



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIECONÔMICO - CSE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA ECONOMIA - PPGECO

Rafaella de Oliveira Assis

**Abordagem das Capacitações e educação infantil: um estudo sobre bem-estar,  
oportunidades e liberdade**

Florianópolis

2021



Rafaella de Oliveira Assis

**Abordagem das capacitações e educação infantil: um estudo sobre bem-estar,  
oportunidades e liberdade**

Tese submetida ao Programa de Pós Graduação em  
Economia da Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do título de doutora em Economia.  
Orientador: Prof. Dra. Solange Regina Marin

Florianópolis

2021



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

ASSIS, RAFAELLA

Abordagem das Capacitações e educação infantil: um estudo  
sobre bem-estar, oportunidades e liberdade / RAFAELLA  
ASSIS ; orientador, Solange Regina Marin , 2021.  
179 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em  
Economia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Economia. 2. Abordagem das Capacitações. 3. Educação.  
4. Bem-estar. I. , Solange Regina Marin. II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Economia. III. Título.

Rafaella de Oliveira Assis

**Abordagem das capacitações e educação infantil: um estudo sobre bem-estar,  
oportunidades e liberdade**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Ana Monteiro Costa Dra.

Universidade Federal de Pernambuco -UFPE

Prof.(a) Daniela Dias Kuhn, Dra.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRS

Prof.(a) Marialice de Moraes, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC

Prof.(a) Liana Bohn, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC

Prof.(a) Sirlei Tonello, Dra.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRS

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi  
julgado adequado para obtenção do título de doutor em Economia.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.(a) Solange Regina Marin, Dr.(a)

Orientador(a)

Florianópolis, 2021

Este trabalho é dedicado aos meus pais, que desde sempre me mostraram que somente com a educação teríamos dias melhores.

## AGRADECIMENTOS

Uma tese é uma construção solitária, que a cada dia é alimentada com mais um tijolinho, e outro, e outro e mais um, porém ela vem de esforços de muitos que contribuem indiretamente com a sua construção.

Agradeço primeiramente a professora Solange Marin pela orientação dessa tese, por ter me apresentado a Abordagem das Capacitações, pelas falas inspiradoras, pelo apoio e pela sua disposição e capacidade de manter durante todo esse nosso casamento (como ela mesma diz) com muito respeito, sinceridade e cuidado. Aprendi muito neste período e agradeço muito por esse aprendizado e inspiração profissional.

Aos meus pais e ao meu namorado, agradecer é pouco diante todo o suporte dado durante essa jornada. Papai e mamãe que desde cedo me ensinaram o poder da educação transformadora, a importância de valorizar minhas raízes e todos os esforços que me levaram até onde estou hoje. Todos os diálogos, conselhos e colos foram fundamentais para que essa tese pudesse ser escrita. Acredito que ela já estava sendo escrita dentro de mim quando decidi seguir os passos de meu pai, um grande e reconhecido educador. Já com a minha mãe, aprendi que sabedoria é treino e vivências. Quanto ao meu namorado, quero agradecer por estar ao meu lado diariamente desde o início do mestrado, acompanhando e me tranquilizando quando eu acharia que não conseguiria. Vocês foram fundamentais.

E Deus, o começo, meio e fim de todas as coisas. A cada sol, ao amanhecer o dia, que me enchia de vontade de trabalhar, a cada chuva, no final de noite, avisando que eu precisava descansar para que, no outro dia, pudesse iniciar um novo ciclo. Deus foi onipresente, ouviu-me todas as vezes e agiu em silêncio, sem alarde de Rei, mas manso e humilde ele me guiou todos esses dias.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”. (Madre Teresa de Calcutá)

## RESUMO

A Abordagem das Capacitações é uma visão de desenvolvimento alternativa que desafia as estruturas econômicas padrão. Criada a partir de uma crítica ao pensamento utilitarista, a teoria formulada pelo economista Amartya Sen e a filósofa feminista Martha Nussbaum coloca os indivíduos no centro do discurso do bem-estar e os entende como meios e fins do desenvolvimento. O próprio processo de desenvolvimento é conceituado como a ampliação das escolhas e capacitações que irão ajudá-los a alcançar as vidas que têm razão para valorizar. A Abordagem das Capacitações vai além da renda para destacar a importância da liberdade. Mas esta acumula uma infinidade de opções, incluindo boas e ruins, e é através da Educação que o indivíduo, desde a infância, poderá ser oportunizado com as melhores escolhas. Serão desenvolvidos em formato de três ensaios, os objetivos são: apresentar a Abordagem das Capacitações partindo de uma análise crítica da teoria utilitarista. O segundo ensaio objetiva desenvolver uma visão alternativa para a educação partindo de pressupostos identificados na Abordagem das Capacitações, e o último ensaio tem por finalidade sugerir metodologias a educadores, pais e responsáveis no desenvolvimento de crianças autônomas, livres e com suas capacitações expandidas.

**Palavras-chave:** Abordagem das Capacitações. Educação. Bem-estar. Metodologias.

## ABSTRACT

The Capabilities Approach is a vision of alternative development that challenges according to standard regulations. Created from a critique of utilitarian thinking, a theory formulated by economist Amartya Sen and a feminist philosopher Martha Nussbaum places the incommunicado at the center of the well-being discourse and sees them as means and ends of development. The development process itself is conceptualized as the expansion of choices and capabilities that will help them reach the lives they have reason to value. The Capabilities Approach goes beyond income to highlight the importance of freedom. But this accumulates a multitude of options, including good and bad, and it is through Education that the individual, since childhood, can be given the opportunity with the best choices. They will be developed in the format of three essays, the objectives are: to present the Training Approach starting from a critical analysis of utilitarian theory. The second essay aims to develop an alternative vision for education based on assumptions identified in the Training Approach, and the last essay aims to suggest methodologies to educators, parents and guardians in the development of autonomous, free children and with their capacities expanded.

**Keywords:** Capabilities Approach. Education. Well-being. Methods.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação não dinâmica dos elementos constituintes de um indivíduo e o seu contexto social e pessoal.....	55
Figura 2 – Escolhas do indivíduo na situação de discriminação cultural.....	59
Figura 3 - Influência sobre as crianças .....	98
Figura 4 – Fatores de Conversão .....	111
Figura 5 - Matriz de cubo de liberdade - habilidade -realização .....	112
Figura 6 - Ampliação da liberdade e interações de realização .....	113
Figura 7 - Capacitações da lista de Nussbaum (2011) consideradas mais importantes para a educação segundo Hart & Brando (2018) .....	119
Figura 8 - Processo de realização dos questionários dinâmicos.....	147
Figura 9 – Livro “Ou Isto ou Aquilo” .....	156
Figura 10 – Resumo das características das crianças e educadores na metodologia das assembleias .....	168
Figura 11 - Detalhamento dos quatro passos da CNV de Rosemberg (1999).....	174

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distinção entre realizações e liberdade .....	61
Quadro 2 - Principais críticas à Abordagem das Capacitações.....	72
Quadro 3 - Lista das capacitações de Nussbaum (2000) .....	74
Quadro 4 - Principais contribuições à Abordagem das Capacitações.....	77
Quadro 5 - Multipapéis desempenhados pela educação .....	103
Quadro 6- Comparação entre a Teoria do Capital Humano e Abordagem das Capacitações ..	107
Quadro 7 - Comparação de conceitos - Teoria do Capital Humano e Abordagem das Capacitações .....	117
Quadro 8 – Resposta da criança à aprendizagem narrativa .....	158

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>31</b>
<b>1 ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES – DA CRÍTICA A TRADIÇÃO UTILITARISTA AO DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE.....</b>	<b>355</b>
1.1 A ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES .....	38
1.1.1 Da crítica ao pensamento utilitarista à construção de uma nova abordagem. ....	38
1.1.2 Amartya Sen: da crítica a tradição utilitarista à Abordagem da Capacitações ...	46
1.2 ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES E OS CONCEITOS DE CAPACITAÇÕES, FUNCIONAMENTOS, INTITULAMENTOS E AGÊNCIA.....	48
1.2.1 Liberdade e Bem-Estar .....	56
1.2.2 Liberdade como autonomia .....	63
1.2.3 Exploração Crítica da Abordagem das Capacitações - Avaliações da perspectiva normativa seniana. ....	67
1.2.3.1 Diferença entre as vertentes de Nussbaum e Sen .....	65
1.2.3.2 A não-identificação dos funcionamentos.....	67
1.2.3.3 As principais contribuições à Abordagem das Capacitações e seus Impactos Econômicos e Sociais. ....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
<b>2 EDUCAÇÃO COMO LIBERDADE NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS COMO AGENTES SOCIAIS.....</b>	<b>87</b>
2.1 A CRIANÇA NA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES.....	90
2.1.1 Quadro analítico: a importância da educação para o desenvolvimento das capacidades infantis.....	97
2.2 A FORMAÇÃO DE AUTONOMIA, ASPIRAÇÕES, LIBERDADES E REALIZAÇÕES.....	106
2.3 O PAPEL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO .....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>

REFERÊNCIAS .....	127
<b>3 COMBINAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS E CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS ATRAVÉS DA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES.....</b>	<b>134</b>
3.1 AUTONOMIA, LIBERDADE, AGÊNCIA E A PREOCUPAÇÃO COM O AMBIENTE SOCIAL - METODOLOGIAS PARA DESENVOLVIMENTO INFANTIL .	136
3.2 METODOLOGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INSTRÍNSECA COM EXPANSÃO DE CAPACITAÇÕES .....	139
<b>3.2.1 Questionários dinâmicos e a Metodologia de Chambers (1983).....</b>	<b>142</b>
3.3 DESENVOLVENDO O SENSO DE AGÊNCIA EM CRIANÇAS .....	149
<b>3.3.1 Desenvolvendo o senso de agência pela Metodologia de Aprendizagem Narrativa através da obra “Ou Isto Ou Aquilo” (1964) de Cecília Meireles.....</b>	<b>154</b>
<b>3.3.2 Desenvolvendo o senso de agência pela Metodologia Facilitadora de Comunicação.....</b>	<b>159</b>
3.4 O TRABALHO COM CRIANÇAS E MÉTODOS DE AUTONOMIA INFANTIL	163
<b>3.4.1 O impacto das assembleias no espaço da educação em prol do desenvolvimento do ambiente social.....</b>	<b>165</b>
<b>3.4.2 A conquista do ambiente físico na formação da autonomia infantil.....</b>	<b>168</b>
3.5 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO PRÁTICA PARENTAL .....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS .....	180
ULTIMAS CONCLUSÕES (Considerações finais) .....	186
ANEXO I.....	189



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é composto por três ensaios. Individualmente, possuem as suas problemáticas e objetivos particulares e, em conjunto, constroem um embasamento teórico que se inicia pelas motivações pelas quais a Abordagem das Capacitações foi desenvolvida. Após a exploração e detalhamento da temática no decorrer do primeiro ensaio, os subsequentes empenham-se em relacionar a Abordagem das Capacitações a outro tema de extrema importância para a compreensão das relações sociais e das liberdades individuais: a educação.

Ao final destes três ensaios espera-se responder “*Como a Abordagem das Capacitações pode contribuir para que a educação seja percebida além do seu caráter instrumental desde a infância?*”. A resposta ou as respostas para essa problemática serão decompostas de acordo com os objetivos de cada ensaio. No primeiro ensaio, o objetivo é apresentar a Abordagem das Capacitações partindo de uma análise crítica da teoria utilitarista. Já o segundo ensaio objetiva desenvolver uma visão alternativa para a educação partindo de pressupostos identificados na Abordagem das Capacitações, e o último ensaio tem por finalidade sugerir metodologias a educadores, pais e responsáveis no desenvolvimento de crianças autônomas, livres e com suas capacitações expandidas.

Essa introdução se encarregará de apresentar algumas razões, sendo elas: normativas, teóricas, metodológicas e políticas, para demonstrar a relevância dos temas, a correlação entre eles e o quanto ainda precisamos popularizar estudos sobre a educação em estudos acadêmicos econômicos.

Em primeiro lugar, este trabalho defende o uso da Abordagem das Capacitações como uma estrutura para a formulação de políticas que pode ajudar a construir uma nova dimensão normativa sobre a expansão de capacitações infantis. A Abordagem das Capacitações centra-se naquilo que os indivíduos têm razão para valorizar, respeitando a diversidade e, ao mesmo tempo, considerando princípios normativos comuns em que o desenvolvimento pode ser baseado, como inclusão, justiça e igualdade.

Além disso, a Abordagem das Capacitações tem uma visão muito particular sobre o desenvolvimento econômico e social. Diferente de outras teorias que se concentram em descrever países pobres, ela observa os *indivíduos* (pobres). Centrando-

se nas liberdades individuais e reforçando a universalidade do “desenvolvimento como liberdade”<sup>1</sup>. Apela aos decisores políticos para concentrarem-se nos grupos mais carenciados e marginalizados de uma sociedade, também observa o entorno dos indivíduos, de modo a oportunizar e subsidiar escolhas, para que todos os indivíduos alcancem as vidas eles têm razão para valorizar.

Outra razão pode ser que a Abordagem das Capacitações também contribui para análise do bem-estar humano e enfatiza a importância da agência. É uma das poucas abordagens que considera os indivíduos não apenas como os principais “sujeitos” de investigação, mas também como geradores de conhecimento e agentes de mudança, desde a sua infância. Aqui é muito importante salientar que a geração de conhecimento é diferente do conceito de capital humano. Influenciados pela concepção que de educação é igual a capital humano, os indivíduos, desde a infância, crescem com a ideia de que a educação tem a única finalidade de os tornar meios de produção mais qualificados, excluído a existência de outras motivações.

A análise de bem-estar vai ser detalhadamente discutida no primeiro ensaio, comparando o que os utilitaristas clássicos descrevem como maximização de bem-estar, e o que é proposto pela teoria seniana. Essa discussão é importante para entender a necessidade de trazer a Abordagem das Capacitações para temáticas mais específicas com o objetivo de retirar o caráter estritamente economicista dessas análises. No caso da educação, o que se pretende é mostrar que ela não é apenas um instrumento que eleva o bem-estar à medida que os indivíduos estão mais qualificados e possuem maior renda.

Para que seja possível observar além, é preciso difundir amplamente o entendimento de “capacitações”, que ainda é limitado. Na educação de crianças, por exemplo, não se deve questioná-las sobre o que são os elementos constituintes da Abordagem das Capacitações. A proposta é expressar na prática, fazendo com que elas entendam quais são as escolhas que fazem, do porquê as fazem e de que modo as fazem. E a partir daí construir uma aprendizagem sobre o tema. Ademais, projetar instrumentos metodológicos é um desafio que requer, em primeiro lugar, alcançar uma compreensão

---

<sup>1</sup> “Desenvolvimento como Liberdade” é o título do livro do economista Amartya Sen publicado em 1999. Nesse livro o autor apresenta uma nova abordagem (na verdade ele apresenta as ideias dessa abordagem nos anos 80) para a questão do desenvolvimento econômico e social, dado através de um processo de expansão da liberdade.

compartilhada com todos os outros elementos constituintes dessa teoria normativa (TESCHL E COMIM, 2005; QIZILBASH, 2006, 2012; CLARK, 2012).

Muitos estudos (ROBEYNS, 2005; DENEULIN, 2006; QIZILBASH, 2011) mostram as dificuldades em identificar e medir capacitações. A maioria dos levantamentos e estudos de casos são raramente adequados na captura de informações sobre capacitações humanas. O que este trabalho vai propor, a fim de mitigar esses problemas, é que seja criado um conjunto de dados por poucas amostras, tratando de pequenos grupos. Assim, no decorrer do terceiro ensaio, será possível notar que todas as metodologias sugeridas aos educadores, pais e responsáveis, aconselham pequeno grupo de crianças, sendo observadas com constância e mais qualidade, suas habilidades e características individuais. A construção de tais dados são, portanto, necessários para obter uma maior imagem do bem-estar em um determinado ambiente.

Adianta-se que a intenção de todo o trabalho não é apresentar uma lista de capacitações para entender a educação pelo aparato teórico da Abordagem das Capacitações. Durante o desenvolvimento do trabalho é esclarecido que listas de capacitações não são fixas e se alteram continuamente, varia a cada ambiente ou situação. A questão da criação de listas de capacitações é uma das principais diferenças entre Sen e Nussbaum, justamente pela relutância do primeiro em adotar uma lista, enquanto Nussbaum (2000, p. 75) argumenta que “uma lista nos dá a base para determinar um mínimo social decente”. As capacitações incluem: vida, saúde, integridade corporal, sentidos e imaginação, emoções, razão prática, afiliação, outras espécies, brincar e controlar o próprio meio ambiente. E acrescenta que tal lista pode ajudar o indivíduo a ir além do uso meramente comparativo para articular uma conta de como as capacitações podem fornecer uma base para princípios constitucionais que os cidadãos têm o direito de exigir de seus governos (NUSSBAUM, 2000, p.12). Sen (2004a) rejeita a ideia e argumenta que tal lista precisa resultar de processos de raciocínio público.

A Abordagem das Capacitações foi deixada deliberadamente incompleta para permitir a aplicação flexível em diversos contextos. Sen (1993, p.47) explica que essa “incompletude deliberada permite que outras rotas sejam tomadas e desenvolvidas”. Tal incompletude é o que faz estarmos discutindo ideias nesse trabalho e em tantos outros (ALKIRE, 2002; NUSSBAUM, 2010; UNTERHALTER, 2013), em que os pesquisadores e profissionais têm a liberdade de observar as capacitações em diferentes contextos

(social, histórico, cultural, étnico) de acordo com temáticas específicas e ambientes controlados.

Em última análise, este trabalho possui a relevância em trazer uma concepção teórica alternativa a alguns “*mainstreans*” que perpassam há séculos: a teoria do bem-estar, a teoria do desenvolvimento econômico, a teoria do capital humano e a própria teoria da educação tradicional. A finalidade de um indivíduo estudar desde a sua infância é para que ele possa aprender e agir continuamente, considerando toda a sua história, sendo autônomo de suas escolhas, livre para tomar decisões com a prerrogativa da sua cultura, etnia, raça e qualquer outro arranjo econômico e social.

A Abordagem das Capacitações junto à educação permite que o indivíduo não se concentre apenas na finalidade de suas ações, mas também nos processos que vão levar a algum lugar valioso, daí discute-se oportunidades e aspectos processuais da liberdade. Pois, enquanto o primeiro concentra-se nas capacitações para alcançar as vidas que eles têm razão para valorizar, o último explora os meios pelos quais tais capacitações podem ser alcançadas (SEN, 2002, p. 50). Para entender melhor todos esses termos acima mencionados, segue a estrutura desse trabalho: o primeiro ensaio a Abordagem das Capacitações; o segundo apresenta como a educação pode ser observada pelo prisma da Abordagem das Capacitações e destaca a importância de, desde os primeiros anos de vida, as crianças terem acesso a essas informações e por fim, o último ensaio, tem a função de sugerir ações para educadores, pais e responsáveis que se interessam em aplicar cotidianamente os aprendizados advindos da teoria seniana.

## **1 ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES – DA CRÍTICA A TRADIÇÃO UTILITARISTA AO DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE**

A teoria utilitarista descreve que, ao permitir que os indivíduos ajam livremente e troquem bens à vontade, ninguém pode ficar melhor sem fazer com que o outro piore a sua situação. Uma longa tradição utilitarista na economia afirma que, comparações interpessoais de utilidade não podem ser feitas, logo, não é possível aumentar o bem-estar geral redistribuindo bens de um indivíduo para outro. Na impossibilidade de medir a utilidade individual, é difícil saber qual é a redistribuição que realmente melhore o bem-estar econômico.

Sen (1970, 1987) criticou o utilitarismo clássico para compreender o bem-estar humano de diversas formas. Primeiro, Sen (1970, p.195) argumentou que, na maximização de utilidade, os desejos humanos são ignorados pela análise econômica tradicional, que se concentra apenas na utilidade derivada das coisas escolhidas, mas não no processo real de escolha. As motivações humanas são ignoradas, bem como as preocupações sociais e o interesse pelo bem-estar das gerações futuras e, o mais importante, não dá atenção a questões éticas.

A economia de bem-estar tradicional começa com o pressuposto da racionalidade. O cerne da suposição da racionalidade é a crença de que os indivíduos são maximizadores racionais de utilidade. Todos os indivíduos são pensados para se comportarem de uma forma altamente racional e rigorosamente lógica (PRESSMAN & SUMMERFIELD, 2000, p. 92).

Uma segunda crítica da análise de bem-estar tradicional diz respeito às consequências de um indivíduo que age em conformidade aos ditames da maximização da utilidade racional. Sen (1987, p. 80) argumenta que, se os indivíduos realmente se comportassem de acordo com o pressuposto da racionalidade, eles se tornariam “tolos racionais” uma vez que agiriam de acordo com atitudes egoístas, o que pode levar a alguns resultados bastante absurdos.

Sen (1970, p.195) ainda faz críticas aos pressupostos que são feitos sobre preferências. As palavras de Sen são descritas por Pressman & Summerfield (2000, p. 94) por: “devido a condições de pobreza ou doença, (...) ou devido às tradições que o indivíduo foi exposto e costumes que se desenvolveu, ele pode ser limitado em termos de

como pensa sobre suas opções e qual utilidade ele espera receber de certos atos” John Stuart Mill (1957, p. 14) aborda essa questão, na frase: “É melhor ser um ser humano insatisfeito do que um porco satisfeito. Melhor ser Sócrates insatisfeito do que um tolo satisfeito”. Segundo Pressman & Summerfield (2000, p. 94), essa frase de John Stuart Mill é utilizada por Sen na composição da sua crítica às preferências. Um tolo sem cultura nunca poderá comparar as suas preferências atuais com as preferências que surgiriam caso ele tivesse estudado, além disso, as preferências não determinam as ações humanas.

O utilitarismo clássico falha porque sucumbiu a um “fetiche”<sup>2</sup> por bens e riqueza, que nesse contexto pode ser entendido como um vício característico das sociedades capitalistas. Consiste em uma devoção cega aos bens de consumo, atribuindo-lhes poderes e valores que são propriamente encontrados nas relações entre as pessoas (ANDERSON, 1993, p.71). E, tudo o que importa para a teoria econômica tradicional é o conjunto de bens e serviços que podem ser consumidos por um indivíduo. (PRESSMAN & SUMMERFIELD, 2000, p. 96). Foi através de um conjunto de críticas ao utilitarismo clássico que surge a Abordagem das Capacitações. Por meio dos estudos de Amartya Sen (1980, 1985; 1987) e Martha Nussbaum (1987), no início da década de oitenta, que foi possível discutir com mais detalhes sobre as capacitações humanas ou liberdades substantivas; as coisas materiais não são um fim, mas um meio para o fim. Mesmo assim, nunca houve uma negação sobre a importância dos recursos em contribuir para o bem-estar (NAZ, 2016, p.4).

Esse primeiro ensaio apresenta as motivações para o surgimento da Abordagem das Capacitações, com a exploração de seus principais conceitos, bem como as principais críticas e contribuições de novos autores à teoria seniana. A problemática centra-se em responder “*O que é a Abordagem das Capacitações e qual é a sua relevância na tomada de decisões com foco nas liberdades individuais e coletivas?*”

O objetivo deste ensaio é apresentar a Abordagem das Capacitações, partindo de uma análise crítica da teoria utilitarista. A proposta do ensaio não é romper com a avaliação do bem-estar relacionada ao espaço das utilidades e às preferências em aumentar a riqueza monetária, e sim mostrar que a Abordagem das Capacitações pode ir além, concentrando-se nos indivíduos, suas escolhas individuais e a consideração do

---

<sup>2</sup> O termo fetiche significa “objeto animado ou inanimado, feito pelo homem ou produzido pela natureza, ao qual se atribui poder sobrenatural e se presta culto” (Holanda, 1993)

ambiente social que vive. Será a partir de uma revisão teórica que este ensaio propõe a refletir sobre a Abordagem das Capacitações e seus elementos constituintes: capacitações, funcionamentos, agência, intitamentos, realizações de bem-estar e liberdade.

Em um breve resumo, o termo “capacitações”, introduzido por Sen (1982), vem da necessidade de compreender os problemas sociais sobre uma nova visão que expande a visão utilitarista de bem-estar. A teoria seniana concentra-se no que os indivíduos são capazes de fazer e de ser de acordo com suas liberdades. Sen (1982) ainda relaciona a liberdade com o desenvolvimento econômico; considera a influência de oportunidades econômicas e de liberdades políticas sobre aquilo que os indivíduos conseguem realizar; também abrange as condições habilitadoras, que permitem seus funcionamentos, como boa saúde, educação e incentivos e aperfeiçoamento de iniciativas.

Capacitação é liberdade: que oportunidades reais você tem em relação à vida que você pode levar (SEN, 1987, p.24). As capacitações de um indivíduo refletem as várias combinações de funcionamentos que ele pode alcançar e que as diferentes opções de escolha dentre os funcionamentos disponíveis irão apontar para aqueles indivíduos que possuem maior liberdade e quais poderão sofrer privações. Isto mostra que há diversificação do nível de bem-estar que poderá ser atingido por cada um. (SEN, 1987, p.24). A Abordagem das Capacitações defende o papel dos indivíduos como agentes no processo de desenvolvimento, e não como seres passivos do processo.

A liberdade, por sua vez, pode ser separada em duas versões: uma positiva outra negativa. Segundo Berlin (1981, p. 137), o sentido negativo significa “não sofrer interferências dos outros. Quanto mais ampla a área de não interferência, mais ampla a minha liberdade”. Trata-se de um aspecto da liberdade em que o indivíduo pode realizar uma ação sem ser impedido por algum fator externo, seja ela de algum indivíduo ou do Estado. Os filósofos utilitaristas Jeremy Bentham e Mill são exemplos que defendiam esse tipo de liberdade.

Já a liberdade positiva, é entendida como capacidade de auto realização e autodomínio. Para Berlin (1981, p. 142) ela tem origem “no desejo do indivíduo de ser seu próprio amo e senhor”. Assim, a positiva preocupa-se em encontrar uma fonte interna de controle ou de interferência que pode determinar que suas próprias escolhas.

Nussbaum (2011) expande a Abordagem das Capacitações para o campo filosófico aristotélico. Nussbaum examina um importante relato da qualidade de vida em termos de uma lista de capacitações necessárias de Aristóteles (Nussbaum e Sen, 1993, p. 5)

Estudiosos mais contemporâneos, complementam a temática. Urquijo (2014), por exemplo, afirma que a nova visão com ênfase nos indivíduos com capacitações heterogêneas pode ser considerada uma virada significativa na observação dos indivíduos, porque estabelece questionamentos relevantes das diferentes exigências que devem ser feitas às instituições da sociedade para melhorar a qualidade de vida de seus membros. Além disso, pela abordagem, a utilidade individual não se restringe às necessidades básicas, mas também é composta pelo desenvolvimento de capacitações que lhe permitem alcançar algo que queira fazer ou ser.

Já para Porsse e Klering (2008, p. 138) a abordagem é um modelo alternativo para estudar noções de eficiência e equidade. Além disso, as políticas públicas podem ser avaliadas de acordo com seu impacto sobre as capacitações dos indivíduos. A teoria seniana não tem como objetivo a maximização do resultado quantitativo, mas sim oferecer oportunidades para que os indivíduos alcancem seu bem-estar.

O que é importante em última análise é que os indivíduos tenham liberdade ou oportunidades (capacitações) para levar o tipo de vida que eles querem levar, fazer o que eles querem fazer e seja a pessoa que eles quiserem ser. Uma vez que eles efetivamente tenham essas oportunidades substantivas, eles podem escolher as opções que mais valorizam. Por exemplo, cada pessoa deve ter a oportunidade de fazer parte de um ambiente social e praticar uma religião; mas se alguém preferir ser um eremita ou ateu, eles também devem ter essa opção. (ROBEYNS, 2005, p. 95)

Este ensaio é um estudo de revisão bibliográfica com a leitura e compreensão da “Abordagem das Capacitações”, proposta pelo economista Amartya Sen e a filósofa Martha Nussbaum a partir de seus livros e algumas coletâneas de artigos, assim como de seus seguidores, críticos e debatedores. A ênfase está na formação teórica-conceitual da abordagem, novas perspectivas a serem consideradas para as tomadas de decisão e a exploração crítica do tema. O objetivo de discutir essas perspectivas é enfatizar o uso da Abordagem das Capacitações para questões como: bem estar, o desenvolvimento dos ambientes sociais e as liberdades individuais.

Além dessa introdução e as conclusões finais, o capítulo se divide em mais três seções. Inicialmente é apresentada uma visão alternativa ao pensamento utilitarista com foco na liberdade em meados da década de oitenta. As seções subsequentes tratam de detalhes da teoria seniana e finaliza com algumas ponderações.

## 1.1 A ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES

### 1.1.1 Da crítica ao pensamento utilitarista à construção de uma nova abordagem.

*A palavra “tradicional” significa a continuidade ou a permanência de uma doutrina, visão de mundo, costumes e valores de um grupo social.* Na história do pensamento político e econômico, a tradição utilitarista clássica é reconhecida como uma das teorias mais conhecidas e mais influentes. A base original dessa teoria é o hedonismo, que afirma que o principal objetivo da vida é alcançar o prazer máximo (MOORE, 2004). Segundo essa teoria, o valor de um ato deve ser avaliado com base no bem-estar e na dor que ele produz. As ações que causam dor devem ser evitadas e a ação que traz prazer deve ser realizada pelo indivíduo.

A tradição utilitarista também é uma forma de consequencialismo; repousa na ideia de que são as consequências ou resultados de ações, leis e políticas que determinam se são bons ou ruins, certos ou errados. Em geral, o que quer que esteja sendo avaliado, o indivíduo deve escolher aquele que produzirá os melhores resultados gerais. Na linguagem dos utilitaristas clássicos, deve-se escolher a opção que “maximiza a utilidade”, ou seja, a ação ou política que produz a maior quantidade de bens. (DE FREITAS E ZAMBAM, 2015, p.33)

Os utilitaristas clássicos mais importantes são o filósofo britânico Jeremy Bentham (1748-1832) e o filósofo e economista britânico John Stuart Mill (1806-1873). Bentham (1789, p. 14-15) define o conceito de utilitarismo:

Por utilitarismo entende-se a propriedade em qualquer objeto, por meio da qual ela tende a produzir benefício, vantagem, prazer, bem ou felicidade (tudo isso, no presente caso, trata da mesma coisa) ou (o que volta a ser a mesma coisa) evitar a ocorrência de dano, dor, maldade ou infelicidade para a parte cujo interesse é considerado: se essa parte for a comunidade em geral, então a felicidade da comunidade: se um indivíduo em particular, então a felicidade desse indivíduo. (BENTHAM, 1789, p. 14-15 apud MULGAN, 2014, p. 10)

Bentham (1789, p. 16 *apud* MULGAN, 2014, p. 93-96) ainda apresenta uma lista de quatorze prazeres, entre os quais destaca a razão, riqueza, proficiência, amizade, reputação, força, magnanimidade e espírito religioso como os principais. Além disso, todos os prazeres são iguais e há apenas diferença de grau e não de qualidade. Juntamente com quatorze prazeres, tem doze dores, entre as quais têm-se a fama, a inimizade, a malícia, a vulgaridade, e omissão. Os prazeres e as dores são em iguais proporções. Segundo Bentham (1789, p. 14 *apud* MULGAN, 2014, p. 40), a teoria da utilidade é o resultado direto do prazer e da dor.

Mill desenvolve uma abordagem qualitativa do utilitarismo, considerando além da quantidade, a qualidade de prazer. (SCHMIDT-PETRI, 2006). Para Mill, (2000, p. 186), a felicidade não é só a quantidade de prazer produzido, é necessário analisar também a qualidade do prazer conquistado. Além disso, a felicidade se relaciona com outros valores superiores como a espontaneidade, cultivo mental, autodesenvolvimento, e, de acordo com Mill (2000, p.143) “de modo que permitir que os indivíduos sempre se estimulem uns aos outros no exercício crescente de suas faculdades superiores” e que todo o conhecimento é baseado na indução da experiência. (MULGAN, 2014, p. 20)

Segundo Mulgan (2014, p. 24), Mill oferece uma nova explicação psicológica e histórica dos seres humanos e isto leva a algumas discordâncias em relação ao utilitarismo de Bentham. Bentham e Mill também tinham entendimentos diferentes sobre os “interesses” dos indivíduos. Para o primeiro, o “interesse” se refere a qualquer objeto de desejo humano (BERTHAM, 1996, p. XCI). Já o último defende uma versão mais sofisticada de utilitarismo, que se baseia no hedonismo qualitativo – e de acordo com Mill (1999, p. 88): “além da intensidade e duração do prazer, os indivíduos devem levar em conta a qualidade dos prazeres gerados por ela”. Em suma, é possível apresentar os seguintes pontos-chaves para cada um destes utilitaristas clássicos.

Segundo Mulgan (2014, p. 47) os principais pontos-chaves de Jeremy Bentham eram: (i) O princípio da utilidade diz aos legisladores para produzir leis que maximizem a felicidade, (ii) O princípio da utilidade é a única base possível para a moralidade - qualquer outra coisa é meramente “capricho” e (iii) O princípio da utilidade deve definir todos os direitos legais. Para John Stuart Mill, segundo Mulgan:

- (i) “As ações são corretas na proporção em que tendem a promover a felicidade, erradas porque tendem a produzir o reverso da felicidade.”
- (ii) Empirismo - todo conhecimento (incluindo a moralidade) é baseado em experiência.
- (iii) O próprio princípio da utilidade é derivado da experiência do

fato de que todos desejam felicidade. (iv) Indivíduos preferem maiores prazeres para prazeres mais baixos. (v) A sociedade só pode interferir com a liberdade de um indivíduo se suas ações forem prejudiciais para os outros. (vi) O princípio da utilidade apoia a liberdade de expressão, a democracia e direitos para as mulheres. (MULGAN, 2014, p.43-44)

Mill foi o último utilitarista clássico quando sua filosofia caiu em desprestígio, seu otimismo e empirismo eram considerados simplificados demais para demonstrar relações individuais mais complexas. (MULGAN, 2012, p.32) Porém, deixa seus princípios utilitários ao modelo da escolha racional<sup>3</sup>. Mais precisamente, o modelo tem como ponto de partida as seguintes premissas fundamentais: 1) o que é melhor para a sociedade não passa da soma do que é melhor para cada indivíduo; e 2) o que é melhor para o indivíduo é melhor compreendido pelo próprio indivíduo que mostra que o que é melhor para a sociedade nada mais é do que a soma do melhor para cada indivíduo e do melhor para o indivíduo (LEWIN, 1988, p. 29).

O modelo de escolha racional tem sido utilizado na economia, por autores como: Arrow (1967), Posner (1998) e Sugden (1991) e na política por Downs (1957), Buchanan, (1988) e Stigler & Becker (1977) O modelo de escolha racional afirma que, embora existam escolhas que se concentrem nos interesses individuais ou de grupos específicos, se faz necessário ter uma “consideração igualitária dos interesses” (SINGER, 1980, p, 326). Por essa razão, todos os indivíduos são retratados por um agente representativo, que deve maximizar a utilidade para ser considerado racional. Além disso, os agentes devem atender aos pressupostos de que as preferências são completas, reflexivas e transitivas. (VARIAN, 2013, p. 37).

As preferências são ditas *completas* se todas as cestas de mercadorias podem ser comparadas, de forma que os consumidores possam escolher entre elas; *reflexivas* porque mostram que todas as cestas de mercadorias são tão boas como elas mesmas. Isso equivale a dizer que nenhum indivíduo estaria disposto a pagar mais por uma cesta de mercadorias se esta cesta for igual a uma outra de menor preço; o pressuposto de *transitividade* indica que se uma cesta é preferível a outra implica que esta cesta tem uma utilidade maior (VARIAN, 2013, p. 37-38).

A partir de preferências completas e transitivas e reflexivas, pode-se desenvolver apresentações de funções de utilidade refletindo essas preferências, porém o modelo de

---

3 O modelo da escolha racional permite que as preferências sejam representadas como funções de utilidade com valor real.

escolha racional em nada admite preferências pessoais. As funções de utilidade têm a vantagem de estabelecer uma medida e permitir que se avalie atitudes em relação ao risco. Ou seja, a função de utilidade pode refletir a aceitação do risco, neutralidade ao risco ou aversão ao risco.

Para Becker (1993, p. 386), os “indivíduos maximizam o bem-estar tal como eles o concebem, podendo ser egoístas, altruístas, leais, maliciosos ou masoquistas”. O autor complementa que a escolha racional é apenas um “método de análise” (BECKER, 1993, p. 385). O que significa que pressupostos particulares sobre motivações não são observados. Os indivíduos escolhem de modo a maximizar o seu bem-estar, ou as suas preferências, sejam elas quais forem tendo para isso que analisar as vantagens e as desvantagens associadas às diferentes alternativas de escolha.

Embora alguns teóricos da escolha racional como Downs (1999) e Ward (2002) se concentrem na tomada de decisões individuais, outros teóricos como Olson (1999) consideram as maneiras pelas quais as decisões individuais são agregadas em algum tipo de resultado social ou ordem de preferência social. O teorema de Arrow<sup>4</sup> é o resultado mais conhecido na teoria da escolha social.

Apesar das dificuldades associadas à quantificação da escolha social, para Marshall (1920, p. 12-13 apud COSTA, 2008, p.21) as decisões poderiam ser facilmente decididas medindo a intensidade dos desejos através do preço que os indivíduos estão dispostos a pagar pelos bens, ou pelo que aceitam receber para os prover.

daqueles desejos, aspirações e outras afeições da natureza humana, cujas manifestações exteriores aparecem como incentivos à ação de tal forma que a força ou a quantidade desses incentivos pode ser estimada e medida com alguma exatidão; e que então são em alguma medida passíveis de tratamento pela maquinaria científica. Uma abertura aos métodos e aos testes da ciência é tornada possível logo que a força das motivações de alguém – não as motivações em si mesmo – pode ser medida aproximadamente pela quantidade de dinheiro de que é capaz de prescindir para garantir a satisfação desejada. (MARSHALL, 1920, p. 12-13, apud COSTA, 2008, p.21)

---

4 O teorema de Arrow, talvez o resultado mais conhecido na teoria da escolha social, foi interpretado para significar que a racionalidade individual não pode assegurar a racionalidade do grupo. O teorema diz que nenhum sistema ordinal de votação (onde os indivíduos ranqueiam suas preferências) com mais de três opções pode ser completo e transitivo e, ao mesmo tempo, ter domínio irrestrito, eficiência de Pareto, independência entre alternativas irrelevantes e ser não ditatorial.

Segundo Sen (2018, p.5) os resultados do teorema de Arrow foram relevantes para as questões políticas de democracia e governança participativa o influenciaram muito desde a faculdade. A teoria da impossibilidade mostrou que algumas condições aparentemente pouco exigentes que relacionam as decisões sociais às preferências individuais de uma forma democrática não podem ser satisfeitas simultaneamente por meio de qualquer procedimento.

A força da preferência de um indivíduo por um bem pode ser capturada pelo quanto ele está disposto a pagar por sua satisfação. Então, pode-se dizer que o indivíduo ficou, sob o aspecto teórico, mais egoísta e despreocupado com os demais agentes da sociedade. Como apresentado em Mill (1975, p.300), as escolhas dos indivíduos “ocorrem em consequência da busca de riqueza. Faz total abstração de toda outra paixão ou motivo humano, exceto aqueles que podem ser tidos princípios perpetuamente antagonistas ao desejo, de riqueza, notadamente a aversão ao trabalho”. Foi nesse período que o termo: o “*homo economicus*” foi utilizado pela primeira vez.

Esse termo surgiu ao colocar na base da ciência da economia política a motivação humana pelo desejo por riqueza. Segundo Mattos (2008, p.107), “ao tomar esta motivação como causa, a ciência irá raciocinar dedutivamente de forma a chegar às suas conclusões”. A economia iria abstrair os demais traços de caráter do indivíduo e investigaria os resultados que decorreriam da ação humana, onde é preferível uma maior porção de riqueza ao invés de uma menor, a fim de que os estudos sobre as ações econômicas dos indivíduos pudessem ser realizados, foram abstraídas análises não- econômicas, como fatos culturais relevantes às dimensões do comportamento humano, como moralidade, ética, religião, política, além das influências psicológicas (DA COSTA, 2009, p. 3). Concentraram-se em apenas duas funções elementares exercidas por qualquer indivíduo econômico: o consumo e a produção.

Segundo Da Costa (2009, p. 4), o termo “*homo economicus*” foi questionado pelo fato de o indivíduo estar limitando a análises economicistas, sem influência de sua natureza humana modificada pelo ambiente social, nem do comportamento completo do homem em sociedade. O *homo economicus* preocupa-se em tratar o indivíduo de maneira restrita a aquele que deseja possuir riqueza e com capacidade de julgar a eficácia relativa dos meios para obter aquele fim.

