



Dossiê: Zygmunt Bauman e a Educação

A educação sob os princípios da identidade e condição de agente: um diálogo com Bauman e Sen

Education under the principles of identity and condition of agency: a dialogue with Bauman and Sen

La educación bajo los principios de la identidad y condición de agente: un diálogo con Bauman y Sen

Mauricio João Farinon*



<https://orcid.org/0000-0001-6693-6993>

Resumo: Este artigo defende o sentido de formação como constituição da identidade e da condição de agente, sob a responsabilidade das instituições de ensino em seus processos e projetos. Utilizando método dialógico, estabelece interrelação com Zygmunt Bauman e Amartya Sen, em perspectiva teórico-educacional, para gerar dois movimentos: inicialmente, localiza o sentido de identidade nas duas matrizes teóricas e, na sequência, alicerçado na interrelação entre os conceitos de identidade e agente, tece crítica e defesa à educação, com olhar atento aos desafios de construir um mundo comum.

Palavras-chave: Educação. Identidade. Condição de agente.

Abstract: This article defends the meaning of education as the constitution of identity and condition of agency, under the responsibility of educational institutions in their processes and projects. Using a dialogical method, it engages in an interrelation with Zygmunt Bauman and Amartya Sen from a theoretical-educational perspective, generating two movements: first, it locates the meaning of identity in both theoretical paradigms; then, based on the interrelation between the concepts of identity and agency, it develops both a critique and a defense of education, with close attention to the challenges of building a common world.

Keywords: Education. Identity. Condition of agency.

Resumen: Este artículo defiende el sentido de la formación como constitución de la identidad y de la condición de agente, bajo la responsabilidad de las instituciones educativas en sus procesos y proyectos. A través de un método dialógico, establece una interrelación con Zygmunt Bauman y Amartya Sen, desde una perspectiva teórico-educativa, para generar dos movimientos: en primer lugar, identifica el sentido de la identidad en ambas matrices teóricas; posteriormente, a partir de la interrelación entre los conceptos de

* Mestre em Filosofia e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação (GEPeFE) e membro da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (Sofie). E-mail: <mauricio.farinon@unoesc.edu.br>.

identidad y agente, desarrolla una crítica y una defensa de la educación, prestando especial atención a los desafíos de construir un mundo común.

Palabras clave: Educación. Identidad. Condición de agente.

O diálogo como método – palavras introdutórias

O que torna possível o diálogo e, ainda mais, por que ele é necessário? Não pretendo me ater ao termo em seu sentido etimológico, mas busco respostas ao conceito na perspectiva hermenêutica, como ação de entendimento recíproco que ocorre a partir da aproximação com uma presença ampla e sempre desafiadora. Permitam-me um alerta: muito mais difícil do que conceituar o diálogo é praticá-lo. Mesmo quando estamos em ato de conversação, corre-se o risco de a ação dialógica não ocorrer.

Acompanhemos Gadamer (2011) em sua analogia à consulta médica, na qual pergunta e resposta têm como finalidade a inquirição que busca informações para conhecer o outro em seu lugar e no modo como ele o ocupa, a fim de definir um perfil ou características particulares. Essa é a conversação não dialógica, pois ocorre no formato de inquérito informacional. No diálogo, ocorre algo diferente, o que Gadamer (2011) define como a procura de compreender um tema, permeada pela necessidade de nos entendermos como interlocutores.

Por isso, o diálogo é fundamentalmente dialético: na construção do conhecimento, as tensões entre interioridade e exterioridade estão sempre se renovando – não na postura moral de encontrar falhas em uma ou outra posição, mas para buscar caminhos de transcendência, a ampliação do saber. O princípio da interioridade que tudo contém, ou o da exterioridade que espera somente de fora/de outrem, são polos que não nos levam muito longe. É no jogo entre os conteúdos internos e externos que reside a possibilidade de qualificação no entendimento.

Tomemos como ilustração a dinâmica pedagógica: por um lado, um professor que acredita tudo conter, estando satisfeito ou excessivamente confiante com os conteúdos presentes em sua própria interioridade, terá dificuldades em perceber cargas de sentido de mundo vindas dos estudantes; por outro lado, se um professor esperar somente pela manifestação da vontade e do conteúdo do estudante, corre o risco de transformar a sala de aula em palco de desordem epistemológica e moral. Em ambos os casos, há um erro metodológico: no primeiro, poderá conhecer muito bem a si; no segundo, conhecerá muito bem o estudante, mas a sala de aula não será espaço de construção do entendimento sobre os assuntos em pauta.

Dialogar é, ainda, ato fundamentalmente dialético, pois “[...] libera a visão para olhar adequadamente para a coisa” (Gadamer, 2011, §468), em característica de *elenco pedagógico* (Farinon, 2018), no qual as concepções se cruzam na perspectiva de alteridade, ou seja, como relação de justiça com aquele que é inteiramente outro. Podemos aproximar essa característica do que Flickinger (2011) define como “diálogo vivo” – o que comprehendo como assumir a dinâmica artística do elenco, promovendo o “[...] vaivém das considerações e dos raciocínios de seus integrantes, os quais trazem consigo, cada um, a carga de visões de mundo e de sentidos particulares, portanto diferentes” (Flickinger 2011, p. 2). Isso ocorre no encontro hermenêutico, o qual pode ser interpessoal, com um texto ou com tradições de pensamento.

O princípio ético do diálogo torna-se, aqui, a proposta metodológica deste texto, ao colocar, no âmbito desse conceito, dois autores de tradições diferentes – o sociólogo polonês Zygmunt Bauman e o economista indiano Amartya Sen – especificamente para o debate sobre identidade e educação. O objetivo é defender o sentido de formação como constituição da identidade e da condição de agente, sob a responsabilidade das instituições de ensino em seus processos e projetos.

Para atender a esse objetivo, inicialmente localizo o sentido de identidade nas duas matrizes teóricas; na sequência, alicerçado na interrelação entre os conceitos de identidade e agente, teço crítica e defesa à educação, com olhar atento aos desafios de construir um mundo comum.

