, ao compreenderem-se não plenos, não únicos, não absolutos, tanto a educação e a solidariedade quanto as compreensões colocam-se em movimentos mais intensos, mais amplos, mais plurais, e esforços para avançar nas democratizações, nas apreensões das incertas certezas da fugacidade do conhecimento, da ciência, das forças constitutivas dos mundos que rondam os institutos humanos e, de algum modo, podem construir os mundos, definir as compreensões e dirigir as perspectivas da condição humana.

## EDUCAÇÃO E SOLIDARIEDADE: URGÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Tematizar a solidariedade é retomar a centralidade da condição humana em seu núcleo instituinte porque descortina as vias do compromisso inter-humano com base no próprio indivíduo, como compreende Singly (2006). Compreensões, conceitos, mesmo diferenciados, são comuns, próprios da condição humana, e, embora os laços careçam de permanência, o amor, o aprender, o desejo de saber algo perduram, porque, mesmo na renúncia a um laço, a um vínculo permanente, ainda subsiste a permanência da busca por um novo vínculo, por uma nova possibilidade de laços, de conexões. Mesmo que a educação de nossos tempos pareça ser muito mais de ventos e velas do que de cordas, os tempos tanto sólidos quanto líquidos não podem desconsiderar as subjetividades, os “eus”, as identidades. Dessa forma, novos laços/novas conexões podem ser construídos, em vez de amarras, cercas e impedimentos.

Olhar a educação e a solidariedade pelo paradigma da ambivalência possibilita pensar as escolas/rede/sistemas de ensino instituindo-se em pensar criativamente “saídas”/caminhos, potencialidades/alternativas na forma/método de educar, de construir ciência/conhecimento e tradição/cultura para e com as novas gerações,<sup>1</sup> no trânsito da solidariedade como ponto de encontro para que a educação ocorra e para a continuidade da comunidade. A educação, desse modo, desenvolve-se no compromisso entre indivíduos de fazerem-se melhores, de fazerem-se outros/as, compromisso entre as gerações, que aprendemos de Arendt (2013) e trazemos para o diálogo porque o aprendizado é da condição humana. Esse modo de crescimento, de qualificação, de engrandecimento pessoal e, de alguma forma, de qualidade/intensidade da condição humana, na solidariedade — compromisso com o/a outro/a, o mundo — provoca o desenvolvimento, a qualificação do todo, da comunidade, mesmo que os sentidos decorrentes dessas atitudes sejam plurais, diversos, múltiplos. Para a continuidade da comunidade (Bauman, 2003), é fundamental que os indivíduos incorporem o sentido do relevante, do significativo, do fundamental, para a história/vivência da comunidade.

A educação, ao laborar nesse horizonte, sugere aos indivíduos a consciência/apropriação intelectual/emocional dos bens, das relações, das produções e esperanças da comunidade e os coloca na condição ambivalente de crítica/apropriação, refutação/assimilação, aceitação/elaboração, questionando até mesmo a instituição construída/assumida até o momento e também seus/suas líderes, as direções outorgadas e os limites impostos, bem como as forças sorrateiras/marcaradas que impulsionaram as instituições/construções humanossociais até o presente momento. Assim como “A hibridização cultural dos habitantes globais pode ser uma experiência criativa e emancipadora”, também “a perda de poder cultural dos habitantes locais raramente o é” (Bauman, 1999a, p. 109). Desse horizonte diluem-se as identidades sólidas e instituem-se novas caracterizações, da mesma forma que as valorações das subjetividades e da intersubjetividade.

O reconhecimento da condicionalidade sociocultural, portanto da força instituinte e constituinte dos humanos em relação, até o presente momento, desponta a principalidade do movimento de mudança, da contingência das ciências e da vinculante relação inter-humana. Esse ponto de convergência traz para o diálogo a ambivalência, a educação e a solidariedade, e dessa agenda podem desenvolver-se compreensões e atitudes tanto de conteúdo previsível, razoável, quanto de alternativas não usuais no horizonte do inusitado. Contudo, independentemente do campo, tendem a ser posturas pensadas e instituídas no caminho da necessidade e no horizonte da potencialidade, por indivíduos em encontro, em conflito ou não, em aprendizado e movimento contínuo da busca/pesquisa, do compromisso consigo e com o/a outro/a. Os cercamentos ficam frágeis e as possibilidades se ampliam; fronteiras, embora existam, são símbolos que incentivam novos desbravamentos/conhecimentos/instituições.