Ao assumir que as ações dos indivíduos racionais na esfera econômica ocorreriam abstraindo as outras dimensões culturais do comportamento humano, a tradição utilitarista clássica passou a ser reexaminada. (WILLIAMS E SMART, 1973; SEN, 1979). Desde o início da década de setenta, a pesquisa comportamental (TVERSKY E KAHNEMAN, 1979; THALER, 1980) busca descrever de maneira mais realista o processo de decisão dos agentes corrigindo e explicando anomalias detectadas na teoria econômica por meio de evidências empíricas com base em experimentos.

Tversky e Kahneman (1979) são os pioneiros nos estudos que descrevem várias classes de problemas de escolha em que as preferências violam sistematicamente os pressupostos do utilitarismo, a ponto que o artigo “*Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk*”, de 1979 se tornou o segundo mais citado de todos os já publicados na Econometria (DHAMI, 2016, p.25). Os autores Kahneman & Tversky (1979, p. 263) descrevem: “À luz dessas observações, argumentamos que a teoria da utilidade, como é comumente interpretado e aplicado, não é um modelo descritivo adequado”.

Outro crítico do modelo de escolha racional, Herbert A. Simon (1986) afirma que o modelo tem reivindicações excessivamente fortes sobre o comportamento humano. Para Simon (1986, p. 210), a realidade é que os indivíduos (i) possuem pouca capacidade cognitiva; (ii) não têm informação perfeita sobre os eventos que estão ou não envolvidos; (iii) não são capazes de maximizar sua utilidade e, geralmente; (iv) escolhem a primeira alternativa disponível que eleve seu grau de satisfação. Sugden (1993, p. 793) complementa a crítica, e mostra que indivíduos que são conhecidos por serem totalmente racionais podem ser menos bem-sucedidos em alcançar seus objetivos do que se eles tivessem sido menos racionais.

Hausman e McPherson (2006, p.119-122) criticam a força do consequencialismo nas ações do indivíduo racional. Uma vez que o prazer ou a felicidade (bem-estar) sejam dados pelo benefício econômico de suas ações, o indivíduo passa a focar apenas nos resultados econômicos finais e desconsideram o processo envolvido para se chegar a tais resultados. Entende-se que o bem-estar pode estar pautado numa visão egoísta do indivíduo racional, que para elevar o seu próprio prazer deve, obrigatoriamente, diminuir o prazer do outro<sup>5</sup>, despreocupando com o bem-estar do entorno e dos arranjos sociais que está inserido.

E, por último, tem-se uma série de relatos críticos ao modelo de escolha racional feitos por Amartya Sen (1977, p 337 – 344). Sen (1997, p.336) apelida o *homo economicus* de “tolo racional”, e complementa “enfeitado na glória de sua ordenação de preferências para todos os propósitos”. Além disso, o termo restringe-se a parâmetros e referências vistas no âmbito econômico, exclui influências de áreas, como: a psicologia,

---

<sup>5</sup> Essa relação de ganho e de perda de bem-estar é conhecida como ótimo de Pareto, um conceito econômico desenvolvido por Vilfredo Pareto. Segundo esse conceito, uma situação econômica seria ótima quando não puder mais ser melhorada, ou quando não se puder melhorar um dos fatores sem o detrimento de outro fator participante (DANI *et al*, 2010, p. 323).

antropologia, sociologia e outras disciplinas. Em uma nova estrutura proposta pelo autor, os indivíduos precisam ser analisados por meio de valores individuais, como senso de liberdade, equidade e justiça.

Se as realizações sociais são avaliadas em termos de liberdade, em vez de em termos de utilidades ou felicidade (como Jeremy Bentham e outros utilitaristas recomendam), então algumas saídas muito significativas são provocadas. Primeiro, as vidas humanas são vistas de maneira inclusiva (...) há também um segundo aspecto significativo da liberdade: nos responsabiliza pelo que fazemos. (SEN, 2009, p, 9)

Sen (2009, p. 8-9) acrescenta ainda que, por meio dessa liberdade, os indivíduos podem ter objetivos ou prioridades diferentes na busca do seu próprio bem-estar, mostrando visão pragmática da racionalidade: ser racional é refletir sobre as suas opções, as consequências de suas ações e ter boas razões para as suas escolhas. Além disso, a escolha racional deve conter algo minimamente relacionado com aquilo que o indivíduo quer alcançar; isto é, seus valores.

Sen (1977, p. 323) mostra que precisa haver uma correlação entre as escolhas, os objetivos e os valores. A fluidez entre eles é gerada de um comportamento racional por meio de uma consistência interna - diferindo-se da consistência utilitarista clássica uma vez que esta não observa a formação de valores individuais. “Eu deveria ser exclusivamente racional e perseguir meu próprio interesse, sem observar o entorno?” A resposta é não. Cada um pode fazer o melhor para alcançar os seus objetivos, feitas as suas escolhas, e isso pode incluir a promoção de valores não egoístas (SEN, 1977, p. 323).

Jon Ester (1982), através do artigo “*Sour Grape – Utilitarianism and the Genesis of Wants*” dá suporte as críticas apresentadas por Sen a respeito do modelo utilitarista clássico nas avaliações de bem-estar social. A criação do conceito “preferências adaptativas” foi gerada como uma resposta a situações de restrição de oportunidade devido às quais as ações de um indivíduo são ajustadas às suas possibilidades. Isso significa dizer que os indivíduos procuram ajustar as suas escolhas considerando o arranjo socioeconômico que vivem, ou seja, o bem-estar individual e coletivo é moldado as condições internas e externas (BEGON, 2015, p. 242). Além disso, as preferências adaptativas são particularmente problemáticas para teorias de justiça distributiva, onde as preferências podem desempenhar um papel na determinação dos bens ou oportunidades a que um indivíduo tem direito.

O utilitarismo clássico ao aplicar o modelo de escolha racional restringe a análise de pressupostos, limitando-se a abordar uma categoria específica de problemas, ignorando ou negando a legitimidade dos outros (SEN, 2004a, p. 584). Além das críticas ao comportamento racional, Sen (1999) as estende a outras questões do desenvolvimento da tradição utilitarista. Por ser economicista, o modelo utilitarista requer que sejam atribuídos valores ao bem-estar resultante das ações individuais e os comparemos com o bem-estar que podem resultar de outras ações. Porém, não detalha como medir e compará-los. Como atribuir valor à vida ou à educação? Como comparar o valor do dinheiro com, por exemplo, o valor da vida e o valor do tempo?

Além disso, por considerar que os indivíduos racionais têm total conhecimento diante suas escolhas, a maior crítica do utilitarismo refere-se as suas considerações de justiça. Pode-se imaginar casos em que certo curso de ação produziria grandes benefícios para a sociedade, mas seriam claramente injustos. É importante salientar que o autor não exclui por completo as proposições benthanianas, mas identifica as suas limitações (SEN, 1983, 1998, 1999).

Apesar dessas limitações, a ideia do *homo economicus* não precisa ser completamente ignorada, pois possui aspectos positivos. Segundo Sen (1999, p. 23) a visão do indivíduo tradicional auxilia a evidenciar relações entre variáveis econômicas, como por exemplo, a relação entre preços e a demanda do consumidor:

Eu diria que a natureza da economia moderna foi substancialmente empobrecida pelo distanciamento crescente entre economia e ética. (...) Primeiro, não afirmo que a abordagem “engenheira” da economia não foi proveitosa. A meu ver, ela frequentemente o foi. Muitos são os aspectos aos quais a economia conseguiu proporcionar melhor compreensão e esclarecimento precisamente graças ao amplo emprego da abordagem engenheira.

Essas contribuições foram possíveis apesar do descaso pela abordagem ética (...) Embora essas teorias frequentemente sejam abstratas, não só no sentido de caracterizarem as instituições sociais de maneira bastante simples mas também de conceber os seres humanos em termos muito restritos, elas indubitavelmente facilitaram o entendimento da natureza da interdependência social. Essa interdependência constitui um dos aspectos mais complexos da economia em geral, e as concepções derivadas dessas análises teóricas revelaram-se úteis mesmo em problemas práticos prosaicos (SEN, 1999, p. 23,24)

Os estudos desenvolvidos por Sen (1979; 1983; 1998; 1999) já estavam sendo observados no contexto de crítica ao modelo utilitarista clássico e do comportamento racional, e foi ganhando mais notoriedade no início dos anos oitenta.

A grande questão discutida pelo autor são as restrições do estudo do comportamento racional somente à noção de *homo economicus* e negligenciar a incorporação de métodos e formas diferentes de entender esse comportamento na teoria econômica, levando ao empobrecimento de análises de fenômenos econômicos ligados às tomadas de decisões. Além disso, o conceito de *homo economicus* na teoria da utilidade é inspirado na filosofia moral utilitarista, porém ela está longe de integrar seus pressupostos éticos. A próxima seção detalha o desenvolvimento do economista frente à tradição utilitarista.

### 1.1.2 Amartya Sen: da crítica a tradição utilitarista à Abordagem da Capacitações

As discussões e questionamentos à tradição utilitarista são consideradas importantes no cenário do pensamento econômico sobre o desenvolvimento das sociedades, que passa a receber maior destaque no final do século XX. Foi em 1980, na Universidade de Stanford, que o economista Amartya Kumar Sen palestrou no evento *The Tanner Lectures on Human Values* questionando a teoria da utilidade e a maximização do bem-estar segundo critérios de renda. Seus trabalhos anteriores (1975; 1977) já estavam avançados no tratamento da teoria bem-estar, na eminência de se apresentar uma nova visão do comportamento do indivíduo na sociedade.

Mesmo apresentando argumentos críticos ao utilitarismo clássico - seja pelo desinteresse em qualquer detalhe individual (SEN; WILLIAMS, 1982, p. 4) seja pelos pressupostos da maximização das utilidades, ou ainda pelo julgamento de preferências baseados exclusivamente nas quantidades de utilidade geradas, o utilitarismo ainda possuía a reputação de ser um critério igualitário<sup>6</sup> (SEN *et al*, 1997, p. 16).

Para refutar também esse argumento, Sen *et al* (1997, p. 17) descreve a seguinte situação: “*Considere um caso em que o indivíduo A tenha exatamente o dobro da utilidade do indivíduo B para qualquer nível de renda, porque o indivíduo B tem alguma desvantagem, por exemplo, uma deficiência*”. Sen (1999, p. 77) consegue trazer diferentes

---

<sup>6</sup>O início dessa suposição deu-se por uma coincidência sob algumas suposições simples: a maximização da soma das utilidades individuais com a distribuição de renda entre indivíduos diferentes requer a comparação das utilidades marginais com a renda de diferentes indivíduos, e se a suposição é de que todos têm a mesma função de utilidade, então, equacionar as utilidades marginais equivale a igualar também as utilidades totais.

elementos críticos ao critério igualitário proposto pela tradição utilitarista. O utilitarismo não permite comparações interpessoais em relação ao estado de saúde e deficiências ou qualquer outra influência comportamental, cultural ou histórica. O que interessa é o resultado econômico final gerado a partir do prazer em adquirir cestas de bens. Ao desconsiderar esses fatores, o utilitarismo não observa as dificuldades que certos indivíduos têm em manter o prazer e a felicidade que um outro indivíduo sob um mesmo nível de renda – neste caso um indivíduo A sadio e um indivíduo B deficiente.

Se a utilidade é medida em termos econômicos, então quanto maior o prazer e a satisfação de um indivíduo maior será a sua condição monetária para adquirir uma nova cesta de bens. Indivíduos com mais dinheiro sempre terão maior utilidade do que qualquer outro numa condição monetária inferior. Na situação proposta por Sen (1999, p.77) mesmo se a renda fosse igualmente dividida, sob as suposições feitas, o indivíduo A teria recebido mais utilidade que o indivíduo B; e pela regra utilitária, a distribuição se alteraria, dando mais renda ao primeiro que já está em melhor situação.

O que se pode afirmar é que, se o utilitarismo fosse mesmo uma teoria de critério igualitário, o correto seria elevar a utilidade do indivíduo B e, por essa razão, este que deveria elevar a sua condição financeira (uma vez que ela é diretamente proporcional ao prazer e a felicidade) a fim de igualar-se em utilidade com o indivíduo A. “O utilitarismo recomendaria isso?” – questiona Sen (1997, p 18) – Não, precisamente o oposto, isto é, uma transferência de renda do pobre B para o rico A. A tradição utilitarista se distancia de uma abordagem igualitária, causando estranheza ao seu pressuposto, uma vez que, virtualmente todas as tentativas de se medir igualdade do ponto de vista do bem-estar tenham levado a situações não igualitárias.

Assim como o utilitarismo não presta atenção à força da reivindicação de alguém decorrente de sua desvantagem (...) A característica ordinal que foi apontada ao apresentar o axioma da preferência pela igualdade de utilidade torna a abordagem insensível às magnitudes de potenciais ganhos e perdas de utilidade. (SEN, 1980, p. 208)

Ainda cita detalhadamente a explicação de John Rawls (1971) sobre o porquê o utilitarismo não ser uma abordagem igualitária:

Ao calcular o maior equilíbrio de satisfação, não importa, exceto indiretamente, para que servem os desejos. Devemos organizar instituições para obter a maior soma de satisfações; não fazemos perguntas sobre sua fonte ou qualidade, mas apenas como sua satisfação afetaria o total de bem-estar (...) Assim, se os homens sentem certo prazer em discriminar uns aos outros, em sujeitar os outros a uma liberdade menor como meio Para aumentar o respeito próprio, a satisfação desses desejos deve ser ponderada em nossas deliberações

de acordo com a intensidade ou o que for, juntamente com outros desejos (...) Na justiça como justiça, por outro lado, as pessoas aceitam antecipadamente um princípio de liberdade igual e eles fazem isso sem o conhecimento de seus fins mais particulares (...) Um indivíduo que descobre que gosta de ver os outros em posições de menor liberdade entende que não tem direito a esse gozo. O prazer que ele sente na privação alheia é errado em si: é uma satisfação que exige a violação de um princípio com o qual ele concordaria na posição original. (RAWLS 1971, p. 30-31 *apud* SEN, 1980, p, 210-211)

Nesse cenário de crítica de Amartya Sen à forma com que o utilitarismo é construído e desenvolvido para o estudo do indivíduo e seu bem-estar, surge a “Abordagem das Capacitações”. Ela é vista como uma estrutura normativa, com desenvolvimento alternativo que desafia os padrões econômicos convencionais (CLARK, 2005, p. 5). Sen (1980; 1985; 1992) não apenas apresenta uma alternativa filosófica ao utilitarismo que sustenta grande parte da economia, mas, ao fazê-lo, também oferece uma ampla gama de questões, de mercados a gênero, democracia a pobreza para analisar o comportamento do indivíduo e todo o entorno que o cerca.

Para Sen (1992, p.40) o espaço apropriado para estudar o indivíduo não é o das utilidades (como alegam os bem-estaristas), mas o das liberdades substantivas - as capacitações – *“escolher uma vida que se tenha razão para valorizar”*.

Porsse & Klering (2008, p. 141) citam a Abordagem das Capacitações como um amplo modelo normativo para análise do indivíduo sob os seguintes aspectos: arranjos sociais; bem-estar; qualidade de vida, padrões de vida; desigualdade; pobreza; justiça; propostas de mudança social.

Além disso, esta visão alternativa foi construída para entender, conceber e avaliar criticamente a tradição utilitarista clássica. A Abordagem das Capacitações busca uma superação do conceito tradicional, preocupando-se não com os meios que um indivíduo tem, mas, se preocupa em como os meios são convertidos em bem-estar pelos diferentes indivíduos e seus contextos familiares, sociais, culturais, gênero entre outros.

## 1.2 ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES E OS CONCEITOS DE CAPACITAÇÕES, FUNCIONAMENTOS, INTITULAMENTOS E AGÊNCIA

Originada de uma crítica à tradição utilitarista clássica, a Abordagem das Capacitações pode ser entendida como uma “extensão” do entendimento da teoria

rawlsiana<sup>7</sup> no tocante ao critério objetivo de avaliar o bem-estar (SEN, 1980, p. 218). A teoria da justiça de Rawls não se baseia no argumento da maximização de utilidades como única motivação individual, também não corrobora com parte dos princípios da teoria da escolha racional. A “extensão” se dá, pois Sen (1980, p. 215-216) observa diferentes indivíduos e seus respectivos entendimentos de bem-estar. O fator determinante nessa abordagem é a liberdade do indivíduo sob as suas ações e sobre aquilo que ele considera importante para si. Podemos dizer que essa abordagem pode ser considerada multivariada; considera fatores internos e externos, como: os arranjos sociais, raça, cultura, saúde, longevidade, condições climáticas, entre outros.

Há um distanciamento entre a abordagem proposta por Sen (1980) e por Rawls (1975). Na argumentação rawlsiana há um espaço mais amplo para os julgamentos morais e de valor, porém falha ao não reconhecer as variações entre indivíduos, chamadas de variações interindividuais (MARIN e QUINTANA, 2012. p.517). Além disso, a Abordagem das Capacitações possui caráter não fetichista, pois não se atenta para os meios de captar os bens primários, através de recursos, mas se importa na liberdade que o indivíduo possui para realizar suas escolhas, de acordo com aquilo que valoriza (KANG, 2011, p.358).

A Abordagem das Capacitações, segundo Marin (2005, p. 109) pode “ser entendida como uma extensão da teoria de Rawls no que se refere à consideração das oportunidades reais e da igualdade de participação das pessoas na escolha dos princípios de justiça voltados para a organização”.

Sen, ao elaborar sua abordagem, parece resolver parte do que ele considerou ser a desatenção de Rawls para a diversidade humana, uma vez que os funcionamentos e as

---

<sup>7</sup> A teoria de Rawls (1999, p.10) tem como ideia norteadora os princípios de justiça para a estrutura básica da sociedade. Esses princípios dizem que as pessoas são livres e racionais e se interessam em promover seus próprios interesses. Além disso, esses princípios são para regular todos os outros acordos; eles especificam os tipos de cooperação social que podem ser firmados e as formas de governo que pode ser estabelecida, portanto afirma que as posições sociais e econômicas devem ser para vantagem de todos e abertas a todos. Assim, deve-se imaginar que aqueles que se envolvem em cooperação social escolhem juntos, em um ato conjunto, os princípios que devem atribuir direitos e deveres básicos e determinar a divisão dos benefícios sociais. Cada indivíduo deve decidir por reflexão o que constitui o seu bem, ou seja, o sistema de fins que é racional para que ele persiga, um grupo de indivíduos deve decidir de uma vez por todas o que deve conte entre eles como justos e injustos. A escolha que os racionais fariam nessa situação hipotética de liberdade igual, assumindo por enquanto esse problema de escolha tem uma solução, determina os princípios da justiça. (RAWLS, 1999, p.10)

capacitações têm por objetivo capturar as diferenças entre as pessoas para enriquecer a discussão sobre bem-estar e desenvolvimento

Os elementos constituintes da Abordagem das Capacitações referem-se aos “funcionamentos”, “capacitações” e “intitamentos”. Funcionamentos representam partes do estado de uma pessoa - em particular as várias coisas que um indivíduo consegue “fazer” ou “ser”. (SEN *et al*, 1997, p. 199). Alguns funcionamentos são muito elementares, como ser adequadamente nutrido, ter boa saúde e conseguir se movimentar. Já outros podem ser mais complexos, como possuir autoestima, ter respeito ao próximo e ser capaz de participar de atividades dentro do seu ambiente social/sua comunidade. Ambos são igualmente valorizados e cada indivíduo atribui um peso diferente a cada um desses diferentes funcionamentos (SEN 1999, p. 31).

Relacionado aos funcionamentos, é possível entender o “conjunto capacitário”. Ele consiste nos vetores de funcionamento dentre os quais o indivíduo pode escolher. Segundo Sen (2010, p. 104-105) “enquanto a combinação dos funcionamentos de uma pessoa reflete suas realizações efetivas, o conjunto capacitário representa a liberdade para realizar as combinações alternativas de funcionamentos dentre as quais a pessoa pode escolher.

A Abordagem das Capacitações também possui caráter filosófico e político. Foi a filósofa feminista Martha Nussbaum. Nussbaum (2011, p. 108-110) quem descreveu a abordagem através de dois olhares; um focado na qualidade de vida comparada e outro na teorização sobre justiça. Ambos compartilhariam um foco no que os indivíduos podem “fazer” ou “ser” e no compromisso com cinco princípios: (i) tratar cada indivíduo como um fim; (ii) foco na escolha e liberdade em vez de realizações; (iii) pluralismo sobre os valores; (iv) estar profundamente preocupado com injustiças sociais arraigadas; e (v) atribuir uma tarefa urgente ao governo.

Com base em teorias aristotélicas, Nussbaum (1988, p. 175) afirma: “assim como as pessoas podem ser ensinadas a não querer coisas que sua cultura lhes ensinou que não deveriam ter, também podem ser ensinadas a não valorizar certos funcionamentos como constituintes de seu bem viver”. Os indivíduos por vezes podem considerar algum funcionamento importante ou relevante, mas que isso pode ser originário de imposições culturais ou de estruturas de desigualdade e discriminação, porque nem todas as liberdades humanas são igualmente valiosas em um ambiente social. A contribuição da

autora está em garantir que haja igualdade de liberdade e que todos precisam ser respeitados. (DENEULIN; SHARANI, 2009, p. 43)

A partir desses exemplos, podemos fazer algumas observações. Primeiro, os exemplos dados acima indicam que muitas características de um indivíduo podem ser descritas como funcionamentos, mas que algumas delas são mais diretamente descritas como um “fazer” ou “ser”. A segunda observação é que o conceito de “funcionamento” pode ser considerado moralmente neutro. O funcionamento pode ser univocamente bom (por exemplo, estar de boa saúde) ou univocamente ruim (por exemplo, ser estuprado), porém a bondade ou maldade de vários outros funcionamentos pode não ser tão diretas. Isto quer dizer que os funcionamentos dependem do contexto e/ou da teoria normativa que apoiamos. Por exemplo, as escolhas que uma mãe faz em tempo integral para uma criança é um valioso funcionamento ou não?

Nessa situação conseguimos entender o alcance da Abordagem das Capacitações. O bem-estar individual não expressa apenas o próprio prazer e felicidade, isso implica que o bem-estar individual pode estar relacionado a outros indivíduos. O efeito das preocupações a "respeito do outro" opera por meio de algum funcionamento do próprio indivíduo. Fazer o bem aos indivíduos “XYZ” pode tornar o indivíduo “A” mais satisfeito, e estas são realizações funcionais de importância. Os funcionamentos são vistos como centrais para a natureza do bem-estar, mesmo que as fontes de bem-estar possam ser externas ao indivíduo. (SEN, 1992, p. 36). Note ainda que para gerar bem-estar individual, os funcionamentos não podem ser somente ações ou comportamentos, e sim tudo aquilo que de fato é valorizado pelo indivíduo.

As capacitações, por sua vez, refletem as distintas combinações de funcionamentos que o indivíduo pode escolher, são as verdadeiras liberdades ou oportunidades de um indivíduo para realizar seus funcionamentos (ROBEYNS, 2006). Enquanto viajar é um funcionamento, a oportunidade de viajar é a capacitação correspondente. A distinção entre funcionamentos e capacitações está entre o realizado e o possível, em outras palavras, entre realizações, por um lado, e liberdades ou oportunidades valiosas das quais se pode escolher, por outro.

Para Sen *et al* (1997, p. 200) “Se a extensão de cada funcionamento pudesse ser representada por um número real, então a realização real do indivíduo é dada por um vetor funcional em um espaço n-dimensional de n funcionamentos”, e dado que as capacitações

são todas as combinações de funcionamentos, tem-se um amplo conjunto de capacitações disponíveis para cada indivíduo. Isso mostra que um indivíduo dotado de funcionamentos pode buscar uma variedade de diferentes caminhos para sua vida segundo aquilo que ele valoriza.

Quanto maior o conjunto de capacitações, maior será a liberdade do indivíduo em promover o seu bem-estar. Essa visão de bem-estar difere da observada na tradição utilitarista clássica, uma vez que o princípio da utilidade defende que cada ação particular ou padrão de ações são pensadas no horizonte da otimização dos bens, com foco economicista. Também abre espaço para a valorização de várias liberdades - na forma de capacitações.

Qual é a melhor combinação de funcionamentos que expande o bem-estar? Já afirmava Sen *et al* (1997, p. 203) “É um exercício de julgamento”. Como os funcionamentos são heterogêneos, a capacidade de comparar um contra o outro é uma tarefa que só pode ser resolvida por meio de uma avaliação julgadora, que considera a diversidade dos seres humanos e suas oportunidades. Diferenças em idade, gênero, talentos especiais, deficiência, propensão a doenças são alguns dos fatores que interferem na combinação dos funcionamentos. Além disso, as combinações de funcionamentos estão ligadas à formação histórico-cultural dos indivíduos. Representantes quilombolas, indígenas, refugiados possuem capacitações diferentes de outros indivíduos que não passaram por essa formação.

A fim de facilitar os exercícios de julgamento, Sen (1992, p. 45) classificou um subconjunto de capacitações, chamado de “capacitações básicas”. Ele mostra que o termo foi criado com a pretensão de “separar as capacitações essenciais de outras importantes sobre em certos níveis.” As capacitações básicas referem-se à liberdade em praticar ações essenciais para a sobrevivência e para evitar ou escapar da pobreza ou outras privações graves. Elas serão cruciais para a análise da pobreza e, em geral, para o estudo do bem-estar para indivíduos nos países pobres, ou para as teorias da justiça que endossam a suficiência como regra distributiva. Em países ricos, por outro lado, a análise do bem-estar geralmente foca em capacitações menos essenciais à sobrevivência. É importante reconhecer que a Abordagem das Capacitações não é uma teoria que possa explicar a pobreza, a desigualdade e o bem-estar; em vez disso, fornece uma ferramenta e uma estrutura para conceituar e avaliar esses fenômenos. (ROBEYNS, 2005, p. 4).

Os intitamentos também são elementos constituintes importantes da Abordagem das Capacitações, e diferente dos funcionamentos, que são as ações valoradas pelos indivíduos a fim de elevar o bem-estar, este é o meio para atingir o funcionamento. (GIACOMELLI et al, 2017, p. 98). Em outras palavras, ele proporciona a realização de um funcionamento (ROBEYNS, 2005, p.95- 96). Sen (1999, p.219) ainda é mais complexo na sua definição: “denota-se por intitamentos o conjunto de pacotes de bens e serviços que podem ser adquiridos com os recursos legais oferecidos ao indivíduo”. Ou seja, a partir da análise dos intitamentos seria possível mapear quais são os mecanismos sociais que podem colaborar, ou não, com um grupo de capacitações (KUHN & KUHN, 2014, p.11).

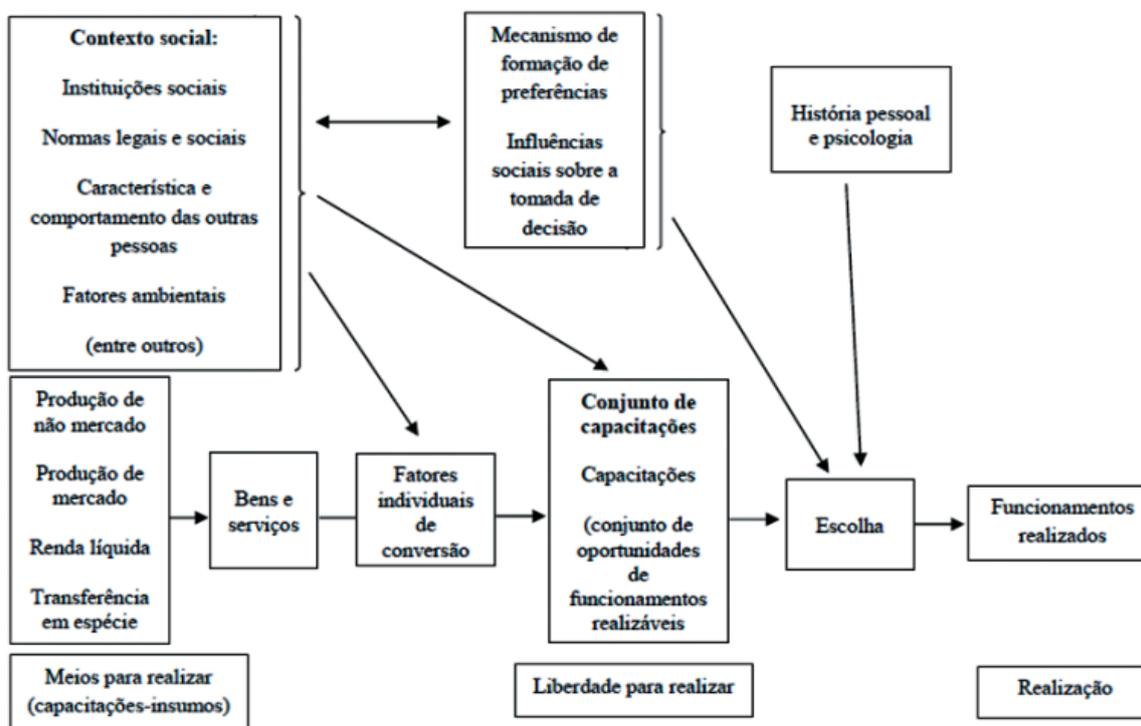
Os intitamentos refletem as relações de propriedade que existem em uma determinada sociedade, e por esta razão, antes de avaliar se há bens e serviços suficientes, se faz necessário compreender a estrutura de propriedade vigente e não apenas ter conhecimento da quantidade de bens que nela são produzidos. Sen (1999, p.216) complementa “A capacitação de um indivíduo dispor de alimentos – *na verdade, de dispor de qualquer mercadoria que deseje adquirir ou ter* – depende das relações de concessão de direitos que governam a posse e o uso nessa sociedade.”

Diniz *et al* (2017, p. 224) exemplifica os intitamentos por:

(...) se o indivíduo acessa o serviço educacional e usufrui dos seus benefícios, esse serviço se torna um intitamento que contribui para o aumento do bem-estar humano e amplia as liberdades e possibilidades de escolha individuais. O Estado pode colaborar com o processo de “distribuição”, ou melhor, provimento de intitamentos conforme a as necessidades dos indivíduos.

Até este ponto foi tratado de elementos constituintes da Abordagem das Capacitações para alcançar o prazer relevante para o próprio bem-estar. Eles podem ser sintetizados com a Figura 1.

Figura 1 - Representação não dinâmica dos elementos constituintes de um indivíduo e o seu contexto social e pessoal



Fonte: Adaptado de Robeyns (2005, p.98)

Para que o indivíduo possa exercer a sua capacitação, é necessário que lhe seja oportunizado o acesso aos recursos a serem convertidos nos fins valorados, relacionando os funcionamentos, as capacitações e os intitamentos. Além disso, de acordo com Diniz *et al* (2017, p.234) é preciso observar alguns fatores que podem interferir no processo de transformação individual e de todo o entorno: primeiro, as heterogeneidades pessoais (cada um possui um tipo de metabolismo, gênero e características físicas; segundo, as diversidades ambientais (cada região possui doenças específicas, características climáticas, dentre outros); terceiro, diferenças de inserção no ambiente social (ocorre que indivíduos pobres apresentam mais dificuldade de participar da vida da comunidade comparado a indivíduos ricos); e quarto, refere-se distribuição da renda familiar, isto é como a renda é alocada entre os diferentes objetivos dos membros da família.

Agora a análise partirá para algo além do próprio bem-estar, observando o bem-estar do outro. Esse conceito é chamado de “agência”. A agência de um indivíduo refere-se à realização de metas e valores que ele tem motivos para seguir, conectados ou não

com seu próprio bem-estar. Um agente não precisa ser guiado apenas por seu próprio bem-estar e a realização da agência refere-se ao sucesso na busca da totalidade de metas e objetivos. (SEN, 1992, p. 57).

Um ponto importante é a distinção entre realização de agência e realização de bem-estar pessoal. Um indivíduo como agente não precisa ser guiado apenas por seu próprio bem-estar, e a realização da agência refere-se ao sucesso de um indivíduo no bem-estar do outro. Se um indivíduo almeja elevar os níveis educacionais de determinada comunidade, a realização de agência envolveria ações à luz desse seu objetivo, e não o que essas realizações contribuiriam para o seu próprio bem-estar. (SEN, 1992, p. 56). E, segundo que há valores diferentes do mesmo funcionamento quando avaliado pela agência ou quando pelo bem-estar; e que a satisfação na agência é um exercício mais amplo do que a satisfação do próprio bem-estar, porém, segundo Sen (1992, p. 57) “deve-se enfatizar que não há alegação que os dois aspectos - agência e bem-estar seriam independentes uns dos outros. Eles são distinguíveis e separados, mas completamente interdependentes”.

Ao analisar os objetivos da condição de agente, ainda é possível fazer uma outra divisão de conceitos. Primeiro, quando há a realização de metas que o indivíduo tem motivos para seguir e visa realizar, mas sem uma atuação direta e, segundo, quando a ocorrência de tais metas são ocasionadas pelos próprios esforços. A primeira refere-se à realização dos objetivos individuais, independentemente do papel do indivíduo em realizá-lo. Já o segundo é uma noção mais específica de sucesso de agência, concentrando-se no sucesso do outro de maneira mais participativa (SEN, 2001, p. 105). Sen (1992, p. 57) os distingue sendo “êxito acabado da condição de agente” e “êxito instrumental da condição de agente” para referir-se respectivamente aos dois casos.

Em “êxito acabado da condição de agente”, os objetivos de um indivíduo - sejam eles próprios ou outros - são percebidos, mas alguém ou alguma outra coisa pode ser a causa ou a “alavanca” da conquista. No “êxito instrumental da condição de agente”, a agência exige que o próprio indivíduo ou produza coisas por seus próprios esforços ou desempenhe uma “parte ativa” em alguma ação coletiva. O conceito genérico de agência permite que um indivíduo ou grupo exerça ou controle as “alavancas” de mudança. (SEN 1992, p. 57- 58)

Também há liberdade de agência e corresponde à liberdade geral do indivíduo para fazer e realizar os valores e objetivos que são importantes. A liberdade de agência amplia as oportunidades e as condições de liberdade e de ação do sujeito (FRÖHLICH, 2015, p.26). A liberdade de agência possui uma visão pluralista, uma vez que permite ao indivíduo se posicionar ou não de forma responsável diante as situações e arranjos sociais que o cerca, contemplando uma vida mais abrangente, moral, econômica e politicamente.

Face ao exposto, é possível compreender a relevância da Abordagem das Capacitações no que diz respeito as oportunidades de escolhas e ao bem-estar do indivíduo, tornando-se uma teoria normativa e agregadora. Na próxima seção serão detalhadas as relações entre liberdade e bem-estar.

### 1.2.1 Liberdade e Bem-Estar

Liberdade – do latim: *libertas*, significa a capacidade de agir por si mesmo, levando a ausência de submissão e de servidão, livre arbítrio. O que é liberdade na Abordagem das Capacitações? Para Sen (2010, p. 9), a liberdade pode ser descrita como:

(...) liberdade é vista, por essa abordagem, como o principal fim e o principal meio do desenvolvimento. O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente. A eliminação de privações de liberdades substanciais, argumenta-se aqui, é constitutiva do desenvolvimento (SEN, 2010, p. 9).

No trecho acima, o autor apresenta a relevância da liberdade para o desenvolvimento humano. Ela corresponde a possibilidade do indivíduo poder tomar decisões, ser e fazer o que considera valorado para si. Este “valor” depende de uma infinidade de fatores, inclui características pessoais e arranjos sociais e a percepção do outro. Além disso, são consideradas diferentes maneiras de se observar a liberdade na Abordagem das Capacitações: (i) liberdades políticas; (ii) facilidades econômicas; (iii) oportunidades sociais; (iv) garantias de transparência e; (v) segurança protetora (SEN 1999, p. 58). As características que as definem são:

As liberdades políticas referem-se às oportunidades que as pessoas têm para determinar quem deve governar [...], de ter liberdade de expressão política e uma imprensa sem censura, [...]. Incluem os direitos políticos associados às democracias no sentido mais abrangente. Já as facilidades econômicas são as oportunidades que os indivíduos têm para utilizar recursos econômicos com propósitos de consumo, produção ou troca. As oportunidades sociais refletem

as disposições que a sociedade estabelece nas áreas de educação, saúde, etc., as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor. As garantias de transparências referem-se às necessidades de sinceridade que as pessoas podem esperar: a liberdade de lidar uns com os outros sob garantias de dessegredo e clareza e; por fim, a segurança protetora tem a função de proporcionar uma rede de segurança social, impedindo que a população afetada seja reduzida à miséria abjeta [...]. A esfera da segurança protetora inclui disposições institucionais fixas [...], bem como medidas *ad hoc* (SEN, 1999, p. 58).

Berlin (1981, p. 142) também apresenta dois conceitos de liberdade: a liberdade positiva e a liberdade negativa. Na liberdade negativa é criado um espaço onde a coação<sup>8</sup> não é admitida; na liberdade positiva a coação é considerada para garantir que haja liberdade. Para Berlin (1999, p 44) “Liberdade positiva significa ser seu próprio dono ou exercer o controle sobre a própria vida”. Embora esses conceitos subsidiem o entendimento de liberdade pela Abordagem das Capacitações, aqui iremos considerar apenas a liberdade positiva, pois ela representa as plenas condições para que os indivíduos ajam de acordo com seus objetivos, pautados pela ética, democracia e bem-estar social.

Ao defender uma abordagem baseada na liberdade positiva, é possível que haja uma confusão sobre o quanto os indivíduos estão livres para escolher e se quanto mais liberdade melhor para as suas tomadas de decisão. Sen (1992, p. 59) mostra que “às vezes, mais liberdade de escolha pode confundir e isto pode diminuir os graus de satisfação e, portanto, de bem-estar”. O autor complementa que ao defrontar a avaliação do bem-estar com liberdade são levantadas duas questões. A primeira refere-se a liberdade dos indivíduos em ter outros objetivos além da busca de seu próprio bem-estar e a segunda mostra a distinção entre conquista e a liberdade de alcançar (SEN, 1992, p 59 –60).

Esse primeiro questionamento é relevante no contexto de se expandir os horizontes de preocupação além do bem-estar individual. Isso inclui preocupações individuais com a solidariedade, no fomento dos arranjos sociais, o debate público e as práticas democráticas. Mas, quando há influência do outro em ações focalizadas em objetivos mais particulares e singular ao indivíduo, chamamos de “liberdade de bem-estar”. A princípio, não há nada contrário no fato de que um aumento da liberdade de agência pode levar a uma redução da liberdade de bem-estar. (SEN, 1985, p. 206)

Para ilustrar o contraste: *há um caso de discriminação cultural ocorrendo próximo a um indivíduo. Ele tem a opção de tentar ajudar ou não a vítima, agindo*

---

<sup>8</sup> A coação é entendida como a interferência de terceiros em áreas de atuação individuais. Um indivíduo só é livre na medida em que nenhum outro interfira em suas atividades.

conforme a sua liberdade de agência. Escolhendo ajudar, note que o indivíduo também poderia se tornar uma vítima de igual discriminação ou ser alvo de consequências maiores, como a violência. Isso mostra que há a possibilidade do seu bem-estar diminuir, - pois, ele poderia ser ofendido ou ferido, mesmo que seus esforços fossem bem-sucedidos (elaboração própria). Este caso mostra que o indivíduo fez um rápido julgamento; que valia interferir, isto é, seus objetivos de agência dominaram, mesmo no risco de diminuição do bem-estar.

Se a liberdade de agência é escolhida, é possível ver movimentos contrários, nos quais a liberdade de agência sobe, enquanto a liberdade de bem-estar diminui (SEN, 1992, p. 60). Não tão somente a liberdade do bem-estar, como o próprio bem-estar pode se mover na direção oposta à liberdade da agência. O exemplo acima nos mostra uma escolha binária (ajudar ou não a vítima), mas os reflexos sobre o bem-estar são representados pelas combinações de suas escolhas, como apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Escolhas do indivíduo na situação de discriminação cultural



Fonte: Elaboração própria

No exemplo dado, o indivíduo faz a escolha entre ajudar ou não uma vítima de discriminação cultural. Então, ele pode ajudar, exercendo a sua liberdade de agência ou não, de maneira a não exercer a sua liberdade de agência. Para cada uma das escolhas feitas, o indivíduo ainda pode elevar ou perder o seu bem-estar. Conforme apresentado no exemplo, se o indivíduo escolhe ajudar e acaba também se tornando uma vítima de violência o seu bem estar é diminuído. Por outro lado, se ele resolve ajudar e o resultado é satisfatório, há ganho de bem-estar.

A mesma situação vale para o caso de optar por não ajudar, o indivíduo pode ganhar bem-estar por não ter se envolvido em algo que poderia o acidentar ou pode ter perda de bem estar ao se sentir incomodado por não ter prestado auxílio a uma vítima.

A liberdade de bem-estar e a liberdade de agência podem se mover em direções opostas. Independente da escolha que o indivíduo faça, a Abordagem das Capacitações quer mostrar que cada um toma suas decisões baseadas naquilo que valora para si.

O que deve ser analisado é como a teoria seniana propõe o entendimento da liberdade como um todo (SEN, 1992, p 59 – 60). Se ela é entendida como liberdade de agência, a expansão dessa liberdade pode vir acompanhada de uma redução na liberdade de bem-estar, assim como do próprio bem-estar. Se, por outro lado, ela é entendida como liberdade de bem-estar, então não se faz necessário decair a liberdade de agência para que haja aumento do próprio bem-estar (SEN, 1992, p. 61).