Sobre o sentido de identidade

O poder de coesão outrora exercido pelas características comunitárias tradicionais não está apenas encontrando cada vez maior antagonismo, mas também sofrendo a efetiva perda de força dos laços que, no passado, uniam ou identificavam seus membros. Isso pode ser lido a partir da liquidez baumaniana, nos termos de fragmentação episódica da existência, e, também, a partir da noção seniana de lealdades em conflito, como dificuldade de definir qual a influência que determinada filiação exerce sobre nós ou quão inquestionáveis são as nossas lealdades. Tanto na liquidez quanto na conflitividade das lealdades, o problema está na condição própria do indivíduo, ou seja, na fragilidade e na dificuldade de compreensão de si como *processualidade da existência* – algo contínuo, que exige a mobilização das condições para o ato criativo na constituição de si. Em outras palavras, somos continuamente postos diante do desafio da formação da identidade, o que pode ser tanto um fardo pesado quanto uma oportunidade de criação ou transformação de si.

Na sequência da argumentação, apresento o que denomino *fato da identidade*, sua condição social e histórica, a partir da qual o indivíduo que está diante de nós (talvez no “espelho”) chegou a ser o que é. Isso ocorre em diálogo com Bauman e Sen. Após, argumentarei sobre um problema que considero maior: a *validade da identidade*. O fato se valida, se legitima, por si mesmo a partir de sua ocorrência? Ou, uma vez em sociedade, é necessário passar por algum tipo de crivo para garantir legitimidade?

Fato é sempre uma categoria hermenêutica, remetendo a um contexto de (a) suposição, (b) expectativa e (c) inquirição. Essa concepção gadameriana (Gadamer, 2001), debatida por Farinon e De Luca (2023), nos chama a *evitar a captura do presente*, ou seja, a compreender as realidades considerando seus aspectos constituintes (contexto de suposição), o que se torna possível a partir de determinada condição atual (contexto de expectativa) – ambos marcados pela ampla variedade de perguntas que surgem no instante das interlocuções (contexto de inquirição). Isso tem significação profunda nos debates sobre a *identidade*, pois, ao levarmos a sério os três contextos indicados, torna-se mais qualificada a percepção e a compreensão sobre os constituintes que marcam determinado indivíduo ou grupo e, assim, é possível evitarmos reducionismos e preconcepções rígidas ou malformadas.

Tais contextos hermenêuticos são indicativos teóricos relativamente fáceis de entender no âmbito do pensamento. Contudo, a tentativa de gerar efetivação empírica nos lança a maiores dificuldades, uma vez que exige, do pesquisador, amplo conhecimento das realidades, sejam elas individuais ou coletivas – e isso de modo longitudinal, pois as nossas filiações a determinados grupos (fontes das nossas características identitárias) são dinâmicas, envolvendo diversas alterações ao longo do tempo. As dificuldades não se limitam ao âmbito da pesquisa, sendo duvidosa a possibilidade de o sujeito individual, em sua condição existencial, efetivamente colocar em questão todas as suas filiações e como elas repercutem na constituição de si e na definição dos critérios para as valorações e decisões, os quais raramente estão presentes em nós com a devida clareza.

A definição que Bauman (2005) nos apresenta sobre o conceito de *identidade* vem carregada dessa dificuldade empírica. Vejamos: a identidade é “[...] o meu ‘eu postulado’, o horizonte em direção ao qual eu me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo os meus movimentos” (Bauman, 2005, p. 21). Por ser postulado, é uma exigência prévia, um ponto de partida, o modo como aqui estou – o que pode não estar totalmente (talvez nem parcialmente) demonstrado – e

essa falta de clareza tende a limitar as mudanças nos princípios que estão na base das nossas avaliações, ajuizamentos e atitudes. Tão importante quanto o *eu postulado* é o *eu demonstrado*.

A minha identidade pode estar oculta a mim mesmo; pode não ser um fato de si, tanto em relação ao modo como ela vem se constituindo (seus pressupostos) quanto àquilo que se pode esperar de si ou de outrem, uma vez portador de determinadas características identitárias (o mundo possível ou de expectativas), e, também, em relação às problematizações sobre os critérios de ação (atitude inquiridora). Esse é o cenário em que ocorre o afastamento de si ou, em seu inverso, a presença de si para si e para os outros. Isso nos leva um pouco além da definição apresentada por Bauman (2005), pois a identidade não é somente o horizonte de empenho em relação a si, mas também define o modo como eu me empenho em relação aos outros e, nesse sentido, avalio, censuro e corrijo outrem. Aqui, o problema tende a ser intensificado em choques de identidades, articulando-se ao problema ético presente na ação teórica como olhar dirigido a uma realidade – um olhar que, não raro, tende a tomar como ponto de partida somente o horizonte pessoal próprio.

É necessário entrar no debate sobre qual a possibilidade de essa exigência prévia ser um dado consciente no indivíduo. O sentido dessa consciência é ter efetivamente o eu postulado disponível para si, com suas características, valores e crenças, que me definem, me aproximam ou afastam dos outros. Isso não é automático no indivíduo, mas uma tarefa fundamentalmente educacional, sob a ênfase aquiposta nas instituições de educação básica e, em continuidade, na educação superior. Dito de outro modo, as instituições de ensino não são apenas um dos espaços onde constituímos nossa identidade, mas também espaços privilegiados onde ela é constituída e formada – onde a tornamos consciência. As possibilidades identitárias que se abrem a cada indivíduo são diversas, o que exige cuidarmos para o que se forma: que indivíduo, que coletividade, que mundo se está formando; o que, por um lado, se está legitimando e, por outro lado, negando.¹

Tematizar as características identitárias é compromisso educacional urgente quando nos comprometemos com a formação humana. A instituição educativa é tempo, espaço e grupo ao qual uma pessoa pertence, obviamente ao lado de muitos outros – o que envolve construir a consciência de que

[...] cada uma dessas coletividades, às quais essa pessoa pertence simultaneamente, oferece-lhe uma identidade específica. Nenhuma delas pode ser considerada como a única identidade ou categoria singular na qual uma pessoa se encaixa. Em virtude de nossas inevitáveis identidades plurais, temos de decidir sobre a importância relativa das nossas diferentes associações e filiações em qualquer contexto específico (Sen, 2015, p. 10, grifo próprio).