---

1 O sentido assumido aqui é precisamente aquele tematizado por Hannah Arendt (2013) e Fernando Savater (2005).

## EDUCAÇÃO PARA A/COM SOLIDARIEDADE BASEADA NO PARADIGMA DA AMBIVALENCIA

A pluralidade que constitui parcela importante e fundamental da ambivalência envolve-se no conjunto instituinte de seu paradigma e talvez nos permita a possibilidade de pensar a educação em sua forma ou sistemática concebida/estruturada e praticada historicamente e, desse modo, realizar a sua crítica com base na conservação/tradição e também da construção. Para os objetivos deste debate, nos concentramos na racionalidade sólida, legisladora, da sociedade de produtores e produtoras, em que a regulação, a normatização e o projetar se fazem tão necessários quanto a instituição de novas perspectivas. A ambivalência nos permite pensar a educação como possível não por uma única visão, de uma concepção única e, tampouco, uniforme, uníssona; ela se abre no horizonte das possibilidades e, para Bauman, se bem o compreendemos, o diluir das estruturas sólidas, tradicionais, de educação, mantém resíduos com potencialidade para germinar viabilidades/pluralidades. É desse horizonte, análogo à encruzilhada de múltiplas vias, que Bauman vê a solidariedade latente entre os humanos, no cotidiano das existências/no mundo compartilhado, como caminho de recuperação ou prosseguimento do percurso para a humanidade, pelas vias da condição humana. Nesse ponto, parece que solidariedade e educação se encontram para autenticar atitudes da racionalidade dialógica e tecem compromissos da elevação das capacidades e intencionalidades intelectivas e cognitivas como condição do aprender para a conservação, a manutenção e a defesa da vida, como compreendem, embora de outras tradições de pensamento, Boaventura de Sousa Santos (2004) e Enrique Dussel (2002).

O operar teórico ambivalente do pensamento de Bauman não afirma e não exclui a condição redentora da educação, mas vê a necessidade de a educação estar ocorrendo em todos os espaços da sociedade, que é por onde a fluidez — compreendida aqui como necessidade e oportunidade/possibilidade de novas instituições — se espalha rapidamente, com mais velocidade e volatilidade. Em outro olhar, é igualmente por onde a solidariedade, vínculo humanamente ainda remanescente, porém em esquecimento/esvaziado de sentido e efetividade, também pode transitar. Compreendemos, com Bauman (2001, p. 106), que é próprio da “condição humana” inclinar-se “a gerar cooperação e solidariedade”, uma de suas máximas reivindicadoras dos laços humanos. Diante dos apelos individualistas e fragmentadores do mercado capitalista indutor e produtor de consumismo, Bauman (2001, p. 104) expõe a intensidade com que pensa a solidariedade e a potência dos laços humanos, escrevendo que “separados, compramos”. Em nossa interpretação, encontra-se aí um dos efeitos do mercado globalizado ou um “dano colateral” da sociedade de consumo (Bauman, 2013). Nesse caso, um efeito pelo qual vemos a positividade da ação, ainda que individualizada, como comportamento de massa, ação coletiva em torno de um objetivo.

Compreendemos que, para Bauman, se no agir individualizado/fragmentado/massificado há um comportamento comum/idêntico, mesmo que de uma perspectiva crítica, questionável pela alienação e instrumentalização que produz e move os ideais individuais, subsistem então resquícios da possibilidade de uma coletividade. Ambivalentemente, os laços que conduzem os indivíduos para uma ação massificada

demonstram/indicam algumas condições de possibilidades para — na manutenção da coletividade/comunidade — potencializar aquilo que é específico/característico da condição humana: a solidariedade. Talvez esse seja um dos vínculos que se mantêm, mesmo na sociedade de consumo.

Aqui aproximamos Bauman do pensamento de Jameson, pensador que também vê o capital agindo em sua voracidade para separar e fragmentar as relações entre os indivíduos e de suas próprias subjetividades, valendo-se da fragilidade dos laços humanos de cooperação e solidariedade para desencadear sua anulação ou diluição. O mundo do capital promove, na sociedade líquida de modo menos perceptível, volátil, a liquefação de valores e essencialidades humanas, promovendo uma espécie de destruição de identidades a pretexto de, embarcado no desejo dos indivíduos, difundir a liberdade individual. Contudo, retornando a Bauman (2012, p. 196), “Nenhum modelo único e qualitativamente homogêneo pode explicar todos os fenômenos empíricos da cultura”, especialmente porque “A práxis humana, com seus múltiplos níveis e facetas — a derradeira fonte de todos os interesses que possam ser rerepresentados como questões cognitivas —, escapa a qualquer tentativa de reduzir sua variabilidade a um só princípio” (Bauman, 2012, p. 179) e, dessa mesma compreensão, a fuga de um único e absoluto resultado. Parece necessário, neste ponto, apresentar a concepção de cultura em Bauman, ao compreender que

Ao escolher determinado padrão cultural, criamos no setor de determinada ação social a rede de dependências que pode ser generalizada num modelo total de estrutura social. Não é possível chegar a qualquer coisa generalizável nesse conceito a não ser da maneira possibilitada pelos recursos que os padrões culturais tornam disponíveis. A estrutura social existe mediante o processo sempre contínuo da práxis social; e esse tipo particular de existência é propiciado pelo fato de a práxis ser padronizada por uma quantidade limitada de modelos culturais. (Bauman, 2012, p. 213)