Há ainda a possibilidade da expansão da liberdade de bem-estar por meio de mudanças em busca de objetivos de “não-bem-estar” (que pode ser de agência), porém que leva a uma deterioração da expansão do bem-estar. Para ilustrar a afirmação: *um indivíduo está disposto a sacrificar seu próprio bem-estar para ir dar aulas em uma comunidade rural, porque é um dos seus objetivos pessoais servir a educação carente, mas está impedido de fazê-lo devido à remuneração ser baixa e o local ser afastado. Tempos depois, este indivíduo recebe um aumento em sua renda e, nessa nova situação econômica, ele possui mais liberdade de bem-estar e mais liberdade da agência. Ao escolher o último, ele realizará seu objetivo e fará aquilo que era impedido por questões financeiras (elaboração própria)*. Nessa situação, o indivíduo teve o seu bem-estar diminuído, como sua própria liberdade de bem-estar em prol de objetivos de “não-bem-estar”.

Já o segundo questionamento de Sen (1992, p 59 –60) refere-se à distinção entre realização e a liberdade de alcançar. Essa explicação é um pouco mais complexa que o primeiro questionamento o que requer o auxílio do Quadro 1 para facilitar o entendimento. A primeira coluna analisa os aspectos de bem-estar e a segunda coluna os da agência, as linhas representam a posição de um indivíduo em um determinado arranjo social, sendo a primeira linha as suas realizações e a segunda as suas liberdades. Aqui entra o conceito de realização pela Abordagem das Capacitações: ela é a realização real

do indivíduo e a liberdade é vista como a oportunidade de realizar aquilo que se valoriza. Os dois não precisam ser congruentes (SEN, 1992, p. 31).

Quadro 1 - Distinção entre realizações e liberdade

	<b>Bem-estar</b>	<b>Agência</b>
<b>Realizações</b>	Realizações de bem-estar (funcionamentos)	Realizações de agência
<b>Liberdade</b>	Liberdade de bem-estar (capacitações)	Liberdade de agência

Fonte: Crocker e Robeyns (2009). Elaborado pelo autor.

Para entender as informações presentes na Quadro 1, vamos retomar alguns conceitos anteriores. Primeiramente, o bem-estar está relacionado com todas as escolhas feitas pelo indivíduo baseadas naquilo que valora. O indivíduo tem à disposição os funcionamentos, que são as ações que pode exercer, já as mais variadas combinações dessas ações representam todo o conjunto de oportunidades para escolher, que são as capacitações. A distinção entre funcionamentos e capacitações é o mesmo conceito que diferencia o realizado do efetivamente possível - em outras palavras, entre realizações, de um lado, e liberdades do outro.

A agência, assim como o bem-estar, também apresenta realização e liberdade, porém são mais intuitos. Como agentes, o indivíduo ou o coletivo decidem suas metas - altruístas ou não - e, têm liberdade e poder para exercer seu arbítrio. Nessa situação quando a agência é exercida chama-se de realização de agência, entretanto quando é apenas um desejo, sonho, ou algo que ainda precisa ser desenvolvido e executado, é denominado de liberdade de agência.

Os aspectos de bem-estar e de agência se complementam, de acordo com Diniz *et al* (2017, p. 221) “há uma relação de reciprocidade, a agência influencia o bem-estar e o estar bem ajuda na habilidade para agir em busca de outros objetivos” e avaliação de cada um desses quatro tipos de aspectos (realização de bem-estar; realização da agência; liberdades de bem-estar e; liberdade de agência) envolve um exercício de julgamento. Os conflitos apresentados abaixo representam a dificuldade nas escolhas que envolvem julgamentos coletivos e individuais.

*Conflito 1- realização de bem-estar versus realização de agência:* Numa situação em que, de um lado, haverá a construção de um monumento público valorado por toda população, e do outro, uma pequena comunidade em que crianças não têm acesso à educação básica. Qual a política é mais relevante para o governo? O conflito será entre o bem-estar de toda a população com a conquista da agência ao realizar para a pequena comunidade. Provavelmente, a política conservará mais motivos em oferecer apoio para superar a falta de escolaridade básica que construir um monumento, mesmo que grande parte da população atribua mais importância ao monumento do que a educação de uma pequena parcela. A realização de julgamento é necessária para minimizar os conflitos existentes e agir com equidade diante o caso.

*Conflito 2- liberdade de agência versus realização de agência e de bem-estar.* Imagine uma comunidade indígena localizada numa área afastada esteja precisando de remédios. Há projetos para se criar políticas públicas para que os remédios cheguem até esta comunidade, desenvolver ações e contratar equipes (NUSSBAUM E SEN, 1993, p. 36). Porém, essas ações nunca saíram do papel ou foram executadas. Dado que a liberdade de agência é, segundo Sen (1985, p. 204) “o alcance que um indivíduo, como um agente responsável, decidindo o que quer alcançar” o conflito existe quando essas políticas não se transformaram em conquistas. Os “promotores” de agência e bem-estar fracassaram, mas o conflito também pode aparecer quando o ‘receptor’ da agência falha. Este seria o caso de as políticas públicas terem sido desenvolvidas, porém para a comunidade indígena não aceita os remédios.

Esses quatro aspectos podem oferecer interesses avaliativos bem diferentes. Mesmo conflitantes, tanto o bem-estar como a liberdade devem ser valorados. Além disso, quando as pessoas tomam suas próprias decisões, administram suas próprias vidas e fazem uma marca no mundo, esse exercício de agência é frequentemente acompanhado por um sentimento de satisfação: um componente de realização do bem-estar (SEN, 1985, p. 187).

Por fim, segundo Correa-Macana & Comim (2013, p. 583), ao mesmo tempo, as liberdades representam os meios que as pessoas possuem para ampliar ainda mais suas liberdades e elevar o seu bem-estar. Elas preenchem um papel instrumental, que concerne a direitos, intitamentos e oportunidades que promovem a expansão do desenvolvimento humano.

## 1.2.2 Liberdade como autonomia

Os conceitos e as fundamentações teóricas da Abordagem das Capacitações que foram lançadas até aqui são de relevância para entender o processo de tomada de decisões do indivíduo, que faz as escolhas baseadas nos seus próprios valores. Diferente do modelo de tradição utilitarista, o que importa na abordagem são as capacitações, ou seja, a liberdade para alcançar bem-estar. É possível definir alguns funcionamentos intrinsecamente valiosos, porém dando ao indivíduo a liberdade para escolher entre diversos vetores de funcionamentos (KANG, 2011, p.359). Sua liberdade o permite ser único e heterogêneo, onde seus arranjos sociais, contextos culturais e históricos, raça e religião importam.

Essa seção tem o objetivo de detalhar a liberdade focada na autonomia. Ela é relevante pois se relaciona não somente com a base teórica presente na Abordagem das Capacitações como ajuda a construir um elo com a temática da educação. Tratando de crianças, elas são indivíduos livres para fazer o que querem? Sim e não. Segundo a Abordagem das Capacitações os indivíduos serão sempre livres, Para Castillo (2009, p.1) há diferença entre “agir em resposta a desejos aleatórios ou desejos alheios e que não são necessariamente para atingir uma meta valiosa ou para atender às necessidades prioritárias” e agir observando seus desejos autônomos; onde é feita uma autoavaliação reflexiva. Isso mostra que a autonomia se refere a aspectos significativos da vida. Ela não é exercida em todos os aspectos, somente naqueles que têm importância (DOYAL & GOUGH, 1984).

Autonomia é diferente de independência (DECI E RYAN, 2000, p.4). Pode-se confiar nos outros para orientação e suporte ou acesso a recursos. Pode-se também depender de outro indivíduo por escolha. Os indivíduos se preocupam com os outros e seus compromissos com os outros são evidências de autonomia, mas não de dependência. Além disso, indivíduos que se identificam<sup>9</sup> com um grupo podem adotar valores ou comportamentos que de acordo com Chirkov *et al* (2003, p. 107) “dão prioridade a esse grupo e, ao fazê-lo, podem agir de forma autônoma”.

A autonomia não é de modo algum coerente com a visão de seres humanos desapegados e isolados, que apenas confiam em seus funcionamentos e capacitações, pois

---

<sup>9</sup> Para uma discussão sobre indivíduos e identidade em Economia, ver Davis (2011).

elas estão claramente relacionadas às percepções dos outros (CHRISTMAN, 2003). Autonomia e dependência não entram em conflito nessa abordagem, exceto quando de acordo com Christman (1998, p. 386) certos “fatores e influências perturbam ou destroem o processo de expansão de capacitações como um indivíduo único”.

Seguindo as concepções acima, a autonomia pode ser definida e buscada em qualquer arranjo social-cultural-histórico que influencie significativamente as oportunidades que um indivíduo tem para desenvolver ou expressar suas habilidades mais valiosas. O ser autêntico é construído durante todo o processo de exercício da autonomia (BARCLAY, 2000), para o qual são necessárias condições de apoio social em conjunto com o senso interno de ser autônomo (ANDERSON E HONNETH, 2005, p. 129-130).

Relacionando a autonomia e a Abordagem das Capacitações, temos que a autonomia é uma capacitação que enfatiza a importância das escolhas fundamentadas pelos indivíduos, dado os seus valores e objetivos. O exercício da autonomia é necessário no processo de tomada de decisão observando o próprio indivíduo e o contexto que ele interage. (SILVA, 2015, p. 43-44). Pode parecer que o conceito de autonomia é o mesmo que agência, porém há uma sutil diferença: agência refere-se à realização de metas e valores que se tem motivos para seguir, conectados ou não com seu próprio bem-estar (NUSSBAUM & SEN, 1993 p.34), já autonomia é a capacidade de tomar decisões valiosas em consonância com os contextos externos.

A autonomia é intrinsecamente valiosa para o bem-estar. Os indivíduos valorizam os aspectos significativos de suas vidas e exercem autonomia, em diferentes níveis (LONG, 1992). Há dois níveis de autonomia: autonomia básica e a autonomia crítica. Na primeira há uma interação menor entre o indivíduo e arranjos sociais, culturais e históricos que o cercam. Ele os leva em consideração nas suas escolhas, porém em um grau limitado. Nesse nível há habilidade de deliberar, escolher e agir propositadamente. Os indivíduos são autônomos no que se refere aos alimentos mais nutricionais, a necessidade de consumir água potável, a periculosidade de um trabalho, cuidados de saúde apropriados, segurança física, controle de natalidade seguro, dentro outros. (CASTILLO, 2009, p. 3)

Autonomia crítica, por sua vez, exige que os indivíduos exerçam a liberdade com níveis mais altos de reflexão, conhecimento intercultural e liberdade política para que os indivíduos possam perceber quais capacitações devem escolher, e quais são os

contextos estruturais que irão apoiá-lo ou restringi-lo de seus objetivos. Neste nível, eles podem promover mudanças sociais significativas em cooperação com outras pessoas. (CASTILLO, 2009, p. 7)

Na seção 1.1.1, apresentamos críticas à teoria utilitarista, e como se deu os primeiros passos da Abordagem das Capacitações e o desenrolar da sua proposta, trazendo um novo foco, o desenvolvimento humano. Do ponto de vista avaliativo, o desenvolvimento humano refere-se a uma melhoria nas vidas de todos os indivíduos e oportunidades (capacitações) para alcançar essa melhoria (GASPER, 2004). O bem-estar refere-se à qualidade dessas vidas em múltiplas dimensões: o que os indivíduos são, o que eles fazem, o que podem se tornar, o que sentem, em quais relações eles se envolvem o que eles assimilam, entre outros. O desenvolvimento humano é visto quando as pessoas experimentam uma mudança positiva no bem-estar (ou seja, resultados), incluindo aspectos objetivos e subjetivos, ou uma expansão de suas capacitações ou potenciais valiosos. O desenvolvimento humano é um processo, não um destino fixo, com um caminho predeterminado. Os indivíduos estão em contínua busca de exercer seus potenciais e fazem isso de maneiras diferentes em contextos específicos (CASTILLO, 2009, p. 10).

Promover um desenvolvimento verdadeiramente humano quer ajudar os mais pobres e sem recursos a exercitar sua voz e alterar os termos nos quais desenvolvimento é apenas visto como como progresso material (CARMEN, 2000). A autonomia está relacionada ao desenvolvimento humano de duas maneiras. Primeira, desenvolvimento humano promove a autonomia porque expande o potencial humano e as oportunidades das pessoas para participar da vida social. Segunda, a autonomia apoia o desenvolvimento humano porque os indivíduos mais autônomos estão em melhor posição para expandir as suas capacitações. Se necessário, eles podem promover mudanças sociais significativas em coordenação com outros para processar objetivos comuns, melhorando seu bem-estar presente e futuro. Portanto, a promoção da autonomia e o desenvolvimento humano podem ser paralelos. (MUÑIZ CASTILLO E GASPER, 2009).

Quando os conceitos de funcionamentos, capacitações, intitamentos, agência, liberdades são bem definidos pela Abordagem das Capacitações, a compreensão de que a abordagem de Sen (2010) não possui como foco principal o desenvolvimento em seu aspecto econômico ou em relação à riqueza de um país torna-se mais evidente. Para Sen

(2010), o desenvolvimento deve estar diretamente relacionado ao bem-estar da população, proporcionando-lhes liberdades substantivas: como oportunidades sociais, direito à democracia e acesso às suas necessidades básicas, como saúde, segurança e educação.

Desde o seu surgimento, a Abordagem das Capacitações busca expandir a compreensão sobre o desenvolvimento, não se limitando apenas a aspectos econômicos, tais como o aumento do produto real *per capita* ou o aumento da produtividade dos fatores de produção, passando a abranger uma diversidade de fatores, como, por exemplo, o desenvolvimento humano (PINHEIRO, 2012, p. 10).

Sen procura mostrar que os distintos aspectos do desenvolvimento humano não covariam todos com a renda – a qual não passa de um meio, ainda que importante, para o desenvolvimento –, nem mesmo se submetem à —métrica da renda. Ao criticar as visões tradicionais, o autor cita vários exemplos (ver seção 4) que ilustram como as medidas estritamente econômicas podem ser enganosas, no que respeita à avaliação do desenvolvimento. [...] O fim último do desenvolvimento, o bem das pessoas, é associado à liberdade, isto é, à potência pessoal de conseguir a vida que se deseja racionalmente. Nesse sentido, a liberdade é pensada positivamente como poder, autonomia e autodeterminação do agente, bem como colocada no centro da abordagem do desenvolvimento como liberdade, desempenhando um duplo papel avaliativo-constitutivo e causal-instrumental no processo de desenvolvimento (PINHEIRO, 2012, p. 9, 12).

Todavia, é necessário reafirmar que a abordagem não anula a importância do fator econômico para o desenvolvimento, mas que ele não deve ser considerado por si só e como fim para o desenvolvimento, mas como um dos meios para se alcançar desenvolvimento como liberdade, para expandir capacitações e proporcionar oportunidades. Sen (2010, p. 139) afirma, ainda, que um dos caminhos para o desenvolvimento se dará pela liberdade e expansão das capacitações.

Isso se dará através do investimento em saúde, educação, compreensão do ambiente social, visto que proporcionam efetiva qualidade de vida à população.

Apresentadas as principais considerações sobre o processo de origem e desenvolvimento da Abordagem das Capacitações, as próximas seções explorarão algumas críticas e contribuições.

### **1.2.3 Exploração Crítica da Abordagem das Capacitações - Avaliações da perspectiva normativa seniana.**

#### *1.2.3.1 Diferença entre as vertentes de Nussbaum e Sen*

A primeira exploração crítica a ser analisada são dos principais responsáveis pela Abordagem das Capacitações. Uma das principais divergências entre os autores refere-se à distinção entre agência e bem-estar. Embora Nussbaum (2000, p. 14), concorde com Sen que “os conceitos introduzidos por essas distinções são importantes”, ela afirma que todas as distinções importantes podem ser capturadas como aspectos da distinção capacitação/funcionamentos (NUSSBAUM, 2000, p. 14.)

É importante deixar claro que Nussbaum não afirma que o conceito de “agência” seja equivocado ou desimportante para a Abordagem das Capacitações, mas que esse conceito pode ser visto como uma capacidade de estabelecer planos de vida e de refletir criticamente sobre estes planos. Porém, que isso pode ser considerado tanto funcionamento como uma de suas capacitações que precisam integrar a sua lista (NUSSBAUM, 2000; 2006; 2011). Nussbaum (2000, p. 58) argumenta que as pessoas devem ser reconhecidas como: “fontes de agência e dignas por si só, com seus próprios planos do que fazer e suas próprias vidas para viver, merecendo todo o apoio necessário para que tenham a mesma oportunidade de serem esses agentes”. Não o conceito de agência *per se* que Nussbaum reluta em aceitar; pelo contrário, é a distinção entre agência e bem-estar.

Nussbaum, de acordo com Keleher (2014, p.64) fornece duas razões para evitar a distinção: (1) ela “não tem certeza de que clareza extra é adicionada usando uma distinção de bem-estar / agência ou que qualquer importante distinções filosóficas são obscurecidas ao aderir a um conjunto mais simples de distinções ” e (2) ela “teme que as associações utilitárias da ideia de “bem-estar” possam levar a supor que [Sen] esteja imaginando uma maneira de desfrutar do bem-estar que não envolva o “ser” e “fazer”.

Crocker (2008, p. 161) propõe uma razão adicional para a relutância de Nussbaum em considerar os conceitos de agência e bem-estar. Para o autor, a própria estrutura da Abordagem das Capacitações vista por Nussbaum requer que ela rejeite a dualidade normativa a favor de uma norma integrada e complexa do funcionamento humano. Isso

acontece quando a lista de capacitações centrais é proposta, refletindo um relato filosófico com pretensões universalistas. Como destaca Nussbaum (2000, p. 6): “A Abordagem das Capacitações é explicitamente universal: as capacitações em questão são importantes para todos e cada um dos indivíduos, em todas e cada uma das nações”

Diferentemente, para Sen, o papel da Abordagem das Capacitações refere-se a um desenvolvimento econômico e filosofia política normativa, que aponta qual é o espaço e qual é o procedimento para a avaliação de seus elementos constituintes (funcionamentos e capacitações), mas que não é papel do teórico definir a relevâncias de capacitações e quais devem ser priorizadas ou não (KANG, 2011, p.352). Tem-se que nas obras de Sen não são apresentados argumentos de caráter tão universal, preocupando-se mais “na dimensão comparativa de como os indivíduos se encontram e de quais são as capacitações eles valorizam, do que elencar quais capacitações que são valiosas por si próprias” (ROBEYNS, 2005, p.110)

Mesmo com diferenças entre as versões, ambas dão sentido a busca da expansão das capacitações. Muitas das diferenças frequentemente citadas na interpretação e no papel da agência e do bem-estar é uma questão de entendimento sobre os temas, não é um desacordo sobre concepções fundamentais na Abordagem das Capacitações. (KELEHER, 2014, p.68).

### *1.2.3.2 A não-identificação dos funcionamentos*

A despeito do impacto crescente da Abordagem das Capacitações no cenário de pesquisas internacionais, alguns autores como Robert Sugden (1992; 2006), Ben Fine (2001), Malcolm Bull (2007), Denis O’Hearn (2009) e Hartley Dean (2009) apontaram fraquezas conceituais na teoria seniana, seja pelo seu “excesso de liberalismo”, dificuldades de operacionalização e a desaprovação da abordagem ao sistema capitalista de produção.

Sugden (1993; 2006) possui duas linhas de análises, uma mais antiga e outra mais recente. Na antiga (1993), levanta uma série de questões sobre a operacionalização da abordagem, citando que há uma significativa fraqueza causada pela sua incompletude e aplicabilidade prática limitada, deixando uma dúvida se ela é uma alternativa viável para a avaliação do bem-estar (SUDGEN, 1993, p. 1953).

Dado o rico conjunto de funcionamentos que Sen considera relevante, dada a extensão do desacordo entre as pessoas sobre a interpretação de bem-estar, e dado o problema não resolvido de como avaliar conjuntos, é natural perguntar até que ponto a estrutura de Sen é operacional (SUDGEN, 1993, p. 1953).

Questões relativas à seleção e ponderação de funcionamentos para a mensurabilidade de questões específicas são centrais. A incompletude da abordagem é atribuída à abertura de diferentes abordagens avaliativas, incluindo diferentes listas de funcionamentos e diferentes formas de ponderá-los (COMIM *et al*, 2008, p. 19).

Ainda nessa análise há o desdobramento em mais duas críticas sequenciais. A primeira refere-se à forma em que são feitos os juízos sobre funcionamentos, e a segunda diz respeito à maneira com que os julgamentos podem ser feitos em alguma aplicação prática. Ambas as críticas identificam que a Abordagem das Capacitações não indica quais funcionamentos são mais valiosos que outros. Vários autores opinaram contrariamente à abordagem por esta falhar em suplementar uma lista única de funcionamentos e capacitações (NUSSBAUM, 1988, p. 176; QIZILBASH, 1998, p.54; SUGDEN,1993, p. 1961; BEN FINE, 2001; MALCOLM BULL, 2007; O'HEARN, 2009). Indo de encontro com a crítica de não-identificação dos funcionamentos, Marin (2005, p. 139) descreve que “Sen é guiado mais pela racionalidade ética e pelo caráter multidimensional de uma abordagem para o bem-estar e o desenvolvimento, não estando interessado em produzir uma lista de funcionamentos e capacitações humanas básicas universais”, que eliminaria a abertura de sua proposta normativa.

A crítica de Sugden (1993) é melhor vista como uma nota de advertência do que como um ato de resistência à Abordagem das Capacitações. Para Sugden (1993, p. 1961), a preferência do indivíduo racional tem sido considerada “*mainstream*” nos últimos quarenta anos, mas que as limitações dessa literatura vêm sendo discutidas, em grande parte, nos trabalhos de Amartya Sen. De acordo com Sugden (1993, p. 1961) “Se a preferência revelada pelo bem-estar tem que ser abandonada, parece haver duas formas alternativas principais de reconstruir a economia normativa. Uma delas é partir da teoria do bem social: esse é o empreendimento ao qual pertence o trabalho de Sen” A outra é focar nas regras que governam a interação social e avaliar essas regras com base no argumento libertário.

As críticas foram dirigidas ao tratamento pouco profundo dado pela abordagem em questões relativas aos julgamentos individuais, considerando a lista de funcionamentos ilimitada e a ausência de uma base operacional, mas que:

não pode haver dúvida de que esta abordagem é uma contribuição distinta para a economia normativa. Mesmo aqueles de nós cujas simpatias se encontram na abordagem processual não podemos deixar de ser atraídos pela amplitude e pela humanidade da teoria de Sen. (SUGDEN, 1993, p. 1961)

Já na crítica mais recente, Sugden (2006) lança dúvidas sobre a utilidade da abordagem para fazer comparações interpessoais de bem-estar, uma vez que surgem muitas discordâncias sobre a avaliação de capacitações como, por exemplo, ponderações diferenciadas que deveriam ser consideradas dentro do conjunto capacitário, que é o espaço de oportunidades. Além disso, Sugden (2006, p. 50) argumenta que as influências da Abordagem das Capacitações sobre o bem-estar e a liberdade pode levar a sociedade a fazer julgamentos sobre o que é ou não é bom para todos, o que, por sua vez, pode gerar novas restrições à liberdade.

(...) minha preocupação com a abordagem de Sen é que permite julgamentos coletivos sobre o desejo racional de anular desejos reais dos indivíduos. O que, em termos da minha própria compreensão do meu próprio bem, eu ganho, permitindo que os julgamentos de uma maioria para substituir o meu próprio desejo sobre assuntos que são privados para mim? Sen está pedindo a cada um de nós que corra riscos desnecessários. (SUGDEN, 2006, p. 50).

O impulso central da crítica é o caráter iliberal. A sociedade ou teóricos podem fazer julgamentos sobre o que é melhor para os indivíduos e isso pode não coincidir com seus desejos reais, abrindo o caminho para restrições na liberdade. Sugden (2006, p. 41) cita “Sen evita fazer alegações substantivas sobre o que os indivíduos têm razão para desejar”, o que acaba por negligenciar os riscos reais à liberdade. A crítica se estende a questionar a falta de uma defesa fundamentada ao propor a concepção do que é valioso e a inclinação, quase fantasiosa e ingênua, em acreditar que julgamentos avaliativos sempre serão resolvidos em um processo democrático. (SUGDEN, 2006, p. 40-41)

Ben Fine (2001) faz objeções ao caráter generalista da Abordagem das Capacitações, mas considera que a teoria seniana oferece atenção a temas específicos e concretos como a fome, a desigualdade e a pobreza.

Em mais detalhes, Fine (2001) cita que o nível de generalidade é tão elevado a ponto de não conseguir estipular os principais contextos histórico-sociais, o alcance e o poder da economia numa situação de expansão de liberdades e até das próprias capacitações, tornando-se uma análise prematura sobre a contribuição da Abordagem das Capacitações em outras ciências sociais. Outro problema observado por Bem Fine, de acordo com Mosaner (2016, p.16) é o excesso de neoliberalismo na teoria seniana, “que insiste em tratar todo assunto em termos da dualidade mercado versus estado”.

Malcolm Bull (2007) apresenta a Abordagem das Capacitações sob influências das primeiras obras do marxismo – porém, distanciando posteriormente. A principal crítica do autor se dá a forma como a liberdade é apresentada nas obras de Sen. Bull (2007) acredita que o indivíduo como trabalhador nunca pode ser completamente livre. Ademais, numa economia de mercado, determinadas capacitações, como cuidar de crianças, o trabalho voluntário e o doméstico, não possuem valor de troca e, portanto, não são recompensados como trabalho socialmente necessário.

Para Denis O’Hearn (2009), os aspectos progressistas, heterogêneos e humanizados sobre o indivíduo com expansão das liberdades reflete uma abordagem pautada no individualismo, e não o contrário. Outra crítica é o excesso de localismo, pois o que Sen propõe é apenas a construção de um espaço de análise de arranjos sociais de modo a propor “ajustes pontuais” e que reflitam pequenos avanços nas métricas de liberdade, equidade e direitos humanos, e segundo Mosaner (2016, p.14), “sem que haja um questionamento acerca do *status quo*, das estruturas de poder que produzem desigualdade de condições de vida entre as pessoas, países e grupos sociais”

Hartley Dean (2009) mostra desaprovação ao conceito de ‘capacitações’ - considerada (por ele) essencialmente liberal e individualista, que atrapalha o entendimento de, ao menos, três aspectos da realidade social: (1) a natureza interdependente do ser humano; (2) a problemática do domínio público e (3) o caráter explorador do modo capitalista de produção.

No espaço avaliativo das capacitações, o indivíduo é objetivamente distanciado das relações de poder constituintes de sua identidade e de suas possibilidades de vida, desvelando uma tendência fetichista de condenação da interdependência humana: o indivíduo seria uma criatura vulnerável que sobrevive por meio de sua ligação e dependência ao outro. (MOSANER, 2016, p.14 apud DEAN, 2009, p.40)

Mesmo sendo tão crítico à abordagem, Dean (2009) reconhece que algumas capacitações possam manifestar traços de altruísmo e de cooperação entre indivíduos de iguais arranjos sociais, como as capacitações de afiliação à grupos e de compaixão, presentes na lista proposta por Nussbaum (2000). O objetivo central deste debate deveria ser a promoção de apoio afirmativo para capacitações relevantes, criando um espaço no qual até mesmo o indivíduo mais prejudicado e dependente possa “trocar amor e desfrutar da luz e do som, livre do confinamento e da zombaria”. O Quadro 2 apresenta resumidamente as principais críticas dos autores observados acima.

Quadro 2 - Principais críticas à Abordagem das Capacitações

<b>Autores</b>	<b>Críticas</b>
Sugden (1993) (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade de operacionalização</li> <li>• Não ponderação dos funcionamentos</li> <li>• Caráter iliberal</li> </ul>
Fine (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalista</li> <li>• Dificuldade em detalhar os contextos histórico-sociais</li> <li>• Neoliberalismo</li> </ul>
Bull (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indivíduo como trabalhador não possui liberdades plenas</li> <li>• Capacitações não reconhecidas</li> </ul>
O'Hearn (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualismo</li> <li>• Localismo</li> </ul>
Dean (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desaprova conceito de capacitações</li> <li>• Liberalismo</li> <li>• Individualismo</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

O valor heurístico da Abordagem das Capacitações como proposta de espaço avaliativo da condição humana não é afetado pelas críticas dos autores apresentados, ao contrário, algumas críticas relevantes apresentadas por estes e outros autores vêm sendo desenvolvidas em novas contribuições à abordagem, de maneira a agregar o debate e abrir caminho para a possibilidade de incorporar novas informações ao marco teórico proposto por Sen. A seção abaixo apresenta algumas destas principais contribuições.

### *1.2.3.3 As principais contribuições à Abordagem das Capacitações e seus Impactos Econômicos e Sociais.*

As principais contribuições da Abordagem das Capacitações se concentram em (i) ampliar a base informacional de avaliação do bem-estar do indivíduo e suas liberdades, (ii) reafirmar o indivíduo como fim em si mesmo (em vez de tratá-lo como meio da atividade econômica), (iii) reconhecer a heterogeneidade e a diversidade humana, (iv) explorar a moralidade, (v) assumir a importância do envolvimento dos agentes sociais

em ações públicas, (vi) reconhecer que diferentes pessoas, culturas e sociedades podem ter ponderações diferentes.

Os principais estudiosos apresentados nessa seção [(Alkire, 2002; Clark, 2002; Stewart e Deneulin, 2002; Deneulin, 2011; Nussbaum, 1988, 1995, 2000; Robeyns, 2003)] vêm se esforçando para trazer maior aplicabilidade à Abordagem das Capacitações, por meio de listas, experimentos, amostras, entre outros. As metodologias variam em estilo e sofisticação, desde uma seleção *ad-hoc* de um conjunto de recursos até regras e procedimentos mais complexos para a identificação de capacitações.

Desde seus primeiros escritos sobre o tema, Nussbaum (1987, 1990, 1993) já revelava uma preocupação em delimitar quais são os aspectos centrais da vida humana para, a partir deles, determinar, mais explicitamente, funcionamentos para o desenvolvimento do indivíduo. Essa contribuição na Abordagem das Capacitações é chamada de “essencialista” (DENEULIN; SHARANI, 2009, p. 43). Na medida em que reconhecemos os indivíduos como humanos, deve haver uma base essencialista para qualquer visão sobre o que constitui a vida humana e o que a priva seu caráter humano pleno. Com a elaboração de uma lista com dez “capacitações humanas centrais”, Nussbaum (2000, p. 78) desenvolve um argumento convincente para a importância das capacitações em qualquer vida humana.

Quadro 3 - Lista das capacitações de Nussbaum (2000)

<b>Lista das dez capacitações humanas básicas</b>
Vida: Ser capaz de viver até o fim de uma vida humana de comprimento normal; não morrendo prematuramente;
Saúde do corpo: Ser capaz de ter boa saúde, incluindo saúde reprodutiva; ser adequadamente nutrido; ter abrigo adequado;
Integridade corporal: Ser capaz de se mover livremente de um lugar para outro; estar seguro contra-ataques violentos, incluindo agressão sexual e violência doméstica; ter oportunidades de satisfação sexual e de escolha em maneiras de reprodução;
Sentidos, imaginação e pensamento: Ser capaz de usar os sentidos, imaginar, pensar e raciocinar; ser capaz de usar imaginação e pensamento; ser capaz de usar a mente de uma maneira protegida por garantias de liberdade de expressão em relação ao discurso político e artístico e à liberdade de exercício religioso; ser capaz de ter experiências prazerosas e evitar a dor não benéfica;
Emoções: Ser capaz de amar, sofrer, sentir saudade, gratidão e raiva justificada, não ter o desenvolvimento emocional afetado pelo medo e pela ansiedade;
Razão prática: Ser capaz de formar uma concepção do bem e engajar-se na reflexão crítica sobre o planejamento da vida (isso inclui liberdade de consciência e de observância religiosa);
Afiliação: (A) Ser capaz de viver com e para com os outros, para reconhecer e mostrar preocupação por outros seres humanos, para se engajar em várias formas de interação social; ser capaz de imaginar a situação de outro (isso inclui liberdade de reunião e discurso político). (B) Ter as bases sociais de auto respeito e não-humilhação; ser capaz de ser tratado como um ser digno cujo valor é igual ao dos outros
Outras espécies: Ser capaz de viver com preocupação e em relação aos animais, plantas e ao mundo da natureza.
Jogar: Ser capaz de rir, brincar e desfrutar de atividades recreativas.
Controle sobre o ambiente: (A) Político: ser capaz de participar efetivamente de escolhas políticas que governam a vida de uma pessoa; ter o direito de participação política, proteções de liberdade de expressão e associação. (B) Material: Ser capaz de possuir bens, e ter direitos de propriedade em igualdade de condições com os outros; ter o direito de procurar emprego em condições de igualdade com os outros; ter a liberdade de busca e apreensão injustificadas. No trabalho, ser capaz de trabalhar como ser humano, exercitando a razão prática e estabelecendo relações significativas de reconhecimento mútuo com outros trabalhadores.

Fonte: Nussbaum, 2000, p. 78. Elaborada pela autora

Para Sen (2004b, p. 77), a fixação de uma lista pré-determinada pode enfraquecer a agência dos indivíduos, pois, “negaria a possibilidade de uma participação frutífera no que deveria ser incluído e por quê”. O problema não é listar um conjunto de recursos importantes, mas insistir em uma lista canônica de capacitações, escolhida por teóricos sem qualquer discussão social geral ou raciocínio público. Para ter uma lista tão fixa, herdada inteiramente da teoria aristotélica é negar a possibilidade de alcance e significado de capacitações particulares.

Entretanto, em seus escritos posteriores, Nussbaum (2011) se propõe a manter a lista aberta a modificações; argumenta que a ideia de um mínimo social básico pode tomar forma usando uma lista de capacitações que é a base para princípios políticos que constituem garantias constitucionais numa sociedade liberal. Alguns conteúdos descritivos foram adicionados e algumas partes da lista foram reorganizadas. No entanto nenhuma categoria nova foi adicionada ou excluída. (CLARK, 2005, p. 5).

As contribuições de Alkire (2002) refere-se à criação de uma metodologia para aplicar a Abordagem das Capacitações no nível micro, em arranjos sociais pré-definidos. O método se baseia em ferramentas e técnicas participativas, em um esforço para responder à pergunta: “*Como identificamos capacitações?*” e para resolver o conflito entre desejar capacitações básicas de qualidade e expandir capacitações. Embora Alkire (2002, p. 8) não identifique uma lista geral de capacitações, a autora diz: “a estrutura de Sen é flexível e exibe um considerável grau de pluralismo interno. A autora já utilizou de listas específicas para três estudos de casos para a avaliação de impacto de projetos de desenvolvimento no Paquistão. (ALKIRE, 2002, cap. 7).

Clark (2002) desenvolveu e aplicou sua própria metodologia e pesquisa instrumental para investigar percepções de bem-estar entre os pobres urbanos e rurais, pela Abordagem das Capacitações. Clark (2002, p. 5) classifica esse tipo de estudo como “filosofia empírica”, e seu objetivo é confrontar conceitos abstratos de bem-estar pessoal e o desenvolvimento de capacitações com os valores e experiências vividas por indivíduos em condições inferiores de renda na África. Em seus estudos, Clark (2002; 2005) descobriu que os aspectos de bem-estar mais mencionados entre esses indivíduos foram emprego, habitação, educação, renda, família e amigos, religião, saúde, comida, boas roupas, recreação e relaxamento, segurança e segurança econômica. Aos entrevistados foi

solicitado elaborar razões para avaliar esses itens, antes de ser pedido para avaliar uma lista definida de capacitações. (CLARK, 2005, p. 8). A descoberta mais significativa que emergiu deste estudo é que a maioria dos indivíduos pareceu compartilhar uma visão comum do bem, que não está fundamentalmente em desacordo com as capacitações defendidas por estudiosos da abordagem.

Outros autores, como Frances Stewart e Severine Deneulin (2002) expressaram preocupação com a noção de democracia diante a conquista das liberdades. No estudo de Stewart e Deneulin (2002), os autores citam que o primeiro problema observado na estrutura da teoria seniana refere-se à ênfase no individualismo, o que tende a negligenciar alguns aspectos críticos importantes do bem-estar. O segundo problema é que a abordagem se dirige a evitar problemas da economia política, mas o que é observado é uma aparente ingenuidade no tratamento da democracia. (STEWART E DENEULIN, 2002, p. 66).

Stewart e Deneulin (2002, p. 69) complementa que esse individualismo não foi pensado para ser uma prática egoísta, mas para que os indivíduos pudessem ter autonomia sobre as suas escolhas que consideram valiosas. Mas que reverberou negativamente sobre as implicações políticas e de pesquisa, conforme os autores explicitam no trecho abaixo:

No lado da política eles levam a um foco em políticas que trazem uma mudança valiosa nessas estruturas de convivência e aquelas que impedem estruturas disfuncionais emergentes, um foco que tem sido amplamente negligenciado na atual abordagem, individualista. Isso, é claro, tem sido em certa medida pela atenção dada ao "capital social" (...)

Do lado da pesquisa, essa perspectiva enfatiza a identificação de estruturas de convivência que provavelmente serão propícias para indivíduos florescentes - incluindo a investigação empírica de condições que levam a sociedades, comunidades e famílias saudáveis. (STEWART E DENEULIN, 2002, p. 68).

Deneulin (2011, p. 3) propõe algumas ferramentas analíticas para examinar a dinâmica das escolhas individuais e a sua influência na política. Para a autora, a literatura da Abordagem das Capacitações é rasa sobre a formação de ações e oportunidades que possui valor para o indivíduo, como eles são moldados e modificados, e, portanto, se faz necessário explorar a dinâmica dessa formação para diferentes conjuntos de políticas e, portanto, diferentes resultados de capacitações.

Robeyns (2003) examina os quatro principais debates na Abordagem das Capacitações: (i) a seleção de capacitações, isto é, a questão de quais capacitações devem estar em uma lista de capacitações relevantes, (ii) a discussão em torno de ser ou não a

abordagem individualista, (iii) a discussão sobre a natureza crítica ou conservadora da Abordagem das Capacitações e, relacionada a isso, o tratamento de escolha e poder e, finalmente, (iv) a questão se a capacitação encorajará o paternalismo e políticas inadequadas. A autora reúne os principais autores da área e apresenta suas principais contribuições. O Quadro 4 abaixo resume as principais contribuições à Abordagem das Capacitações descritas nessa seção.

Quadro 4 - Principais contribuições à Abordagem das Capacitações

<b>Autores</b>	<b>Contribuições</b>
Alkire (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de uma metodologia para aplicar a Abordagem das Capacitações no nível micro, em arranjos sociais pré-definidos.</li> </ul>
Clark (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de uma metodologia e pesquisa instrumental para investigar percepções de bem-estar entre os pobres urbanos e rurais</li> <li>• Filosofia empírica</li> </ul>
Stewart e Deneulin (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação com democracia</li> <li>• Conquista de liberdade</li> <li>• Indivíduo como fim em si mesmo sem ser visto como um ser egoísta</li> </ul>
Deneulin (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramentas analíticas para examinar a dinâmica das escolhas individuais e a sua influência na política</li> </ul>
Nussbaum (1995) (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista das capacitações</li> <li>• Explora a moralidade</li> <li>• Abordagem das Capacitações com base aristotélica</li> <li>• Reconhecer a heterogeneidade e a diversidade humana</li> </ul>
Robeyns (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exame com profundidade os quatro principais debates (i) a seleção de capacitações; (ii) a discussão em torno de ser ou não a abordagem individualista, (iii) a discussão sobre a natureza crítica ou conservadora da abordagem de capacidade; (iv) se a capacitação encorajará o paternalismo e políticas inadequadas.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

O atual trabalho teórico e empírico sobre a Abordagem das Capacitações, bem-estar e desenvolvimento humano é uma teoria em construção; vários problemas fundamentais ainda precisam ser resolvidos. As barreiras à expansão de visões alternativas como a proposta por Amartya Sen e seus seguidores são grandes, principalmente por apresentar uma proposta de mudança social, construído a partir de questionamentos à tradição utilitarista (PORSSE; KLERING, 2008, p.141) A resistência contra alternativas ocorre tanto no mundo real quanto no nível teórico principalmente por causa do pensamento neoliberalista sob o indivíduo. (ROBEYNS, 2003, p. 54)

Este ensaio colaborou para que a Abordagem das Capacitações se transforme cada vez mais em uma teoria acessível para a avaliação de bem-estar, do desenvolvimento humano e para a política social. E no futuro, isso também exigirá de muito trabalho por acadêmicos de todos os campos, e de atores e formuladores de políticas da sociedade, a fim de encontrar os limites e as possibilidades da Abordagem das Capacitações.