Dois aspectos precisam ser destacados. Em primeiro lugar, se aceitarmos a noção baumaniana de identidade, então precisamos estar atentos a alguns cuidados que nos vêm de Amartya Sen. Pela proposta de Bauman, a identidade envolve o empenho, estar impelido a algo – no caso, empenhado na formação de si e do modo como avalio, censuro e corrijo a mim mesmo ou a alguém. Portanto, a pertença a um grupo não significa necessariamente que suas características serão assumidas pelo indivíduo como traços de identidade; isso ocorrerá somente se forem fortes a ponto de nos empenhar, de nos impelir para um determinado modo de ação. Essa é a distinção entre pertença e identidade. No entanto, não podemos ser negligentes em relação ao próprio cuidado que Sen adota ao nos alertar para aquilo que as coletividades efetivamente fazem: elas

¹ Chamo atenção para isso pois, por exemplo, o *eu* neoliberal também é um postulado instituído educacionalmente, mas raramente disponível de forma consciente ao indivíduo, seja professor ou estudante. Eis o perigo: o empenho em relação a si e/ou ao outro passa a ser definido por princípios totalmente comerciais, os quais substituem o que outrora era chamado de relações humanas por relações de mercado – e não nos damos conta desse perigo.

oferecem, e cabe ao indivíduo, em sua condição de agente² (para utilizar uma expressão fortemente seniana), o ato de decidir – esse é o segundo aspecto ao qual chamo atenção.

A tarefa decisiva é de cada pessoa, em sua capacidade de agir de modo a gerar em si mesma as mudanças necessárias – uma realização que precisa ser efetivada considerando a reflexão sobre os valores, os objetivos e os comprometimentos. Esse ato do agente humano não é natural, mas resultante do processo formativo pelo qual são desenvolvidas as capacidades de decidir sobre a importância daquilo que nos é oferecido pelas diferentes filiações e, também, de construir modos de empenhar-se no mundo à luz dessa decisão. Quando isso for acompanhado pelo senso ético, político e estético de um mundo comum a ser preservado, ou até mesmo instituído, então a educação estará efetivamente comprometida com a formação humana.

Sen (2015, p. 10) atribui ao raciocínio que conduz à escolha a possibilidade de evitar a violência que se exerce na “[...] inevitabilidade de uma identidade presumivelmente única”, com “[...] exigências extensas (às vezes do tipo mais desagradáveis)”. Isso repercute, por exemplo, na aderência a atos discriminatórios, racistas, sexistas e em todas as formas de *bullying* levadas a termo pela aceitação irrefletida e esteticamente insensível aos modos de empenho de si em relação aos outros. Os modos de empenhar-se/impelir-se a algo, desprovidos dos contextos hermenêuticos de pressuposição, expectativa e inquirição como raciocínios que conduzem à escolha, tendem a gerar o rápido e imediato seguimento às determinações das coletividades, o que vem acompanhado de maior propensão ao erro nas escolhas.

Em acréscimo, não estamos diante apenas da *violência resultante* daquilo que fazemos sem raciocínio e escolha, mas também da violência manifesta ao ser negada ao ser humano a possibilidade de reflexão e escolha – a violência de tornar as identidades inevitáveis, o que denomino *violência instituinte*, por postular nos indivíduos as características consolidadas e defendidas pelas coletividades.

Por isso, a importância de tematização da identidade e as diversas coletividades às quais nos filiamos. O conhecimento que disso resulta não deve ser construído sob critérios morais previamente postos de modo vertical, mas como ato antropológico de formação cultural, no qual cada indivíduo tem a oportunidade de trazer à luz os diversos grupos aos quais está filiado e visualizar como tais grupos se fazem presentes nos diferentes contextos sociais.³ O espaço formativo continua na ação de avaliar a importância que damos a tais grupos e suas características, e na avaliação sobre a força que essas coletividades exercem nos meus empenhos, quando me sinto impelido a determinada ação. Trata-se de tematização que ocorre tanto no encontro com o conceito quanto no encontro sensível com o mundo, em experiência intelectual e experiência estética. Amartya Sen não adentra os debates estéticos, mas enfatiza o fato de que

[...] muitos atos de maldade são cometidos por pessoas que estão iludidas, de uma maneira ou de outra, sobre o assunto. Decerto a falta de inteligência pode ser uma fonte de falha moral no bom comportamento. Refletir sobre o que de fato seria inteligente fazer às vezes pode nos ajudar a agir melhor em relação aos outros (Sen, 2011, p. 62).

Preciso dar maior atenção à referência conceitual e estética feita acima. Por mais que Amartya Sen centre sua atenção no elemento epistêmico, chama atenção um detalhe nada insignificante na teoria seniana, embora um pouco oculto e não tematizado com o devido aprofundamento: o ato de ver. A reflexão proposta por Sen, com a força capaz de nos fazer agir

² Abordo aqui alguns aspectos desse conceito, mas seu desenvolvimento ocorrerá na segunda parte deste texto.

³ Estou pondo a ênfase no elemento do raciocínio, sem negligenciar o espaço estético nessa tematização e o papel fundamental que as artes possuem como forma de mobilizar tanto as emoções quanto o pensamento e o exame crítico. Sobre isso, vale o estudo da *Teoria Estética*, de Theodor Adorno, bem como o conjunto da obra de Nadja Hermann.

melhor, não ocorre pelo encontro único com o conceito, mas é ato sensível: como nos vemos, como desejamos nos ver, como o outro nos vê, como desejamos ser vistos.

No argumento do autor, “[...] mesmo quando está claro o modo como desejamos ver a nós mesmos, ainda podemos ter dificuldade em conseguir persuadir os outros a ver-nos da mesma maneira” (Sen, 2015, p. 25). Vem-nos de Bauman um forte exemplo empírico. No início da obra *Identidade*, somos postos diante do problema que envolve o ato de ver. Bauman (2005) relata sua crise existencial e política por ocasião da condecoração de *Doutor Honoris Causa* na Universidade Charles, em Praga. Sob que condição Bauman está na cerimônia? Como polonês ou britânico? O “[...] poder habilitado a separar quem está ‘dentro’ de quem está ‘fora’, quem faz parte de quem não faz” (Bauman, 2005, p. 16) o privou da cidadania polonesa. Ao mesmo tempo, na Grã-Bretanha, era um estrangeiro, refugiado, um estranho, e “[...] será possível abandonar essa condição algum dia?” (Bauman, 2005, p. 15). Não me atendo à solução dessa crise (se é que foi possível), mas destaco o peso da cisão objetiva que lhe foi imposta, à qual não corresponde, necessariamente, o mesmo peso a ser suportado considerando o corte subjetivo – isso referente ao modo como nos vemos ou somos vistos, o que pode ocorrer em contextos familiares, religiosos e em todos os diversos grupos.