Por esses termos, compreendemos que Bauman se aproxima da teoria durkheimniana, pelas palavras de Mary Douglas, da noção de uma “solidariedade societária”, quando ela escreve que “A estranha persistência com que os seres humanos de todas as épocas enfrentam a desordem em seus lares e nas vulneráveis áreas adjacentes a seus corpos é responsável pelos requisitos perenes da solidariedade societária” (Bauman, 2012, p. 254-255). É esclarece mais nesse mesmo pensamento, ao concluir:

É a “sociedade” que se esforça por sobreviver, ou seja, por manter sua estrutura intacta, ou forçar as pessoas a respeitá-la com seu comportamento, trazendo a mensagem para seus lares por meio de uma série de batalhas simbólicas, ritualísticas, contra a desordem em si. (Bauman, 2012, p. 255)

A evidência paradigmática da ambivalência nessa compreensão de Douglas indica a imprevisibilidade tanto da ação humana quanto das compreensões e sentidos e o destino/apropriação das narrativas/discursos em efetivação no campo do

mundo compartilhado/mundo da vida. A existência do diálogo enquanto práxis/metodologia do mundo humano, embora envolto nessa aura simbólica/imaginária da compreensão plural, marca a factibilidade de residuais de humanidade, descortina a existência/permanência de uma cena/representação permanente no palco da existência, mesmo após o apagar das luzes, o silenciar das vocalizações: as próprias vocalidades, a pluralidade/diversidade das gramáticas, a subsistência das dúvidas/discordâncias/conflitos e proximidades. Subsiste um dever, uma necessidade de reavivar a cena/de retornar ao palco. Como essa ação não é natural, no sentido de algo dado, pronto, mas precisa da atividade humana, para Bauman,

A otimização das condições de vida numa espécie sensível, rica em termos semióticos e diversificada da perspectiva comportamental, só pode ser alcançada, se é que pode, pela criação ativa de um ambiente estabilizado artificialmente (isto é, com a atividade da espécie). Em outras palavras, ela exige uma práxis reguladora. A práxis humana, com suas regras generativas funcionalmente inevitáveis, parece ser um pré-requisito da sociedade humana, mais que seu artefato motivado do ponto de vista simbólico. (Bauman, 2012, p. 257)

A comunidade garante ou, em linguagem mais plausível, possibilita ou viabiliza a solidariedade por meio do “espaço pessoal”, como significando “a segurança do status e também a do corpo”. Uma espécie de “espaço da vida”, estabelecido/delimitado e, possivelmente, assegurado, ainda que minimamente, pela “proteção das fronteiras do grupo”, da comunidade, como compreende Bauman (2012, p. 266). Outro belo momento baumaniano que aponta para o horizonte da solidariedade, tanto grupal quanto individual, diz que

todo o esforço de ordenação do universo de um indivíduo ou grupo, em desafio à atitude típica de sua vizinhança social mais ampla, seja condensado numa única distinção ou num conjunto delas; e por uma boa razão, com certeza, já que a preservação dessas distinções, e somente delas, pode decidir todo o resultado da práxis do grupo [...]. (Bauman, 2012, p. 269)

A reflexão continua:

A totalidade da práxis do grupo de fato se acumula em torno da linha de fronteira “eu-eles” (à custa das outras fronteiras, que seriam vulneráveis e sensíveis; daí a notória dissolução do indivíduo em seu grupo na maioria dos movimentos radicais), como um só “nós”, escolhido em detrimento de todos os outros tão cariados em circunstâncias “usuais”. Talvez a lógica da práxis peculiar, mais que a autosseleção de indivíduos peculiares, explique de forma inteligível a estranha conduta dos grupos radicais. (Bauman, 2012, p. 270)

Contudo, as reflexões mais recentes de Bauman e, em certa medida, mais radicais em termos de análise socioeconômica, parecem desconfiar ou, pelo menos, apresentar temerosidades na consecução da solidariedade no mundo burguês (Bauman, 2012, p. 272). Associado ao pensamento de Karl Marx e de Roland

Barthes, Bauman concentra-se em demonstrar a amplitude com que pensa e reflete a condição humana, sempre aproximado da pluralidade que a constitui enquanto realidade complexa. Nesse sentido, parece conjecturar que o mundo do capital globalizado, conduzido ideologicamente pela burguesia em seus anseios neoliberais, pós-industriais e pós-modernos, assegura-se ainda como estrutura fortalecendo-se pela fragmentação que desencadeia, tanto no comportamento das pessoas e, portanto, de suas compreensões, quanto nas diluições de estruturas de contra-hegemonia ou daquelas fortificações protetoras das subjetividades.