De maneira geral, essa tese pretende ser reconhecida como uma contribuição a Abordagem das Capacitações ao concentrar-se em trazer os principais pressupostos da teoria para a área da educação. Se a educação torna uma pessoa mais eficiente na produção de mercadorias, temos então um aumento do capital humano. Isso pode acrescer o valor da produção na economia e a renda da pessoa que recebeu educação. O que se observa então é que a educação no molde como ela é entendida “tradicionalmente” vai de encontro com as referências vistas anteriormente sobre Abordagem das Capacitações. Isso ocorre porque a teoria seniana, não descarta, mas observa além dos aspectos economicistas dos indivíduos.

Até com o mesmo nível de renda uma pessoa pode beneficiar-se com a educação — ao ler, comunicar-se, argumentar, ter condições de escolher estando mais bem informada, ser tratada com mais consideração pelos outros etc. Os benefícios da educação, portanto, excedem seu papel como capital humano na produção de mercadorias (SEN, 2010, p. 278)

Para que os indivíduos passem a observar a educação além do reconhecimento ao papel do capital humano, é preciso que os educadores estimulem os indivíduos, desde a infância a entender e desenvolver as suas capacitações, agência, autonomia e liberdade baseadas naquilo que valoram.

Alguns autores, como Saito, (2003), Walker (2005), Terzi (2005), Unterhalter, (2013) e Tao (2014) têm discutido o assunto por meio de estudos de caso, outros com indicadores de bem-estar em salas de aula. A proposta que seguirá nos próximos capítulos

visa desenvolver métodos que auxiliarão no desenvolvimento de crianças com o apoio teórico da Abordagem das Capacitações. O principal objetivo é reconhecer as crianças como agentes sociais que, desde cedo conseguem participar de tomadas de decisões baseados em seus valores, seu bem-estar e em todo o ambiente social que ocupa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Abordagem das Capacitações é mais do que uma crítica ao utilitarismo clássico. Sen (1985, 2000) e Nussbaum (2000, 2010) desenvolveram uma teoria de desenvolvimento econômico baseado em um conjunto de suposições mais realistas e plausíveis. Para os autores, as relações sociais são relevantes, o potencial humano é importante e as coisas têm valor que não pode ser comprado e vendido no mercado. A Abordagem das Capacitações foca no potencial das escolhas e liberdades individuais, mostra como isso leva a um maior bem-estar no ambiente social. E, principalmente, que as capacitações são o verdadeiro fim do crescimento econômico e o objetivo real da economia. (CLARK, 2005, p. 1362)

Amartya Sen pode ser considerado o precursor ao ter uma visão diferente dos agentes econômicos “racionais”. Ele defendeu fortemente que os indivíduos são moldados por seus ambientes e têm valor intrínseco; eles não são apenas maximizadores de utilidade racionais. Também apontou que o objetivo de um sistema econômico de bom desempenho não é apenas fornecer bens e serviços, mas melhorar a vida dos indivíduos baseado naquilo que eles valoram para si.

Como o funcionamento e as capacitações são traços individuais, a abordagem é eticamente (ou normativamente) uma teoria individualista - pois é reconhecido o conjunto de oportunidades oferecidas ao indivíduo para que possa levar o tipo de vida que ele quer levar, fazer o que ele quer fazer e ser quem ele quiser ser, e, uma vez que ele efetivamente tenha essas oportunidades, pode escolher as opções que mais valoriza, tomando atitudes altruístas ou egoístas. Como agente, o indivíduo tem mais ou menos liberdade e poder para exercer seu arbítrio.

Porém quando vista de maneira ontológica, a teoria passa a não ser tão individualista, uma vez que reconhece fatores sociais e admite que diferentes indivíduos escolhem diferentes funcionamentos com base em suas diferenças individuais,

estruturais, gênero, classe e etnia. A Abordagem das Capacitações defende expandir os horizontes de preocupação além do bem-estar individual, passando a incluir preocupações como a solidariedade e o desejo coletivo para fomentar a participação na comunidade, o debate público e as práticas democráticas como foram definidas na “liberdade de agência” (ROBEYNS, 2005, p.102).

Já ao comparar Amartya Sen com Martha Nussbaum no que refere a Abordagem das Capacitações, há acordos teóricos entre os dois, principalmente em relação ao progresso consistindo em aumentar as capacitações dos indivíduos de ser e fazer uma variedade de coisas; que a agência humana e a dignidade humana são fundamentalmente importantes que existe uma gama de recursos valiosos que são incomensuráveis (STEWART, 2013, p.157). Isso indica que uma sociedade pode experimentar desenvolvimento em algumas frentes e regredir em outras; e, da mesma forma, um ambiente social pode ser melhor do que outro em alguns aspectos, mas não todos – é muito relativo as características dos indivíduos que compõe esse ambiente.

Embora existam diferenças de detalhes e nuances entre Sen e Nussbaum, a principal diferença está em quão próximo a abordagem chega a ser de uma teoria da justiça. Nussbaum afirma a abordagem se aproxima da teoria de justiça social se puder garantir que sejam alcançadas para todos os indivíduos todas as dez capacitações centrais (STEWART, 2013, p.157) Em contraste, Sen (2009) em “*The idea of justice*” apresenta a Abordagem das Capacitações como uma estrutura avaliativa, mas nega que represente uma teoria da justiça. Na verdade, o autor defende que a abordagem é essencialmente participativa, deixando aos indivíduos e às democracias determinarem quais recursos valiosos são importantes buscar, e que eles devem persegui-los em qualquer contexto particular.

Por fim, observou-se que as principais contribuições da abordagem para a avaliação do bem-estar são a liberdade e reorientação dos indivíduos como fins em si mesmos (diferente da teoria econômica tradicional onde são tratados como meios de produção para a atividade econômica), além do reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade humana, o conceito de agência, de moralidade, a importância do envolvimento dos indivíduos em ações públicas e também de como o entorno influencia a conversão de meios em fins.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Joel H.; HONNETH, Axel. **Autonomy, vulnerability, recognition, and justice**. New York: Cambridge University Press, New York, pp. 127-149. 2005.

ALKIRE, Sabina. **Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction**. New York: Oxford University Press. 2002.

ANDRADE, É. **O homem vazio: uma crítica ao utilitarismo**. *Trans/Form/Ação*, 36(2), 105-122. UNESP (Marília. Impresso), v. 26, p. 105-121. 2013.

AINSWORTH, S. **Rational Choice Theory Overview**, Monograph, University of Georgia. 2019.

BARCLAY, L. **Autonomy and the social self** in C. Mackenzie and N. Stoljar (Eds.), *Relational autonomy: feminist perspectives on autonomy, agency, and the social*, Oxford: Oxford University Press, Oxford, pp. 52-71. 2000.

BERLIN, I. **Quatro ensaios sobre a liberdade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. Coleção Ensaio Político, p. 133-175. 1981.

BENTHAM, J. **The principles of morals and legislation**. London: Printed for T. Payne (Republished 1988. New York. Prometheus Books. 1789.

\_\_\_\_\_. **The collected works of Jeremy Bentham: An introduction to the principles of morals and legislation**. Clarendon Press. 1996.

BEGON, J. **What are adaptive preferences? Exclusion and disability in the capability approach**. *Journal of Applied Philosophy*, 32(3), 241-257. 2015.

CARMEN, R. **Prima mangiare, poi filosofare**. *Journal of International Development: The Journal of the Development Studies Association*, 12(7), 1019-1030. 2000.

CLARK, D. A. **Visions of Development: A Study of Human Values**, Cheltenham: Edward Elgar Publishing. 2002.

\_\_\_\_\_. **The capability approach: Its development, critiques and recent advances**. Global Poverty Research Group. Institute for Development Policy and Management, University of Manchester. 2005.

CHIRKOV, V., KIM, Y., RYAN, R.M., AND KAPLAN, U. **'Differentiating autonomy from individualismo and independence: a self-determination theory perspective on internalisation of cultural orientations and wellbeing'**, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), pp. 97-110. 2003.

CHRISTMAN, J. **Autonomy, independence, and poverty-related welfare policies**, *Public Affairs Quarterly*, 12(4), pp. 383-405. 1998.

\_\_\_\_\_. **Autonomy in moral and political philosophy** in E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved April 8, 2005 from <http://plato.stanford.edu/archives/fall2003/entries/autonomy-moral/>. 2003. Visualizado por último em: Novembro de 2020.

COMIM, F., QIZILBASH, M., & ALKIRE, S. **The capability approach: Concepts, measures and applications**. Cambridge University Press. 2008.

COSTA, A. **A Dificuldade da Escolha. Ação e Mudança Institucional**. Tese de doutoramento. Lisboa: ISCTE). 2008.

CORREA-MACANA, E., & COMIM, F. **Mudança climática e desenvolvimento humano: uma análise baseada na Abordagem das Capacitações de Amartya Sen**. *Economía, sociedad y territorio*, 13(43), 577-618. 2013

CROCKER, D., & ROBEYNS, I. **Capability and agency**. In C. J. Morris (Ed.), *Amartya sen. Contemporary philosophy in focus* (pp. 60–90). Oxford: Oxford University Press. 2009.

DA COSTA, Fernando Nogueira. **Comportamentos dos investidores: do homo economicus ao homo pragmaticus**. IE/UNICAMP, n. 165. 2009.

DANI, Felipe André; DE OLIVEIRA, Álvaro Borges; BARROS, Débora Sabetzki. **O desenvolvimento sustentável como ótimo de Pareto na relação entre os princípios constitucionais ambientais e os princípios constitucionais econômicos**. *Revista de Direito Econômico e Socioambiental*, 1.2: 303-331, 2010.

DAVIS, John B. **Individuals and Identity in Economics**. New York: Cambridge University Press. 2011.

DEAN, H. **Critiquing capabilities: the distractions of a beguiling concept**. *Critical Social Policy*, v. 29, n. 2. 2009.

DECI, E.L. & RYAN, R.M. **The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the selfdetermination of behaviour**, *Psychological Inquiry*, 11(4), pp. 227–268. 2000.

DE FREITAS, F. M., & ZAMBAM, N. J. **O utilitarismo e o princípio responsabilidade para o desenvolvimento sustentável**. *Revista Direito Ambiental e Sociedade*, 5(2). 2015.

DENEULIN, S. **The capability approach and the praxis of development**. Basingstoke: Palgrave MacMillan. 2006.

\_\_\_\_\_. **Advancing human development: Values, groups, power and conflict**. In *Overcoming the persistence of inequality and poverty* (pp. 127-148). Palgrave Macmillan, London. 2011.

DENEULIN, S., & SHAHANI, L. **An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency**. London: Earthscan. 2009.

DINIZ, Gécica Mathias; MARIN, Solange Regina; FEISTEL, Paulo Ricardo. **A educação pela perspectiva da abordagem das capacitações**. Revista Economia Ensaios, 32.1, 2017.

DHAMI, S. **The foundations of behavioral economic analysis**. Oxford University Press. 2016.

DOWNS, Anthony. **Uma teoria econômica da democracia**. São Paulo: EDUSP, 1999.

DOYAL, Len; GOUGH, Ian. **A theory of human needs**. Critical Social Policy, 4.10: 6-38. 1984.

FINE, B. **Amartya Sen: a partial and personal appreciation**. London: Centre for Development Policy & Research (CDPR). School of Oriental and African Studies. University of London (CDPR Discussion Paper, 1601). 2001.

FRÖHLICH, Sandro. **Reflexões sobre a liberdade: uma perspectiva a partir de Amartya Sen**. Controvérsia, 9.1: 23-31. 2015.

GASPER, D. **The ethics of development**, Edinburgh University Press, Edinburgh. 2004.

GIACOMELLI, Giana Silva; MARIN, Solange Regina; FEISTEL, Paulo Ricardo. **Da economia tradicional do bem-estar à Abordagem das Capacitações e a importância da equidade em saúde para o desenvolvimento humano**. Nova Economia 27.1: 89-115. 2017.

HODGSON, G. M. **On the limits of rational choice theory**. Economic Thought, 94-108. 2012.

HOGARTH, Robin M.; REDER, Melvin W. **Rational choice: The contrast between economics and psychology**. University of Chicago Press, 1987.

KANG, Thomas H. **Justiça e desenvolvimento no pensamento de Amartya Sen** Brazilian Journal of Political Economy 31.3: 352-369. 2011.

KAHNEMAN, Daniel; THALER, Richard H. **Anomalies: Utility maximization and experienced utility**. Journal of economic perspectives, 20.1: 221-234. 2006

KELEHER, Lori. **Sen and Nussbaum: Agency and Capability-Expansion**, Ethics and Economics, 11(2), pp.54–70. 2014.

KÜHN, D. D., & KÜHN, I. **Intitamentos ambientais: Um enfoque ambiental da análise de Amartya Sen nos estados brasileiros**. 2014.

- LEWIN, Leif. **Utilitarianism and rational choice**. European Journal of Political Research, 16.1: 29-49. 1988.
- LONG, N. **From paradigm lost to paradigm regained?** in N. Long and A. Long (Eds.), The battlefields of knowledge: the interlocking of theory and practice in social research and development, Routledge, London, pp. 16-43. 1992
- MARIN, Solange Regina; QUINTANA, André Marzulo. **Amartya Sen and the social choice: is it an extension of John Rawls's theory of justice?**. Revista de Economia Contemporânea (Online), 16.3: 509. 2012.
- MARIN, S. R. **Karl Popper e Amartya Sen: Temas para Pensar em Intervenção Social e Desenvolvimento Humano**. (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) –Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Curitiba). 2005.
- MATTOS, Laura Valladão de. **Transformando “verdades abstratas” em “verdades concretas”: uma análise sobre a metodologia econômica de John Stuart Mill**. Estudos Econômicos (São Paulo), 34.1: 101-128. 2004.
- MILL, Stuart. **Sobre a liberdade**. Editora Hedra. 2017.
- MOSANER, Marcelo Amado Sette. **A capability approach de Amartya Sen como paradigma do desenvolvimento humano: diálogos com a crítica marxista**. Leituras de Economia Política, 24. 2016.
- MULGAN, Tim. **Understanding utilitarianism**. New York: Routledge. 2014.
- MUÑIZ CASTILLO, M.R.& GASPER, D. **Looking for long-run development effectiveness: An autonomy-centred framework for project evaluation**, MGSOG Working Paper, 2009/005, Maastricht University, Maastricht. 2009.
- NAZ, F. **Understanding human well-being: How could Sen’s capability approach contribute?**. In Forum for Social Economics (pp. 1-16). Routledge. 2016.
- NEUBERGER, Daniele & MARIN, Solange Regina. **Algumas contribuições de Amartya Sen aos conceitos de “eficiência” e “equidade”**. Seminário de Ciências Sociais Aplicadas, 4.4. 2014
- NUSSBAUM, M. C.. **Nature, function, and capability: Aristotle on political distribution** (Vol. 31). Helsinki, Finland: World Institute for Development Economics Research of the United Nations University. 1987.
- \_\_\_\_\_. **Cultivating humanity. A classical defence of reform in liberal education**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1997.

\_\_\_\_\_. **The good as discipline, the good as freedom.** In *Ethics of Consumption*, edited by D.A. Crocker and T. Linden. Lanham: Rowman and Littlefield. 1998.

\_\_\_\_\_. **Women and human development: The capabilities approach.** Cambridge University Press. 2000.

\_\_\_\_\_. **Education for citizenship in an era of global connection.** *Studies in Philosophy and Education* 21:289–303. 2002.

\_\_\_\_\_. **Liberal education and global community.** *Liberal Education* 90.1: 42-47. 2004.

\_\_\_\_\_. **Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education.** *Journal of Human Development* 7 (3): 385–398. 2006.

\_\_\_\_\_. **Creating Capabilities: The Human Development Approach.** Harvard University Press. 2011.

NUSSBAUM, M. C., & GLOVER, J. (Eds.). **Women, culture, and development: A study of human capabilities.** Oxford University Press. 1995.

NUSSBAUM, M., & SEN, A. (Eds.). **The quality of life.** Oxford University Press. Aristotelian Social Democracy, in Bruce Douglas, Gerald Mara and Henry Richardson (eds), *Liberalism and the Good*, New York: Routledge, pp. 203- 52. 1993.

O'HEARN. **Amartya Sen's development as freedom: ten years later.** *Policy & Practice: A Development Education Review*, v. 8, p. 9-15. 2009.

PRESSMAN, S & GALE S. **The economic contributions of Amartya Sen.** *Review of political Economy* 12.1: 89-113. 2000.

PORSSE, Melody de Campos Soares; KLERING, Luis Roque. **A Abordagem da Capacitação: um Modelo Alternativo para as Ações Públicas.** *Redes (St. Cruz Sul, Online)* 13.1: 137-159. 2008.

POSNER, Richard A. **Rational choice, behavioral economics, and the law.** *Stanford Law Review*, 1551-1575. 1998.

QIZILBASH, Mozaffar. **Sugden's critique of the capability approach.** *Utilitas*, 23.1: 25-51. 2011.

RAWLS, John. **A theory of justice** Cambridge, MA: Harvard University, 1999.

ROBEYNS, I. **Sen's Capability Approach and Gender Inequality: Selecting Relevant Capabilities.** *Feminist Economics*, 9(2-3), pp.61-92. 2003.

\_\_\_\_\_. **The capability approach.** Stanford. 2011.

- SAITO, Madoka. **Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration.** *Journal of philosophy of education*, , 37.1: 17-33. 2003.
- \_\_\_\_\_. **The capability approach: a theoretical survey.** *Journal of human development*, 6(1), 93-117. 2005.
- \_\_\_\_\_. **Three models of education: rights, capabilities and human capital.** *Theory and Research in Education*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 69-84. 2006.
- SEN, Amartya K. **Rational fools: A critique of the behavioral foundations of economic theory.** *Philosophy & Public Affairs*, 317-344. 1977.
- \_\_\_\_\_. **Equality of What**, in Sterling M. McMurrin (ed.), *The Tanner Lectures on Human Value*, Salt Lake City: University of Utah Press, pp. 195-220. 1980.
- \_\_\_\_\_. **Choice, Welfare and Measurement.** Oxford, Blackwel, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984.** *The journal of philosophy*, 82(4), 169-221. 1985.
- \_\_\_\_\_. **The standard of living: lecture II, lives and capabilities.** *The standard of living* 20-38. 1987.
- \_\_\_\_\_. **Inequality reexamined.** Oxford University Press. 1992.
- \_\_\_\_\_. **Capability and Well-being in:** Nussbaum and Sen (eds), pp. 31–53, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Commodities and Capabilities: Amartya Sen.** Oxford University Press. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Rationality and freedom.** Harvard University Press. 2004a.
- \_\_\_\_\_. **Economic methodology: heterogeneity and relevance.** *Social Research: An International Quarterly*, 71(3), 583-614. 2004b.
- \_\_\_\_\_. **Collective choice and social welfare.** Harvard University Press. 2018
- SEN, A., SEN, M. A., Amartya, S., FOSTER, J. E., & FOSTER, J. E. **On economic inequality.** Oxford University Press. 1997.
- SEN, A, Williams, B. O. (Eds.). **Utilitarianism and beyond.** Cambridge University Press. 1982.
- SINGER, P. **Utilitarianism and vegetarianism.** *Philosophy & Public Affairs*, 325-337. 1980.
- SIMON, Herbert A. **Rationality in Psychology and Economics.** *Journal of Business*, 59(4), Part 2, October, pp. S209-S224. 1986.

SILVA, A. M. R. **Abordagens das necessidades humanas e das capacitações: uma aplicação da metodologia de Alkire e Foster para o estudo da pobreza multidimensional em Minas Gerais nos anos de 2000 e 2010.** 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SCHMIDT-PETRI, C. **On an interpretation of Mill's qualitative utilitarianism.** *Prolegomena*, 5(2), 165-177. 2006.

STEWART, F. E DENEULIN, S. (2002), **Amartya Sen's contribution to development thinking**, *Studies in Comparative International Development*, 37(61), 61-70

SUGDEN, Robert. **Rational choice: a survey of contributions from economics and philosophy.** *The economic journal*, 101.407: 751-785. 1991.

\_\_\_\_\_. **Welfare, resources, and capabilities: a review of Inequality Reexamined by Amartya Sen.** *Journal of Economic Literature*, 31, 1947-1962. 1993.

\_\_\_\_\_. **What we desire, what we have reason to desire, whatever we might desire: Mill and Sen on the value of opportunity.** *Utilitas*.18.1: 33-51. 2006.

THALER, R. **Toward a Positive Theory of Consumer Choice.** *Journal of Economic Behavior and Organization*, 1, 39-60. 1980.

TAO, S. **Using the Capability Approach to improve female teacher deployment to rural schools in Nigeria.** *International Journal of Educational Development*, 39, 92-99. 2014.

TERZI, Lorella. **Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs.** *Journal of philosophy of education* 39.3: 443-459. 2005.

TVERSKY, A., & KAHNEMAN, D. **Rational choice and the framing of decisions.** In *Multiple criteria decision making and risk analysis using microcomputers* (pp. 81-126). Springer, Berlin, Heidelberg. 1989.

UNTERHALTER, Elaine. **The capabilities approach and gendered education: An examination of South African complexities.** *Theory and research in education*, 1.1: 7-22. 2003.

URQUIJO AM. **La teoría de las capacitaciones de Amartya Sen.** *Edetania*. 46:63-80. 2014.

VARIAN, H. R. **Microeconomia.** 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier. 2013

WALKER, Melanie. (2005) **Amartya Sen's capability approach and education.** Educational action research, 13.1: 103-110.

WARD, Hugh. Rational choice. In: MARSH, David; STORKER, Gerry. **Theory and methods in Political Science.** 2. ed. Basingstoke et al.: Palgrave Macmillan, p.65-89. 2002.

WILLIAMS, Bernard; SMART, J. J. C. **A critique of utilitarianism.** Cambridge/UK, 1973.

## 2 EDUCAÇÃO COMO LIBERDADE E CRIANÇAS COMO AGENTES SOCIAIS

A Abordagem das Capacitações sugere uma visão alternativa sobre o desenvolvimento humano, baseada na economia, para um foco na liberdade como uma maneira mais precisa de promover seres e ações valiosas (ALKIRE, 2005, p. 89). De acordo com esse ponto de vista, o que os indivíduos serão capazes de fazer e estar em um ambiente específico é considerado um indicador de qualidade de vida e justiça básica.

Para Nussbaum (2011, p. 20) as capacitações são oportunidades criadas por uma combinação de habilidades pessoais e do ambiente político, social e econômico e considera a importância de um espaço para que essas habilidades sejam desenvolvidas. Por essa razão, desde a sua criação, a *educação* – seja nas escolas, na família, em programas de desenvolvimento infantil e adulto, administrados por organizações não-governamentais, possui papel importante na Abordagem das Capacitações.

Com a educação aumentam-se as opções de emprego, as chances de participação política e capacidade de interagir produtivamente com a sociedade, em nível local, nacional e até global. Robeyns (2015, p. 108) argumenta que a abordagem pode explicar teoricamente as relações sociais, os constrangimentos e oportunidades das estruturas sociais e institucionais com a noção de funcionamentos e capacitações. No entanto, ela sugere que outras teorias explicativas sejam necessárias para a total compreensão das liberdades e bem-estar.

As problemáticas que iremos discutir são: *qual o papel desempenhado pela educação segundo a Abordagem das Capacitações? Como o entendimento dessa abordagem auxilia no desenvolvimento da expansão da liberdade humana desde os primeiros anos de vida, de modo a não considerar a instrumentalidade da educação em relação a recursos monetários e produtividade?*

No que se refere a educação tradicional, as crianças, desde seus primeiros anos de vida, são apresentadas a um modelo de aprendizagem que visa o capital humano e a sua preparação como meios de produção, por essa razão o atual sistema de ensino, na maior parte das escolas, realizam uma abordagem agressiva: ensino fundamental e médio obrigatório, até pelo menos dezesseis anos, além de amplo apoio e incentivo ao ensino superior. (NUSSBAUM, 2011, p.153)

O objetivo geral é apresentar um processo teórico que revele que a educação é maior que apenas um sinônimo para “capital humano”. Quando, através da educação, pretende-se reconhecer o indivíduo, desde os primeiros anos de sua vida, como um agente social, que desenvolve sua autonomia, liberdade e agência, significa que a educação é mais do que um instrumento de produção para a obtenção de maior retorno monetário. Se considerarmos a educação somente um instrumento para “capitalizar” o indivíduo, então isto significa reduzir o seu papel na vida dos indivíduos a uma única informação. Esse capítulo reconhecerá a importância de uma mudança na visão da educação por meio do aparato teórico da Abordagem das Capacitações, exaltando o seu caráter intrínseco.

Já dentre os objetivos específicos, pretende-se explorar as possibilidades que a Abordagem das Capacitações traz como base teórica para entender a influência da educação, principalmente nas crianças pois, se desde os primeiros anos da vida um indivíduo for ensinado e compreendido como uma peça fundamental para práticas que valorizem os contextos sociais, culturais e histórico.

Walker (2006, p.163) considera que o tema da educação seja sub especificado e sub teorizado na Abordagem das Capacitações e que há uma necessidade de teorias sobre as quais as práticas estruturam oportunidades educacionais para as crianças. Nussbaum (2011, p.152-153), por exemplo, cita que meninas alfabetizadas são capazes de se comunicar politicamente e discutir questões contemporâneas com outras mulheres que enfrentam problemas semelhantes. E não somente isso, a autora também cita outras vantagens, como: a educação é uma fonte de opções de emprego e poder político. Ela melhora a posição de barganha de uma mulher na casa, permitindo-lhe, por exemplo, para enfrentar melhor as ameaças e a violência, ou sair se ela não conseguir fazer as mudanças necessárias. Como a educação altera a dinâmica de poder da família, ela também abre oportunidades para uma distribuição mais justa do trabalho doméstico e, portanto, tempo para o lazer.

De maneira geral, a ausência de um espaço de educação, retratado por salas de aula, pátios, auditórios, laboratórios, bibliotecas e outros, gera uma perda no bem-estar social, econômico, intelectual e psicológico do indivíduo, e o obstáculo que ele representa à realização individual e dos seus arranjos sociais. Se essas perdas são significativas, como parecem ser, a educação merece um papel fundamental na liberdade, igualdade e oportunidade pela Abordagem de Capacitações (NUSSBAUM, 2011, p.153). Além disso,

segundo Robeyns (2005, p. 3), a educação deveria ser representada como um espaço ativo que permite que os indivíduos aprendam e desenvolvam seus valores, ao invés de apenas reproduzir valores pré-existentes numa determinada sociedade. Então, se faz necessário não limitar a análise da educação e das capacitações a uma habilidade ou outra. O verdadeiro espaço de educação (salas de aula, pátios, auditórios, laboratórios, bibliotecas e outros) que prepara para o desenvolvimento humano requer muito mais.

Atualmente, a maioria das nações modernas, ansiosa pelo lucro nacional e por aproveitar ou manter uma participação no mercado global, concentrou-se cada vez mais em um conjunto restrito de habilidades comercializáveis que têm o potencial de gerar lucro a curto prazo, o que chamaremos de uma visão economicista sobre a educação.

A Abordagem das Capacitações oferece uma estrutura para avaliar os potenciais obstáculos na medida em que lança luz sobre os recursos individuais, bem como sobre as relações entre as crianças e seu ambiente social. Como argumenta Sinclair (2004, p. 116), o desafio é passar para uma posição em que a participação das crianças esteja firmemente incorporada às culturas e estruturas organizacionais para a tomada de decisões - para oferecer uma participação genuína às crianças que não é um complemento de ações de adultos. Ao observar a criança como agente social, estamos promovendo a sua socialização e proporcionando liberdades substanciais, além de desenvolver suas habilidades e produzir mudanças no contexto social, educacional, econômico e político em que elas habitam. As capacitações devem ser vistas como um processo em evolução e descreve o que as crianças são capazes de fazer de acordo com sua idade e maturidade, bem como os recursos fornecidos.

Queremos que o espaço de educação (salas de aula, pátios, auditórios, laboratórios, bibliotecas – e atualmente os ambientes online) reflita, desenvolva e possibilite as crianças a terem de produzir conquistas valiosas, considerando suas características individuais e fatores externos. Em outros termos, será um espaço de oportunidade, responsável pela liberdade real que as crianças têm de participar como pares, para definir os objetivos (GOLAY E MALATESTA, 2014, p. 110).

O desenvolvimento e expansão das capacitações, segundo Biggeri et al. (2010), se correlaciona com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNCRC), que reconhece as crianças como ativas, e que ainda possuem certos direitos, como de: serem ouvidas, se expressar, participar da tomada de decisões e serem

protegidas. Já qual a velocidade que o desenvolvimento ocorrerá é particular de criança para criança e podem variar de acordo com a idade e maturidade, além de depender do tipo de assistência que os adultos prestam, bem como da natureza dos seus arranjos sociais (BIGGERI *et al.* 2011).

As capacitações, as escolhas e as práticas experimentadas durante a infância afetam diretamente as capacitações das crianças quando adultos. Como afirma Sen (1999, p. 4): “As capacitações que os adultos desfrutam estão profundamente condicionadas à sua experiência quando crianças”.

A Abordagem das Capacitações não oferece alternativas específicas, porém aprofunda e amplia seu olhar sobre a educação (VERMEULEN, 2012). Para Wigley e Akkoyunlu-Wigley (2005, p. 289), a sociedade tem o dever de permitir que cada criança se desenvolva de acordo com aquilo que valora, independentemente de suas contribuições relativas ao crescimento econômico. Ao fazer isso, espera-se contribuir para o atual debate teórico sobre como é discutida a educação na Abordagem das Capacitações (BIGGERI *et al.*, 2006, p. 22).

Alguns autores (Alkire, 2002; Clark, 2005; Stewart e Deneulin, 2002; Deneulin, 2011; Nussbaum, 1995; Robeyns, 2003; Terzi, 2007) têm trazido seus olhares para as crianças pela Abordagem das Capacitações - com estudos ligados, principalmente, a crianças de países subdesenvolvidos.

Ele se divide em três seções além da introdução e considerações finais. A primeira seção mostra o reconhecimento que a Abordagem das Capacitações tem pelas crianças, tratando-as como agentes sociais capazes de desenvolver suas capacitações, valoriza suas histórias, seus contextos sociais e culturais e promovendo agência. A segunda introduz como a liberdade, a autonomia e as realizações podem ser observadas nas crianças e como os educadores, pais e responsáveis conseguem estimulá-los. Já a última seção vem para reafirmar a transformação que uma criança pode sofrer quando são desenvolvidas práticas de aprendizagem que têm como aparato teórico a Abordagem das Capacitações e todos os seus elementos constituintes.

## 2.1 A CRIANÇA NA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES

Os primeiros anos da vida de uma criança é um período distinto por uma variedade de razões; é durante a infância que os indivíduos têm seus desenvolvimentos cognitivos e emocionais mais importantes que moldam a sua identidade e visões de mundo. A compreensão e a tomada de decisões de crianças e adolescentes não podem ser observadas com sucesso vendo-as como adultos em miniatura (STOECKLIN E BONVIN, 2014, p. 5)

A Abordagem das Capacitações ainda não se envolveu adequadamente com as questões relativas à educação infantil, embora muito tenha sido escrito sobre educação em geral (COMIN *et al*, 2011, p. 5). Autores como Sen (1992, 1999) e Nussbaum (1998, 2002, 2006) observam a educação de maneira teórica e pouco aprofundada, já outras pesquisas como Saito (2003); Swift (2003); Unterhalter e Brighouse (2003); Walker e Unterhalter (2007) apresentam-se contrários a aplicação da abordagem para as crianças. Essa dificuldade com o tema pode ser justificada pela complexidade da análise, uma vez que as principais características da teoria seniana são: a ênfase na liberdade e autonomia dos indivíduos, conceitos dificilmente observados em crianças (BALLET *et al*, 2011, p. 26).

De acordo com Sen (2007), ao considerar a liberdade do indivíduo para desfrutar de suas próprias decisões, esse aspecto da liberdade não é particularmente relevante para os direitos humanos das crianças<sup>10</sup>. As crianças precisam de apoio de pais, educadores, instituições e sociedade para auxiliá-las nas suas escolhas e quando se trata de educação, o mesmo argumento pode ser feito (SAITO, 2003, p. 22). Para Sen (2007, p. 9) “enquanto o exercício de suas próprias escolhas pode ser importante o suficiente para alguns tipos de liberdades, existem muitas outras liberdades que dependem da assistência e ações de outras pessoas e da natureza dos arranjos sociais”. Embora os funcionamentos sejam naturalmente importantes para as crianças, quando se trata de suas capacitações, as escolhas são feitas ou influenciadas por terceiros. Ainda para Saito (2003, p. 22) a

---

<sup>10</sup> Em entrevista à Madoka Saito em 2001, o economista Amartya Sen apontou que a Abordagem das Capacitações é aplicável às crianças. Sua justificativa baseia-se em dois aspectos. Primeiro, que a perspectiva para julgar o bem-estar de um indivíduo (seja criança ou adulto) são funcionamentos e não necessariamente atitudes mentais e maturidade, e segundo que, a julgar pela perspectiva dos funcionamentos, não se deve apenas observar se o indivíduo está desfrutando da alternativa preferida, mas se este mesmo indivíduo tem uma alternativa de escolha.

liberdade temporária para uma criança nem sempre significa que a criança terá liberdade no futuro e, da mesma forma, restringir a liberdade temporária de uma criança pode expandir a liberdade que terá no futuro.

John White (2012) afirma que adotar uma posição libertária em relação à criança é um ato irracional, pois a ausência de orientação por parte dos educadores, instituições e sociedade faz com que a criança não desenvolva as suas competências e conhecimentos.

Deixar que as crianças aprendam o que queiram restringir o leque de coisas possíveis que eles podem escolher por si mesmos: eles podem deixar de aprender sobre outras coisas que também poderiam ter sido incluídas (WHITE, 2012, p. 22).

Outra dificuldade está em como observar as crianças, uma vez que elas não são uma categoria unificada; é preciso levar em consideração que o termo “criança”, refere-se a uma ampla variação de idades (desde o nascimento até os 18 anos de idade), e, por esta razão, são observados diferentes comportamentos e ações, o que leva a diferentes tomadas de decisões sobre a própria vida. Essas diferenças não são simplesmente o resultado “natural” do processo cronológico, mas também fortemente influenciado pelas experiências de vida das crianças (GRAF *et al*, 2011, p. 270).

No processo de desenvolvimento de suas capacitações, a criança também gera a reflexão sobre a formação de agência e autonomia, capazes de expressar seus pontos de vista e escolhas valiosas. As capacitações, escolhas e condições experimentadas durante a infância afetam as capacitações das crianças quando adultos, corroborando com a afirmação de Sen (1999, p. 4)“ as capacitações de que os adultos desfrutam estão profundamente condicionadas à sua experiência quando crianças”.

É possível observar que a educação das crianças pautada pela perspectiva da Abordagem das Capacitações as torna mais do que futuros adultos, já são atores sociais antes de se tornarem adultos. Hart & Brando (2018, p. 300) dizem que por mais que as crianças não possuam autonomia de suas escolhas, a *oportunidade* da liberdade é importante para as crianças. O exercício de qualquer liberdade requer diversas capacitações (físicas, emocionais, cognitivas ou valorizadas) que diferem dependendo da liberdade individual de cada criança. Mas é importante salientar que o pressuposto padrão de que “a liberdade só deve ser concedida se a criança for competente o suficiente para merecê-la” torna-se muito superficial, pois não há parâmetros estritos que delimitem e distingua uma criança competente de uma incompetente.

Ballet *et al* (2011, p. 27) discorrem sobre o princípio da autodeterminação, focado em crianças. Esse princípio é baseado em uma visão sobre a capacidade moral de determinar a concepção de bem. Rawls (1980) expressa esse ponto de vista ao afirmar que, como indivíduos livres, os cidadãos se reconhecem mutuamente dotados da capacidade moral. Isso significa que são capazes de revisar e mudar sua concepção em bases razoáveis e racionais. Aqui haveria a exclusão de crianças; elas não estão em posição de revisar seus julgamentos. Em outras palavras, o problema não é fazer uma má escolha, mas estar em posição de revisar essa escolha.

É importante entender a relação entre autodeterminação e preferências adaptativas e as suas consequências. De acordo com Unterhalter (2012) o espaço de educação tradicional não propicia as crianças a formação de uma capacidade moral total, uma vez que é insuficiente a aprendizagem e a compreensão de que a liberdade está em usufruir de todas as opções possíveis, dando-lhes oportunidades várias. Ao contrário, no espaço de educação tradicional, as crianças se desenvolvem de acordo com as preferências adaptativas do meio interno e externo.

Nussbaum (2000, p. 78) concorda com a limitação da autodeterminação de crianças. Para a autora é fundamental que o indivíduo “seja capaz de formar uma concepção do bem e se envolver em reflexões críticas sobre o planejamento da vida”.

É possível concluir que a educação e, principalmente, os limites de autonomia, não precisam ser pautados pela capacidade das crianças em tomar decisões e sim na capacidade de avaliar e revisar as suas escolhas. As crianças são capazes de fazer escolhas, mas podem ser incapazes de avaliar e revisar as escolhas que fazem, ou seja, agir como um agente dotado de capacitações.

Com a afirmação acima entende-se que, por não ser uma questão de escolha, é necessário fornecer às crianças o espaço para suas decisões. A liberdade da criança se desenvolverá partindo de um princípio “fraco” de autodeterminação. Este ponto de partida implica apenas que a criança está em posição de fazer escolhas, mas que a estrutura na qual ela faz essas escolhas deverá ser desenvolvida para que a sua capacitação evolua (BALLET *et al*, 2011, p. 28).

A oportunidade de exercer autodeterminação e autonomia evolui continuamente ao longo do ciclo da vida, e que as capacitações evoluam paralelamente. Mais do que isso, é direito da criança dizer o que pensa quando os adultos tomam decisões por ela (art.

12 da UNCRC<sup>11</sup>) ou o direito à liberdade de expressão (art. 13 da UNCRC). Os artigos 12 e 13 da CDC implicam que todas as crianças têm o direito de ser informadas, de expressar seus pontos de vista e de ter seus pontos de vista em consideração, mas não o fazem.

Biggeri *et al* (2006) enfatiza cinco considerações teóricas e práticas para a evolução das capacitações de crianças. Primeiro, o equilíbrio entre a autonomia e os limites ofertados dos pais, responsáveis e educadores. Por um lado, os pais precisam respeitar os desejos e as liberdades dos filhos, mas, por outro, precisam ajudar os filhos a expandir ou adquirir mais capacitações, mesmo que isso precise ser feito contra a sua vontade. Esses dois aspectos podem entrar em conflito se a criança não for um ator passivo, especialmente à medida que a idade aumenta. Embora algumas vezes as restrições possam ser percebidas pela criança como negativas ou injustas, elas também podem ser facilitadoras e favoráveis ao seu desenvolvimento.

Essa primeira consideração mostra que as capacitações em desenvolvimento buscam não controlar as crianças, mas fornecer limites para apoiá-las. Ao fazer isso, é importante reconhecer que esses limites não são fixos e são normalmente negociados entre crianças e seus responsáveis. Brighouse (2000) mostra que a educação é *facilitadora* da autonomia, isto é: promove a evolução das capacitações das crianças, ao buscar desenvolver a liberdade e a autodeterminação para avaliar e revisar suas escolhas. O papel dos educadores ganha destaque:

O verdadeiro educador não deixa que nada mais seja aprendido, a não ser a aprendizagem. O educador acha-se à frente dos seus estudantes somente nisto: que ele ainda tem muito mais a aprender do que eles - ele tem de aprender a deixá-los aprender. (ROGERS, 1985, p. 27).

Mas é evidente que o educador continua indispensável, um título de animador, para criar as hipóteses e armar os dispositivos capacitados para suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções: o que se deseja é que o educador deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, em vez de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. (PIAGET, 1978, p. 18)

A segunda consideração mostra que as capacitações das crianças são afetadas, em partes, pela transferência intergeracional de capacitações; as capacitações das crianças

---

<sup>11</sup> A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, ou UNCRC, é a base de todo o trabalho da Unicef. É a declaração mais completa dos direitos das crianças já produzida e é o tratado internacional de direitos humanos mais amplamente ratificado na história.

são parcialmente afetadas pela trajetória de seus pais, responsáveis e educadores. Como diz a frase de Feeny e Boyden (2004, p. 5) “com os pais incapazes de se alimentar, vestir, educar ou proteger sua saúde, sua única herança é a miséria e a privação”. Uma família com baixas condições em uma sociedade caracterizada por uma distribuição desigual de recursos pode ficar presa em um nível baixo de desenvolvimento humano, afetando a evolução das capacitações das crianças (BALLETT *et al*, 2011, p.21).

As famílias são muito importantes para a promoção das capacitações das crianças. Isso não é apenas uma observação teórica, mas uma consideração prática, porque é em grande parte através das famílias que as políticas que beneficiam as crianças são implementadas. Pensar nas famílias é o primeiro passo para considerar como a autonomia das crianças pode ser moldada e como os indivíduos podem ser criados como agentes morais (COMIN *et al*, 2011, p.336).