É possível que um determinado tipo de cisão – no caso de Bauman, não ser mais cidadão polonês e, também, não ser cidadão britânico⁴ – tenha origem e peso mais objetivos, quando a não aderência às características exigidas pela coletividade resulta na exclusão estrutural, estando o indivíduo privado da condição de pertença. Isso não significa, necessariamente, a eliminação da identidade, pois esta faz referência direta e primeira ao modo como nos vemos e ao modo como determinadas características impulsionam meus empenhos no mundo.

As cisões podem, também, ter origem e peso mais subjetivos. Nesse caso, a indefinição identitária ocorre quando um indivíduo não se identifica com as características de uma coletividade e, em busca de outras definições, se filia a outro grupo, com a consequente adoção de critérios distintos de ação. Conectado às dimensões objetiva e subjetiva, chamo atenção para outro aspecto presente no exemplo vivido por Bauman, embora não enfatizado por ele: o fato de que o modo como os outros nos veem pode ter como base critérios por nós não colocados em primeiro plano. No caso relatado, não estava em questão, para a universidade concedente do título de *Doutor Honoris Causa*, a nacionalidade de direito, mas a relevância acadêmica de um sociólogo com a força teórica de Zygmunt Bauman. Ou seja, o fato de alguém ser tomado como referência positiva ou negativa para determinado indivíduo ou coletividade pode depender do modo como somos vistos por eles, e não necessariamente do modo como nos vemos ou gostaríamos de ser vistos – o que pode provocar conflito entre critérios de validade e, ao mesmo tempo, nos coloca diante do não controle sobre os atos de sensibilidade de outrem, isto é, do modo como o outro se sente afetado pelos nossos empenhos.

Concebo os critérios de validade, em coerência com a teoria baumaniana e seniana, dentro dos contextos de escolhas a serem feitas permanentemente. Esse é o plano pessoal, cujo esforço é do indivíduo para consigo mesmo na tarefa de definir quais são as características de seu *eu postulado*, a partir do qual se empenha no mundo. Em Bauman (2005, p. 19), a construção da identidade tem

⁴ Poderíamos também exemplificar a partir de um filho não mais identificado com as características de sua família e que busca, em outro grupo, critérios diferentes para seus empenhos no mundo. Isso gera uma cisão com o grupo familiar, oriunda de um modo de ver a si e ao outro e, também, promove novos modos de ver (não necessariamente melhores ou piores). No entanto, vale destacar que o rompimento promovido por um membro de um grupo não significa necessariamente que o grupo, em si, o considere em cisão. O mesmo ocorre em movimento oposto, quando a coletividade gera a cisão e o indivíduo continua a sentir-se identificado, mesmo não mais pertencente, o que tende a agravar o problema subjetivo de crise de identidade.

problemas para resolver: “[...] a consistência e continuidade da nossa identidade” diante do fato de que “[...] poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas uma ‘comunidade de ideias e princípios’ de cada vez”. Sobre a consistência e continuidade, Bauman (2005) destaca⁵ serem elas ainda mais problemáticas em época líquido-moderna, marcada pela fragmentação do mundo e por existências fatiadas em episódios desconectados. Na liquidez, a validade possível é pautada pela agradabilidade momentânea, estimulada por desejos não menos superficiais.

Em uníssono ao tom da vida líquida, tem-se o fenômeno da globalização, entendida aqui, em linhas gerais, como a dificuldade – senão impossibilidade – de manter a união sólida e inabalável na qualidade de nação (cf. Bauman, 2005, p. 34). Não vou adentrar os aspectos econômicos e de mercado, pois o meu interesse aqui repousa no mundo globalizado sob o critério do multiculturalismo, a partir do qual a pertença ao que o autor chama de “comunidade de vida” (Bauman, 2005, p. 17) ou “comunidades de tradição” (Bauman, 1998, p. 234) vai perdendo a força de ligação entre seus membros e, assim, o viver junto nos impõe a tarefa de decidir pelas filiações e pelas características de identidade. Isso ocorre porque, no interior de um mesmo local, passam a coabitar pessoas que tendem a destoar da uniformidade até então vivenciada. Estamos diante do que Bauman (2005, p. 17) comprehende como comunidade a ser fundida a partir da variedade de ideias e princípios próprios do mundo diverso e de policulturas. O problema é que, na fusão, os diversos elementos passam por uma transformação de suas características específicas em nome do surgimento de algo distinto, na dinâmica dialética em que não há negação, mas transformação ou atualização.

Não é isso o que ocorre. Tomemos como exemplo a chegada de um grupo de imigrantes a um novo local: a tendência não é ocorrer a fusão, pois nela os diversos elementos – imigrantes e habitantes locais – fariam a experiência da transformação de si em algo novo. Os habitantes locais tradicionais e os imigrantes que chegam sentiriam que não são mais os mesmos a partir do encontro cultural em característica de alteridade. Não ocorre o abandono de si em nenhum dos lados, mas o acolhimento do diferente como possibilidade de criação de si: quem chega não pode mais viver como se estivesse em seu local de origem; quem já está, também não tem mais o seu local como era antes. Esse mundo ideal é contraposto pela tendência de eliminação, em que o grupo mais forte impõe ao outro suas características – o que pode ocorrer tanto como uma negação direta do outro, em termos de desvalorizações e impedimentos, quanto de modo mais sutil, em processos de indiferença.

Com isso, a tendência é que os atos de escolha, os quais são, para Bauman (1998, p. 234), uma sentença ao indivíduo, não ocorram efetivamente ou não tenham a força necessária para a construção da identidade, tanto na comunidade de vida e tradição quanto na comunidade fundida. No entanto, isso não nos conduz ao abandono do conceito e da prática de escolha em sua importância e necessidade. Se não há escolha com o pertencimento, há um problema no que se refere à identidade, pois somos postos em “uma condição sem alternativas” (Bauman, 2005, p. 18) – uma condição na qual não podemos decidir sobre a importância que uma filiação/pertencimento exerce sobre nós (Sen, 2015), o que significa “[...] uma negação grave da liberdade de cada um para decidir exatamente como ver a si próprio” e “[...] sobre suas respectivas lealdades a diferentes grupos” (Sen, 2011, p. 281).