A compreensão paradigmática do real e do simbólico — característica do pensamento baumaniano, em nossa hermenêutica —, enquanto ambivalência, é potente presença no mundo da vida com forte expressão na abertura de valências/vias/possibilidades/alternativas; segue, portanto, na direção oposta da lógica hegemônica com o sentido que o Bauman histórico, da comunidade e do diálogo autêntico, indica como vias para saídas em longo prazo. Igualmente, no caminho da contra-hegemonia, compreendemos que Edgar Morin se aproxima de algum modo dessa perspectiva, especialmente quando pensa a educação, as vias de construção do humano, da instituição, pelas vias alternativas e compreensão da complexidade das relações e do enfrentamento aos apelos superficializadores da sociedade do consumo.

Aqui também dialogamos com Morin (2016), que, em visita ao Brasil para proferir palestra no evento Fronteiras do Pensamento, ao citar Bauman, abre uma janela para pensar a educação e a solidariedade até mesmo como uma alternativa à imanência sociocultural da sociedade de consumo. Esse autor alerta para a necessidade de reformarmos nossa vida porque estamos condenados à existência cronometrada e monótona. “Nossas vidas”, diz Morin, “precisam de mais autonomia e mais comunidade”. Então cita Bauman, para quem “o indivíduo/o desenvolvimento individual necessita de uma comunidade para se realizar. Não podemos nos desenvolver de maneira fechada, encerrada, egocêntrica, egoísta. Necessitamos”, continua Morin (2016), “dessas duas coisas que são aparentemente opostas, mas necessárias: mais autonomia e mais comunidade [...]”. Essa perspectiva indica a necessidade de comunidades políticas nas quais as ágoras são plurais e o debate se intensifica e se amplia. Talvez seja nessa relação republicana que se incorporam as diferenças como acontecimento da condição humana, que se compreendem a realidade e as possibilidades humanas no horizonte da ambivalência, que o movimento pendular entre a segurança e a liberdade tenha uma factibilidade mais eficaz. O dorso deste ensaio acentua essa ação/compreensão entre o individual e o coletivo, apoiado em Bauman, operando na ambivalência. Situações que sempre/tradicionalmente, ao longo da história do pensamento, se apresentam opostas e forjaram a concepção de uma sociedade dualista apenas.

A arte de conviver com a diferença, necessidade da cidade na cultura globalizada, requer novo aprendizado. Esse problema, na compreensão de Bauman, é também uma tarefa a compor nossa “lista de assuntos prioritários”, pois, “quando a diferença e a dessemelhança deixam de ser vistos como meros estorvos transitórios”, distante dos costumes e compreensões do passado, impõe-se “a urgente necessidade de desenvolver novas artes e habilidades, de ensiná-las e aprendê-las” (Bauman, 2011b, p. 184). O conviver com a diferença e a urgência no desenvolvimento de novas compreensões e habilidades para o enfrentamento dessas relações complexas

nos compromete, pois “Viver em contingência significa viver sem uma garantia, apenas com uma certeza provisória [...], e isso inclui o efeito emancipatório da solidariedade” (Bauman, 1999b, p. 250).

A questão ética/moral decorrente da necessidade humana de conviver, na lógica das novas exigências planetárias/globais — ou, talvez, de outro mal-estar da pós-modernidade —, desenvolve-se no tensionamento entre a “extraterritorialidade”/o sentimento de “âncora” e de “caçada” que substitui/complementa/refuta a “territorialidade”/o sentimento de “raízes” e a “jardinagem”. Isso se dá, mesmo na seara dos direitos humanos na compreensão baumaniana, porque até hoje só se conseguiu atingir um grau de “tolerância” sem muita intensidade; mas ainda “é preciso consolidar a noção de *solidariedade*”, porque “Não há solidariedade sem a tolerância da alteridade do outro. Mas a tolerância não é condição suficiente para a solidariedade. Nem é a solidariedade uma consequência predeterminada da tolerância” (Bauman, 1999b, p. 277). Porém, ante a proliferação do mundo conectado, Bauman tem consciência da “questão controversa de saber se é possível conceber a solidariedade de grupo sob qualquer outra forma que não por meio das redes instáveis e desgastadas, sobretudo virtuais, impulsionadas e continuamente remodeladas pela interação de indivíduos [...]” (Bauman, 2011b, p. 184).