A terceira consideração é comum a todas as idades, mas especialmente relevante para as crianças, devido à sua capacidade de aprendizado e necessidades nutricionais. Refere-se a ausência de um funcionamento ou capacitação importante que pode restringir outros recursos e a evolução de capacitações. O exemplo retirado de Ballet *et al* (2011, p. 32) mostra que uma criança privada de uma capacitação, como estar fisicamente saudável, experimenta a redução de outras capacitações em potencial, como se divertir com os amigos ou ter uma educação adequada porque não pode comparecer à escola, identificar as restrições nos arranjos sociais e combatê-los colabora para que todas as crianças tenham as mesmas condições de evoluir suas capacitações.

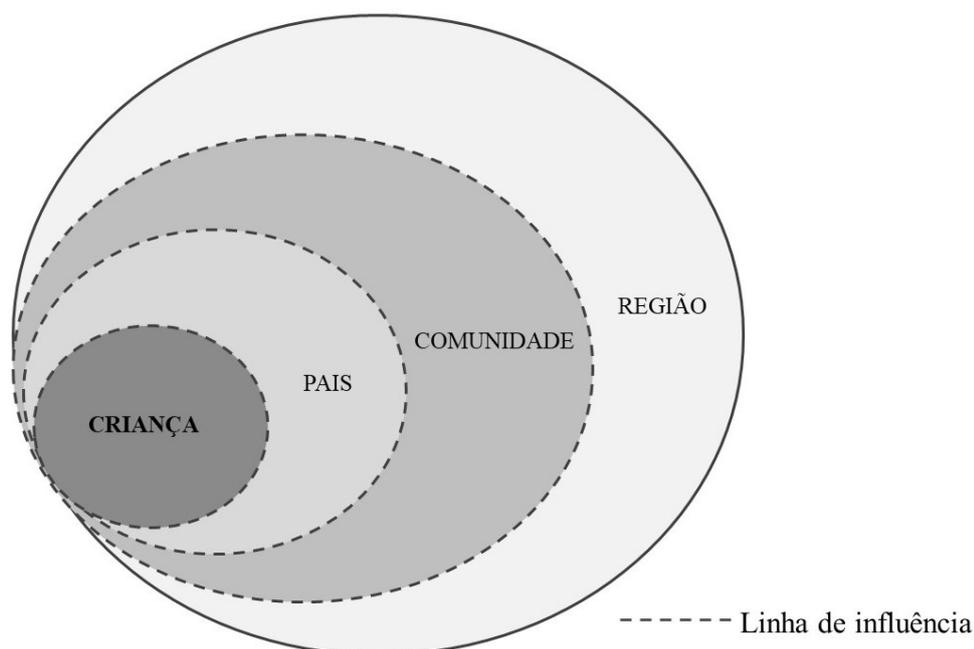
A quarta consideração diz respeito ao ciclo de vida e a importância da idade para definir a relevância de uma capacitação em um estágio particular. Isso implica que uma criança pode ser objeto de diferentes capacitações em comparação com os adultos e que o grau de relevância dessas capacitações pode variar de acordo com a idade. (BALLETT *et al*, 2011, p.32). Uma criança de 4 anos tomando banho sozinha pela primeira vez pode sentir uma grande emoção, uma mistura de autonomia e agência que pode ser comparável à primeira vez em que um adulto voando em um avião. Os meios para cumprir a história são diferentes, mas os fins são os mesmos. Isso significa que diferentes níveis de bem-estar, agência e autonomia podem ser percebidos.

A quinta e última consideração diz respeito ao papel das crianças na sua construção como futuros adultos. As crianças, desse ponto de vista, podem ser

consideradas um veículo de mudança positiva na construção de novo capital social. Desse ponto de vista, as crianças como atores sociais são recursos essenciais para um futuro melhor. A criança pode estar no centro de uma transferência intergeracional de capacidades e, ao mesmo tempo, como um futuro pai ou mãe, um veículo de mudança ao moldar instituições sociais (BALLET *et al*, 2011, p.32).

A evolução das capacitações das crianças depende em grande parte das capacitações de seus pais e responsáveis e suas respectivas visões como facilitadores de autonomia e autodeterminação e dos arranjos sociais as quais estão inseridas. É preciso reconhecer que as crianças são influenciadas significativamente por suas famílias. Os processos de transposição de valores de pais para filhos se baseiam principalmente nos julgamentos normativos que as crianças podem absorver ao ver seus pais agirem em sua vida cotidiana (BALLET *et al*, 2011, p. 37). Elas também são influenciadas pelo ambiente escolar e o arranjo social que estão inseridas, conforme apresentado na Figura 3 abaixo.

Figura 3 - Influência sobre as crianças



Fonte: Elaboração própria

Um novo olhar para a educação tem um papel fundamental nessa evolução. A grande maioria dos sistemas educacionais ainda são engessados em modelos tradicionais de aprendizagem, que observam apenas o processo de desenvolvimento através de uma

função monetária que agrega valor da produção na economia, ignorando as noções de bem-estar e das liberdades individuais, como mostra o trecho abaixo.

Em síntese, para se garantir o desenvolvimento de uma pessoa, o investimento não pode ser só monetário, porque discutir a igualdade de oportunidades pressupõe analisar a desigualdade do leque de capacidades de cada pessoa, e as desiguais possibilidades reais que ela tem para fazer as escolhas para ter uma vida em que realize os funcionamentos que mais lhe interesse e lhe tragam bem-estar. (DOMINGOS, 2014, p. 10-11)

A abordagem de Sen (2010, p.49) observa que através da expansão de capacitações é possível conquistar o desenvolvimento econômico, criando também circunstâncias favoráveis para as oportunidades sociais, ambiente social igualitário, acesso à saúde e segurança e aumento das liberdades substantivas. Para que as oportunidades sejam acessadas desde os primeiros anos de vida, democraticamente, educadores, pais e responsáveis precisam romper com métodos de aprendizagem por meio de reprodução, que apenas replica informações e que possui caráter cumulativo.

O arcabouço teórico da Abordagem das Capacitações apresenta os papéis instrumental e intrínseco da educação, reconhece a importância das liberdades individuais e das habilidades desenvolvidas durante todo o ciclo de vida de um indivíduo. Por outro lado, há a Teoria do Capital Humano que se atenta apenas a educação como um instrumento para determinado fim produtivo. A próxima seção detalha essas duas visões teóricas distintas e sustenta o argumento que o espaço de educação precisa permitir que, desde a sua infância, os indivíduos saibam ler, escrever, compreender as informações disponibilizadas e julgar essas informações de acordo com aquilo que valora para si, considerando seu arranjo social a fim de expandir as suas capacitações.

### **2.1.1 Quadro analítico: a importância da educação para o desenvolvimento das capacitações infantis**

Por que as crianças são educadas? Por que é importante criar habilidades e adquirir conhecimento desde os primeiros anos de vida? Pais, responsáveis e educadores têm respostas diversas, mas que, em sua maioria, convergem a um único termo: renda. Essa visão sobre a educação é chamada de Teoria do Capital Humano. Essa teoria foi desenvolvida de maneira pioneira por um grupo de economistas da Universidade de Chicago, incluindo Gary Becker (1962), Jacob Mincer (1962) e Theodore Schultz (1963).

De acordo com Schultz (1971, p.33) “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras porque os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”. Cunha (1980, p. 16) corrobora o pensamento anterior ao afirmar que “a educação é reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa”. Um “maior nível de educação” permite que os indivíduos sejam mais produtivos e capazes de elevar seus rendimentos. A Teoria do Capital Humano serve como um investimento na produtividade do ser humano como um fator de produção econômico, isto é, como trabalhador.

Fica evidenciado que o aumento no investimento no capital humano é um importante fator para o desenvolvimento de uma determinada economia. Este investimento pode aumentar os ganhos produtivos do trabalhador, trazendo reflexos à economia e à sociedade. A educação como capital humano pode ser considerada, de acordo com De Fátima Maciel (2011, p. 328) um “modelo de formação, de sujeitos produtivos para o mercado, que se torna hegemônico, constituído pelas competências necessárias à empregabilidade”. Aumentar o capital humano representa a possibilidade de elevar a produção e a acumulação de riqueza para a compra de bens e serviços característicos de uma sociedade de “alto consumo” (WILBER E JAMESON 1988, p. 137; SEN, 1993, p. 293).

A Teoria do Capital Humano considera a educação relevante na medida em que a educação cria habilidades e ajuda a adquirir conhecimentos que servem como um investimento na produtividade do ser humano. Segundo Walker (2012, p. 385) um modelo de educação, segundo a Teoria do Capital Humano, defende a maneira de melhorar vidas e a sociedade de acordo com normas e requisitos de produtividade do mercado de trabalho, e enfatiza a ligação entre educação e riqueza nacional. Os economistas, ao reconhecer esses investimentos, podem estimar os retornos econômicos da educação para diferentes níveis educacionais ou tipos de educação, especialmente no contexto de indivíduos que vivem em situações de pobreza, pois ter algumas habilidades básicas ou ter uma educação decente pode fazer toda a diferença entre morrer de fome e sobreviver, e entre apenas sobreviver e ter uma vida decente (ROBEYNS, 2006, p.5). A atenção dada à educação como capital humano precisa ser reconhecida, pois tem ampliado

discursos de desenvolvimento que focam em progresso técnico e desenvolvimento macroeconômico, para incluir indivíduos e seus esforços.

No entanto, o modelo economicista para a educação tem uma série de problemas que têm consequências tanto nas sociedades em desenvolvimento como nas sociedades pós-industrializadas. Aqui cabem dois questionamentos sobre o papel da educação pela Teoria de Capital Humano. O primeiro questionamento é que essa teoria é economicista: os únicos benefícios da educação que são considerados são aumentos da produtividade e de rendimentos (ROBEYNS, 2006, p. 5). A Teoria do Capital Humano conecta-se com a teoria da utilidade, uma vez que se passou a postular que deveria ser investido mais em “capital humano” do que em recursos físicos para se alcançar uma maior renda nacional, e por consequência, elevar a utilidade. Oliveira (1997, p. 91) ainda afirma que a educação ao convergir para a lógica do capital acaba por esconder as verdadeiras relações sociais existentes: “é depositada na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho”.

O segundo questionamento se dá pela exclusão de conteúdos referentes à cultura, gênero, identidade, emoções, história e arranjos sociais. A Teoria do Capital Humano não possui elementos suficientes para explicar o comportamento - social, religioso, moral, emocional e outras razões, que não estejam vinculadas com aspectos econômicos. Isso ocorre porque os indivíduos nesta teoria agem somente por razões econômicas (ROBEYNS, 2005, p. 5). Para Oliveira *et al* (2016, p. 21), a educação “tradicional” também pode ser descrita por:

[...] baseia-se no conhecimento acumulado e historicamente validado, repartido em disciplinas, numa grade de aulas teóricas de 50 minutos. Centrada em professores a quem foi atribuída a tarefa – hoje tão questionada – de ensinar dezenas ou centenas de alunos por dia, a quem pouco consegue ter tempo para conhecer, ouvir, motivar e engajar. Aos estudantes, perfilados, são destinados 50 centímetros de espaço, com o professor à frete, os pais por trás, a prova no meio e as escassas possibilidades de descobertas da própria escrita, própria fala, do próprio desenho, do próprio gesto, do próprio movimento (OLIVEIRA *et al*, 2016, p. 21).

A combinação do foco economicista com seu caráter limitante mostra-se prejudicial para a temática da educação, pois não reconhece a sua importância intrínseca nem os arranjos sociais onde cada indivíduo se encontra. Note que isto não implica que devemos eliminar a educação como propulsora de crescimento econômico; em vez disso,

é importante reconhecer que há maneiras alternativas de alcançar o crescimento, meio da reflexão e da consciência das habilidades individuais dentro de um sistema de aprendizagem democrática e acolhedora.

Educar – do grego *ex-ducere*, significa a junção de dois vocabulários latinos “*ex*”, que significa para fora e “*ducere*” que significa desenvolver, fazer desabrochar, direcionar para fora, referindo-se às potencialidades e estruturas inatas da criança. A educação contém o significado de direcionar e conduzir, pois o que é inato precisa ser direcionado para se estruturar, e isto só acontece relacionando atividades e pessoas. Potencialidades inatas não conseguem se estruturar sozinhas (MOGILKA, 2002, p. 7). Para John Dewey<sup>12</sup> (1916) a educação é vista como processo social - “um processo de viver e não uma preparação para a vida futura”.

A Abordagem das Capacitações se difere dessa concepção estreita de educação como um meio para o desenvolvimento de recursos; reconhece a educação como um caminho onde cada indivíduo determina suas próprias versões de bem-estar (BONI E GASPER, 2012). Nessa abordagem, a educação pode desempenhar vários papéis, seja para subsidiar aptidões e habilidades individuais, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento econômicas, seja como promotora de justiça social, a fim de permitir que os indivíduos sejam vistos como cidadãos democráticos iguais ao conduzir suas vidas nas sociedades modernas (OTTO E ZIEGLER, 2006, p. 270) Além disso, a educação está envolvida nas expansões de capacitações, oportunidade de liberdade, autonomia e autodeterminação. Walker e Unterhalter (2007, p. 8) identificaram vários papéis desempenhados pela educação na Abordagem das Capacitações, como apresentado no Quadro 5.

---

<sup>12</sup> Filósofo e pedagogo, precursor do movimento Liberalismo Social. A sua filosofia política visa o desenvolvimento da individualidade, isto é, a auto realização por meio da democracia, concebida não como uma forma de governo, mas como uma participação de indivíduos na ação coletiva.

Quadro 5 - Multipapéis desempenhados pela educação

Intrínseco	Ter educação é uma conquista valiosa por si só, para liberdades efetivas
Instrumental pessoal	A educação ajuda o indivíduo a fazer muitas outras coisas que são também valiosas, como conseguir um emprego, aumenta a liberdade de alcançar uma gama de funcionamentos valiosos que podem resultar de ganhando uma renda.
Instrumental social	A educação facilita a discussão pública e o coletivo informado demandas; promove efeitos interpessoais na abertura de oportunidades para outros indivíduos (família e filhos) e contribuições para a vida pública e democrática
Processo instrumental	O acesso à educação amplia os horizontes e incentiva tolerância ao colocar o indivíduo em contato com pessoas diferentes de si mesmo.
Empoderamento distributivo	Os grupos desfavorecidos podem aumentar sua capacitação de resistir às desigualdades e obter um acordo mais justo na e por meio da educação

Fonte: Walker e Unterhalter (2007, p. 8)

Walker e Unterhalter (2007, p. 8) destacam que o *instrumental social*, *empoderador e intrínseco* como os mais importantes. Primeiro porque a educação cumpre um papel social: por exemplo, a alfabetização promove o debate público e o diálogo sobre arranjos sociais e políticos, mas há um papel instrumental por detrás disso; facilitando a capacidade de participar nos processos de tomada de decisão. Já seu papel empoderador e intrapessoal surgem ao fornecer capacitação a crianças desfavorecidas, grupos marginalizados e excluídos para se organizar politicamente; sem educação, esses grupos seriam incapazes de obter acesso aos centros de poder e defender a redistribuição.

Para Flores Crespo (2007, p.52), o tipo de educação que procura encorajar a conquista da autonomia e o diálogo é conhecido como “educação liberal”. Esse tipo de educação baseia-se na suposição de que os seres humanos não devem ser dirigidos por outras vozes, nem se tornem instrumentos de terceiros. São indivíduos que possuem uma capacidade inata de raciocínio e questionamento. A educação pode ser identificada como liberal se for destinada à preparação de indivíduos autônomos, argumentativos e “durões”, que eventualmente se tornarão “bons cidadãos liberais” (RYAN, 1998, p. 84).

A Abordagem das Capacitações também oferece uma reorientação no posicionamento da educação em termos de aspectos intrínsecos e aspectos instrumentais.

A começar pelo primeiro, a educação assume um significado por si própria. Os indivíduos não estão interessados apenas na educação com a finalidade de elevar seus rendimentos ou sua participação no ambiente social ou até mesmo para se tornarem mais autônomos - eles podem ser interessados na educação por um estímulo particular; ou por se sentir satisfeito; ou por direito próprio; ou porque desenvolve uma compreensão de valores não econômicos, e outras infinitudes de comportamentos a serem explorados. Para Saito (2003, p. 23) “centram-se na liberdade substantiva – indivíduos que querem guiar suas vidas em razão daquilo que valorizam e para melhorar a suas escolhas reais”.

Os papéis instrumentais da educação também não se limitam a esfera econômica (como na Teoria do Capital Humano), existem também papéis instrumentais não econômicos. No nível individual, por exemplo, a educação pode ser convertida em capacidade de ler livros e notícias, conhecer questões relacionadas à saúde, reprodução e cuidados gerais, ser capaz de se comunicar com outros indivíduos em todo o mundo com a internet, e assim por diante. A educação também forma o princípio da individualidade, onde se reconhece que não necessariamente todos precisam viver vidas semelhantes, em um mesmo padrão, impulsionadas pelas suas liberdades de escolhas (ROBEYNS, 2005, p. 4).

No nível coletivo, os papéis não instrumentais da educação incluem o aprendizado na vivência em uma sociedade; diferentes indivíduos possuem diferentes visões sobre os padrões de vida, os levando à arranjos sociais influenciados pelo exercício das liberdades individuais e na tomada de decisões públicas que impulsionam novas oportunidades (SEN, 1999, p. 5)

A autonomia e a oportunidade de liberdade dada pela educação, seja em aspectos intrínsecos ou em aspectos instrumentais, vão de acordo com os trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire (1963; 1972). Ele já apresentava a educação como prática da liberdade e em oposição à educação como prática da dominação. A ideias do educador Paulo Freire podem ser entendidas com um certo alinhamento a expansão das capacitações e processos democráticos de diálogo e raciocínio. No entanto, a base de partida do educador difere-se de Sen e Nussbaum uma vez que coloca muito mais ênfase no social do que os criadores da Abordagem das Capacitações. Para Freire, a educação é inerente a um processo social, mesmo que o resultado seja o desenvolvimento individual. (WALKER, 2012, p. 389) Nessa visão, há a negação de que o indivíduo é um ser abstrato,

isolado, independente e desapegado do mundo; também nega que o mundo exista como uma realidade à parte das pessoas (FREIRE, 1972, p. 62).

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, inicialmente, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento e que indivíduos controlem seus destinos e contribuam para o progresso da sociedade em que vivem. Com isso, desenvolvimento passa a ser gerado pela participação responsável dos indivíduos nos seus arranjos sociais. (DELORS E NANZHAO, 1998, p. 82).

Já para a criança, desenvolver os aspectos mencionados acima, e diante o impedimento de tomar decisões próprias em sua totalidade pela fraca autodeterminação, McClure (2016, p. 8) afirma a importância em conseguir manter as identidades e os valores das crianças em ambientes escolares. É claro que não são todos os ambientes escolares preparados para observar a criança como um ser único, com a sua própria identidade, história e cultura. Isso mostra que não necessariamente pode-se assumir que os ambientes escolares melhoram as capacitações das crianças; de fato, pode até diminuir ou restringi-las. A frase “Precisamos nos desenvolver” de Saito (2003, p. 29) é um sinal de alerta sobre como os ambientes escolares podem influenciar as tomadas de decisões das crianças, com proporções em todo o ciclo da vida. Conforme Walker (2005, p.108), a educação é a capacitação básica mais importante; afeta o desenvolvimento e a expansão das outros capacitações.

Segundo Brighouse (2000, p. 88), para que os ambiente escolares sejam vistos como promotores da autonomia é necessário que as crianças tenham “oportunidades reais” desde a infância, porque a autonomia “aumenta drasticamente a capacidade dos indivíduos para identificar e viver vidas que valem a pena ser vividas”. A segurança e o aprendizado têm prioridade sobre qualquer tipo específico de ambiente construído, além disso, o investimento em infraestrutura física para a educação também facilita o desenvolvimento de capacitações.

De acordo com a Abordagem das Capacitações, o que importa mais do que onde os alunos aprendem é o processo educacional que expande (ou restringe) liberdades individuais. (MCCLURE, 2016, p. 6). A educação para o desenvolvimento deve se concentrar em propiciar a criança o espaço para raciocinar, imaginar e criar sua própria vida - ser e sentir-se saudável, respeitado e incluído (MCCLURE, 2016, p. 8). Uma

educação baseada em capacitações precisa ir além das habilidades, como aprender a ler e a matemática.

Esse ensaio defende que a Abordagem das Capacitações como base teórica precisa estar associada com atividades de aprendizado, desde os primeiros anos de vida, para que durante toda a trajetória dos indivíduos, eles possam compreender a capacidade de suas escolhas e expandam as suas capacitações, além do campo produtivo e econômico. A comparação entre a Teoria do Capital Humano e a Abordagem das Capacitações é dada pelo Quadro 6.

Quadro 6- Comparação entre a Teoria do Capital Humano e Abordagem das Capacitações

	Características do Indivíduo	Metodologias pedagógicas	Resultados desejáveis
Teoria do Capital Humano	<p>Os indivíduos são avaliados como produtores econômicos e cidadãos consumidores.</p> <p>Os indivíduos têm interesse próprio, racional, maximizador de utilidade.</p> <p>Indivíduos exibem preferências estáveis (previsíveis).</p> <p>Diferenças humanas não são reconhecidas (a menos que tenham efeitos econômicos / de lucro graves)</p>	<p>Adaptativo e reprodutivo.</p> <p>Métodos de “educação bancária”.</p> <p>Concentre-se no indivíduo. Capacidade crítica, mas dentro dos limites de aceitar normas sociais e arranjos</p>	<p>Os indivíduos são treinados como agentes produtivos [econômicos]</p> <p>Com habilidades e adaptabilidade ao mercado.</p> <p>Meritocracia educacional justifica comportamento social e desigualdades e exclusão do mercado de trabalho</p>
Abordagem das Capacitações	<p>Florescimento humano completo e dignidade para escolher uma vida boa, incluindo oportunidades econômicas, trabalho, bem-estar e agência.</p> <p>Obrigações para com os outros.</p> <p>Participante em atividades sociais e vida política.</p> <p>A diversidade humana é valorizada</p>	<p>Transformativo, dialógico, participativo, baseado em discussão</p> <p>Com métodos inclusivos e interculturais.</p> <p>Colaborativo, social e métodos experienciais.</p> <p>Promover a capacidade de expressar um posicionamento e defender individualmente e coletivamente</p>	<p>Metas ricas da agência, com verdadeira liberdade para escolher o trabalho um tem razão para valorizar.</p> <p>Mais justiça na educação e sociedade e menos desigualdade.</p> <p>Direitos humanos</p>

Fonte: Walker (2012, p. 391)

A restauração da visão humanística ao debate acadêmico constitui uma boa razão para uma análise como esta, sobre as ligações entre educação e liberdade. Freire (1965, p.57) explica a importância da educação:

A educação haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades (...) Uma educação, que

lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 1965, p.57).

A visão de Freire (1965) pode ser considerada semelhante<sup>13</sup> (mesmo diante a diferenças nas bases teóricas) ao apresentado pela Abordagem das Capacitações (SNAUWAERT, 2011; GLASSMAN, 2014) ao reconhecer a relevância da educação como prática para alcançar a autonomia e liberdade, diferindo-se da “educação tradicional” atenta aos aspectos instrumentais, sendo observada como investimento na produtividade do indivíduo como fábricas ou materiais, e o apresenta como um fator de produção econômica. (MOK E JEONG, 2016, p.123).

A educação precisa ser reconhecida por todos aqueles envolvidos em um determinado ambiente social como meio para o desenvolvimento de habilidades/capacitações, sendo escolhidas de acordo com o valor que cada um entende para si. Para Glassman & Patton (2014, p.1356): “Tudo o que é ensinado/aprendido deve ter alguma utilidade em oferecer aos indivíduos novos tipos de escolhas; essas habilidades devem atender às necessidades e à desejos dos indivíduos que os usam” e o ambiente escolar precisa envolver diversos fatores que poderão condicionar a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento da razão e, por consequência, as liberdades presentes e futuras indo além de um pensamento com finalidade econômica (FLORES CRESPO, 2007, p. 60). A educação é um meio para o aprendizado, para o desenvolvimento e evolução das capacitações.

Como esse ensaio busca o reconhecimento da criança como um agente social utilizando como base teórica a Abordagem das Capacitações, os educadores têm a função de desenhar novas práticas didáticas para auxiliar o processo de educação liberal. Por exemplo, se o educador considera a leitura como um bem principal, então, simplesmente ensinar a ler não levará realmente a uma mudança e ao desenvolvimento das capacitações das crianças, porque não é naturalmente convertido em liberdade (ou agência) e as

---

<sup>13</sup> Embora seja evidente que Freire e Sen ofereçam únicas e importantes perspectivas sobre a compreensão da educação, em Glassman, (2014, p.1361) há quatro consistências que permitem uma assimilação natural de suas ideias. Em primeiro lugar, ambos reconhecem a importância da informação como uma ferramenta para ampliar a liberdade de escolha na vida cotidiana; em segundo lugar, define que o acesso a informações são sejam limitados por qualquer estrutura social; terceiro, localizar e reconhecer que informações relevantes leva ao desenvolvimento de recursos; e quarto, a importância da informação nas tomadas de decisões.

crianças não observarão valor daquilo para si. há uma reflexão limitada sobre o que isso significa na vida da criança. Mas, quando estimuladas (e não impostas) a leitura, o educador revela como a leitura consegue expandir o mundo a fim de atingir os objetivos que as crianças valorizam (GLASSMAN E PATTON, 2014, p.1358)

Terzi (2007, p. 10) complementa a análise ao considerar a educação como uma capacitação básica<sup>14</sup>. Essa nomenclatura foi criada, se acordo com Sen (1992, p. 45) com a pretensão de “separar a capacitação de algumas funcionalidades elementares e importantes a todos”. A educação como capacitação básica também requer um conjunto de critérios metodológicos para a seleção de funcionamentos.

A capacitação de ser educado é básica, uma vez que a ausência ou privação de educação prejudicaria muitos outros funcionamentos. Isso é especificamente, embora não exclusivamente, o caso das crianças, onde a ausência de educação, tanto em termos de aprendizagem informal quanto de escolaridade, determina uma desvantagem e, em alguns casos, impossíveis de compensar nos anos posteriores na fase adulta (TERZI, 2007, p. 29).

Por ter um quadro teórico que permite uma gama de aplicações em crianças, incluindo padrões quantitativos e qualitativos, a Abordagem de Capacitações cria um espaço interdisciplinar no estudo do desenvolvimento do indivíduo e seu ambiente social, desigualdade e justiça. Por ser ampla, a abordagem requer especificações adicionais quando deseja-se analisar algum grupo ou condição específica, pois, segundo Robeyns, (2006, p.372) “sempre há uma série de maneiras diferentes em que uma determinada pergunta possa ser respondida usando a Abordagem de Capacitações”. Por exemplo, se for analisado um conjunto de funcionamentos relevantes podem resultar em capacitações diferentes. É crucial que em cada aplicação da Abordagem de Capacitações haja uma

---

<sup>14</sup> Salienta-se que o termo “capacitação básica” está aberto a diferentes interpretações dentro da abordagem das capacitações. Uma delas é apresentada no estudo “*Valuing freedoms: Sen’s capability approach and poverty reduction*” de Sabina Alkire, publicado em 2002 que relaciona as capacitações básicas à ideia de “necessidades humanas”. Na visão de Alkire (2002, p. 163), as necessidades básicas apontam para uma generalidade dos funcionamentos descritos em Sen (1997, p 199). Esta generalização permite que as capacidades básicas sejam aplicadas a diferentes situações (2002, p.160).

Outra interpretação é de Bernard Williams, em “*The standard of living: Interests and capabilities*” de 1987. O autor entende as capacidades básicas como fundamentais, no sentido de serem invariantes e que são “derivadas de alguns fatos universais e fundamentais sobre os seres humanos” (Williams, 1987, p. 101). De acordo com Robeyns, (2001, p. 12) as capacitações básicas da especificação de Williams devem ser entendidas como “capacitações mais profundas, fundacionais, genéricas, gerais, e agregadas e que não trata do indivíduo, mas sobre as diferentes capacitações de um indivíduo”.

justificativa de suas especificações, como a seleção de capacitações e, a partir daí buscar analisar e discutir até que ponto essas especificações afetam os resultados.

Na próxima seção são apresentados os fatores de conversão que permitem que a educação funcione como um dos pilares que oportunizam que as crianças realizem seus funcionamentos valorados. A educação pela Abordagem das Capacitações não oferece apenas a opção de escolha, mas todo o suporte para que ela possa ser feita - a educação desenvolve a criança para que saiba discernir e julgar dentre as opções que ela tem a possibilidade de escolher.

## 2.2 A FORMAÇÃO DE AUTONOMIA, ASPIRAÇÕES, LIBERDADES E REALIZAÇÕES

Para entender como reconhecer as crianças como agentes autônomos, tomadores de decisões, livres e conectados com suas histórias e culturas, deve-se considerar, *a priori*, as condições e processos que permitem que isso aconteça. Nesta seção, exploramos o papel que os fatores de conversão desempenham na participação das crianças e a relação entre capacitações, liberdades e realizações durante o processo de aprendizagem infantil.

Primeiramente, os fatores de conversão<sup>15</sup> podem ser definidos como arranjos sociais, institucionais e estruturais particulares que permitem que as capacitações e potências internas de um indivíduo se tornem opções e liberdades efetivas (HART E BRANDO, 2018, p. 289). Vão desde estruturas jurídicas, condições ambientais e sociais até os recursos e habilidades mais específicos necessários para o exercício das liberdades. Por exemplo, para serem livres para ler, as crianças não precisam apenas serem alfabetizadas, mas dependem de condições externas apropriadas que lhes permitem exercer efetivamente essa liberdade para leitura. A educação pode ajudar a converter as

---

<sup>15</sup> Segundo Robeyns (2005, p.99) existem vários tipos diferentes de fatores de conversão, frequentemente categorizados em três grupos. Todos os fatores de conversão influenciam como um indivíduo pode ser ou é livre para converter as características dos recursos em um funcionamento, embora as fontes desses fatores possam ser diferentes. Primeiro tem-se os (i) fatores de conversão pessoais: são internos à pessoa, como metabolismo, condição física, sexo, habilidades de leitura ou inteligência. Se uma pessoa é deficiente, está em más condições físicas, ou nunca aprendeu a pedalar, então a bicicleta será de pouca ajuda para permitir o funcionamento da mobilidade. O segundo são os (ii) fatores de conversão social: esses são fatores da sociedade em que se vive, como políticas públicas, normas sociais, práticas que discriminam injustamente, hierarquias sociais ou relações de poder relacionadas a classe, gênero, raça ou casta. O último são os (iii) fatores de conversão ambiental: Entre os aspectos estão a localização geográfica, o clima, a poluição, a tendência a terremotos e a presença ou ausência de mares e oceanos. Entre os aspectos do ambiente construído estão a estabilidade de edifícios, estradas e pontes e os meios de transporte e comunicação.

capacitações latentes e os “talentos” das crianças em competências reais como leitores. Elas precisam de acesso à literatura, mas também precisam do sistema social e legal para proteger sua liberdade de leitura.

Hart (2012, p. 80) ainda descreveu que um “conjunto de aspirações” de um indivíduo pode ser considerado como um fator de conversão importante para desenvolver outras capacitações. O entendimento de combinações alternativas de funcionamentos que são viáveis para se alcançar (SEN, 1999, p. 75) dependerá de fatores de conversão incluindo a perspectiva do meio social das crianças, de seus pais e responsáveis, e de seus próprios julgamentos sobre questões sobre as quais aspiram ter influência. A Figura 4 apresenta os fatores de conversão:

Figura 4 – Fatores de Conversão



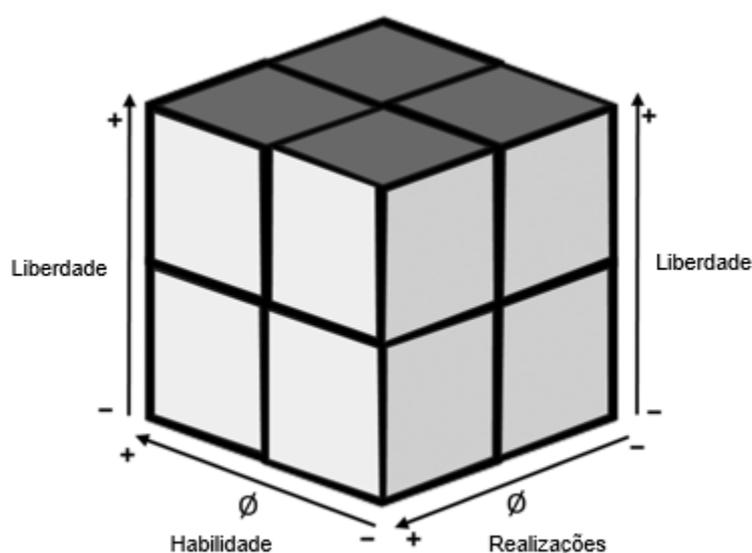
Fonte: Traduzido de Hart e Brando, 2018, p. 291

Os fatores de conversão transformam as características dos bens e serviços em funcionamentos, em bem-estar e, por conseguinte, na capacitação do indivíduo. Os indivíduos convertem recursos e dotações individuais em capacitações e liberdades de diferentes maneiras (SEN, 1992, 2009). As mesmas dotações individuais que tornam ruas seguras para um adulto andar podem não ser suficientes para garantir que as crianças possam andar com segurança. Em outras palavras, compreender como ocorrem os processos de desenvolvimento das crianças não é tão simples, ainda mais quando sugerem que as competências e a capacidade das crianças de fazer escolhas tendem a ser negadas quando as práticas sociais locais contradizem os padrões morais dominantes (CLARK & ZIEGLER, 2014, p.247). Deve-se encontrar um equilíbrio entre o que é necessário para

garantir que os interesses das crianças sejam atendidos e as peculiaridades das crianças e de seu meio, que obrigam a uma revisão dos modelos teóricos para que garantam a conversão de dispositivos e proteções externas em competências, capacitações e liberdades substanciais (BARALDI & IERVESE, 2014, p.48)

Para defender que a educação promova um papel mais participativo e ativo para as crianças, devemos olhar para a relação entre as liberdades que pretendemos garantir para as crianças, as habilidades que esperamos que elas desenvolvam e as realizações que pretende proteger. A liberdade é restrita pelas duas outras dimensões, conforme ilustrado no modelo de “liberdade - habilidades - realização”. Dependendo do grau em que um indivíduo é capaz de desenvolver cada uma das três dimensões, pode ser avaliado o potencial de exercer efetivamente as liberdades sem prejudicar indevidamente as próprias realizações. (HART E BRANDO, 2018, p. 298) como apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Matriz de cubo de liberdade - habilidade -realização



Fonte: Hart e Brando, 2018, p. 298

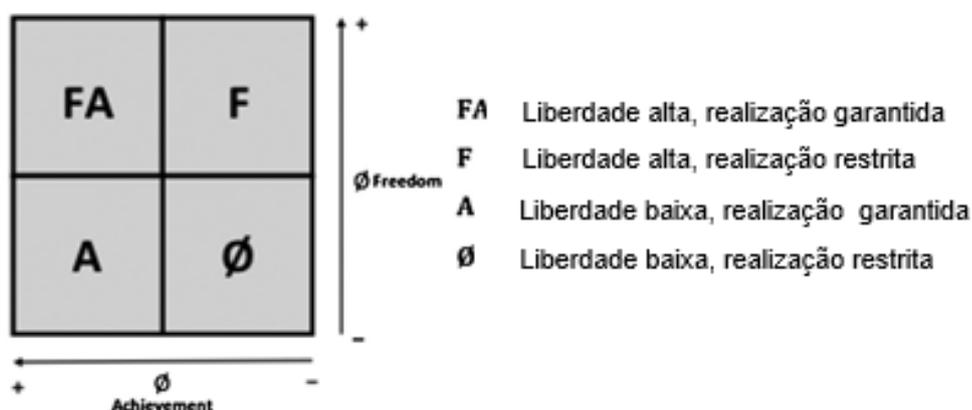
Enquadrar a relação entre as liberdades, habilidades e realizações de um indivíduo é uma questão de graus (Crocker, 2008, p. 178). Ao invés de simplesmente opor as liberdades e realizações de uma criança como antagônicas, aqui será explorado quatro cenários potenciais que destacam a relação complexa entre essas duas reivindicações valiosas; e em vez de conceber as habilidades de maneira binária ( há e

não há) será considerado o processo particular e gradual pelo qual os conjuntos de habilidades são adquiridos a fim de delimitar os espaços ideais nos quais as liberdades de uma criança podem ser possibilitadas, sem afetar a proteção de certas conquistas fundamentais.

Considere o caso de uma liberdade simples. Crianças que são livres para andar de bicicleta (assumindo que os fatores de conversão estão no lugar) são restringidas (1) por suas competências para exercer essa liberdade (face frontal esquerda do cubo) e (2) pelo risco de danos que tal liberdade pode impor às suas realizações (face frontal direita do cubo). Ou seja, não apenas as habilidades das crianças delimitam sua possibilidade de exercer essa liberdade, mas, de quanto prejuízo à sua realização de bem-estar estamos dispostos a arriscar também a condiciona.

Segundo Hart e Brando (2018, p. 299) há quatro cenários possíveis para a relação entre realizações e liberdades, apresentado em quadrantes.

Figura 6 - Ampliação da liberdade e interações de realização



Fonte: Hart e Brando, 2018, p. 298

O eixo vertical reflete o escopo da liberdade que uma criança pode exercer e o eixo horizontal destaca as realizações de bem-estar e agência às quais uma criança tem acesso. A relação entre estes dois eixos distingue possíveis quadrantes: Ø (estagnação), em que nem a liberdade nem a realização são garantidas; A (coercitiva), em que existe uma correlação negativa entre realização (garantidas) e liberdades (restritas); F em que ocorre a correlação negativa oposta (as liberdades são permitidas e as conquistas

limitadas); e, finalmente, FA (ótimo) em que a liberdade é habilitada e as conquistas realizadas (HART E BRANDO, 2018, p. 300)

A localização das crianças nesses cenários é condicionada pela forma como seus pais, responsáveis e educadores concebem seus melhores interesses. Para Biggeri & Kakara (2014, p. 24) o conjunto de capacitações e funcionamentos alcançados pelas crianças é resultado de um processo dependente do caminho cumulativo que pode envolver diferentes gerações de seres humanos. O desenvolvimento das crianças depende também das decisões dos pais, responsáveis, o que implica que os fatores de conversão da criança estão sujeitos a outras possíveis restrições. Por um lado, os pais e responsáveis precisam respeitar os desejos e liberdades das crianças, mas por outro lado, eles têm que ajudar as crianças a expandir ou adquirir suas capacitações, mesmo que isso possa ser feito contra a vontade e o desejo das crianças.

A criação negligenciada pelos pais e responsáveis tende a levar ao espaço inferior direito na Figura 6 (Ø - estagnada). A baixa proteção contra riscos, a falta de entendimento e de condições que permitem que as crianças sejam saudáveis e cuidadas, as deixam em uma posição em que suas liberdades são restringidas e suas realizações prejudicadas.

Já o quadrante F (superior direito) é geralmente ativado por seu estilo de criação sem o acompanhamento e aconselhamento de adultos. As crianças exercem suas liberdades sem restrições, podem escolher o que comer e vestir, onde ir, o que fazer da vida e com quem se associar. As pessoas que se enquadram nesta área não estão protegidas dos riscos decorrentes de sua condição particularmente vulnerável, nem recebem o necessário para uma vida saudável. (HART E BRANDO, 2018, p. 301)

O quadrante A, apresentado no canto inferior esquerdo, pode ser considerado coercivo. Crianças localizadas nesse quadrante são comumente vistas no *trade off* entre realização e liberdade. Frequentemente, elas são posicionadas nesse quadrante até atingir a vida adulta, pois do início de suas vidas até a adolescência ainda necessitam de proteção contra danos, recebem o que os outros consideram bom, tomam decisões por elas, independentemente do sacrifício à sua liberdade. Qualquer aumento na liberdade permitida implica uma redução no bem-estar alcançado pelas crianças. Em outras palavras, o fornecimento estrito de condições e recursos para garantir suas realizações de bem-estar vem às custas da liberdade.

Por fim, o quarto quadrante representado por FA, no canto superior esquerdo. É nesse espaço que o alcance do bem-estar é alto, enquanto as liberdades não são restringidas. As crianças não têm apenas a liberdade de assumir o controle de suas vidas e expressar suas reivindicações, mas isso é feito ao mesmo tempo em que garantem que estejam física, mental e emocionalmente saudáveis. (HART E BRANDO, 2018, p. 301). O principal objetivo é permitir que as crianças alcancem esse quadrante. Porém, é mais fácil falar do que fazer: mesmo que não haja correlação negativa entre liberdades e realizações, educadores, pais e responsáveis precisam aprender a otimizar as habilidades das crianças, considerando o valor individual de cada uma sobre si e sobre o ambiente social que convive.

O processo de desenvolvimento e otimização das capacitações infantis inclui, primeiramente, reconhecer que as crianças são mais do que agentes passivos de dominação de pais e responsáveis, doutrinadas desde a infância a entender que as habilidades precisam ser desenvolvidas de acordo com o retorno financeiro, em forma de capital humano, que elas lhe trarão, e não o retorno de acordo com aquilo que realmente valorizam e desejam almejar para o futuro. As metodologias são necessárias para auxiliar na educação que observa a criança como um agente livre e capaz de tomar suas próprias decisões, auxiliadas pelos seus pais e responsáveis.