Com a escolha conectada à liberdade⁶, os critérios de validade da identidade atingem ainda mais intensamente o plano social, sob as condições de não estarmos impedidos externamente de

⁵ Esse é um ponto que marca o conjunto da obra baumaniana, mas destaco especificamente *A modernidade líquida* (Bauman, 2001) e *44 cartas do mundo líquido moderno* (Bauman, 2011).

⁶ Sobre o sentido de liberdade nos autores, vale a leitura do capítulo 1 da obra *Modernidade líquida*, bem como das obras *Desenvolvimento como liberdade* e *A ideia de justiça*.

realizar escolhas referentes às alternativas identitárias e de termos condições de decidir a quais grupos pertencemos e, ligado a isso, qual a importância que uma ou mais coletividades exercem sobre os modos como vemos a nós e aos outros. Na teoria seniana, o modo como as escolhas podem ser promovidas e efetivadas perpassa, como já destacado acima, pelo uso da razão – uso este que é fonte da lucidez a ser construída no exercício comparativo.

O que temos é uma perspectiva de razão prática não pautada por ideais absolutos a serem tomados por cada indivíduo em método dedutivo. O “[...] exercício da razão prática envolvendo uma escolha real exige uma *estrutura para comparar* a justiça na escolha entre alternativas viáveis, e não uma identificação de uma situação perfeita, possivelmente inacessível” (Sen, 2011, p. 40, grifo próprio). Essa passagem da obra *A ideia de justiça* está no contexto de debate sobre as realizações que promovem o avanço ou o retrocesso na justiça e, na perspectiva do autor, tais realizações não ocorrem pela via transcendental, mas pela via comparativa.

Isso traz consequências para o debate sobre a construção da identidade: o eu postulado não se restringe a uma categoria inata e, muito menos, a determinações contextuais, mas é construção de um indivíduo capacitado à escolha entre alternativas viáveis, e não a simples competência de agir dentro de uma situação previamente dada como perfeita, sem sua fundamental avaliação, decisão e ação. A condição para ser agente não reside somente na possibilidade de ação sob critérios previamente postos como corretos, mas na efetividade da escolha razoada, da decisão refletida e avaliada criticamente dentro de inúmeras alternativas. Sob o uso da razão, a comparação possibilita identificar os diversos modos de viver em sociedade, como eles promovem o avanço ou o retrocesso na justiça e quais realizações são possíveis a partir de determinados grupos sociais em suas características identitárias.

Qual o teor do argumento seniano quando se refere à necessidade de uma estrutura na qual seja possível o exercício de comparar? A resposta a essa pergunta exige que se comprehenda o sentido de justiça defendido pelo autor, o que se constitui em outro problema de enorme envergadura, pois o autor não está ocupado em definir de modo direto o sentido de justiça. No entanto, luzes são lançadas quando afirma a existência de “[...] conexão evidente entre perseguir a justiça e buscar a democracia” (Sen, 2011, p. 11). Ou seja, as características da sociedade justa são as mesmas da sociedade democrática e, então, se torna possível a defesa de a estrutura necessária para o exercício comparativo ser caracterizada pelo ato de deliberar.

Na deliberação, as diferentes perspectivas são postas em espaço comum, exigindo estudo, debate e decisão como componentes para qualquer ação a ser levada a termo. Isso não tem validade somente para as questões de governo, mas também para a construção da identidade pessoal. Não basta termos diante de nós diferentes possibilidades: é fundamental que a estrutura comparativa possibilite a construção do entendimento necessário às tomadas de decisão e às escolhas mais lúcidas possíveis sobre as filiações e o modo como elas compõem a identidade própria.

Por mais que a identidade seja uma questão pessoal, não se pode perder de vista sua relação com a justiça, pois a construção da validade nos modos de vida que temos razões para valorizar ocorre em esfera dialógica, portanto, em relação social. Em outras palavras, mesmo sendo a identidade uma construção pessoal, a estrutura na qual ela se constitui nos coloca diante da necessidade e da defesa do bem comum. A identidade local ou pessoal que não problematiza o pertencimento e a amplitude da identidade – talvez como humanidade, talvez como vida – tende a alimentar embates destrutivos que ganham rosto em brigas ideológicas, guerras armadas, sonhos de pureza realizados a partir de deportações e construção de muros, vozes incapazes de diálogo.

É dentro dessa estrutura comparativa que “[...] o autointeresse e os princípios éticos de respeito e atenção mútuos de todos os seres humanos apontam na mesma direção e exigem a

mesma estratégia”: a condição democrática a partir da qual desenvolvemos a capacidade de “[...] respeitar e observar os princípios éticos da coabitacão humana e da justiça social” (Bauman, 2005, p. 95). Estamos cada vez mais *interligados*, ao mesmo tempo em que intensificamos gradativamente as *polarizações* – contradição interna nos modos de habitar o mundo. Sabemos o quanto somos afetados pelas ações dos outros, geograficamente próximos ou distantes; em contradição, a tendência de estabelecer constantemente as divisões entre nós e eles, eu e o outro, éposta como forma de salvaguardar as identidades como redutos exemplares do correto modo de ser e habitar o mundo.

A escolha e a construção da identidade dentro da perspectiva da coabitacão e da justiça retiram o peso posto somente nas costas do indivíduo como ato da “política da vida” (Bauman, 2010, p. 33). Ao mesmo tempo em que o ato individual de escolha na construção da identidade não equivale ao individualismo e à maximização do autointeresse, também não se reduz a um esforço exclusivamente individual, pois a escolha razoada e valorada pressupõe condições de anterioridade. Pressupor que todos tenham as mesmas condições de escolher é ignorar não apenas as capacidades de pensamento crítico próprias de cada indivíduo, mas, principalmente, as condições instrumentais que cada pessoa ou grupo possui.

A isso, Amartya Sen (2013) denomina liberdade instrumental, e Zygmunt Bauman (1998) chama de estoque de recursos promotores da capacidade prática para escolher. Em *Sobre o comunitarismo e a liberdade humana*, Bauman (1998, p. 243) nos chama a atenção para o problema da igualdade e desigualdade, que põe a escolha como destino igualitariamente distribuído, enquanto “[...] os estoques de recursos necessários para fazê-la” diferem de forma significativa entre os indivíduos, incidindo no erro avaliativo comum de estabelecermos algum ajuizamento em relação a outrem, devido às suas escolhas não estarem coerentes com as condições e com os padrões elencados unilateralmente como válidos à vida em sociedade.