Bauman (2013, p. 22) também desenvolve um pensamento sobre o valor da comunidade e parece encontrar a problemática da relação entre a subjetividade e a coletividade, a diferença/a identidade e a comunidade quando apresenta o “Estado social” como uma espécie de corpo da *comunidade*. O Estado social é, portanto,

a reencarnação institucional daquela ideia em sua forma *moderna* de “totalidade *imaginada*” — composta de dependência, comprometimento, lealdade, solidariedade e confiança mútuos. Os direitos sociais são, por assim dizer, a manifestação tangível, “empiricamente dada”, daquela totalidade comunal imaginada (ou seja, a variedade moderna de *ecclesia*, a estrutura em que essas instituições democráticas estão inscritas), que liga a noção abstrata a realidades cotidianas, enraizando a imaginação no solo fértil da experiência da vida diária. Esses direitos certificam a veracidade e o realismo da confiança mútua pessoa a pessoa, e da confiança numa rede institucional comum que endossa e convalida a solidariedade coletiva. (Bauman, 2013, p. 22-23)

Outro ponto que nos permite aproximar Bauman do ser humano com possibilidades de aprender, de ser educado para a humanidade, para e pelo Estado social/comunidade e, dessa forma, para a solidariedade, encontra-se na condição moral natural dos sujeitos. Em uma radical concepção, Bauman parece afirmar “que os seres humanos são ‘por natureza’ *morais*; e que ser moral talvez seja o atributo constitutivo da humanidade, um traço que torna singular a condição humana e a distingue de qualquer outro modo de ser e estar no mundo” (Bauman, 2011a, p. 54). Mas Bauman não conclui o argumento com essa afirmação, então o aprofunda ao escrever:

“Ser moral” não significa necessariamente “ser bom”, mas ter comido da árvore do bem e do mal e saber que coisas e atos podem ser bons ou maus. Ora, para

saber isso, os seres humanos precisam de outro conhecimento, anterior a esse: que as coisas e os atos poderiam ser diferentes do que são. [...] moral, afinal (e talvez *em primeiro lugar*), tem a ver com *escolha*. Sem escolha não existe moral. (Bauman, 2011a, p. 54)<sup>2</sup>

Está, para nós, nessa condição moral dos seres humanos a possibilidade de escolha, de opção e compromisso com uma via/alternativa, entre outras, por ser a mais razoável. A concepção de sociedade em Bauman vê uma possibilidade, entre tantas outras, de instituir uma estrutura, modo de vida/existência, um padrão. De modo algum que seja necessariamente imutável — “sempre pode ser melhorada” —, mas se apresenta como uma alternativa eleita entre outras possíveis. A necessidade dessa escolha e a ascensão de padrões sociais são propriedades da cultura e viabilidades morais. Então

a sociedade é um mecanismo que ajuda os seres humanos a lidar com o destino de serem seres morais, e esse destino é a necessidade de fazer escolhas com o conhecimento (ou pelo menos a suspeita, caso se façam esforços para suprimir ou negar tal conhecimento) de que são apenas escolhas. (Bauman, 2011a, p. 55)

E escolhas realizadas sempre na angustiante incerteza, mas na certeza de uma opção entre tantas.

O mal, dessa forma, também depende de racionalidade, concorda Bauman (2011a, p. 68), e dessa compreensão explica que a ação humana, em suas escolhas/opções/liberdade, sempre promove certos fins e impede outros, o que por vezes vincula a necessidade, tanto da implementação quanto do impedimento, das lutas de poder, e não somente de argumentação (Bauman, 2011a, p. 69). Não há uma pedagogia para o bem ou para o mal na teoria baumaniana, parece-nos claro, mas pairam fortes indícios da necessidade de orientação/formação/educação para a compreensão/reflexão/pensar ampliado/aberto e plural do compromisso/responsabilidade e possibilidade da ação humana que deve, como compromisso ético/moral, considerar necessariamente a condição humana. Isso porque a simples lógica do pensar/da razão/da distinção objetiva entre bem e mal é insuficiente sempre que não partir da questão central a condição humana. Percorrer a lógica moderna legisladora, afoita à clareza da razão instrumental, pode ser um caminho apressado rumo “ao veredicto de que a algumas pessoas seja negada a ajuda, que elas sejam jogadas fora ou destruídas em nome de um ‘bem maior’ e da ‘maior felicidade’ de outros” (Bauman, 2011a, p. 69).

As reflexões de Bauman acerca da educação passam necessariamente pelo pensamento ampliado/compreensão plural e debate acerca da condição humana e

---

2 Dessa possibilidade de opção, de escolha, da alternativa de ação desencadeada pelo “não”, Bauman (2011a, p. 54) decorre sua compreensão de ética como sendo “o esforço de dar preferência a algumas alternativas em relação a outras”. O “não” baumaniano, ressaltamos, é abertura de novos horizontes, alternativa/possibilidade, a porta do plural e a indicação de que não necessariamente as coisas/as ações/as compreensões são estáticas, imutáveis, eternas, permanentes ou do modo como foram/ou são, tradicionalmente, concebidas. Elas têm outros caminhos, outras vias, outras possibilidades/alternativas.