O *trade-off* entre liberdade e realização requer a consideração dos respectivos danos que podem ser infligidos aos interesses da criança em comparação com os respectivos benefícios que podem ser produzidos para o desenvolvimento geral da mesma. Isto aplica-se a todas as liberdades, mas é particularmente relevante para aquelas relacionadas com a capacitação das crianças de desenvolver as competências necessárias para uma cidadania democrática (HART E BRANDO, 2018, p. 302). Com o desenvolvimento social e político das crianças em mente, é importante reformular nosso entendimento de risco para que ele inclua não apenas danos potenciais ao bem-estar físico (da criança ou de outras pessoas), mas também danos psicológicos, sociais e políticos que vêm da falta de reconhecimento das crianças como participantes de sua comunidade e da paralisação em seu desenvolvimento como atores sociais e políticos.

As crianças, ao interagirem ativamente com seu arranjo social – seja no âmbito social, cultural, histórico ou étnico - testam seus limites de liberdade e autonomia e, constantemente, elaboram conhecimentos sobre si mesmas e conhecimentos sobre os

outros e sobre o mundo. (PINTO E BRANCO, 2009. p. 515). A criança desenvolve sua construção como indivíduo, o que qualifica esse processo como intrinsecamente social (VALSINER, 1989, 2007).

Importante função que [a educação] oferece é permitir que os indivíduos tenham um senso de futuro para si mesmas, para suas famílias e talvez também para suas comunidades, o que elas podem controlar ou influenciar. Vários dos nossos entrevistados falaram sobre ter elevado as suas noções de agência, algo que eles não tinham antes. Em outras palavras, a educação oferece uma espécie de escolha na vida. [...] a noção de escolha (e, portanto, alguns graus de autonomia pessoal) está presente de maneiras que não existiam anteriormente e os horizontes se estendem para além do que poderia ter sido imaginado. (SCHULLER *et al*, 2004, p. 190)

Para solucionar essa falta de reconhecimento das crianças, os educadores precisam se mobilizar e entender a importância do seu papel na condução até o quadrante com elevado bem-estar e liberdades irrestritas. Esse tema será melhor desenvolvido na seção seguinte.

### 2.3 O PAPEL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO

Através do quadro analítico abaixo é possível perceber e comparar os principais pontos entre a educação pautada na Teoria do Capital Humano, amplamente aceita e difundida nos sistemas educacionais e a visão segundo a Abordagem das Capacitações.

Quadro 7 - Comparação de conceitos - Teoria do Capital Humano e Abordagem das Capacitações

Foco de análise	Educação como um meio (TCH)	Educação como um fim (AC)	Educação como fator de conversão
Capacitações	Ser capaz de trabalhar ou realizar projetos de trabalho	Ser capaz de ser educado e usar e produzir conhecimento	Ser capaz de participar efetivamente na vida social e política
Medido por	Oportunidades no mercado de trabalho	Oportunidades educacionais	Oportunidades de participação na vida política e social; ter uma vida saudável, etc.
Funcionamentos	Status e condições de trabalho, salários	Habilidades e conhecimentos adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Participação política ativa e efetiva (ser membro ou ativo em um partido político);</li> <li>b) Frequência ou intensidade das relações sociais, participação nas redes sociais;</li> <li>c) Efeito marginal da educação no interesse político declarado;</li> <li>d) Saúde;</li> <li>e) Bem-estar no emprego</li> </ul>
Medido por	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) tipos de emprego</li> <li>b) educação</li> </ul>	Realização e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) envolvimento na política, direitos humanos, grupos religiosos;</li> <li>b) fazer parte de grupos voluntários ou de caridade;</li> <li>c) votação nas últimas eleições gerais;</li> <li>d) faz exercícios regularmente;</li> <li>e) já foi um fumante regular;</li> <li>f) satisfação no trabalho</li> </ul>

Agência e Autonomia	Apenas implicitamente considerado em termos de comando sobre recursos econômicos	Capaz de fazer escolhas informadas, ter acesso à informação, ter voz e estar ciente de seus próprios direitos sociais, políticos e civis	
Medido por	Nível de educação alcançado por matéria e série, anos de experiência, habilidades e competências profissionais, políticas ativas de mercado de trabalho	<p>a) Acesso gratuito à escola, indicadores de qualidade das escolas, outros recursos (bibliotecas, computadores, etc); bolsas de estudo, etc.</p> <p>b) jornais e livros lidos, mídia, recursos culturais, etc.</p>	<p>a) número de partidos e organizações políticas; Acesso às tecnologias de comunicação</p> <p>b) número de redes sociais; acesso à comunicação tecnologias (proxy para acesso à informação)</p>
Fatores de conversão	<p>a) nacionalidade, idade, sexo, raça, habilidade e deficiências</p> <p>b) origem social (ocupação do pai, pobre / não pobre família),</p> <p>c) tendências em relação a taxas de desemprego específicas, trabalhadores involuntários em tempo parcial, características do mercado de trabalho, <i>dummies</i> regionais.</p>	<p>a) nacionalidade, idade, sexo, raça, habilidade e deficiências</p> <p>b) origem social (educação da mãe / pai, pobre / família não pobre)</p> <p>c) realização educacional média.</p>	<p>a) idade, sexo, nível de educação</p> <p>b) origem social (educação da mãe / pai, pobre / família não pobre)</p> <p>c) número de mídias, jornais e acesso à informação;</p>

Fonte: Chiappero-Martinetti & Sabadash (2014, p. 266)

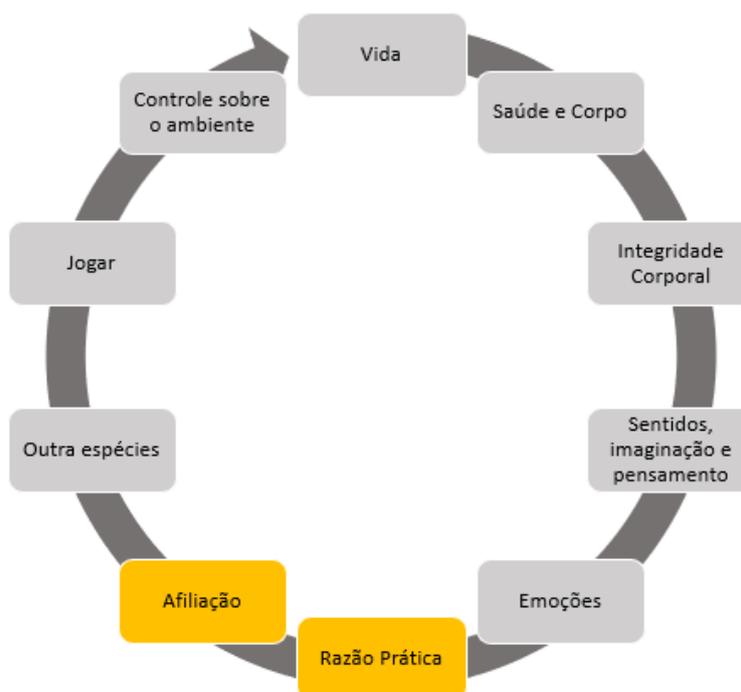
A educação em si pode ser entendida como bem complexo que envolve valores instrumentais e intrínsecos (BRIGHOUSE, 2000; SAITO, 2003; SWIFT, 2003). A educação tem um aspecto instrumental, uma vez que é um meio para outros bens valiosos, como melhores perspectivas de vida, oportunidades de carreira e participação cívica. Por outro lado, a educação é intrinsecamente boa, é valiosa em si mesma: ser educado aumenta a possibilidade de apreciar e se envolver em uma ampla gama de atividades que são realizadas por si mesmas (ROBEYNS, 2006, p.5)

Por exemplo, ser iniciado através da educação para a apreciação da poesia, ou outras artes, ou diferentes tipos de música e idiomas relaciona-se a uma realização pessoal que não é fundamental para garantir melhores empregos ou posições, mas traz uma vida mais gratificante. Em última análise, os aspectos instrumentais e intrínsecos da educação relacionam-se com o aumento da liberdade, tanto em termos de bem-estar e de agência.

Martha Nussbaum (2011, p. 31) criou uma lista de capacitações básicas (

Figura 7) que os educadores podem promover para que as crianças se desenvolvam e adquiram os estados mentais que lhes permitirão atingir seu potencial como agentes ativos.

Figura 7 - Capacitações da lista de Nussbaum (2011) consideradas mais importantes para a educação segundo Hart & Brando (2018)



Fonte: Nussbaum, 2011, p.31. Elaborada pelo autor

Segundo Hart & Brando (2018, p. 302), em particular duas capacitações básicas da lista podem ser de elevada importância para a prática educacional, que são a *razão prática* e *afiliação*, que significam:

Ser capaz de formar uma concepção do bem e de se engajar na reflexão crítica sobre o planejamento de sua vida e; (...) Ser capaz de viver com e para com os outros, de reconhecer e mostrar preocupação com os outros humanos, de se envolver em várias formas de interação social, de imaginar a situação de; ser capaz de ser tratado como um ser digno cujo valor é igual ao dos outros. (NUSSBAUM, 2011, p. 34-36).

A capacitação de raciocinar, de compreender as consequências das próprias ações e decisões, de agir de acordo com seus interesses e valores e reconhecer o valor da vida de alguém e dos outros pode apoiar o exercício da liberdade. A educação pode ajudar a desenvolver essas habilidades, oferecendo oportunidades para praticar o raciocínio moral e o pensamento crítico.

Na busca por essas capacitações, a importância do conhecimento do assunto pode precisar dar lugar a espaços para o desenvolvimento de competências que, por sua vez, ajudam a proteger os recursos. Sen (2007, p.4) argumentou que as capacitações devem ser desenvolvidas em relação a contextos específicos por aqueles mais interessados do que outros que predeterminam o que deve ter valor. Embora existam recursos essenciais que pode ressoar em muitos espaços de educação, é o processo de expansão de habilidades/capacitações tanto quanto para as próprias capacitações que valerá para as crianças para o seu reconhecimento como agente social.

A seleção de capacitações em educação significa olhar para quais seres e ações são ao mesmo tempo cruciais para encontrar necessidades básicas, evitando assim danos para o indivíduo e fundamentais para a valorização de outros seres e ações tanto na educação quanto para outras capacitações (ROBEYNS, 2006, p.11)

Alguns teóricos elaboraram suas próprias listas de capacitações. Lorella Terzi (2007) foi a primeira a explorar quais funcionamentos poderiam ser consideradas e sugeriu uma lista de capacitações básicas para a educação. A principal referência utilizada na elaboração dessa lista é do filósofo Charles Bailey (1984), dada sua vasta experiência em conteúdo de educação liberal<sup>16</sup>. Bailey (1984, p. 111) sugere que a educação, principalmente a educação básica, deva ser considerada instrumental; os indivíduos devem “aprender a aprender, adquirindo meios,

---

<sup>16</sup> A educação liberal é uma abordagem ao aprendizado que capacita os indivíduos e os prepara para lidar com a complexidade, a diversidade e a mudança. Ele fornece aos alunos amplo conhecimento do mundo em geral (por exemplo, ciência, cultura e sociedade), bem como estudo aprofundado em uma área específica de interesse.

habilidades e disposições apropriadas”, que juntos formam as “*competências de serviço*” necessárias para alcançar objetivos educacionais.

Terzi (2007, p. 35) apresenta as semelhanças entre as competências de serviço e as capacitações da educação. A semelhança entre os dois conceitos reside no fato de que ambos se relacionam com elementos constitutivos necessários à realização de outros objetivos na educação. Entretanto, os conceitos se destoam ao se tratar de valores promovidos pela educação; segundo a Abordagem das Capacitações, o conceito de educação envolve tanto os aspectos instrumentais como os aspectos intrínsecos (SAITO, 2003, p. 25).

A lista de capacitações relativas à educação apresentada por Terzi (2007) é dada por:

- (i) alfabetização é ser capaz de ler e escrever, usar funções de raciocínio e linguagem discursiva;
- (ii) a numerância é a arte de perceber a matemática e usar funções de raciocínio lógico;
- (iii) a sociabilidade e participação referem-se a estabelecer relações positivas com os outros e participar de atividades sociais; as disposições de aprendizagem denota por concentração e interesses próprios;
- (iv) as atividades físicas são dadas pela capacidade de se exercitar e praticar atividades esportivas;
- (v) a ciência e tecnologia diz respeito à compreensão de os fenômenos naturais, tecnologia e manuseio de ferramentas tecnológicas e, por último;
- (vi) a razão prática, considerado a capacidade de reflexão crítica do indivíduo e relacionar meios e fins (TERZI, 2007, p. 37)

A lista busca considerar habilidades que norteiam os conceitos de liberdade de bem-estar e de agência. Isso exige um certo grau de amadurecimento por parte dos indivíduos para que eles possam realizar as suas escolhas. Algumas outras listas, como a de Robeyns (2005, p. 72, 73) propõe uma abordagem procedimental para o desenvolvimento colaborativo de listas de capacidades em contextos específicos, embora outros tenham alertado sobre o potencial diferencial de poder em tais atividades.

Alguns estudiosos notaram a necessidade de trazer a teoria normativa da Abordagem das Capacitações para o campo da educação, onde recursos e habilidades são desenvolvidos de forma diferente em relação à classe social, gênero, etnia e outras composições de ambientes

sociais (ALKIRE, 2002; CLARK, 2005; STEWART E DENEULIN, 2002; DENEULIN, 2011; NUSSBAUM, 1995; ALLEN & HOLLINGWORTH, 2013)

Esse presente ensaio possui semelhanças e diferenças dos trabalhos expostos acima. Ao que é semelhante, este também argumenta a necessidade de propostas de mudanças na maneira como a educação é entendida. A maioria dos sistemas educacionais adotam uma postura de que a educação é vista como um “expansor” de capital humano. Isto é, ela é um instrumento com o fim de gerar indivíduos mais produtivos e, por consequência mais ricos. Ignorando todos os aspectos e barreiras culturais, históricas, raciais e econômicas. Queremos avançar para um modelo onde a educação pode transformar um indivíduo desde a infância e oportunizar mudanças, onde as capacitações e as liberdades sejam estimuladas e sejam tão importantes quanto possuir um bem ou ter um rendimento elevado.

O que é inédito é que não há a proposta de uma lista de capacitações, de forma a engessar a educação a padrões “xyz” e sim **praticar** um novo olhar para a educação, a começar desde os anos iniciais. Novas prioridades da formação de professores e um desenvolvimento profissional contínuo são uns dos primeiros passos no papel transformador da educação. Isto é, profissionais que busquem educar seus alunos no intuito que esses sejam mais do que meio de produção em uma economia desigual. Que o embasamento teórico centrado na Abordagem das Capacitações auxilie-os a ir além de uma ideia economicista, dando ao aluno ferramentas para que eles desenvolvam um pensamento, desde a infância, trazendo a sua origem, a sua história, a cor da pele e a religião como *background*, de forma a criar espaço para entender como os funcionamentos e capacitações são únicos a cada criança. Além disso, o desenvolvimento da autonomia, agência e o sentimento com os direitos participativos precisam ser mapeados nessa mudança de aprendizado.

Também podemos explorar quais condições são necessárias para se garantir o desenvolvimento infantil no total potencial de suas capacitações. Certas condições básicas parecem ser pré-requisitos para qualquer liberdade em qualquer contexto.

Os educadores e suas atividades de aprendizagem estarão proporcionarão oportunidades reais para crianças desenvolverem capacitações daquilo que valoram para si, além de engajar no serviço ativo além da própria escola. Isto é um exemplo do tipo de cultura e prática escolar que pode ajudar a ampliar a avaliação do florescimento humano além da realização do bem-estar pessoal para abranger a afiliação com outros e noções interdependentes de agência e bem-estar com outros humanos (outras espécies e o meio ambiente).

Esse segundo ensaio contribui para responder o problema central de pesquisa trazendo respostas sobre todo o caráter não instrumental da educação de acordo com pressupostos teóricos da Abordagem das Capacitações, o porquê que a visão da economia utilitarista dificulta o processo de expansão das capacitações individuais e a importância de se começar a pensar essa educação transformadora, que desenvolve positivamente o indivíduo desde a infância.

No próximo ensaio serão apresentadas metodologias simples que educadores podem desenvolver no espaço de educação (e além dele), estimulando a criança em suas liberdades, no reexame da agência e na sua autonomia. Sempre considerando a escola como um ambiente que permite a exploração e o desenvolvimento de uma criança segundo seus valores e aspirações que promovem o bem-estar individual e coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Abordagem das Capacitações é vista como um modelo abrangente e multidimensional alternativo para desenvolver a educação. Essa abordagem defende uma nova perspectiva para pensar a educação: expansiva ao invés de redutora, política ao invés de técnica, com foco no bem-estar dos indivíduos ao invés do mercado, transformativa em vez de adaptativa. Com pedagogias inclusivas e metodologias de aprendizagem inovadoras, a educação passaria a prestar atenção às reais condições de sucesso dos indivíduos, dando-lhes liberdade de classe, gênero e sem nenhum tipo de discriminação. Além disso, essa nova perspectiva sobre a educação relaciona-se mais a comunidade, com a vida social e com a política. A educação funcionaria para garantir recursos para todos os alunos, prestando atenção aos arranjos sociais que possibilite expandir as capacitações e não as diminuir (WILKER, 2012, p. 390)

Através deste segundo ensaio tornou-se possível distinguir a diferença entre a educação justificada pela acumulação de capital humano e pela expansão das capacitações. Em síntese, o primeiro visa aumentar a produtividade ou as possibilidades de produção, o último se concentra na capacidade de levar uma vida que tem motivos para valorizar, implicando assim que vidas valiosas podem incluir aspectos além da mera participação às atividades produtivas.

De acordo com Bronvin (2018, p. 4) o capital humano é definido principalmente no que diz respeito a seu valor indireto, ou seja, os objetivos (principalmente econômicos) que permite atingir, enquanto as capacitações também se relacionam diretamente com a noção de vida valiosa (aprender a ler, comunicar-se, podendo escolher de forma informada ou formar suas preferências de forma mais autônoma etc.

No entanto, por mais que haja diferenças de visões sobre o papel da educação, este ensaio percorre pelo argumento de que essas duas perspectivas não são incompatíveis, mas complementares. A Abordagem das Capacitações inclui a visão do capital humano e tem uma visão mais ampla sobre a questão da educação e de sua contribuição para o desenvolvimento humano. Sen (1997, 1999) também enfatiza uma segunda diferença entre ambas concepções; a abordagem do capital humano considera que habilidades individuais são meios para se atingir o crescimento econômico, pela abordagem seniana inverte-se essa relação e vê no crescimento econômico um importante meios para buscar o florescimento humano e a expansão de

capacitações. Ambos os componentes são considerados importantes, mas não da mesma maneira.

Este segundo ensaio também contribui para responder a problemática geral, uma vez que detalha a nova perspectiva da educação pelo aparato teórico da Abordagem das Capacitações, além disso é neste segundo ensaio que há o reconhecimento de práticas educativas libertadoras desde a infância, observando o indivíduo como um agente social desde sua infância. Assim, à educação é reservada a função de dotar o indivíduo de capacitação para dominar o seu próprio desenvolvimento.

Ao tratar da criança, os benefícios de uma abordagem trabalhada desde os primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano são múltiplos. Em primeiro lugar, traz atenção conceitual ao papel da dinâmica da capacitação, isto é, evolução das capacitações. Em segundo lugar, aprofunda a compreensão de diferentes injustiças sociais que pareceriam sutis, mas são prejudiciais, pois geralmente ocorrem durante toda a vida humana. Em terceiro lugar, lança uma nova luz sobre o papel das famílias no desenvolvimento humano. Quarto, estimula uma análise de integração entre famílias – educador - ambiente escolar – ambiente social. Finalmente, uma abordagem centrada na criança enfatiza o desenvolvimento de emoções como parte do crescimento e da estruturação das capacitações (COMIN *et al*, 2011, p.333)

Em segundo plano, porém igualmente necessário e importante, discute-se novas perspectivas de discutir educação, até mesmo dentro da própria Abordagem das Capacitações. Este ensaio tenta apresentar que a educação vai além de uma capacitação básica, que antecede todo o processo de expansão das capacitações de crianças. A apresentação da lista de capacitações da educação, baseado na lista universal de Nussbaum (1999) corrobora com essa nova perspectiva, uma vez que traz recursos que tradicionalmente não são discutidos pela ótica da educação, mas que de uma maneira direta ou indireta gera influências no processo.

Pode-se afirmar que a Abordagem da Capacitação encontra vários desafios em seu processo para se tornar uma abordagem prática. Isso ocorre em grande parte devido à sua subespecificação, isto é: há uma ausência de dados que capturem características não instrumentais da educação. No tocante à educação, as bases de dados públicas são insuficientes para realizar qualquer análise específica sobre capacitações em crianças. Além disso, há a ausência de informações intrageracionais, isto é: aquelas que acompanham o indivíduo desde o seu nascimento e é reexaminada de tempos em tempos.

Mesmo com a falta de incentivo às pesquisas na área da educação que captem resultados além de taxas consideradas instrumentos para se medir qualidade de educação, o que esse ensaio buscou evidenciar é que há muito o que se ser explorado, e mais do que isso, há muito a ser potencializado na educação. Utilizamos da Abordagem das Capacitações, uma teoria proposta por um economista e uma filósofa, para defender que o desenvolvimento individual e coletivo pode ser alcançado desde muito jovem, e que ao serem estimulados a serem indivíduos livres e autônomos, conscientes de suas histórias e firmados em seus arranjos sociais e culturais, os resultados de bem-estar tendem a ser elevados.

Por fim, a Abordagem das Capacitações como arcabouço teórico para uma nova perspectiva na educação pode parecer utópico ou distante da realidade economicista da educação, porém esta é função dos estudiosos nessa temática e, principalmente esse ensaio, de apresentar e discutir novas ideias e novos formatos a serem absorvidos, uma vez que a educação gera retornos sociais elevados que justifiquem essa intervenção no tradicionalismo. Porém a falta de incentivos educacionais ligados a uma educação libertadora e inovadora é um forte entrave ao sucesso de bons projetos. Na próxima seção iremos suggestionar alguns métodos simples que podem ser aplicados no espaço de educação, para que crianças já tenha os primeiros entendimentos sobre suas capacitações e como explorá-las.

## REFERÊNCIAS

ALKIRE, S. **Sen's capability approach and poverty reduction**. Valuing freedoms (356. p). Oxford University Press: New York. 2002.

\_\_\_\_\_. **Capability and functionings: Definition and justification**. Human Development and Capability Association. Portable document, HDCA Briefing\_concepts. 2005

BAILEY, Charles. **Beyond the present and the particular: A theory of liberal education**. London: Routledge and Kegan Paul. 1984.

BALLET, J., BIGGERI, M., & COMIM, F. **Children's agency and the capability approach: A conceptual framework**. In Children and the capability approach (pp. 22-45). Palgrave Macmillan, London. 2011.

BARALDI, c., & IERVESE, V.. **Observing children's capabilities as agency**. In D. Stoecklin, & J.-M. Bonvin (Eds.), Children's rights and the capability approach. Dordrecht: Springer. 2014

BECKER, G. S.. **Investment in human capital: A theoretical analysis**. Journal of political economy, 70(5, Part 2), 9-49. 1962.

BIGGERI, M., BALLET, J., & COMIM, F. (Eds.). **Children and the capability approach**. Springer. 2011

BIGGERI, M., LIBANORA, R., MARIANI, S., & MENCHINI, L. **Children conceptualizing their capabilities: results of a survey conducted during the first children's world congress on child labour**. *Journal of Human Development*, 7(1), 59-83. 2006

BIGGERI, Mario; KARKARA, Ravi. **Transforming children's rights into real freedom: a dialogue between children's rights and the capability approach from a life cycle perspective**. In: Children's rights and the capability approach. Springer, Dordrecht. p. 19-41. 2014

BIGGERI, M., & MEHROTRA, S.. **Child poverty as capability deprivation: How to choose domains of child well-being and poverty**. In Children and the capability approach (pp. 46-75). Palgrave Macmillan, London. 2011.

BRIGHOUSE, H. **School choice and social justice**. Oxford University Press, USA. 2003

\_\_\_\_\_. **Justice**. Cambridge: Polity Press. 2004

BONI, A., & GASPER, D. **Rethinking the quality of universities: How can human development thinking contribute?** *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 451-470. 2012.

BONVIN, J. M.. **Vocational education and training beyond human capital: a capability approach**. In Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work (pp. 1-17). Springer. 2018

CLARK, D. A. **Visions of development: A study of human values**. Edward Elgar Publishing. 2002.

\_\_\_\_\_. **The Capability Approach: Its Development, Critiques and Recent Advances**. In Clark, D. A. , The Elgar companion to development studies (pp. 1–18). Cheltenham, UK: Edward Elgar. 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1980.

CLARK, Zoë; ZIEGLER, Holger. **The UN children’s rights convention and the capabilities approach—Family duties and children’s rights in tension**. In: Children’s Rights and the Capability Approach. Springer, Dordrecht,. p. 213-231. 2014.

CROCKER, D. A.. **Ethics of global development. Agency, capability, and deliberative democracy**. Cambridge: Cambridge University Press. 2008

DANTAS, H. **Brincar e trabalhar**. Em T. M. Kishimoto (Org.), O brincar e suas teorias (pp.111-121). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning. 2002.

DE FÁTIMA MACIEL, K. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. Educação em Perspectiva, 2(2), 2011.

DELORS, J., & Nanzhao, Z. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, MEC, Cortez, 1998

DENEULIN, S.. **Advancing human development: Values, groups, power and conflict**. In Overcoming the persistence of inequality and poverty (pp. 127-148). Palgrave Macmillan, London. 2011

DENEULIN, S., & SHAHANI, L.. **An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency** .London: Earthscan, 2009

DEWEY, J.. **Education and democracy**. New York: Macmillan. 1916

DI TOMMASO, M. L. **Children capabilities: A structural equation model for India**. The Journal of Socio-Economics, 36(3), 436-450. 2007

FEENY, T., & BOYDEN, J. **Acting in adversity: Rethinking the causes, experiences and effects of child poverty in contemporary literature**. Literature and thought on Children and Poverty”, in Children and Poverty Series Working Paper, 116. 2004.

FLORES-CRESPO, P. **Situating education in the human capabilities approach.** In Amartya Sen's capability approach and social justice in education (pp. 45-65). Palgrave Macmillan, New York. 2007.

FREIRE, P. **Conscientização e Alfabetização: uma visão do processo.** Obra de Paulo Freire; Subgrupo Universidade do Recife. Escola de Serviço Social. 1963

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra. 1965.

\_\_\_\_\_. **Pedagogy of the Oppressed.** Trans. Myra Bergman Ramos. New York: Herder. 1972.

GANCHIMEG, T., Ota, E., MORISAKI, N., LAOPAIBOON, M., LUMBIGANON, P., Zhang, J., ... & Vogel, J. P. **Pregnancy and childbirth outcomes among adolescent mothers: a World Health Organization multicountry study.** BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology, 121, 40-48. 2014.

GLASSMAN, M., & PATTON, R. **Capability through participatory democracy: Sen, Freire, and Dewey.** Educational Philosophy and Theory, 46(12), 1353-1365. 2014.

GRAF, G., O., & BABIC, B. **Approaching capabilities with children in care – an international project to identify values of child and young people in care.** In O. Leßmann et al. (Eds.), Closing the capabilities gap (pp. 267–276). Opladen: Barbara Budrich. 2011.

HART, C. S. **Aspirations, education and social justice: Applying Sen and Bourdieu.** A&C Black. 2012

HART, Caroline Sarojini; BRANDO, Nicolás. **A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education.** European Journal of Education, 53.3: 293-309. 2018.

JAMESON, K. P., WEAVER, J. H., & WILBER, C. K.. **Strategies of Development: a survey.** In Development Economics: Theory, Practice, and Prospects (pp. 137-177). Springer, Dordrecht. 1989

MARQUES, L. L., ELIAS, C. D. M. V., MIRANDA, R. A., DE HOLANDA MONTEIRO, E. S. O., FEITOSA, V. C., & RIBEIRO, Í. A. P. **Percepção da gestante adolescente em relação ao atendimento pré-natal na atenção básica de saúde.** Revista Interdisciplinar, 7(2), 51-59. 2014

MURPHY, Patricia; WOLFENDEN, Freda. **Developing a pedagogy of mutuality in a capability approach: Teachers' experiences of using the Open Educational Resources (OER) of the teacher education in sub-Saharan Africa (TESSA) programme.** International Journal of Educational Development, 33.3: 263-271. 2013

MCCLURE, K. R. **Education for economic growth or human development? The capabilities approach and the World Bank's Basic Education Project in**

**Turkey.** Compare: A Journal of Comparative and International Education, 44(3), 472-492. 2014.

MEHROTRA, S., & BIGGERI, M. **The Subterranean Child Labour Force: Subcontracted home-based manufacturing in Asia** In Innocenti Working Paper no. 96, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre. 2002.

\_\_\_\_\_. **Asian informal workers.** New York: Rutledge Taylor and Francis Group. 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU. 1986

MOGILKA, M. **Ensinar e educar: processos diferentes, mas não antagônicos.** Teias—Revista da Faculdade de Educação da UERJ, 56-65. 2002.

MOK, K., & JEONG, W. **Revising Amartya Sen's capability approach to education for ethical development.** Asia Pacific Education Review, 17(3), 501-510. 2016.

NUSSBAUM, M. C. **Cultivating humanity.** Harvard University Press. 1998.

\_\_\_\_\_. **Sex and social justice.** Oxford University Press. 1999.

\_\_\_\_\_. **Women and human development: The capabilities approach (Vol. 3).** Cambridge University Press. 2001.

\_\_\_\_\_. **Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership.** Harvard University Press. 2009.

\_\_\_\_\_. **Creating capabilities. The human development approach.** Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press. 2011.

OLIVEIRA, R. R., COSTA, J., ROSSI, R. M., RODRIGUES, A. L., & MATHIAS, T. A. D. F. **Mortalidade infantil e fatores associados: estudo por tipologias sócio-ocupacionais.** Cienc Cuid Saude, 14(2), 1165-74. 2015.

OLIVEIRA, Cynthia Sanchez de; SILVA, Maria Claudia L. LOPES DA; André Simone. **O Mundo Mudou. E agora?** In: Educatrix. Moderna, Ano 6, nº 11. 2016.

OTTO, H. U., & ZIEGLER, H. **Capabilities and education.** Social Work & Society, 4(2), 269-287. 2006.

PINTO, R. G., & BRANCO, A. U. **Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural.** Temas em Psicologia, 17(2), 511-525. 2009.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética.** São Paulo: Abril Cultural. 1978.

QUEIROZ, N. L. N. D., MACIEL, D. A., & BRANCO, A. U. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 16(34), 169-179. 2006.

RAJAPAKSE, N. **Amartya Sen's capability approach and education: enhancing social justice**. *Revue LISA/LISA e-journal. Littératures, Histoire des Idées, Images, Sociétés du Monde Anglophone—Literature, History of Ideas, Images and Societies of the English-speaking World*, 14. 2016.

RAMALHO, M. O. D. A., FRIAS, P. G. D., VANDERLEI, L. C. D. M., MACÊDO, V. C. D., & LIRA, P. I. C. D. **Avaliação da incompletude da declaração de óbitos de menores de um ano em Pernambuco, Brasil, 1999-2011**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20, 2891-2898. 2015.

RAWLS, J. **Kantian constructivism in moral theory**. *The journal of philosophy*, 77(9), 515-572. 1980.

RIBEIRO, L D. Q., KOSLINSKI, M. C., ALVES, F., & LASMAR, c. **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital. 2010.

ROBEYNS, I. **Understanding Sen's capability approach**. Wolfson College, Cambridge. UK. Retrieved on August, 20. 2001.

\_\_\_\_\_. **Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities**. *Feminist economics*, 9(2-3), 61-92. 2003.

\_\_\_\_\_. **The capability approach: a theoretical survey**. *Journal of human development*, 6(1), 93-117. 2005.

\_\_\_\_\_. **Three models of education: Rights, capabilities and human capital**. *Theory and research in education*, 4.1: 69-84. 2006.

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

RYAN, A. **Liberal Anxieties and Liberal Education: Academic Freedom**. *Liberal Education-Washington DC-*, 85, 52-55. 1999.

SAITO, M. **Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration**. *Journal of philosophy of education*, 37(1), 17-33. 2003.

SNAUWAERT, D. **Social justice and the philosophical foundations of critical peace education: Exploring Nussbaum, Sen, and Freire**. *Journal of Peace Education*, 8(3), 315-331. 2011.

SEN, Amartya K.. **Rational fools: A critique of the behavioral foundations of economic theory**. *Philosophy & Public Affairs*, 317-344. 1977.

\_\_\_\_\_. **Equality of What**, in Sterling M. McMurrin (ed.), *The Tanner Lectures on Human Value*, Salt Lake City: University of Utah Press, pp. 195-220. 1980.

\_\_\_\_\_. **Choice, Welfare and Measurement**. Oxford, Blackwell. 1982.

\_\_\_\_\_. **Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984**. *The journal of philosophy*, 82(4), 169-221. 1985.

\_\_\_\_\_. **The Standard of Living**. Cambridge, Cambridge University Press. 1987.

\_\_\_\_\_. **Inequality reexamined**. Clarendon Press. 1992.

\_\_\_\_\_. **Capability and Well-being in: Nussbaum and Sen** (eds), pp. 31–53. 1993.

\_\_\_\_\_. **Commodities and Capabilities: Amartya Sen**. Oxford University Press. 1999.

\_\_\_\_\_. **(Rationality and freedom**. Harvard University Press. 2004a.

\_\_\_\_\_. **Economic methodology: heterogeneity and relevance**. *Social Research: An International Quarterly*, 71(3), 583-614. 2004b.

\_\_\_\_\_. **Globalization and development**. *Globalization and Economic Crisis*, 41. 2007.

SCHULLER, T., PRESTON, J., HAMMOND, C., BRASSETT-GRUNDY, A., & BYNNER, J.. **The benefits of learning: The impact of education on health, family life and social capital**. Routledge. 2004.

SCHULTZ, T. W. **The economic value of education**. Columbia University Press. 1963.

SWIFT, A. **How Not to Be A Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent**. London: Routledge. 2003.

STEWART, F. E DENEULIN, S. **Amartya Sen's contribution to development thinking**, *Studies in Comparative International Development*, 37(61), 61-70. 2002.

STOECKLIN, Daniel; BONVIN, Jean-Michel. **Children's rights and the capability approach**. *Children's Well-Being: Indicators and Research*. 2014.

UNTERHALTER, E. **Distribution of what? How will we know if we have achieved education for all by 2015?** *Sustainable Development to Sustainable Freedom*, Pavia, Italy. 2014.

TERZI, L. **The Capability to be Educated**. In M. Walker and E. Unterhalter (eds) *Amartya Sen's. Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan. 2007.

VALSINER, J. **Human development and culture: The social nature of personality and its study**. Lexington, MA: Lexington Books. 1989.

\_\_\_\_\_. **Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology.** New Delhi: Sage. 2007.

VERMEULEN, René. **A Capability approach towards the quality of education.** 2012.

WALKER, M. e Unterhalter, E (Eds)) **Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education,** Palgrave Macmillan, Basingstoke. 2007.

WILLIAMS, B. **The standard of living: interests and capabilities.** The standard of living, 94-102. 1987.

WIGLEY, S. & A. Akkoyunlu-Wigley, **Human Capabilities versus Human Capital: Gauging the Value of Education in Developing Countries.** Social Indicators Research. Vol. 78, pp. 287–304. 2006.

WHITE, J. P.. **Towards a compulsory curriculum.** Routledge. 2012.

### **3 COMBINAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS E CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS ATRAVÉS DA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES.**

Cada criança se depara com uma infinidade de mal-entendidos, ambiguidades e dificuldades que devem ser resolvidas e interpretadas individualmente, e é nesse processo que as crianças realizam as suas próprias escolhas. Os processos de aprendizagem infantil não são lineares, cada criança possui habilidades e limitações diferenciadas, mas todas são potenciais construtores ativos de sua própria realidade, que contribui para o desenvolvimento do seu ambiente social/comunidade, através das ações que valora. Porém, essa valorização não será um resultado “passivo” de intervenções de adultos, mas também coproduzidas por elas mesmas (CORSARO, 2005, p. 233)

De acordo com Sadlowski (2011, p. 228) “as crianças escolhem e selecionam seus objetivos de desenvolvimento, além disso, projetam ou influenciam seu ambiente” Se reconhecermos que as crianças são agentes sociais, estamos considerando a sua capacidade de influenciar as condições sociais relevantes para a evolução, para o reconhecimento e, principalmente, que no espaço de educação (salas de aula, pátios, auditórios, laboratórios, bibliotecas e outros) é possível promover mudanças significativas no aprendizado e no agir das crianças, quando desde os primeiros anos entender que a educação está além do desenvolvimento do capital humano, além do viés econômico dos objetivos de aprendizado – aqui iremos considerar a importância da educação conforme entendida pela Abordagem das Capacitações.

As perspectivas sociológicas da infância sobre as ações das crianças desempenharam um papel fundamental na definição do conceito de agência, autonomia e relações familiares. Elas enfocam como as ações das crianças podem mudar as estruturas que moldam continuamente suas experiências cotidianas. No entanto, as novas perspectivas da filosofia política e da economia sobre o desenvolvimento humano, como a Abordagem da Capacitações, são vistas como uma categoria social e não individual, e destacam como todo conceito de infância é socio-culturalmente dependentes e politicamente determinado (QVORTRUP, 2005, p.14).

Nesse terceiro ensaio serão apresentadas metodologias para que educadores possam aplicar em grupos de crianças de 8 a 11 anos por meio de uma aprendizagem transformadora,

que reconhece o potencial infantil na promoção de mudanças do seu ambiente social, mas que necessita do suporte de educadores, pais e responsáveis como para transpassar os limites da educação “tradicional”.

O problema de pesquisa que queremos responder “*como os educadores podem incluir a temática da Abordagem das Capacitações em suas práticas de aprendizagem?*”, isto é: como oportunizar ações que desenvolvam os funcionamentos infantis, o senso de autonomia e agência, além da preocupação com o ambiente social através do aprendiz. Observamos que a maior porcentagem das escolas prepara os indivíduos, desde a sua infância, a serem meio de produção qualificado, treinado e consistente ao sistema capitalista, que objetiva lucro.

O objetivo geral é apresentar metodologias que auxiliem o desenvolvimento das capacitações das crianças. Educadores e pedagogos vêm defendendo esse protagonismo infantil há muito tempo, mas o ineditismo desse ensaio é especificar metodologias iniciais, com aparato teórico da Abordagem das Capacitações, que educadores, pais e responsáveis possam reproduzir em seus grupos de crianças, a fim de expandir as capacitações infantis no espaço da educação, fornecendo-lhes liberdade e autonomia. busca-se chamar a atenção para a inadequação da riqueza econômica como base exclusiva para o desenvolvimento humano e trazem consigo uma nova percepção sobre educação, onde a criança é protagonista de sua própria trajetória de aprendizagem.

Os objetivos específicos concentram-se em proporcionar ao leitor o entendimento da importância da construção e aplicação de metodologias, como a de Aprendizagem Narrativa (seção 3.3.1) e a de Comunicação Facilitadora (seção 3.3.2), que poderá ser utilizada pelos educadores e auxiliados por pais e responsáveis com o objetivo de desenvolver aprendizados que levem os indivíduos a refletir, desde a infância, sobre a importância de aprender/desenvolver capacitações que considerem aspectos históricos, religiosos e sociais, refletindo sobre a vida e os valores de cada um e romper com o “tradicional”. Para isso propõe trazer novas ferramentas para considerar a educação como parte de um processo que se inicia na infância, onde os indivíduos passam a compreender a sua liberdade e exercer ou não as suas capacitações. As metodologias que serão apresentadas possuem as suas limitações, principalmente ocasionada pela falta de apoio das instituições e pela facilidade que a atual forma de educar traz: da repetição e cópia.

Porém, esse estudo busca argumentar, através da linha de pesquisa de Amartya Sen e seus sucessores, que o desenvolvimento é uma prática de liberdade. Assim como esse, muitos

outros estudos estão comprometidos com a educação transformadora, que valoriza o compromisso com a reflexão dos indivíduos sobre sua própria condição, suas oportunidades e liberdades, considerando seus aspectos culturais, sociais, ambientes econômicos e políticos, por isso, acredita-se na validade dos métodos. Além disso, busca-se romper com a noção de que as qualificações individuais têm a única finalidade de mercantilização, de modo que os artefatos da educação correspondam às noções de produção econômica, ignorando tomadas de decisões baseadas naquilo que o indivíduo valora para si.

Além dessa introdução serão apresentadas outras quatro seções, que buscam aprimorar o desenvolvimento de capacitações infantis por meio de metodologias a serem aplicadas no espaço de educação (salas de aula, pátios, auditórios, laboratórios, bibliotecas e outros), através dos educadores, para a promoção de crianças responsáveis com a comunidade e o entendimento de que a educação vai além dos objetivos econômicos de uma sociedade.