A sociedade pós-moderna (líquida) é aquela em que “[...] a responsabilidade individual pela escolha é igualmente distribuída, não os meios individualmente possuídos para agir de acordo com essa responsabilidade” (Bauman, 1998, p. 243). Quais são esses meios que possibilitariam o desenvolvimento de uma possível “igualdade da capacidade de escolher”? Bauman não nos apresenta uma lista objetiva como podemos encontrar em Amartya Sen.

Em *Desenvolvimento como liberdade* (Sen, 2013), a estrutura político-social precisa atender a um conjunto básico de direitos que contribuem para a promoção dessa igualdade de capacidade no exercício da escolha. A esse conjunto, Sen (2013) denomina liberdades instrumentais: facilidades econômicas, liberdade política, oportunidades sociais, garantia de transparência e segurança protetora.

Pressupor que uma pessoa em condições de fragilidade na segurança protetora possa escolher e decidir do mesmo modo que um indivíduo habitante de um local qualificadamente seguro é desconsiderar uma desigualdade fundamental e, até mesmo, promover ainda maior desigualdade. Esse raciocínio vale para todas as demais liberdades instrumentais defendidas por Sen, de modo a percebermos injustiças não apenas na privação que muitas pessoas sofrem nesses termos dessas liberdades/direitos, mas também na violência gerada ao atribuirmos o pretenso direito de escolha igualitário como responsabilidade de um indivíduo que sofre com desigualdades em sua condição social.

É preciso levar isso em consideração ao atribuir responsabilidade ao indivíduo na construção de sua identidade na perspectiva de coabitacão e justiça, quando ele se encontra privado daqueles aspectos fundamentais acima expostos e cujo atendimento contribui para colocá-lo na condição de *mundo comum*. As preferências que alguém revela no instante de suas atividades

normalmente são consideradas sob algum critério de valor subjetivo e/ou moral, desconectando-as de quão extensa é, efetivamente, a sua liberdade de escolha a partir dos recursos que possui ou que lhes são negados. Ansiamos por identidades não beligerantes em contextos que promovem violências e desigualdades nas diversas especificidades das liberdades instrumentais. Uma das lições que podemos tirar do diálogo até aqui estabelecido entre Bauman e Sen é o prejuízo, como humanidade, de promovermos ou levantarmos bandeiras de identidades desconectadas do sentido de mundo comum.

Educação formadora nos desafios da identidade e condição de agente

Do que expus até aqui, reafirmo a identidade como o que define o modo como nos empenhamos no mundo. Empenhar-se é agir, e toda ação gera algum tipo de consequência subjetiva e objetiva, o que resulta no chamado à responsabilidade, tanto na constituição de nosso *en postulado* quanto no modo como, a partir dele, direcionamos os nossos empenhos. Conforme já enfatizado, nossas ações não dependem somente da identidade, mas pressupõem também a existência de condições objetivas para que escolhas e ações ocorram. Contudo, dedico-me, na sequência, à tônica subjetiva que envolve a nossa condição de agente.

É importante uma digressão: há aproximadamente 2.409 anos⁷, Aristóteles fundava o Liceu, a partir do qual um conjunto de obras filosóficas – não mais tão influenciadas por Platão – era criado e, em nosso tempo, classificado como seus escritos da maturidade. Destaco o paradigma ético construído em sua *Ética a Nicômaco*, em um projeto de (e sem querer minimizar a complexidade do pensamento materializado nessa obra) construção do sentido de atividade que caracteriza a vida humana em sociedade, sob o conceito de *eudaimonia*. Esse termo recebeu traduções como “felicidade” ou “bem-viver”, mas chamo atenção para uma nota presente na obra *Desigualdade reexaminada*, na qual Amartya Sen (2017) destaca, com base em Aristóteles, a vida no sentido de atividade – o exercício de funcionamentos interligados possíveis, ou viáveis, ao ser humano.

Tudo o que realizamos, considerando o sentido ou direção dada a cada atividade, tende a promover ou comprometer “[...] a qualidade [...] do ‘estado’ da pessoa” (Sen, 2017, p. 79), isto é, a qualidade de sua condição ou da situação na qual se encontra. O autor enfatiza, em nota inserida no capítulo 3 da referida obra, que a vida compreendida no sentido de atividade visa ao “florescimento humano” (Sen, 2017, p. 97), o qual é posto pelo tradutor da obra como a versão mais adequada do termo grego *eudaimonia*⁸.

Sutilezas da tradução à parte, o florescimento do ser humano não é um projeto de curta duração, mas, seguindo o livro I, 7, da *Ética a Nicômaco*, trata-se do exercício ativo da forma própria de viver, efetivado em uma vida completa. O projeto educativo grego – *paideia* – sob as linhas aristotélicas, vem carregado pela tarefa de formar um modo de vida capaz de colocar a questão do *bem* a ser promovido pelo indivíduo social ao longo da vida. O ato de educar é fundamentalmente ativo já na sua concepção grega, seja em contexto de teatro promotor da *catarse*, seja como construção social de referências necessárias ao exercício do pensar e da deliberação, os quais possibilitam escolhas e atuações nas mais diversas dimensões que envolvem o viver humano.

Como as escolhas são necessárias ao longo da vida, educar não se resume a um período etário, mas é a atividade constante de formação humana cuja finalidade é o também constante

⁷ Conforme cronologia apresentada por Edson Bini, na sua tradução da obra *Ética a Nicômaco* (Aristóteles, 2014). Na cronologia apresentada por Bini, o ano provável de nascimento de Aristóteles é 384 a.C.

⁸ Ricardo Doninelli Mendes faz essa referência em nota de rodapé (Sen, 2017, p. 97).

florescimento humano, a potencialização das nossas forças de crescimento, sejam elas intelectuais, ético-morais, profissionais, políticas, econômicas etc. O sujeito da educação, seu promotor e por ela promovido, é o indivíduo concebido por Aristóteles nos termos de agente moral – alguém capaz de agir com conhecimento, que escolhe por si mesmo e em decisão estável e permanente (cf. *Ética a Nicômaco*, II, 4); também é o agente concebido por Sen como aquele que age como membro do público e ocasiona mudanças que tenha razões para valorizar (cf. *Desenvolvimento como liberdade*); em coerência, localizo o sujeito da educação, em Bauman, não como um fragmento existencial individual, fatiado em uma sucessão de episódios fragilmente conectados, mas como aquele empenhado na tarefa de gerar consistência na identidade, ao mesmo tempo em que se propõe à continuidade dessa construção imerso em contextos multiculturais (cf. *Identidade*; também *Ensaios sobre o conceito de cultura*).