abertura as suas possibilidades a partir do compromisso com o outro/a outra que se estabelece no cotidiano. A modernidade, ao mesmo tempo em que possibilita ao humano o poder da razão/da luz como iluminação de um novo caminho, também foca uma direção preferencial e exclui a pluralidade de opções possíveis. Mas é também nessa modernidade que desponta a compreensão da visão ampliada/alargada/plural, de outros horizontes possíveis. Cremos, então, poder concordar com Rouanet (2008) para indicar que a bifurcação da razão produz a continuidade na capacidade de ver novos horizontes, novas possibilidades — “razão intérprete” — e, também, produz a cegueira para a pluralidade, ou seja, a irracionalidade ou o pensamento uniforme — a “razão legisladora”<sup>3</sup> —, sentido que se aproxima daquele que Bauman (2010) apresenta na obra *Legisladores e intérpretes*. É do interior da própria modernidade que a humanidade pode assumir comportamentos distintos, plurais, divergentes, e encontrar bases teóricas para fundamentá-los. Não temos, como indica Bauman (2011a, p. 72), ainda como avaliar as ações/compreensões da modernidade. O possível de ser compreendido e dito, nesse momento da história da humanidade, é “sem modernidade”, “seríamos *diferentes*”. Mas para Bauman é preciso ter clareza de que “sem modernidade, estaríamos cegos às atrocidades que agora provocam nossa repulsa”. Então, acreditamos que “Ser moderno” (Bauman, 2011a, p. 84) significa estar em “estado de perpétua modernização: a modernidade é, por assim dizer, a era de ‘novos começos’, e de ‘novos começos’ eternamente novos, do desmantelamento de velhas estruturas e da construção de outras a partir do zero”.

Para compreendermos o contexto e o conceito de modernidade e as condições compreendidas por Bauman que permitem o desenvolvimento/ocorrência da modernidade, parece-nos pertinente refletir

a partir da vitória dos “modernos” em sua *querelle* com os “antigos”, que insistiam em afirmar que a humanidade havia atingido o pico de sua glória muito tempo antes, e que o melhor a fazer agora seria igualar as realizações do passado da melhor maneira possível. [...] A modernidade decolou assim que o *Ancien Régime* — aquela ordem capaz de se autorreproduzir, e que o fazia de maneira irrefletida e portanto inconsciente de ser um problema e uma tarefa, de ser uma “ordem” — desmoronou, e uma premissa subjacente a todas as obras da modernidade era o axioma “depois de nós, o dilúvio”: as coisas não podem ser deixadas por sua própria conta, senão ocorrerá um desastre (o caos, *bellum omnium contra omnes*, a lei da selva). (Bauman, 2011a, p. 84-85)

A modernidade, em sua porção sólida, ainda nas palavras de Bauman, assumiu a característica legisladora, “uma sede insaciável de normas [...] definidoras, que estabelecessem padrões de beleza, bondade, verdade, propriedade, utilidade, felicidade” (Bauman, 2011a, p. 85). Com essa capacidade racional, ocorreria a produção/desenvolvimento de uma sociedade justa, pura, perfeita, regulada, base do Estado-nação e berço para realização e felicidade das pessoas. O Estado então providente, capaz e autorizado a garantir segurança a todos os seus membros e projetar suas ações e

3 Essas tematizações também podem ser encontradas em Bauman (2010).

suas vidas. A incapacidade do Estado-nação, regulador/dominador ou o abandono do desejo, por alguma razão, de manter o controle e a capacidade de projetar, não decretam, segundo o pensamento de Bauman, o fim da modernidade, mas de uma forma dela. Então a partícula “pós” lhe aparece sobrecarregada de suspeita. A modernidade enquanto uma manifestação, uma forma social, é rejeitada pela própria modernidade em seu intento, desejo sempre recôndito, remoçado, revigorado, de “novo começo” (Bauman, 2011a, p. 87). Aproveitando o pensamento de Lyotard, uma das fontes do pensamento baumaniano — “não se pode realmente ser moderno sem antes ser pós-moderno” (Bauman, 2011a, p. 87) —, Bauman expressa sua compreensão de pós-modernidade e a situa no próprio horizonte da modernidade como sua manifestação:

A notícia da morte da modernidade, em outras palavras, foi amplamente exagerada. Pareceu-me que a “perspectiva da pós-modernidade” — que permitiu esquadrihar as falhas da modernidade e desmascarar muitas de suas proezas como becos sem saída —, longe de se opor à modernidade ou grassar sobre seu túmulo, teve desde o início seu indispensável alter ego: aquela voz inquieta, perpetuamente discordante, que permitiu à modernidade ter sucesso em seu engajamento crítico com a realidade descoberta e com as muitas realidades sedimentadas por esse engajamento. (Bauman, 2011a, p. 87)