Os educadores, com a ajuda dos pais e responsáveis, irão propor na escola a reflexão às crianças sobre seu papel no ambiente social, de acordo com seus valores, fatores sociais, étnicos e religiosos, apresentando-os como igualmente importantes para o indivíduo. Ao invés de produzir um indivíduo qualificado, o espaço da educação desenvolve agentes sociais ativos, cientes de suas capacitações e preocupados com o ambiente social.

### 3.1 AUTONOMIA, LIBERDADE, AGÊNCIA E A PREOCUPAÇÃO COM O AMBIENTE SOCIAL - METODOLOGIAS PARA DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A educação, desde a infância, possui uma diversidade de funções para a vida de um indivíduo. Nos ensaios anteriores foi argumentado que é preciso entender e desenvolver a educação além do seu caráter economicista. Mais do que oportunizar melhor posição financeira e condições de trabalho, a educação, segundo o aparato teórico da Abordagem das Capacitações, permite ao indivíduo desenvolver suas próprias capacitações e utilizá-las da forma que considerar adequada segundo aquilo que valora.

Quando o indivíduo é levado desde a infância a reconhecer seu papel de agente social e ao internalizar seu conhecimento, ele se torna indispensável na sua comunidade, participativo e consciente de suas escolhas e o desenvolvimento econômico é resultado dessas interações. De acordo com a UNESCO (1990, p.31) “Esse caráter humanizador implica que a educação tem

um valor em si mesma e que não é unicamente uma ferramenta para o crescimento econômico ou social, ainda que também o seja, como costumava perceber-se a partir de visões utilitaristas”

Partindo desse ponto, esse terceiro ensaio apresenta uma diversidade de metodologias ativas<sup>17</sup> que podem ser aplicadas no espaço da educação, isto é: dentro das salas de aula, nos pátios, auditórios, laboratórios e bibliotecas, com a finalidade de desenvolver nas crianças funcionamentos que exigem maior reflexão e desenvolvimento de autonomia, liberdade, agência e uma postura crítica frente a realidade social que os leva em uma direção mais participativa no ambiente ao seu entorno.

As próximas seções apresentam meios que estimulem crianças, através de seus educadores, pais e responsáveis, a pensar sobre os propósitos da vida, os valores humanos, a liberdade individual e todo o ambiente social. Em particular, este ensaio focará em crianças dos 8 aos 11 anos de idade, pois segundo os estudos do neurologista Gillian Doherty (1997) habilidades ou competências infantis têm uma época propícia para serem desenvolvidas, o que é chamada de “janela de oportunidades”. As habilidades sociais possuem faixa ótima de desenvolvimento dos 4 aos 8 anos de idade e o interesse de aprendizagem intrínseca até os 11 anos de idade.

Já pela Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget (1964), o estágio três, dos quatro estágios existentes da teoria, dura entre 7 e 11 anos. A criança começa a desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo, usando conceitos abstratos como número, comprimento, peso, área etc. Logo, existe a capacidade de classificar objetos, descrever coisas em termos de uma série e usar medidas, bem como engajar em experimentos mentais que são reversíveis. Como explica o crítico Miller (2014, p. 652) “Pensar agora é mais flexível e abstrato. As ações ainda são a principal fonte de conhecimento, mas as ações agora são mentais”.

Já as metodologias apresentadas a seguir se apoiam na ideia de uma aprendizagem inovadora que extrapola os limites impostos pela educação “tradicional”, enfatizando o papel intrínseco e não somente instrumental, comumente realizado pela Teoria do Capital Humano.

---

<sup>17</sup> As metodologias ativas são métodos alternativos de ensino e aprendizagem, a fim de proporcionar aos estudantes meios para que eles consigam guiar o seu desenvolvimento educacional, fugindo do modelo de ensino tradicional. Seu precursor foi o psiquiatra William Glasser (1925-2013) e sua pirâmide de aprendizagem. As principais maneiras de aprender segue o processo: 10% quando é lido; 20% quando se ouve; 30% quando se observa; 50% quando se vê e se ouve; 70% quando se discute com outros; 80% quando se faz; 95% quando se ensina aos outros.

É interessante fazer uma rápida contextualização do que temos até aqui e até que ponto esse estudo permitirá avançar que a educação seja entendida além de um instrumento para auferir maiores resultados financeiros. Retornando a Comim (2011, p.331) há duas maneiras de se interpretar a Abordagem das Capacitações ao olhar para a criança; de uma maneira restrita e outra mais ampla. Quando interpretada da primeira maneira, ela é vista principalmente como um espaço para avaliações normativas de bem-estar ou estados das coisas. Essa interpretação restrita é, no entanto, importante para focar a atenção na escolha de novas capacitações e variáveis, e a partir daí compreender o desenvolvimento e as limitações das crianças.

Ainda para Comin (2011, p.331) muitos ambientes de educação ainda são constituídos por uma visão utilitária, centrados na noção de capital humano e aprendizado por imitação e repetição. A Abordagem das Capacitações centrada na criança pode reexaminar as fundações desses espaços, trazendo o enfoque para a importância da aprendizagem, desenvolvimento de habilidades para a vida e em uma perspectiva centrada na promoção de agência e autonomia como parte do florescimento infantil para a vida adulta.

Por outro lado, quando amplamente interpretada, a Abordagem das Capacitações representa um renascimento de preocupações com a dignidade humana e a justiça social na formação do desenvolvimento de políticas, fornecendo não apenas um novo espaço informativo para a compreensão e avaliação do bem-estar, mas, criando uma nova perspectiva de análise dos propósitos da vida, os principais valores humanos, a responsabilidade nos arranjos sociais e a liberdade de escolhas (COMIM, 2011, p.332).

Ainda segundo Comin (2011, p. 332) os benefícios de uma abordagem centrada na criança para o desenvolvimento humano são múltiplos. Em primeiro lugar, traz atenção conceitual ao papel da dinâmica de capacitações e aos processos para sua construção e expansão. Em segundo lugar, aprofunda a compreensão de uma gama de injustiças sociais que parecem sutis, mas são de fato prejudiciais, como geralmente ocorrem durante toda a vida humana, a iniciar pelos primeiros anos. Em terceiro lugar, lança nova luz sobre o papel das famílias e dos educadores para a expansão de capacitações. Em último lugar, estimula uma análise sobre o papel da educação, pois ele está correlacionado com diversas outras áreas que estimulam o desenvolvimento social, cultural e econômico.

Além dos benefícios citados acima, uma abordagem centrada na criança enfatiza a influência e a motivação familiar como parte de seu crescimento. As crianças precisam estar preparadas para se tornarem agentes sociais. A Abordagem das Capacitações centrada na

criança irá considerar que a educação necessita do apoio e compreensão familiar, o que é passível de ser trabalhado nas relações cotidianas entre educadores, pais e responsáveis e a própria criança. Crianças precisam compreender fatos simples para perceber os sentimentos de criaturas vivas. À medida que envelhecem, suas habilidades morais precisam tornar-se mais complexas e para diferenciar situações a atribuição de emoções se faz necessária (COMIM, 2011, p.332).

Além de enfatizar o desenvolvimento das relações familiares, outra maneira de preparar crianças para serem agentes sociais que desfrutam de suas liberdades é através da agência infantil. Quando a agência é desenvolvida ela pode ajudar a resolver muitos problemas em uma sociedade.

Uma vez compreendido os estudos de Comin (2011), este terceiro ensaio constatou que há três elementos cruciais que precisam ser desenvolvidos durante a infância: a autonomia, pautada na promoção de uma identidade de um agente social e atitudes; o papel das emoções, amparada pela importância dos pais e responsáveis, incluindo educadores e tutores na evolução de capacitações e o papel da agência, observando o ambiente social. A seguir, apresentamos a construção de metodologias ativas para o desenvolvimento destes três elementos.

### 3.2 METODOLOGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INSTRÍNSECA COM EXPANSÃO DE CAPACITAÇÕES

A aplicação da Abordagem das Capacitações não é uma atividade simplista. Como apresentado no primeiro ensaio, a teoria normativa tem nas suas principais contribuições autores que buscam novas metodologias para a sua aplicação (ALKIRE, 2002; CLARK, 2002; STEWART E DENEULIN, 2002; DENEULIN, 2011; NUSSBAUM, 1988, 1995, 2000; ROBEYNS, 2003; ANAND et al, 2005; BIGGERI et al., 2006; DI TOMMASO, 2006; IBRAHIM, 2011; FREDIANI, 2010), mas ainda existe uma relativa falta de ferramentas e procedimentos disponível (ROBEYNS, 2006, p. 352).

Aplicar metodologias implica avaliar capacitações relevantes, entretanto isso é um grande desafio, a Abordagem das Capacitações pode ser e, espera-se que seja aplicada de maneira diferente, dependendo do local e da situação, do nível de análise, da informação disponível e do tipo de decisão envolvida (IBRAHIM, 2014, p.11). Os métodos serão no plural. Se é esperado que a Abordagem das Capacitações gere um conjunto específico e universalmente

relevante de capacitações para todos os exercícios de avaliação, ou que gere uma metodologia específica que pode ser aplicada a qualquer grupo específico, o resultado não será satisfatório (ALKIRE, 2008, p.2)

Conceber uma lista “normativa” específica (NUSSBAUM, 2000) ou sugerir uma lista por meio de raciocínio público e deliberação democrática (SEN, 2004) são algumas metodologias tradicionais. Vários estudos (ANAND et al, 2005; BIGGERI et al., 2006; DI TOMMASO, 2006;) utilizaram a lista de Nussbaum como ponto de partida e procuraram combiná-la com dados existentes ou novos. Outros começaram com conjuntos de dados e procuraram combiná-los com funcionamentos ou capacitações específicas (KLASEN, 2000). Outros pesquisadores utilizam métodos de pesquisa qualitativa em que escolhem capacitações relevantes e perguntam diretamente sobre elas (CLARK, 2002; IBRAHIM, 2011; FREDIANI, 2010). Essas abordagens são chamadas de “construtivistas”.

O construtivismo é antes de mais nada uma teoria da aprendizagem baseada na ideia de que o conhecimento é construído pelo conhecedor com base na atividade mental. Os indivíduos são considerados organismos ativos em busca de significado. O construtivismo se baseia na premissa de que, ao refletir sobre experiências, há a construção de uma própria compreensão do mundo em se vivemos conscientemente. Cada um dos indivíduos gera suas próprias “regras” e “modelos mentais”, que são usadas para dar sentido as experiências. Aprender, portanto, é simplesmente o processo de ajustar os modelos mentais para acomodar novas experiências. As construções de significado podem inicialmente ter pouca relação com a realidade, mas se tornarão cada vez mais complexas, diferenciadas e realistas com o passar do tempo (ABDAL-HAQQ, 1998, p.1)

Pesquisadores da Universidade de Massachussets definem as premissas do construtivismo como epistemologia da seguinte forma: 1) O conhecimento é construído, não transmitido; 2) O conhecimento prévio impacta o processo de aprendizagem; 3) O entendimento inicial é local, não global, e 4) Construir estruturas de conhecimento úteis requer uma atividade trabalhosa e com propósito. (WILSON, 1996 p. 23). E seus principais autores são: Abdal-Haqq (1998), Duffy (2006), Hein (2007) e Wilson (1996).

Há também as abordagens positivistas<sup>18</sup>, onde os estudos são realizados através de fatos observáveis e mensuráveis, também chamado de empirismo (KEIL, 1996). Nela há uma

---

<sup>18</sup> Para os positivistas, a realidade é uma estrutura concreta e objetiva, externa ao pesquisador e aberta a ser reduzida a variáveis explicativas (independentes) e dependentes por meio de leis que expressam sua relação. Essa

seleção e se prioriza capacitações e funcionamentos através de uma série de metodologias de pesquisa quantitativa. Alguns desses métodos são: a análise multivariada (DI TOMMASO, 2006); análise de correspondência (NEFF, 2007); dominância estocástica (ANAND *et al*, 2009) e teoria dos conjuntos *fuzzy* (CHIAPPERO-MARTINETTI, 2000; QIZILBASH E CLARK, 2005).

Já Robeyns (2003), sem planejar uma lista específica, tenta superar essa dicotomia propondo um conjunto de critérios para selecionar capacitações e funcionamentos relevantes. Esses critérios incluem: formulação explícita, justificativa metodológica, sensibilidade ao contexto, diferentes níveis de generalidade, exaustão e não-redução (já detalhados no segundo ensaio). Lessmann (2012, p.1) segue em linha de pesquisa semelhante a Robeyns (2003), diferindo-se ao apontar para a necessidade de não apenas identificar capacitações relevantes, mas também para explorar a interação entre elas. Outro estudo que buscou fazer essa interação é da pesquisadora Krishnakumar (2007), que examina a relação interativa entre diversas capacitações, como saúde, educação e participação política.

Entretanto, Amartya Sen pondera a criação de uma lista de capacitações única:

O problema não é listar, mas insistir em uma lista canônica pré-determinada de capacitações, escolhidas por teóricos sem nenhuma discussão social geral ou compreendendo as capacitações das crianças. Para ter uma lista tão fixa, emanando inteiramente da teoria pura, é negar a possibilidade de participação pública frutífera no que deveria ser incluído e por quê (SEN, 2005, p. 158).

O ensaio também não tem o objetivo de criar uma lista universal de capacitações voltada a educação de crianças, uma vez que concorda com Sen (2005) que uma lista pré-determinada poderia diminuir as oportunidades de existir outras capacitações relevantes durante o desenvolvimento infantil.

A primeira metodologia trata de um método tradicional de pesquisa, baseada no uso de um questionário, entretanto ele também pode ser considerado inovador pois tem a sua construção realizada numa abordagem mais dinâmica e processo participativo das crianças para a sua elaboração. Esse questionário é estimulado por perguntas e as crianças poderão identificar funcionamentos e capacitações relevantes, bem como demonstrar seu raciocínio em público e a preocupação e cuidado com o próximo, mesmo tendo pouca idade. (BIGGERI E

---

abordagem é feita através da construção de modelos estatísticos complexos associados à utilização de grandes volumes de dados que permitem testar as relações entre diferentes variáveis, expressas em hipóteses previamente formuladas, é descrita como uma abordagem metodológica por excelência neste tipo de investigação. (MAJOR, 2017, p.174). Principais autores: Comte (1984), Durkein (1952), Buckle (1984).

MEHROTRA, 2011, p. 80). É importante salientar que reconhecer funcionamentos e capacitações é diferente de considerá-los únicos e exclusivos, como uma lista. O objetivo é apenas mapear, de acordo com o apresentado pelas crianças, a dimensão e a multiplicidade do grupo em específico.

A subseção abaixo detalha a construção desse questionário com a participação das crianças e a maneira como ele pode ser implementado.

### 3.2.1 Questionários dinâmicos e a Metodologia de Chambers (1983)

Para transformar um referencial teórico em procedimento aplicável, é preciso ter em mente o que se tem e o que se busca. Para que haja conexão, essa nova visão sobre educação e tudo que ela abrange torna-se necessária, rompendo as barreiras que cercam a criança e avançando no processo de aprendizado e desenvolvimento, mostrando as vantagens de um envolvimento de atores econômicos e sociais, incluindo aqueles que se supõe ter menos direitos (NUSSBAUM, 2003), como crianças, mulheres, pessoas com deficiência, migrantes, refugiados e minorias étnicas.

Do final dos anos setenta e início dos anos oitenta, período que se iniciava as posições teóricas-filosóficas de Amartya Sen e Martha Nussbaum sobre a Abordagem das Capacitações, o pesquisador inglês Robert Chambers (1983) também estava desenvolvendo uma família de metodologias participativas<sup>19</sup> que evoluíram através de comportamento, atitudes e práticas de compartilhamento. O objetivo dessas metodologias eram buscar e incorporar maneiras

---

<sup>19</sup> Primeiramente a metodologia surgiu como RRA (*Rapid Rural Appraisal*) limitando a indivíduos que residiam em ambientes rurais, e depois passou a ser chamada de PLA (*Participatory Learning and Action*), tornando-se mais inclusivo, abrangendo todos os indivíduos de uma determinada comunidade ou arranjo social. O desenvolvimento dessas metodologias foi uma colaboração conjunta com o *Institute of Development Studies* (IDS), quando esses métodos estavam se tornando cada vez mais integrados. (KENTON, 2014)

À medida que o discurso passou nos anos 90, o PLA se espalhou e foi aplicado na maioria dos países do mundo. Entre os vários domínios de aplicação, alguns dos mais comuns foram gestão e agricultura de recursos naturais, programas de equidade, empoderamento, direitos e segurança e planejamento e ação em nível comunitário. As metodologias participativas relacionadas que co-evoluíram e se espalharam amplamente conforme os movimentos incluem pesquisa participativa de agricultores, manejo integrado de pragas, reflexão, trampolins e sistemas de informação geográfica participativa para uma crítica mais ampla à participação. Essas metodologias evoluíram da mobilização de conhecimento e ação local, para a importância de compreender o poder e a política e questões de gênero e equidade. (CHAMBERS, 2008, p. 3)

Nas palavras de Robert Chambers, um dos estudiosos, “a participação é sobre uma inversão de poder”. No entanto, o poder pode ser mal utilizado em nome da participação - pode reforçar ou ocultar a desigualdade e a injustiça que pretende superar.

participativas de capacitar indivíduos em seus ambientes sociais, permitindo que se expressassem e aprimorassem seus conhecimentos e, a partir daí tomassem as suas decisões (CHAMBERS, 2007, p.3). Apesar de vários críticos revelarem alguns limites políticos e epistemológicos desses métodos (MIKKELSEN, 2005; NELSON E WRIGHT, 2005), Mayoux e Chambers (2005) mostraram que métodos participativos podem gerar dados quantitativos precisos, bem como prioridades locais e experiências individuais.

Entende-se que é possível observar os principais elementos descritos na Abordagem das Capacitações, como as capacitações, agência, liberdades, autonomia utilizando das metodologias participativas. É possível combinar a teoria dos autores Sen e Nussbaum com a prática de Chambers. Ferrero *et al.* (2006) também reconhecem o valor da sinergia entre os métodos de Chambers (1986) aplicados à teoria seniana.

A metodologia participativa de Chambers (2008) precisa ser aplicada em um contexto definido para que os resultados sejam exclusivos a determinado grupo, programa ou projeto. Entende-se que a metodologia pode ser aplicada a diferentes grupos de crianças, com idades entre 8 e 11 anos, juntos as seus respectivos pais e responsáveis. Espera-se diferentes resultados a diferentes grupos. Entretanto sabe-se que a qualidade das metodologias participativas, segundo Biggeri & Mehrotra (2011, p. 83), “não podem ser obtidas por um único kit de ferramentas quando se olha em projetos para crianças”.

A metodologia participativa indicada nessa seção será representada por questionários dinâmicos. Esses questionários podem ser desenvolvidos pelos próprios educadores. As crianças, além de responder, também participam ativamente de todo o processo de aplicação do método. O objetivo desses questionários é captar respostas focadas nas (i) opiniões das crianças sobre valores, suas ações e bem-estar; (ii) experiências pessoais, considerando funcionamentos e capacitações que valorizam e; (iii) experiências externas, observando o ambiente social.

Embora um questionário seja frequentemente considerado uma ferramenta inadequada para registrar resultados dinâmicos, através das metodologias participativas é possível reduzir vieses na pesquisa, uma vez que o desenho do questionário e o esquema de resposta busca conduzir as crianças por diferentes etapas da análise (cognitiva, subjetiva e coletiva) (BIGGERI E MEHROTRA, 2011, p. 83)

Sen (1985, p. 29) é um crítico desse tipo de avaliação por questionários; para ele, esses ambientes e circunstâncias pessoais podem limitar uma capacitação. O autor utiliza o termo “negligência na avaliação”, mostra que a avaliação está sendo realizada em um espaço

delimitado daquilo que o indivíduo valoriza, deixando de lado a totalidade do conjunto de valores e possíveis realizações que o indivíduo poderia avaliar antes de fazer um julgamento e tomar uma ação. O que Sen (1985, p. 29) quer dizer é que as avaliações são influenciadas por aspectos pessoais, culturais e históricos, bem como pelo ambiente atual, as expectativas pessoais. Uma vez que essa metodologia pede que os questionários sejam aplicados em contextos exclusivos, para que se consiga extrair informações mais significantes sobre as crianças, a “negligência na avaliação” apontada por Sen passa a ter caráter positivo.

As respostas das crianças precisam ser influenciadas por todos os aspectos mencionados acima e, mais do que isso, o educador ao decidir aplicar o questionário precisa estar ciente das realidades socioeconômicas e histórico-culturais do todo do seu projeto. Além disso, informações como: renda, acesso a serviços sociais, histórico familiar, saúde e segurança serão necessárias para as tomadas de decisão do educador perante o grupo.

Para a aplicação do questionário, é necessário que o educador siga uma espécie de passo-a-passo, mostrando ser um processo revelador para a criança à medida que avança. Na verdade, esse questionário é construído pela criança, onde ela aponta quais são as dimensões mais relevantes que elas querem discutir.

Baseado no questionário dinâmico desenvolvido por Biggeri e Mehrotra (2011) no qual discute a relação entre Abordagem das Capacitações e saúde, essa seção se utilizará apenas das mesmas etapas apresentadas no questionário dos dois autores, porém uma adaptação foi realizada, de modo a adequar as perguntas para a relação entre a Abordagem das Capacitações e educação.

No momento da aplicação, as crianças passaram por um processo padrão de quatro etapas bem definidas (BIGGERI *et al*, 2006, p. 91):

1. As crianças identificam funcionamentos e capacitações relevantes sem interferência externa;
2. Para cada nível de bem-estar, elas identificam sua condição real de funcionamento;
3. Elas determinam o impacto de atividades do projeto (aplicadas pelo educador) em cada funcionamento e capacitação; e
4. Eles identificam quais recursos o projeto deve priorizar para intervir em cada capacitação, de modo a expandi-la, observando todo o grupo.

O Apêndice 1 está apresentado um modelo de perguntas que podem ser utilizadas e criar inspirações para outras conforme necessidade. A primeira etapa é caracterizada pela seguinte pergunta: “*O que são as oportunidades mais importantes que uma criança deve ter durante a sua vida?*” O objetivo desta pergunta é identificar quais recursos são relevantes sem limitar a respostas possíveis, como um questionário pré-definido. O educador lê as oportunidades como capacitações. Se a criança mencionar um recurso que não foi identificado pelo educador, sua resposta é adicionada à lista. Se ela mencionar alguma que já está na lista do grupo, a resposta é apenas registrada. a criança participa diretamente da elaboração do próximo questionário.

Na segunda etapa, essas oportunidades serão dadas pela experiência pessoal da criança. Nesse ponto são questionados os seus funcionamentos e capacitações que os levaram a estas oportunidades. A criança é solicitada a avaliar cada funcionamento/capacitação por vez. Por exemplo, se na primeira etapa a criança A aponta que “poder estudar” é uma oportunidade importante, nessa segunda etapa, o questionário da criança A poderá perguntar: “*Você está possuindo boa educação escolar durante sua vida recente?*” ou “*O quanto você foi capaz de perceber / alcançar a boa educação?*” ou ainda “*A educação é uma oportunidade importante?*” O educador tem a liberdade de construir as suas perguntas baseadas em questões contextualizadas daquele grupo em específico; as perguntas relacionadas a estudos precisam ser diferentes quando a criança A vem de um espaço de educação, retratado por salas de aula, pátios, auditórios, laboratórios e bibliotecas, marginalizado ou de baixa infraestrutura ou quando vem de espaços de educação privados, com mais privilégios e oportunidades de aprendizado

Uma outra liberdade que o educador tem nessa metodologia participativa é a forma como ele pode receber o *feedback* da criança. Ele pode optar por respostas escritas ou gravadas, também com o auxílio de escalas ou com desenhos, enfim, com canais distintos para receber suas respostas. O educador precisa adequar o seu método a realidade do espaço de educação (salas de aula, pátios, auditórios, laboratórios, bibliotecas e outros) onde o questionário está sendo aplicado e testar quais canais de *feedback* gera mais liberdade e resposta por parte das crianças.

Na terceira etapa, o referencial de análise passa a ser o projeto e as capacitações que o educador procura mapear. A criança pode não compreender sobre o projeto, mas conseguem refletir sobre a sua importância para ela e para todo o grupo. Ainda utilizando a oportunidade

“poder estudar”, uma das perguntas esse estudo propõe que o educador faça é: “*O Projeto está afetando sua possibilidade de possuir boa educação escolar? Se sim, em que medida?*” ou “*O quão esse questionário te faz pensar sobre a sua educação e de seus amigos da sala de aula?*” O objetivo destas perguntas é medir como a metodologia vem impactando a maneira de pensar das crianças e as perspectivas de expansão de aprendizado e ações.

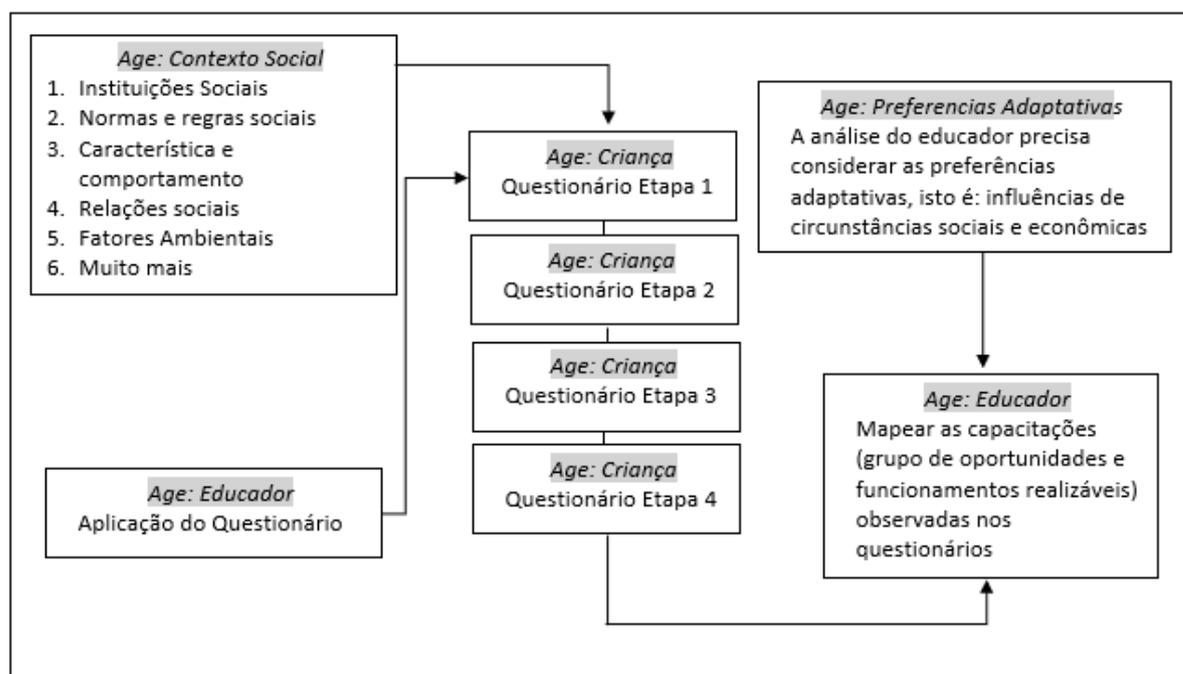
É importante lembrar que os educadores precisam se lembrar de possíveis vieses dos *feedbacks*. Conforme descrito por Teschl & Comim (2004, p.1), as respostas das crianças podem ter limitações, influenciadas pelas preferências adaptativas, respostas sob influências de circunstâncias sociais e econômicas desfavoráveis, bem como habituação ao longo da vida a um ambiente adverso. Isso pode induzir os indivíduos a aceitarem situações negativas atuais e a viver com elas com “alegre” resistência.

Na quarta e última etapa, a criança é questionada sobre quais oportunidades ela considera as mais importantes para as crianças do seu grupo. Para obter essas informações, podemos solicitar que a criança descreva as suas preferências: “*Você acha que esquecemos alguma outra oportunidade importante para uma criança?*” ou “*Observando tudo o que respondeu, você poderia me indicar qual oportunidade considera menos importante, e a segunda menos importante?*”

Com essas informações, ao final dos questionários é possível elaborar uma lista de funcionamentos e capacitações relevantes, com o diferencial que esta foi definida pelo próprias crianças e legitimadas pelo grupo, apontando quais são aquelas mais valoradas individualmente e pelo grupo. Com os *feedbacks* também é possível iniciar atividades focalizadas nas capacitações indicadas, a fim de elevar o bem-estar de todo o grupo e o engajamento e desenvolvimento de ações nas práticas de aprendizado.

Na Figura 8 abaixo é apresentado um fluxograma a fim de facilitar a compreensão das etapas enumeradas acima. É possível observar que há quatro atores no decorrer da realização dos questionários, sendo dois deles atores diretos (educador e a criança) e os outros dois referem-se e relações ou circunstâncias externas, mas que também agem e influenciam indiretamente no resultado.

Figura 8 - Processo de realização dos questionários dinâmicos



Fonte: Elaborada pelo autor

Além do *feedback* para os educadores, para as crianças, o passar das etapas cria um processo reflexivo sobre as oportunidades que valoram para si mesmas e para os outros, e as fazem tomar consciência das muitas dimensões que suas capacitações podem ser expandidas. Ao avaliar cada resposta em relação às suas condições pessoais e percepções, a criança adquire a ideia de que as oportunidades dependem/precisam de sua contribuição ativa.

Em suma, essa metodologia simples de questionário traz um resultado muito mais significativo do que só apenas mapear funcionamentos e oportunidades realizáveis. O principal objetivo é trazer, através do questionário, uma reflexão para as crianças sobre sua liberdade e que suas heterogeneidades importam para o desenvolvimento e expansão de suas capacitações.

Como esse questionário dinâmico, este ensaio propõe que os educadores explorem o uso dessa metodologia para as mais diversas temáticas, fazendo os alunos refletirem e se posicionarem diante os diferentes arranjos sociais, econômicos e culturais— essa atividade é importante para trazer os aspectos intrínsecos da educação, e não somente utilizar dos espaços de educação em métodos que intensifiquem o caráter de imitação e repetição de conteúdos.

Porém, junto ao desenvolvimento do método, esse terceiro ensaio ainda observa possíveis dificuldades e limitações que os educadores, pais e responsáveis poderão encontrar na aplicação dos questionários, estas serão detalhadas na próxima seção.

O processo padrão de quatro etapas contido na seção anterior pode ter algumas complicações e dificuldades, o que nos leva a um detalhamento maior dos questionários nessa atual seção. Por exemplo, na seção anterior questionávamos na segunda etapa sobre a oportunidade de “boa educação” (*Você está agora possuindo boa educação escolar durante sua vida recente?*)

Conforme apresentado, o educador quer identificar o nível de cada criança na realização desse funcionamento. No entanto, se as perguntas não forem suficientemente claras, cada criança está a margem de considerar aspectos diferentes quando responde. Ela pode interpretar como: (1) *se ela está tirando boas notas*, ou (2) *o fato de dela estar aplicando tudo aquilo que aprende*, ou (3) *a possibilidade de ter acesso a bons educadores, livros, ensino e entre outros*.

Em muitos casos, é provável que uma criança combine essas três considerações e muitas outras, uma vez que se trata de uma pergunta subjetiva. No entanto, não podemos excluir a possibilidade de diferentes interpretações interferirem na resposta da criança. Esse exemplo serve para mostrar que embora a pergunta seja formulada e destinada à autoavaliação de funcionamentos, sempre haverá um certo grau de indeterminação nas respostas obtidas (BIGGERI E MEHROTRA, 2011, p. 93).

Para que as perguntas dos questionários “dinâmicos” sejam claramente entendidas pelas crianças se faz necessário um refinamento em progressão, solicitando detalhes, em forma de outras perguntas, na mesma temática. (BIGGERI E MEHROTRA, 2011, p. 93). O ponto positivo da subjetividade é que os educadores podem adicionar outras perguntas ao questionário, concentrando-se em temas mais específicos. Esse ensaio sugere aos educadores que para cada um dos principais temas haja mais duas ou mais perguntas detalhadas, em progressão de complexidade. Além disso, se os educadores estiverem interessados em uma capacitação específica, com necessidade latente de ser desenvolvida, é possível explorar temas relacionados. Se o educador observar que a oportunidade de “boa educação” exige mais aprofundamento e desenvolvimento, o educador pode encaminhar suas perguntas do questionário para temas específicos, como: (i) estudar em casa; (ii) estudar com os pais, irmãos

ou outros parentes; (iii) estudar em sala de aula; (iv) como os educadores ensinam; (v) se tem interesse pelo que é ensinado e assim por diante. Isso vale para todas as etapas do processo.

Assim como os autores Biggeri e Mehrotra (2011, p. 94) observaram em seus estudos, este terceiro ensaio também enfatiza que em todas as respostas oferecidas pelas crianças são resultantes da interação entre atitudes pessoais, crenças, família, instituições locais e muitos outros atores sociais, como educadores, amigos e vizinhança. A partir das respostas fornecidas, é possível avaliar o impacto do projeto em termos de expansão das capacitações de maneira individual e para o seu ambiente social.

Uma outra dificuldade pode surgir em relação as respostas dadas pelas crianças. Por exemplo, é possível que uma criança perceba que possui boa educação, mas ela observa um impacto negativo do projeto em termos de capacitações nesse mesmo tema. Alternativamente, a criança pode registrar um nível relativamente alto de algum funcionamento relacionado a educação e indicar que isso é principalmente devido ao impacto do projeto. De acordo com os estudos de Biggeri e Mehrotra (2011, p. 94) sempre há um certo grau de ambiguidade nas respostas fornecidas pelas crianças, que isto aconteceu em seus estudos relacionados à saúde. Então, deve-se empregar um certo grau de cautela no uso dos dados e na interpretação das respostas recebidas.

Observa-se que por meio dos questionários dinâmicos será possível observar a capacidade das crianças em identificar valores ou avaliar os impactos de suas ações no seu ambiente social.

Na próxima seção são detalhadas metodologias mais específicas, a começar pela agência, que auxiliará no processo de reconhecimento de crianças como agentes sociais que promovem o desenvolvimento do seu meio. A proposta metodológica a seguir busca desenvolver habilidades e a valorização do pensamento coletivo, de modo que as crianças sejam motivadas e inspiradas a agir em prol do avanço do ambiente social, entendendo as verdadeiras condições, oportunidades, aspirações e meios de realizá-las.

### 3.3 DESENVOLVENDO O SENSO DE AGÊNCIA EM CRIANÇAS

De acordo com Crocker (2008, p.34), um indivíduo é um agente quando realiza uma ação; ele decide agir de maneira autônoma, baseando suas decisões em bases racionais e desempenhando um papel ativo. Todos somos agentes, às vezes por motivações externas aos

nossos objetivos e interesses, mas por razões que fazem a diferença no mundo. O senso de agência na Abordagem das Capacitações é definido como a consciência subjetiva de ser um iniciador ou executor de ações no mundo (HILPPO, 2016, p. 52).

A noção de agência enfatiza o papel de uma criança como agente social e introduz uma mudança radical de perspectivas, onde as crianças são vistas como indivíduos que, por meio de suas ações, individuais e coletivas, influenciam seus relacionamentos e processos de tomada de decisão (MAYALL, 2002; BIGGERI ET AL., 2006). É crucial promover a participação ativa das crianças na sociedade (COMIM et al., 2011).

A relação agência – crianças se espalhou principalmente devido a pesquisas científicas e estudos sobre inteligência e aprendizado que construíram as condições para uma nova abordagem da infância. O trabalho do psicólogo especializado no desenvolvimento intelectual infantil, Lev Vygotsky<sup>20</sup> (1962) abriu o caminho para que os pesquisadores entendessem o papel que uma criança desempenha no desenvolvimento social. A capacidade humana está estritamente conectada ao contexto social real em que o ser humano vive, de maneira que a inteligência e o aprendizado não sejam um produto, mas um processo em que o ser humano, incluindo crianças, se torna um ator<sup>21</sup> social, ou melhor, um agente de seu próprio desenvolvimento, contribuindo para processos mais amplos de reprodução e transformação social e cultural (MAYALL, 2002; JAMES, 2009).

Nessa seção, o foco está em apresentar métodos que estimulem a criança a refletir sobre o seu papel de agente e a expansão de capacitações pela aprendizagem. Mesmo com essas diferenças descritas, o espaço da educação é comum a todos e através dele que será possível desenvolver a agência infantil. Conforme questionado no segundo ensaio: “*Por que as crianças são educadas?*” As respostas são múltiplas, mas acabam por circular uma mesma preocupação, que envolve desempenho, produção, isto é: uma abordagem econômica. Embora as crianças também possam aprender através de repetição e imitação, o aprendizado pela visão da Abordagem das Capacitações vai além, tornando a criança um indivíduo possuidor de liberdade para valorar ações que são relevantes para si.

---

<sup>20</sup> Lev Semionovitch Vigotski, foi um psicólogo, proponente da psicologia cultural-histórica. Seus estudos destaca as relações de desenvolvimento e aprendizagem, por essa razão Vygotski tem tanta influência na educação. Segundo o psicólogo, a criança começa seu aprendizado muito antes de chegar à escola, porém o que ela aprende na escola vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. “A escola tem papel fundamental na formação dos conceitos científicos, proporcionando à criança um conhecimento sistemático de algo que não está associado à sua vivência direta principalmente na fase de amadurecimento.” (COELHO & PISONI, 2012, p. 149)

<sup>21</sup> Em Mayalls (2002, p. 21) há diferença entre ser um ator social e um agente social, a mudança teórica é importante porque o ator é um indivíduo que faz algo, enquanto o agente é um indivíduo que faz algo com outras pessoas.

O contexto da educação “tradicional” sofre uma grave negligência no lado pessoal da educação (BRUNER, 1996, p. 39). Por essa razão, o desenvolvimento da agência e sua relação com a aprendizagem na educação está se tornando um tema central nas pesquisas e práticas atuais (BORDONARO 2012; MENTHA *et al.* 2015; HOUEN *et al.*, 2016; OSWELL, 2013), no entanto, a questão de métodos pelos quais a agência se manifesta e o tipo de práticas que a sustentam permanece em grande parte não examinadas.

Na Abordagem das Capacitações, a agência é uma característica fundamental dos seres humanos, ainda mais se for desenvolvida desde a infância, mas que não pode ser promulgada automaticamente e nem pode ser considerada uma propriedade estável ou uma atitude de um indivíduo. Pelo contrário, ela deve ser entendida como um processo complexo e contraditório desenvolvido ao longo do tempo, mas simultaneamente fundamentado em interações locais, e no relacionamento entre crianças e seus educadores, pais, responsáveis e ambiente social (RANIO, 2008, p.116).

Além disso, iremos considerar o aspecto de agência não apenas como algo que as crianças sentem ou fornecem, mas também como algo que elas escolhem ou não em certas situações. Em suma, o aspecto de agência que quer se desenvolver será fruto de uma relação construída entre as capacitações, aspirações, oportunidades e limitações no espaço da educação.

Para Ranio (2008, p.118) a maior parte do aprendizado é externo ao indivíduo. Em outras palavras, os motivos para se aprender alguma coisa geralmente não está relacionada com atividade em si: uma criança responder corretamente uma questão de filosofia decorre da necessidade de obter uma nota, não da necessidade de ter-se um aprendizado pessoal sobre aquilo. Já Zuckerman (1999, p. 247) alegou que o problema na educação “tradicional” é que muitas vezes são os educadores, pais e responsáveis que fazem o trabalho reflexivo sobre aquilo que foi aprendido, mas que o fator crucial é apoiar a experiência reflexiva dos alunos, para que eles possam descobrir e realizar suas próprias mudanças pelo aprendizado.

O primeiro passo para a criança começar a entender seu protagonismo e realizar suas próprias mudanças é através do dialogismo<sup>22</sup>. Para que ela seja capaz de desenvolver uma

---

<sup>22</sup> É um termo associado principalmente às obras de Mikhail Bakhtin, um teórico literário e linguístico seu estudo de Dostoevskij de 1929. Para ele, a fala dialógica sempre envolve uma multiplicidade de falantes e uma variedade de perspectivas; a verdade se torna algo negociado e debatido, em vez de algo pronunciado do alto. Já a fala monológica parece vir de Deus ou de nenhum lugar; é dissociada do falante que o origina e das relações sociais nas quais esse falante está inserido. O discurso dialógico reconhece conjuntos de relações sociais entre e entre os falantes e, portanto, é mais descritivo das realidades históricas e culturais (TIGHE, 2014).

compreensão mais ampla e multifacetada da construção de agência nas práticas escolares, diferentes perspectivas do diálogo precisam ser observadas.

O educador Paulo Freire (1995)<sup>23</sup> é o principal autor do dialogismo na área da educação. Ele sustenta que a experiência dialógica é fundamental para a construção do aprendizado. O diálogo precisa demonstrar a preocupação em aprender a razão de ser (FREIRE, 1995, p.81). Além disso, possui um propósito social, proporcionando a transformação da criança pela sua liberdade e autonomia, com o objetivo de expandir as suas capacitações, e não como um instrumento que favoreça a dominação e alienação submetida a outro indivíduo. (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 253)

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (...) É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (FREIRE, 2010, p. 91).