Essas noções de sujeito da educação vêm carregadas de processualidade, portanto, como contínua construção, algo característico desse ato fundamentalmente humano. Partindo dessas concepções, um dos maiores mandamentos educacionais da atualidade encontra sua problemática,posta por Bauman (2013) como um pleonasmo: a educação ao longo da vida. Para Bauman, falar em educação ao longo da vida, ou por toda a vida, é como falar em *manteiga amanteigada* ou, em minhas palavras, em *educação educante*. Intrínseco ao conceito de educação já está o sentido de processo, algo continuamente indispensável ao florescimento humano.

O problema maior está neste pleonasmo da educação ao longo da vida, que, além de não fazer avançar o conceito, acompanha o padrão da sociedade atual: não tolerar padrões. Rompendo até mesmo com qualquer legitimidade linguística, a expressão “educação ao longo da vida” expressa redundância e contradição: utiliza palavras distintas para permanecer na mesma ideia; é colocada como padrão por uma sociedade que a criou, mas que não admite padrão. Em *slogan*, a educação ao longo da vida, longe de tomar como referência a qualidade do estado da pessoa e seu florescimento, volta-se às necessidades e às características de empresariamento e *marketing* pessoais, em que o viver assume a característica líquida de “[...] uma encenação diária da transitoriedade universal. O que os cidadãos do mundo líquido-moderno logo descobrem é que nada nesse mundo se destina a durar, que dirá para sempre” (Bauman, 2013, local. 19). A educação torna-se a tentativa constantemente frustrada de promover no indivíduo líquido-moderno um todo coeso de si, enquanto imerso em história e existência “[...] fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (Bauman, 2005, p. 18).

Em conexão com o final da seção anterior, a crítica baumaniana sobre o viver como encenação da transitoriedade é enfatizada pela preocupação e dificuldade, mas também pela defesa de constituir uma estrutura comum onde seja possível tornar as privações um caminho para projetos de mudança. Educação ao longo da vida, no contexto aqui desenvolvido, é o oposto à educação em seu sentido político e democrático, pois não forma o sujeito – o agente ativo de mudanças na complexidade social. A tônica da educação político-democrática não se restringe à apropriação de recursos técnicos, mas também assume a tarefa de promover a tomada de consciência sobre as diversas injustiças no mundo em que vivemos, bem como a promoção de ações sociais que possam, de algum modo, remover as injustiças ou, em linguagem aristotélico-seniana, constituir o bem-viver, o florescimento humano.

Em *Identidade* (Bauman, 2005), a relação entre *projeto* e *processo* intensifica os debates referentes ao afastamento do sentido político-democrático nos viveres humanos, contrapondo-se à urgência que o autor defende em termos de educação:

[...] entre as pessoas que vivem de um projeto para outro, pessoas cujos processos de vida são desmembrados numa sucessão de projetos de curta duração, não há tempo para que descontentamentos difusos se reduzam à busca por um mundo melhor. Tais pessoas

prefeririam um hoje diferente para cada um a pensarem seriamente num futuro melhor para todos. [...]. Levando-se tudo isso em consideração, as paredes e os pátios das fábricas não parecem mais suficientemente seguros como ações nas quais se possam investir as esperanças de uma mudança social radical. As estruturas das empresas capitalistas e as rotinas da mão-de-obra empregada, cada vez mais fragmentadas e voláteis, não parecem mais oferecer uma estrutura comum dentro da qual uma variedade de privações e injustiças sociais possa (muito menos tenda a) fundir-se, consolidar-se e solidificar-se num projeto de mudança (Bauman, 2005, p. 41).

Tangenciando a preocupação inicial de Bauman em problematizar a estruturação das empresas capitalistas como esfaceladora do sentido de *estrutura comum* na qual possa ocorrer a tomada de consciência sobre as injustiças e a solidificação de projetos de mudança, chamo atenção para as paredes e os pátios escolares como espaços de esperança para transformações sociais. Imerso no mundo líquido baumaniano, torna-se legítima a redução dos viveres a projetos de curta duração, coerente com o pleonasmo e a redundância da educação ao longo da vida. A ideia de processualidade indica a não interrupção; assim, educar é estar constantemente movendo-se para a frente, não em saltos desconexos, mas na continuidade e nas inter-relações das ações próprias da nossa condição de agência.

Muito mais do que projetos, a educação é processualidade, na qual as diversas atividades estão integradas entre si de modo duradouro e possibilitam aos indivíduos a experiência de conteúdos que neles se integram também de modo duradouro. No integrar e no durar, constitui-se a identidade, a partir da qual se tornam possíveis – e de modo comprometido e responsável – as mudanças sociais próprias do ser agente. Essa integração promovida pela educação não é consequência de uma ação tecnicista, tampouco resulta em um atributo técnico que precise ser constantemente substituído. Nenhum projeto de mudança é consolidado a partir de indivíduos e grupos que, de algum modo, estejam desprovidos de corpo sólido.

Qual o sentido dessa solidez? Obviamente, não significa estaticidade, mas, sim, a intensificação de um comportamento propriamente humano, algo de que não poderíamos nos furtar:

[a] necessidade de reflexão, ou de se ter razões para objetivos e finalidades, é uma qualificação que pode ser bastante rigorosa. Qualquer desejo súbito ou capricho que uma pessoa venha a ter num certo momento não necessariamente fornece a base de um objetivo da condição de agente. [Em complemento], os objetivos e finalidades de uma pessoa referem-se aos objetivos e finalidades para os quais ela tem razões (em vez de se referirem a qualquer impulso ou desejo súbito que lhe possam ocorrer) (Sen, 2017, p. 122).