Na compreensão baumaniana, a crítica à modernidade é obra do próprio espírito moderno como reconhecimento da impossibilidade de concluir/acabar seu projeto. Dessa forma, nos parece que a modernidade se reconhece em sua capacidade de autoconhecimento como essencialmente em busca/em construção. Ser moderno é estar em movimento contínuo. Essa consciência da incompletude da ação e da compreensão, do fazer e do compreender, da insuficiência dos conceitos/concepções e dos limites das ações, insufla a ânsia por superação e, do interior dessa angústia, pela inconclusão decorre a doutrina da flexibilidade/relatividade e reconhecimento da finitude, da incapacidade humana e da própria ciência/conhecimento em poder fechar a cortina/bater o martelo/decretar um veredicto final, absoluto, pleno, da perfeição/realização. Em nossa compreensão, é necessário perceber que o próprio Bauman não está preocupado com ver/compreender um novo momento, uma nova fase na história da humanidade, mas em estudar a própria modernidade como tomando consciência de sua incapacidade de realizar/desenvolver suas propostas, a perfeição/plenitude como projetava possível. E, por isso, é do interior da própria modernidade que surgem as condições de autocrítica, de autocompreensão. Então a “pós-modernidade”, na linguagem de Bauman (2011a, p. 88), é “a modernidade menos suas ilusões”.

Do interior da força crítica pós-moderna, na compreensão baumaniana, situamos a educação, a ação educativa, no interior do turbilhão do “estado de indeterminação e incertezas agudas, e sem dúvidas incuráveis” (Bauman, 2013, p. 213). E desse local também podemos ver que “as visões memorizadas e as habilidades adquiridas, como guias da ação, são pobres e muitas vezes ilusórias e até traiçoeiras”. Continua Bauman (2013, p. 214):

e como o conhecimento disponível transcende a capacidade individual de assimilá-lo, enquanto a fração assimilada em geral fica aquém do que é exigido para uma compreensão da situação (ou seja, o conhecimento de como ir em frente) — a condição de fragilidade, transitoriedade e contingência se tornou, enquanto perdura, e talvez por um longo tempo pela frente, o hábitat natural dos seres humanos.

Do horizonte da pluralidade, considerando a amplitude e admitindo a necessidade da educação em sua dimensão formal (Savater, 2005), uma aproximação que vemos com a teoria do velho/recente Bauman, cremos que ela, a educação, deva direcionar-se para o horizonte do caráter do sujeito/do indivíduo. Mesmo na sociedade do mercado de consumo, há outro ponto relevante ressaltado por Bauman (2011b) que supera a simples condição de “consumidores insuficientes” e/ou “inadequados” que um grande número de pessoas assume em virtude das precárias condições econômicas. O horizonte problematizado por Bauman é bem maior, senão outro. Não é uma questão de pobreza econômica, e por isso os sujeitos/adolescentes/adultos são “falhos ou fracassados”. Nesse caso, como escreve, “essa condição não os deixa felizes; não a teriam escolhido se pudessem optar” (Bauman, 2011b, p. 55). A condição subsiste não de modo comum, mas com força e “coragem” para “ignorar, passar ao largo, superar a pressão social” e também “as pressões menos notórias e possivelmente as mais eficazes” que se manifestam no grupo, nos mais próximos, naqueles e naquelas que os rodeiam, naqueles e naquelas que funcionam como padrões, espelhos (Bauman, 2011b, p. 56). São “pessoas especiais, muito determinadas e abençoadas com o dom de uma excepcional capacidade de resistência” (Bauman, 2011b, p. 55). Esse sentimento produz uma certeza baumaniana capaz de indicar uma alternativa/uma via com possibilidade de ser trilhada: “o destino”, reconhece o autor, “determina as opções, mas o caráter faz as escolhas”. Tal compreensão de sujeito, ancorado no caráter pessoal, aquece ações orientadas para a necessidade de “pensar no futuro” (Bauman, 2011b, p. 56).

## PALAVRAS FINAIS

A educação, no horizonte da ambivalência, apresenta-se como possibilidade ampla de orientação, formação, condução “da” condição humana e “a partir” dessa condição. Compreendemos que educar é possibilidade que se apresenta ao humano tanto quanto ser educado. Contudo as duas situações são construções que se desenvolvem na perspectiva do humano e, enquanto tal, o aprendizado pode ser também aberto, amplo e, de alguma forma, irrestrito. Essas reflexões decorrem da coragem de perguntar acerca do que é, de fato, educação. Quem aprende a metralhar utilizando o conhecimento da física e da biologia, que ensinam os pontos mais frágeis e mortais do ser humano e a força com que um projétil atinge um alvo, e, para atingi-lo, dominando os conhecimentos da ciência que calcula, a matemática, elabora a trajetória da bala e confere a influência dos ventos, é educado? Está no movimento da educação quem ensina e quem aprende a invadir sistemas, *softwares*, manipular, alterar, transferir dados? Ou educação seria o desenvolvimento das capacidades cognitivas de armazenamento, reflexão e, com isso, de domínio das técnicas

e regras da língua materna, sua gramática, regras e habilidades de redação, retórica, oratória e erudição? Talvez educação seja tão somente as capacidades cognitivas que nos permitem viver, manifestar nossas demandas, participar da comunidade e desenvolver a arte das relações?