Primeiro aspecto: a reflexão constituidora de razões é o elemento central do agente, sua condição e, portanto, fundamento dos processos de vida que possam promover um mundo melhor. Por quê? Porque, na condição de agente, torna-se possível estabelecer e buscar objetivos e valores para além do bem-estar individual, os quais precisam ser ponderados considerando a ampliação do leque informacional e avançando para além da posição pessoal que possamos estar ocupando ou habituados a ocupar. A necessidade de reflexão e uso da razão é um modo de vida estranho à dinâmica considerada “normal” em contexto de liquidez: o tempo do mundo líquido e o tempo da reflexão como ato de racionalidade são muito distintos. Enquanto o tempo do mundo líquido impõe a pressa, o tempo da reflexão exige a calma e a duração necessárias para que os processos de vida possam ser efetivados em projetos de criação de si e de transformação social. Enquanto o primeiro está mais vinculado a desejos e impulsos súbitos, o segundo exige exame cuidadoso, o tempo do pensar, que não ocorre – ou é minimizado – nos estilos de vida voláteis.

Segundo aspecto e proposição fundamental: *a identidade e a condição de agente são uma das maiores urgências educacionais*. A capacidade de agir como membro do comum, promover mudanças valoradas em perspectiva coletiva e sem maximizar o autointeresse, é uma das mais urgentes postulações a serem constituídas pelo ser humano, sendo aquilo que nos caracteriza como humanidade e, ao mesmo tempo, nos singulariza a partir da multiplicidade de modos e espaços de exercer a agência. Bauman (2005), Sen (2011, 2015) e Sen e Kliksberg (2010), nos alertam sobre o problema do pertencimento em tensão com a identidade, estando no uso da razão o elemento fundamental para evitar que o pertencer se constitua no maior ideal da vida. No uso da razão está a especificidade da condição de agente, a qual se constitui como uma das maiores urgências identitárias, capaz de definir os modos como nos empenhamos no mundo.

A triangulação em retroalimentação que envolve o “*uso da razão – identidade – agência*” proporcionaria um tipo de práxis fundamental na formação humana, sendo esse o âmbito de guinada que proponho a partir do debate entre Bauman e Sen, e o ponto decisivo na compreensão e constituição do *eu postulado* – os elementos próprios que nos marcam até o momento histórico atual e a partir dos quais nos empenhamos no mundo. As diversas coletividades e suas características são espaços de pertencimento a partir dos quais se torna possível definir os objetivos que temos razões para valorizar e os modos de ação necessários para atingir aquilo a que nos propomos. Sendo a escola uma das coletividades e instituições que compõem a estrutura da sociedade, os processos formativos que ocorrem dentro dela contribuem para *postular o eu* a partir de uma forma de ação que lhe é fundamental: o encontro com as diversidades de cultura, estilos de vida, literatura, ciências – sempre permeado pelo exercício da reflexão e construção de razões.

Como a educação contribui para a postulação do eu? Obviamente, isso perpassa pela qualidade nos domínios dos diversos conhecimentos, objetivo que é próprio das instituições de ensino. Entretanto, os diversos conhecimentos precisam ser postos, em linguagem seniana, como instrumento para algo maior: evitar as privações – “[...] quando as pessoas são analfabetas, suas habilidades de entender e exigir seus direitos podem estar muito limitadas, a negligência em termos de educação pode também conduzir a outras formas de privações” (Sen, 2003, tradução própria). O contexto do argumento seniano refere-se à dificuldade, dada a fragilidade formativa, de ler e compreender o mundo, articulada à fragilidade na leitura e compreensão dos nossos direitos. Isso tem consequência em contextos de práxis social, pois, decorrente de tal fragilidade, também se fragilizam as possibilidades de gerar mudanças no mundo, lado a lado com a potencialização do individualismo e da maximização do autointeresse. Educacionalmente, há muito a se preocupar e agir em contramão a essas tendências.

Palavras finais

Para que educação? Para construir modos de ação no mundo capazes de promover a justiça na perspectiva do *comum*. A educação formadora, longe do pleonasmo e da redundância denunciados neste texto, é o próprio bem comum a ser assumido pela estrutura básica da sociedade (para utilizar um termo fundante da equidade), com a importância de não ser somente tarefa da escola e da universidade. O que há de comum nesse bem comum chamado educação? O ser humano e a vida em sua integridade e abrangência.

Contudo, considerando os viveres humanos a partir dos diversos funcionamentos que os definem, a formação precisa estar preocupada em responder às perguntas: o que podemos realizar uma vez em posse dos referenciais construídos nas instituições educativas? O que é possível realizarmos internamente às instituições educativas? Que viver, em seu sentido de conjunto de funcionamentos, se torna possível no interior de uma instituição educativa?

Escrevo estas breves linhas finais em forma de perguntas, instigando a construção de novos referenciais de reflexão, mas ainda fiel à proposta deste texto: a formação humana sob os desafios da postulação do eu, um empenho de todos nós, educadores e, também, de cada pessoa em sua singularidade, a fim de gerar as condições para agirmos rápida e duradouramente na curadoria deste planeta e da nossa humanidade, cada vez mais ameaçada por identidades infladas de autointereses e desprovidas de cultura da paz.

Referências

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Edson Bini. 4. ed. São Paulo Edipro, 2014.
- BAUMAN, Z. Sobre o comunitarismo e a liberdade humana, ou como enquadrar o círculo. In: BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução: Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998. p. 231-245.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- BAUMAN, Z. **Identidade** – entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2010.
- BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. E-book.
- FARINON, M. J. A educação e a questão do método: um debate sobre tékhne e élenkhos. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 261-275, jan./mar. 2018.
- FARINON, M. J.; DE LUCA, D. C. A estética da existência como fato educacional. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-11, jan./dez. 2023.
- FLICKINGER, H.-G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- GADAMER, H-G. **Elogio da teoria**. Tradução: João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2001.
- GADAMER, H-G. **Verdade e método I** – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 11. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.
- SEN, A. The importance of basic education. **The Guardian**, [s. l.], 28 out. 2003. Disponível em: <https://www.theguardian.com/education/2003/oct/28/schools.uk4>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- SEN, A. **A ideia de justiça**. Tradução: Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. 1. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta. 2. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SEN, A. **Identidade e violência**: a ilusão do destino. Tradução: José Antonio Arantes. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2015.

SEN, A. **Desigualdade reexaminada**. Tradução e apresentação: Ricardo Doninelli Mendes. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

SEN, A.; KLIKSBERG, B. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. Tradução: Bernardo Ajzemberg e Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Recebido em 23/06/2025

Versão corrigida recebida em 09/08/2025

Aceito em 10/08/2025

Publicado online em 26/08/2025