Compreendemos que o paradigma da “ambivalência” se põe como momento de “coexistência”, entre o sólido e o líquido, o positivo e o negativo, o coletivo e o privado, o indivíduo e o social, o “legislador” e o “intérprete”, o “construtor” e o “consumidor”, a liberdade e a segurança. Nessa interpretação, no paradigma da ambivalência a supremacia não quer dizer verdade, mas realidade momentânea; a minoria não quer significar exclusão, mas diferença; o diferente, ao mesmo tempo, “estranho” e colaborador. Olhando o mundo da educação na compreensão da ambivalência, a educação se apresenta possibilidade e pode superar as problematizações que expressamos no parágrafo anterior. Contudo, quando ela é pensada e se desenvolve “na” e “a partir” da solidariedade, nos parece que exige ensino e aprendizado — no sentido da boa técnica, das habilidades — e conhecimento — enquanto relação, corresponsabilidade e comprometimento.

Nessa perspectiva, educação é tensionamento constante, forças em movimento de controle/hegemonia, porque a abertura que a condição humana concede aos indivíduos nos seus Ser/fazer-se permanente potencialmente pode produzir submissões, convívios e também domínios. Cabe, então, um questionamento: educar é sempre educar “para”, numa compreensão teleológica? Qual a finalidade da ação educativa? As compreensões e as atitudes concernentes à educação, tanto no sentido estrito, formal, quanto no amplo, informal/não formal, se desenvolvem na dinâmica do paradigma da ambivalência como possibilidades. Parece ser próprio da condição humana que os indivíduos se tornem aquilo/o que/em quem consegue. Embora a ação de educar — ensinar e aprender — não ocorra isolada, ela é mediada; as decisões, as opções, são individuais e, mesmo dependentes de condicionantes externos — que também formam os internos —, os indivíduos podem desenvolver habilidades, capacidades, cognições e exercer movimentos para além de Ser mais e, ao contribuir com outros/outras mais próximos/as, fazê-los crescer e crescer com eles.

A solidariedade transita por essas instâncias e a educação, se pudéssemos dizer sem parecer metafísicos demais, é essencialmente solidariedade em suas gestualidades de aproximar-se de alguém e/ou deixar-se aproximar — ser próximo —, comprometer-se com quem se achega, e fazê-lo crescer com a força que está em seu interior. Educar, nessa linha de pensamento, pode ser contributo para o outro/a outra conjugar forças, buscar e aprender o processo da busca que é crescimento. Nessa direção, a educação tem uma preocupação com a segurança e a liberdade: enquanto segurança, compromete-se com a vida, com a existência e com os sentidos, as compreensões de cada indivíduo, porque são delas que decorrem as decisões, as opções, de modo que todas as opções, escolhas e decisões interferem no jogo, atingem a comunidade; enquanto liberdade, é possibilidade, construção permanente, criatividade e desejo. Na ambivalência, então, a educação pode assumir qualquer sentido ou, pelo menos, o sentido, a direção que as forças mais poderosas conseguem dar. O empoderamento do gesto solidário do educar — compromisso de ver e fazer o outro/a outra crescer — pode instituir-se como uma dessas forças.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Z. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.
- BAUMAN, Z. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BAUMAN, Z. **Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CASSOL, C. V. **Ambivalência, educação e solidariedade no horizonte da pluralidade “com” e “a partir” de Zygmunt Bauman**. 2018. 242p. Tese (Doutorado) — Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6332954](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6332954). Acesso em: 13 jan. 2020.
- DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORIN, E. **Lições sobre a existência**. [S.l.: s.n.], 2016. 1 vídeo (2 min 13 seg). Publicado pelo canal Fronteiras do Pensamento, publicado em 9 maio 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-7pZsHbuswY>. Acesso em: 15 maio 2016.
- ROUANET, S. P. **As razões do Iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVATER, F. **O valor do educar**. São Paulo: Planeta, 2005.
- SINGLY, F. **Uns com os outros: quando o individualismo cria laços**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- STEIN, E. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em filosofia. **Síntese Revista de Filosofia**, v. 10, n. 29, p. 21-48, 1983. Disponível em: <http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2087>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

## SOBRE O AUTOR

CLAUDIONEI VICENTE CASSOL é doutor em educação nas ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e Coordenador do Grupo Biosofia (Estudos e Pesquisas em Filosofia), URI-FW.  
*E-mail:* cassol.cv@gmail.com

*Recebido em 1º de fevereiro de 2019*

*Aprovado em 23 de julho de 2019*