Para Freire (2010), o diálogo é fundamental quando discutida a educação, uma vez que realiza a conexão entre o tripé educador-criança- aprendizagem. Para Freire (1995, p.81). “A prática educativa não pode ficar reduzida à pura técnica nem à transferência de conhecimentos, mas o ato do ensinar precisa levar em conta o inacabamento do ser ou sua inconclusão” . Por isso, faz necessário que o educador com o apoio de pais e responsáveis, se abram para o diálogo e observem a criança como um agente social que necessita buscar seus próprios valores.

Um ponto importante no aspecto de agência para crianças, é que ao se tratar de um processo gradual, no início, as noções de liberdade e autonomia podem refletir em certa resistência por parte das crianças, quando elas ainda não compreendem a grandeza do projeto. Na agência defende-se que as ações dos indivíduos não significam apenas participação positiva e contribuição para uma atividade no ambiente social, mas também o seu oposto – uma participação negativa, com resistência oposição e omissão (RANIO, 2008, p.119). Ser agente significa ter uma chance de agir de outra maneira, de dizer algo, de agir contra aquilo que não

---

<sup>23</sup> É importante salientar que a linha de pensamento do educador Paulo Freire tem seu ponto central na educação como conscientização dos indivíduos para que esses possam transformar suas realidades. o indivíduo compreende como funciona o mundo a sua volta, através da educação, e age sobre a sua realidade. Já a Abordagem das Capacitações, tem um olhar mais amplo as liberdades individuais como transformação, pois ela se dará a partir do desenvolvimento das capacitações dos seres humanos para funcionarem em sociedade, resultando em mudanças sociais significativas e realizações valiosas para eles. (RODRIGUES; DE AZEVEDO, 2019).

valora, então isso vale para os dois lados. O procedimento típico no espaço da educação é prever esta resistência e relutância dentro das práticas de aprendizagem (MCCALLUM, 1999, p.118) e transformar numa experiência positiva.

Roth *et al.* (2004) em seu estudo de caso mostra a resistência de um jovem de rua urbano que se transforma em um aluno. Ao resistir e questionar as decisões de seu novo professor, ele é capaz de sustentar o respeito de seus colegas e ainda continuar como um aluno de sucesso. Com o diálogo recíproco, o aluno ajudou seu professor a melhorar a qualidade de seu ensino. Os atos cotidianos de resistência no espaço da educação podem ter um potencial transformador, fornecendo uma compreensão mais ampla da construção de agência nas práticas escolares, utilizando o método do dialogismo como uma de suas bases principais.

O dialogismo pode ser considerado, portanto, uma das bases para o reconhecimento de crianças como agentes que buscam autonomia e liberdade, pois ao perceber a educação além do seu caráter instrumental, o valor intrínseco passa a dotar a criança de habilidades inerentes a ele, como: argumentar, compreender, refletir, julgar e, claro, dialogar. Essas habilidades correspondem aos funcionamentos e capacitações valorados pelo indivíduo. Além do dialogismo, nas seções subsequentes serão tratados os métodos de Aprendizagem Narrativa e o de Comunicação Facilitadora.

O primeiro deles tem o objetivo de estimular a agência das crianças através de dois pontos focais importantes na aprendizagem infantil: as *gamificações* e o estímulo ao lúdico pela leitura. Embora o brincar seja considerado importante para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, os educadores, pais e responsáveis raramente sabem se apoiar nesses métodos se acordo com as suas configurações pedagógicas (RANIO, 2008, p. 121). Segundo Wajskop (2012, p. 37), “na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais”, e mais do que isso, se ajustadas para incentivar o senso de agência infantil, ela pode ser considerada, segundo Brougère (2010, p. 82) “uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação”.

Já o segundo método tem o objetivo de quebrar padrões hierárquicos na comunicação e nas ações de alunos e educadores. Nesse método, a criança é convidada a questionar processos, conteúdos, e condutas que pode limitar ou retrain seu processo de aprendizagem e que não respeite sua liberdade individual.

### 3.3.1 Desenvolvendo o senso de agência pela Metodologia de Aprendizagem Narrativa através da obra “Ou Isto Ou Aquilo” (1964) de Cecília Meireles

Com a aprendizagem narrativa, tanto as crianças como seus educadores terão a oportunidade de brincar, explorando diferentes cenários e situações. Já estes cenários e situações serão ofertados por meio uma história ou peças de literatura infantil que poderão ser escolhidas pelos educadores em seus planejamentos. O mais adequado a fazer, é primeiro preparar a criança para esse método.

Para que a leitura não ocorra de maneira impositiva, é necessário criar a ambientação do espaço de educação. Para Bacha (1959, p.72). “uma sala de aula atraente e acolhedora é aquela que, entre outras coisas, é rica em materiais de leitura. Eles contribuem para desenvolver o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler.”

Essa subseção apresenta aos educadores uma sugestão de literatura infantil que poderá ser utilizada para desenvolver a Metodologia de Aprendizagem Narrativa. Se o educador vai utilizar deste ou de qualquer outra que ele considere, o importante é que essas literaturas tragam diferentes conceitos, como emoções (medo, alegria e tristeza), problemas sociais e de justiça, relacionamento familiar, relacionamento com o ambiente social e questões como o meio ambiente. Em suma, questões potenciais que estimulem o senso de agência das crianças em situações diferenciadas.

Os educadores devem traçar uma agenda de progressão de leitura e que tenham apoio e auxílio dos pais e responsáveis, incentivando atividades complementares no espaço familiar, não limitando-se ao espaço de educação. O papel dos adultos é atuar como facilitadores de aprendizagem, trazendo práticas distantes àquelas conhecidas na educação “tradicional”. Seus objetivos miram-se na melhora da colaboração, motivando as crianças desinteressadas e incentivando os alunos com menos visibilidade em sala a assumirem papéis de protagonistas, tornando mais ativos nas brincadeiras cotidianas (RAINIO, 2005).

Utilizando da lista<sup>24</sup> dos principais clássicos da literatura infantil brasileira, elaborada pela doutora em Estudos de Cultura Roberta Fuks, em 2015, esse ensaio selecionou a obra da

---

<sup>24</sup> 1. Bisa Bia, Bisa Bel (1981), de Ana Maria Machado; 2. Uma Ideia Toda Azul (1979), de Marina Colasanti; 3. O Menino Maluquinho (1980), de Ziraldo; 4. A Mulher que Matou os Peixes (1968), de Clarice Lispector; 5. Chapeuzinho Amarelo (1970), de Chico Buarque; 6. Ou Isto Ou Aquilo (1964), de Cecília Meireles; 7. Papo de Sapato (2005), de Pedro Bandeira; 8. Marcelo, Marmelo, Martelo (1976), de Ruth Rocha; 9. O Meu Pé de Laranja

autora Cecília Meireles, de 1964, para exemplificar a metodologia. A escolha por esta obra se deu pois, diante as opções sugeridas, esta se aproximou mais das intenções que a metodologia quer promover. Essa aproximação se deve a uma série de fatores, primeiramente porque a estética do livro já é uma desconstrução em si. A linguagem verbal utilizada pela autora é artística e diferente dos padrões de linguagem comum presentes em livros infantis da época. Utiliza-se de musicalidade e rimas de uma forma que a poetisa alia elementos de natureza sonora e musical à subjetividade, mas sem deixar de lado a preocupação educacional. Outro ponto para a escolha é todos os poemas trazem consigo brincadeiras com as palavras e com seus significados que revelam uma intencionalidade pedagógica, o que contribui para ativar competências afetivas e emocionais, mas, também, que facilite a aprendizagem da língua escrita por meio da codificação e decodificação dos signos e a desconstrução de significados (DA SILVA, 2012, p.5)

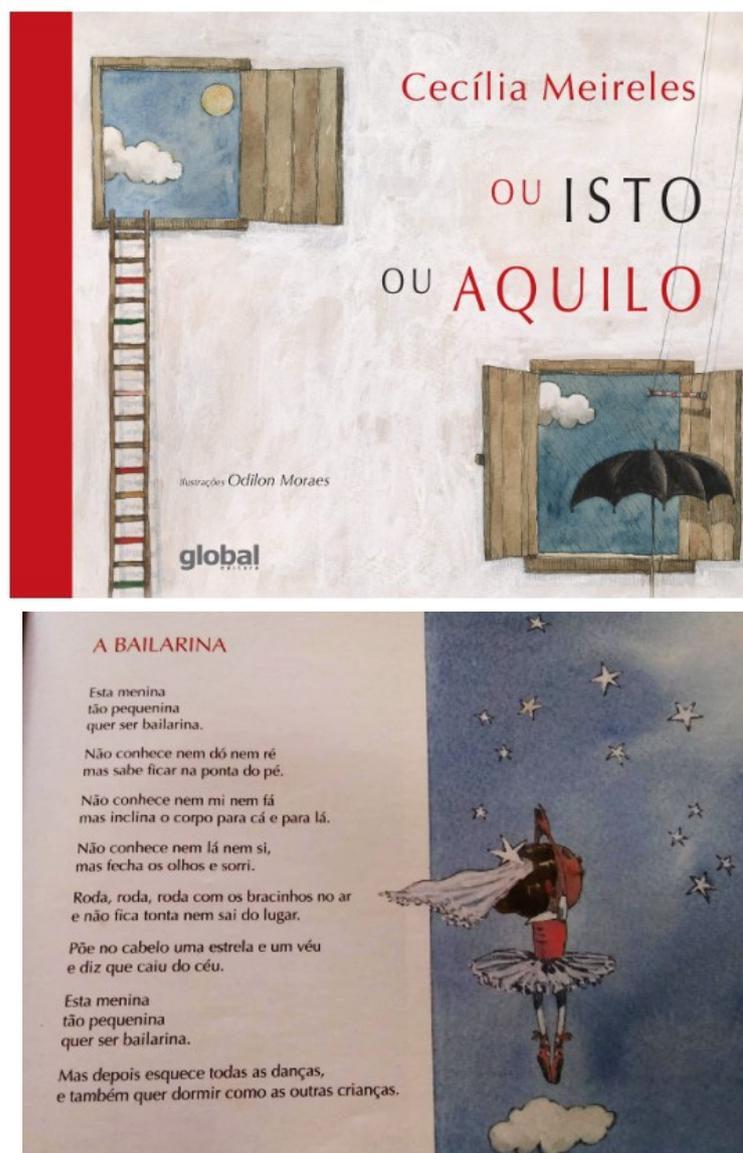
A obra trata, de uma maneira poética, de tomadas de decisões e o olhar ao outro - conceitos diretamente ligados à visão da agência. Além disso, como será detalhado mais abaixo, o livro quebra padrões e constrói um novo significado a literatura brasileira, servindo de inspiração para crianças e educadores que observam a educação sobre um olhar libertador.

Detalhamente, “*Ou isto ou aquilo*” é uma obra que rompe com a herança dos livros de poemas, ligados exclusiva e predominantemente à produção de poemas que se apoiavam em valores tradicionais, regras, normas e ensinamentos até a década de 1960 (FERREIRA, 2009, p. 187). Além disso, o livro por si só é considerado uma brincadeira, uma vez que oferece um índice sem numeração e as folhas soltas, também sem numeração. Sua página de rosto e a sua página final trazem o cata-vento em pé, com o cabo centralizado entre as páginas, desenhados para estimular o imaginário infantil. No corpo do livro não são encontradas ilustrações típicas de livros para crianças, pelo contrário, o leitor infantil é provocado a encontrar sentidos pelo olhar e pelo manuseio da obra por ele mesmo e a avaliar se ela lhe serve ou não (FERREIRA, 2009, p. 192)

---

Lima (1968), de José Mauro de Vasconcelos; 10. *Reinações de Narizinho* (1931), de Monteiro Lobato; 11. *A Arca de Noé* (1970), de Vinícius de Moraes

Figura 9 – Livro “Ou Isto ou Aquilo”



Fonte: Cecília Meireles (2020)

A obra reúne 57 poemas e segundo Da Silva (2012, p. 4): “a poetisa consegue com muita sutileza transportar a criança para dentro do texto. Ao passo que amplia o imaginário da criança, não deixa de se preocupar com a sua aprendizagem”. Através de exemplos simples e cotidianos, a poeta propõe um jogo dinâmico, onde as crianças conseguem ativar as suas competências afetivas e emocionais, mas, também conduzindo a sua aceção e aprendizagem da língua escrita e da construção de novos significados (DA SILVA, 2012, p.5)

A Metodologia da Aprendizagem Narrativa é inserida quando são determinados os dias da semana para leitura e aprendizagem, estipulada pelo educador. A intenção não é trabalhar um poema por dia, porque como o objetivo é desenvolver o senso de agência, é preciso desenvolver atividades mais complexas que, de fato, gerem aprendizados e ações que as crianças realmente valorizem. Além disso, o espaço da educação precisa ser “reambientalizado” para que as crianças entendam que entrarão para o mundo da história.

Esse terceiro ensaio sugere que, uma vez nesse novo espaço, os educadores devem apresentar a história (do dia) e seus personagens às crianças. A história precisa ser lida em voz alta e comentada, para iniciar o estímulo ao imaginário das crianças. Elas possuem liberdade para exercer qualquer comentário que aguace e estimule outras crianças, e são incentivadas a descrever ações semelhantes ao poema em seu cotidiano.

Para incentivar ainda mais as crianças, os educadores com o apoio dos pais e responsáveis podem preparar um acervo de trajes e adereços para compor a brincadeira. A ideia é criar diferentes cenas da história e as crianças também têm autonomia de escolher os personagens que queriam jogar e os educadores também são convidados a participar, assumindo um personagem. O objetivo é fazer com que todas as crianças enfrentem situações reais e resolvam problemas, observando aquilo que considera certo e o bem geral do grupo. É pedido para que todo o método seja gravado para possíveis reavaliações.

A ideia na Aprendizagem Narrativa é usar a brincadeira e a leitura para criar aprendendo, de forma de envolver as crianças de maneira mais pessoal e mais significativa (RANIO, 2008, p. 121). No decorrer do processo do método, é esperado que o educador tenha uma diminuição na necessidade de controle e ordem tão típicos nas salas de aula.

Mesmo que o objetivo do educador em sala de aula, ou em qualquer outro ambiente escolar, seja fazer com que as crianças enfrentem situações reais, como apresentado acima, há uma maneira de se avaliar a construção do desenvolvimento de agência, por meio de análises individuais de “iniciativa”. Segundo Linell (1998), a resposta da criança à aprendizagem narrativa pode ser de três naturezas: passiva, responsiva ou de iniciativa. Suas características estão apresentadas no Quadro 8 abaixo:

Quadro 8 – Resposta da criança à aprendizagem narrativa

Passiva	Responsiva	Iniciativa
<p>Nenhum sinal de participação, apenas seguindo no fluxo dos eventos da aprendizagem narrativa ou concentrando-se em outras coisas.</p>	<p>Participando da aprendizagem narrativa, respondendo perguntas, balançando a cabeça quando solicitado, seguindo instruções e assim por diante.</p>	<p>Ativamente por vontade própria:</p> <p><b>Iniciativas de apoio:</b> Apoiar outra criança ou uma sugestão, ato ou ideia do educador com a própria ideia, gesto em breve.</p> <p><b>Iniciativas construtivas:</b> Com potencial de desenvolvimento ou contribuindo para um evento com novas sugestões, ideias e perguntas.</p> <p><b>Iniciativas desconstrutivas:</b> Muitas vezes reposicionando-se em relação à atividade da aprendizagem em narrativa, tentando encontrar um lugar nele.</p> <p><b>Iniciativas resistentes:</b> Com o objetivo de resistir a ordem existente ou à estrutura da aprendizagem em narrativa</p> <p>Muitas vezes contra uma pessoa em uma posição de provocação.</p>

Fonte: Ranio (2008, p.123)

Conforme apresentado, tomar uma iniciativa envolve uma ação por parte da criança. Pode ser um ato físico, uma reviravolta verbal ou um gesto que não é apenas uma resposta a uma pergunta ou instrução do educador. Se a criança não responder à interação das outras, sua orientação é classificada como passiva. É importante deixar claro que as naturezas passivas e

responsivas também produzem agência, mas que, diante a metodologia apresentada, ela é insuficiente em relação à atividade em andamento (RANIO, 2008, p. 124)

Ainda no quadro acima, notam-se quatro tipos principais de iniciativa, sendo delas as de (i) apoio, as (ii) construtivas e (iii) desconstrutivas e por fim as (iv) de resistência. As diferenças entre essas iniciativas são que as iniciativas de apoio e as construtivas são aqueles direcionadas a criar, sustentar ou compartilhar algo relativo à aprendizagem narrativa em destaque, já as iniciativas desconstrutivas e resistentes são aquelas que se distanciam da atividade proposta pelo educador, discorrendo e influenciando outras crianças sobre assuntos e temas diferentes aos propostos ao objetivo da aprendizagem narrativa. (RANIO, 2008, p. 124) Essas iniciativas têm a sua relevância no processo desenvolvimento de agência, porém o educador precisa, através do dialogismo, conduzir a atividade tendo os objetivos de aprendizagem definidos.

Por fim, a Metodologia da Aprendizagem Narrativa enfatiza o papel transformador da agência em uma tentativa de aumentar o potencial de crianças para pensar e promover mudanças em situações lúdicas, utilizando da literatura infantil no discurso de Santi & Di mais (2014, p. 124) “dar a uma pessoa a chance de mudar o mundo, tanto como indivíduo quanto como membro de uma comunidade”. Também é através deste método que os educadores desenvolvem a ruptura da ideia de que somente aqueles com poder institucional, de liderança ou mesmo autoritário têm a prerrogativa de decidir sobre as crianças e suas decisões.

No entanto, conforme explicitado anteriormente, a aplicabilidade do método não é uma atividade fácil de ser planejada, uma vez que o trabalho da educação ainda tenha suas limitações estruturais, físicas, institucionais e necessitam de responsabilidade por parte de toda equipe de educadores, pais e responsáveis, mesmo assim essa seção defende a importância do método e a sua flexibilidade de aplicação, que pode ser adaptado a diferentes contextos de sala de aula, por ser considerada uma atividade simples de ser executada.

### **3.3.2 Desenvolvendo o senso de agência pela Metodologia Facilitadora de Comunicação**

A presente seção tem o objetivo de apresentar metodologias sobre como formas especiais de educação, como educação para o diálogo, relações positivas, respeito à diferença cultural para se desenvolver a agência de crianças. A Metodologia Facilitadora de Comunicação é baseada nos estudos de autores Claudio Baraldi e Vittorio Iervese (2014); eles analisam uma

associação de educadores que trabalham como facilitadores em muitas escolas da cidade italiana Gênova. Os estudos analisaram interações em dez salas de aula, num total de 42 encontros entre facilitadores e alunos, através de 84 horas de gravações e transcrições gravada e transcrita. A análise dessas gravações visa mostrar alguns processos de conversão social.

O objetivo é mostrar que a agência pode ser aprimorada em crianças, com o auxílio de um sistema de comunicação eficiente entre educadores e alunos. Com essa metodologia é possível que o educador desenvolva a agência em duas etapas, definidas por Baraldi & Iervese (2014, p. 51): a primeira consiste em observar ações que promovam agência, sem que haja consequências relevantes no ambiente social, já a segunda etapa consiste em ações mais complexas que permitem que as crianças participem ativamente na mudança social.

Para que o método gere resultados, é preciso diagnosticar, primeiramente, que tipo de relação há entre alunos e educadores. Se a relação segue o modelo de educação “tradicional”, então a comunicação entre eles molda-se no formato da sequência *initiation-response-feedback* (IRF), de Sinclair e Coulthard (1975)<sup>25</sup>. Essa sequência representa que a comunicação é composta (1) de uma pergunta vinda do educador, (2) uma resposta do aluno a essa pergunta e (3) *feedback* do educador ou avaliação dessa resposta.

A sequência da IRF baseia-se nas estruturas sociais do *status* e autoridade superior do educador, (mais evidentes nos anos iniciais de aprendizagem), bem como na avaliação e na comunicação de educador – aluno. Essa sequência gera um desenvolvimento da agência de uma maneira muito limitada, porque as crianças estão posicionadas no papel de respondentes e na posição desconfortável de serem avaliadas por suas respostas. (BARALDI & IERVESE, 2014, p. 52) A sequência IRF indica uma hierarquia, dificultando o processo de desenvolvimento de habilidades e capacitações das crianças. O formato IRF não foi projetado para lidar com a interações entre alunos e educadores e as aulas que se encaixam perfeitamente no modelo tendem a ser “abertamente baseadas no professor” (MACEDO, 2000, p. 14)

---

<sup>25</sup> A estrutura IRF foi concebida em 1975 por meio de um estudo com professores e alunos durante aulas de inglês na Inglaterra. Ela fornece informações para professores ou pesquisadores sobre como a língua-alvo é desenvolvida por meio da interação que é formada estruturalmente na sala de aula. A principal questão que Sinclair e Coulthard (1975) tinham em mente quando começaram a desenvolver seu método de análise do discurso era se havia alguma evidência linguística para unidades de discurso acima da oração ou enunciado. Eles resolveram analisar o discurso falado na tentativa de encontrar tais evidências. Os autores optaram por enfatizar “uma forma de discurso que tivesse mais estrutura e direcionamento” (1975, p.5). A forma de discurso que escolheram foi o discurso da sala de aula. O método de análise que desenvolveram, afirmava-se, ser capaz de “lidar com a maior parte da interação professor - aluno dentro da sala de aula” (1975, p.6).

A Metodologia de Comunicação Facilitadora propõe uma alteração nessa sequência, destaca a existência de outras formas de sequências que produzem mais efeito e encorajamento nas ações infantis. Essa metodologia contém quatro sequências, e sua principal característica é a proposta de papéis invertidos dos educadores e alunos. Crianças realizam as perguntas (1) discutem entre elas (2) e dão seus respectivos *feedbacks* (4) e os educadores são responsáveis pelas respostas (3).

Para que todas as crianças participem de maneira ativa, esse ensaio propõe que o método seja aplicado a pequenos grupos de crianças, em atividades que exigem maior senso crítico e participação infantil. Os educadores são responsáveis em propor situações que levem as crianças a pensar sobre cultura, cidadania, desigualdade e oportunidades, ou entre quaisquer outros temas que os inspire como agentes sociais e pesquisem maneiras para resolver essas situações através de suas ações.

Além disso, esse ensaio recomenda que a Metodologia Facilitadora seja aplicada em duas partes, uma interna outra externa. Primeiramente, os educadores irão pedir para que os alunos sugestionem ações culturais, ações que promovam a equidade, ações que visem o meio ambiente, ações de cidadania – que serão desenvolvidas somente dentro do espaço da educação. Lembrando que essas ações observam além da sala de aula, estendendo-se a laboratórios, bibliotecas, corredores, pátios, cantina. A segunda parte, por sua vez, sugestiona ações em ambientes externos à escola.

Para a finalização da metodologia, este ensaio propõe a seguinte ordem: (1) as crianças iniciam a sequência através de um projeto de ações as situações encontradas. (2) Entre as próprias crianças haverá um debate sobre a ação apresentada (com o objetivo de incentivar o respeito entre os colegas e debater sobre tomadas de decisões). Nessa sequência, a função dos educadores é ser “facilitadores” dessas ações. (3) irão discutir sobre possíveis maneiras das ações serem desenvolvidas e solucionadas. É importante que o educador não forneça uma solução por completo, e sim que conduza o pensamento das crianças. Através dessa condução, (4) as crianças dão algum *feedback*, explorando a oportunidade apresentada pelo educador e projetando assim as ações subsequentes sobre o problema.

Nessas atividades de aprendizagem é indicado que os educadores planejem e criem rotinas para cada uma das sequências. Por exemplo, com a primeira quinzena dedicada para as apresentações e discussões das ações pelas crianças, o momento facilitador e o feedback com o

plano de ações já desenvolvido; e segunda quinzena empenhada na organização, andamento, acompanhamento e conclusão do plano de ações.

Em cada grupo de crianças a metodologia poderá levar a resultados diferentes em termos de agência infantil (BARALDI & IERVESE, 2014, p. 60). O educador passa a ser o grande responsável por criar situações, para que cada grupo de crianças possam desenvolver as habilidades necessárias para desenvolver suas agências, analisar e juntar essas informações, refletindo e melhorando os seus processos, tornando-se aptos a interagir com respeito, intencionalidade e pensamento comunitário (ALMEIDA; ALMEIDA, 2016, p. 65).

É importante que o educador reconheça que a dificuldade que algumas crianças possam ter para cumprir os objetivos de aprendizagem. Isso pode vir de uma falha da interpretação da atividade ou dificuldades em gerar o *feedback*, mas os educadores precisam, a todo momento, considerar a importância dos esforços das crianças e conduzi-las, através do diálogo, a um melhor entendimento daquilo que está sendo proposto.

Há também uma outra parte dos estudos de Baraldi & Iervese (2014) que pode ser utilizada juntamente à Metodologia Facilitadora de Comunicação. Ela se refere a uma mudança de postura dos educadores, por meio de um posicionamento hierárquico reduzido. Essa postura tenta controlar ou direcionar um processo de comunicação, mas age de acordo com interação do educador com a criança. Sai-se de um contexto hierárquico de poder, e parte para uma visão de uma “sociedade justa”, onde as pessoas podem desfrutar do máximo de igualdade social, equidade, reconhecimento social e igualdade de comunicação, tanto para crianças quanto para adultos. Essa visão condiz com pressupostos apresentados pela Abordagem das Capacitações, propondo uma participação mais igualitária na educação.

É importante saber que esta metodologia também enfrenta dificuldades no espaço da educação, principalmente por dois motivos. Em primeiro lugar, é difícil abandonar a forma tradicional da sequência de IRF, pois tanto alunos como educadores estão acostumados ao modelo e exibem expectativas em relação às perguntas e *feedback*. O próprio espaço da educação “tradicional” oportuniza as relações de hierarquia entre educadores-alunos. Para Almeida & Almeida (2016, p.101):“O modelo tradicional de carteiras enfileiradas, apontando para o quadro, não responde às necessidades de uma nova metodologia de educação.”

A Metodologia Facilitadora de Comunicação não pode ser garantida por nenhum educador, mas que se mudanças forem aplicadas, as crianças serão tratadas desde o início como agentes sociais, pelos seus pensamentos, habilidades e ações. E, sua agência é garantida, uma

vez que o espaço se torna igualitário e democrático para qualquer um que o compõe, seja aluno ou educador. Por fim, a metodologia garante que o aluno não será ativo somente no *response*, da sequência IRF.

Todas as metodologias nesse terceiro ensaio são propostas para desenvolver o senso de agência e trazem consigo uma nova proposta para a educação infantil. Desde a infância é necessário que as crianças se sintam à vontade para expressar seus valores e ações, em um local de bem-estar e inspiração, e que a aprendizagem reflita princípios igualitários e morais que norteiem e apoiem a evolução de suas capacitações.

### 3.4 O TRABALHO COM CRIANÇAS E MÉTODOS DE AUTONOMIA INFANTIL

O termo autonomia deriva-se do vocabulário grego, em que *auto* significa próprio e *nomos* representa lei ou regra, logo é entendida como a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que haja uma imposição externa. (MOGILKA, 1999, p. 59). Nessa seção a autonomia será considerada como algo valioso para o bem-estar e desenvolvimento infantil, uma vez que contribui no processo de reconhecimento da criança como agente social, que age de acordo com aquilo que valora para si e para o ambiente social que o cerca. Crianças precisam adquirir graus de autonomia ao longo do tempo, e não apenas à medida que evoluem para adultos. Para se autogovernar, deve haver estabilidade volitiva e ser capaz de exercer algum autocontrole com relação a seus compromissos ou objetivos. Podemos verificar se os indivíduos são relativamente estáveis com respeito ao que eles se importam, observando suas ações e reações. (MULLIN, 2014, p 415).

De maneira mais detalhada, crianças autônomas são aquelas que objetivam o bem-estar daqueles que amam, a capacidade de continuar o relacionamento com amigos e entes queridos. Além disso, elas podem ser descritas como aquelas que se sentem confortáveis e à vontade ao dominar novas tarefas desafiadoras, e ao serem reconhecidas por habilidades e realizações. Isso incluirá a capacidade de imaginar cursos de ação alternativas e pensar realisticamente sobre quais alternativas poderiam ser realizadas.

Autonomia é aquilo que inclui os aspectos críticos e emocionais e a capacidade de ver a si mesmo como o direito de fazer certas escolhas na vida, mesmo quando essas escolhas vá contra as normas sociais, culturais e religiosas de que essas crianças podem ter sido criadas para obedecer. (FERRACIOLI E TERLLAZO, 2013, p. 449)

Uma vez definidos possíveis funcionamentos de crianças autônomas, é preciso apresentar métodos que o espaço da educação junto a pais e responsáveis possam desenvolver através de práticas de aprendizagem, para que as crianças atinjam seus objetivos.

Primeiramente, tratar da autonomia infantil não significa dizer que crianças irão ser tomadores de decisões de todas as suas ações, mas que a sua dependência de educadores, pais e responsáveis não seja uma barreira para que possam agir de maneira autônoma. Mas, mesmo que independência e autonomia sejam conceitos diferentes, são relacionados. A atividade autônoma exige a posse de objetivos estáveis que são importantes para as crianças, a dependência de outras pessoas pode ameaçar a capacitação da criança ao atender às suas necessidades e aquilo que valora. Isto é, desde que as circunstâncias não prejudiquem o tipo de confiança necessária para a autonomia e não se alimente de falsas e enganosas informações, então é possível desenvolver maior autonomia infantil.

O suporte à autonomia vem em diferentes formas. No espaço da educação, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia infantil aparece quando, desde o seu início, se cria, através de práticas de aprendizagem, o interesse genuíno e a motivação intrínseca da criança. De acordo com Mogilka (1999, p. 60): “Estas são as molas propulsoras de qualquer prática não-coercitiva, pois a criança se engaja pelo desejo, na medida em que consegue, através dessa prática, perceber que está realizando as suas demandas de expansão e crescimento.”

Quando o espaço da educação está aberto às práticas que buscam a liberdade infantil e a expansão de suas capacitações, as crianças desenvolvem habilidades valiosas para si e para o ambiente social, mesmo que não consigam expressar conceitualmente um processo para isso. Para Mogilka (2003, p.75) entretanto, se o espaço da educação defende a opressão das liberdades individuais e aprendizagem adquirida pela repetição, então surgem dificuldades para o seu engajamento nas atividades. O espaço acaba por utilizar medidas coercitivas para cativar uma atenção que não foi adquirida espontaneamente, bloqueando o processo de autonomia.

Já no espaço familiar, o suporte para autonomia envolve o aprofundamento dos pais e responsáveis ao fornecer informações sobre o que se espera-se de um indivíduo autônomo e sobre a importância de ser alcançada nas relações familiares (MULLIN 2013). Uma das maneiras práticas que pais e responsáveis podem oferecer esse suporte é pela quebra na estrutura hierárquica familiar, dialogando com as opiniões e argumentos com suas crianças. É importante destacar, que o presente ensaio não recomenda que os pais e responsáveis ajam de maneira completamente licenciosa com seus filhos, pois ambos os extremos impedem que

crianças desenvolvam atitude autônomas, e que se entendem como seres da transformação, no mundo, com o mundo e com os outros.

Crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam, ainda, campeões da liberdade. Submetidas ao rigor sem limites da autoridade arbitrária as crianças experimentam fortes obstáculos ao aprendizado da decisão, da escolha, da ruptura. Como aprender a decidir proibidas de dizer a palavra, de indagar, de comparar. Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce? (FREIRE, 2000, p. 34).

(...) me dá pena também e preocupação, igualmente, quando convivo com famílias que vivem a outra tirania, a da autoridade, em que as crianças caladas, cabisbaixas, "bem-comportadas", submissas nada podem (FREIRE, 2000, p. 36).

As crianças podem desenvolver autonomia à medida que aprendem a identificar fatores que incentivem a sua importância no espaço familiar. Por essa razão, o suporte de pais e responsáveis é uma ferramenta importante para a autonomia infantil. Com as informações apresentadas, as seções seguintes apresentam métodos para o desenvolvimento da autonomia infantil a sua contribuição no ambiente social.

### **3.4.1 O impacto das assembleias no espaço da educação em prol do desenvolvimento do ambiente social**

Uma metodologia baseada nas assembleias retoma a criação da Abordagem das Capacitações, descrita como um conjunto de indicadores alternativos aos tradicionais, como das utilidades, dos bens primários e das necessidades humanas e sociais (ZAMBAM & KAREN, 2019, p. 59) e diretamente relacionado ao vigor de uma sociedade democrática que prima pelas liberdades políticas e pela participação ativa de todos os indivíduos.

A assembleia baseia-se em um modelo de democracia participativa que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo dos indivíduos e seu papel de colaborador em ações relativas ao outro (agência) respeitando as diferenças inerentes aos valores e capacitações de cada um. Como Tognetta e Vinha (2007, p. 60) destacam “as assembleias traduzem-se como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam. E é justamente esse o grande objetivo da escola: formar sujeitos autônomos”.

Além disso, a formação de uma assembleia é simples. É um espaço para se discutir ideias, defender posturas, trazendo envolvimento de todos em processos decisórios. Essa é uma das razões para de implementar desde a infância: estimular as crianças a ter voz de agente social, e para isso também é necessário ouvir a todos e defender os direitos que estão dispostos, porém não praticados, com o intuito de despertá-los ao interesse à crítica, à política e ao saber.

Esse método tem caráter processual, o que significa dizer que não é simplesmente adicionar todas as crianças e suggestionar ideias. Esse método precisa ser desenvolvido aos poucos, à medida que a criança vai elevando seu grau de autonomia e entendimento sobre a importância da a prática em si.

O ensaio sugere aos educadores que façam uma lista junto ao grupo de crianças, anotando tudo que poderia ser melhorado dentro da escola. Retirem um tempo para caminhar com as crianças nos ambientes externos à sala de aula, passando pela biblioteca, pátios, banheiros, secretarias, estacionamento e quaisquer outros ambientes relacionados. É interessante pedir para as crianças também levarem seus cadernos para fazerem apontamentos, mostrando a relevância que suas opiniões. O segundo momento é transferir essa lista para um grande quadro em sala de aula, seguindo de uma votação sobre as prioridades dos problemas encontrados.

Os momentos relatados acima são usualmente encontrados em escolas “tradicional”, porém o que é proposto no presente ensaio vai além do que produzir um relato. O que estamos propondo aos educadores é explorar profundamente as assembleias, como um projeto extracurricular semestral ou anual, dando oportunidades para que as crianças encontrem soluções para os problemas e se mobilizarem para resolvê-lo. As crianças fazem propostas e discutem ideias práticas de uma forma organizada e planejada. É evidente que, por vezes, os educadores são colocados em situações difíceis. Nem sempre os alunos agem com bom senso. Como diz professor Pacheco (2015, p. 42) “É aqui que entra o educador agindo como entidade reguladora”

A assembleia enquanto prática democrática busca a promoção do diálogo entre os crianças e educadores, e assim, a compreensão mútua, criando um clima de pertencimento ao espaço de educação, além disso potencializa o caráter explorador das crianças. O uso de celulares, tablets se fazem necessários, mostrando outras funcionalidades, aplicativos e pesquisas que podem ser feitas a fim de solucionar problemas. Esse ambiente favorece a

aprendizagem de valores de cooperação e observação ao outro, logo, um espaço que propicia a troca de experiências, e assim a superação de relações verticalizadas. (MEDEIROS, 2016, p.7)

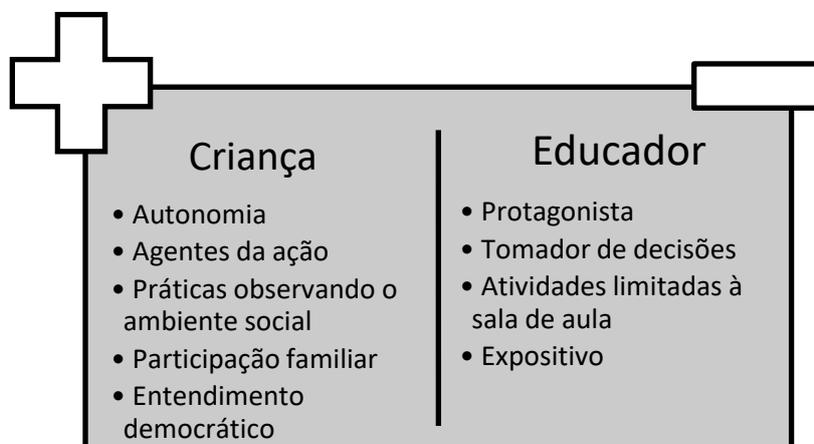
Ainda há a colaboração de pais e responsáveis, que precisam estar envolvidos no projeto de assembleias através de um grupo organizado, que estimule no ambiente familiar novas ideias e elaborem propostas para a solução dos problemas. É importante que haja um entendimento geral da finalidade do projeto, que é o desenvolvimento da criança e a expansão de suas capacitações. Educadores, pais e responsáveis precisam de elevado grau de comunicação para que os objetivos da prática sejam atendidos.

Os estímulos mensais tendem a encorajar as crianças a pensar o quanto o ambiente que valoriza as crianças e suas ações favorece a aprendizagem de maneira geral e deixa de ser um local cansativo e entediante como uma escola tradicional. Basta imaginar crianças submetidas a horas reproduzindo aquilo que não lhes interessam, impostos em condições e regras arbitrárias, onde reduz o aluno ao um ser inferior que não tem vez e nem voz (DE PAULA PEREIRA, 2019, p. 59)

Pelo caráter processual, o método das assembleias pode ser ampliado e passado a um novo nível de discussão e autonomia infantil. O próximo passo é expandir os horizontes infantis, pensando em todo o ambiente social que convive. Novas assembleias serão formadas para que sejam debatidas: quais áreas poderão ser tratadas, quais ações podem ser feitas pela comunidade quem irá colaborar para as ações. É interessante que à medida que o processo avance mais crianças e famílias estejam envolvidas nas assembleias. Educadores de uma mesma instituição ou instituições diferentes podem se unir em uma única assembleia. Essa expansão, além disso, valoriza as relações entre diferentes crianças e para o professor Pacheco (2015, p. 11). “formar-se num processo de socialização criadora de uma consciência de si como ser social-com-os-outros e, bem assim, a agir como participante de um projeto em comum”.

Um aluno que desenvolve a autonomia torna-se um indivíduo proativo, estimulado e capaz de resolver mais facilmente os problemas, dentro e fora do espaço de educação, e aprende a ser crítico quanto ao que pensa e produz. A expansão das assembleias vai permitir o envolvimento de todos os alunos. Uma outra alternativa, igualmente democrática, seria promover eleições internas e as crianças criassem chapas com as suas reivindicações a ações que poderiam ser desenvolvidas no ambiente social. Haverá o estímulo desde a infância em causas sociais, aprender com os erros e autoavaliação e engajamento político.

Figura 10 – Resumo das características das crianças e educadores na metodologia das assembleias



Fonte: Elaborada pelo autor

O método de Projeto de Assembleias – assim como os outros apresentados anteriormente - são muito flexíveis à realidade do educador e do espaço de educação onde realiza as suas práticas. As assembleias podem variar de acordo com a realidade do grupo de crianças relacionado. Mais uma vez, é importante deixar claro que o educador precisa de conhecimento prévio do contexto social que a prática está sendo inserida, bem como conhecer e explorar os funcionamentos das crianças de acordo com suas limitações.

É importante lembrar que as assembleias, e as outras metodologias destacadas nas seções anteriores surgem como uma possibilidade de trazer as características da educação intrínseca vista na Abordagem das Capacitações, frente a uma visão economicista da educação “tradicional”. As metodologias precisam ser contínuas, como um trabalho educativo e preventivo, porém lembrando que não são mágicas que solucionam e eliminam o instrumentalismo da educação, contudo elas se traduzem, de acordo com Tognetta & Vinha (2008, p. 60) “como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que dela participam”. A próxima seção trata de mais um método para o desenvolvimento da autonomia do espaço das crianças.

### 3.4.2 A conquista do ambiente físico na formação da autonomia infantil

A primeira infância é um período significativo em que as crianças começam a desenvolver seu lugar de identidade. À medida que descobrem seu ambiente, as crianças

pequenas reivindicam lugares especiais para construir suas próprias experiências. Explorando maneiras de conectar crianças com o lugar, principalmente a natureza, os educadores, pais e responsáveis precisam considerar o lugar das crianças na perspectiva de autonomia.

Proshansky e Fabian (1987, p. 22 e 23) mostram que o lugar de identidade colabora na formação da criança como agente social, pois “cognições sobre o ambiente físico também servem para definir quem a pessoa é, pois monitoram o comportamento e experiência da pessoa no mundo físico”. As crianças alcançam autonomia espacial e um senso de privacidade ao obter controle sobre espaços particulares. Crianças autônomas demonstram independência ao manipular objetos e ao estarem presentes em espaços físicos, proporcionando um senso de individualidade. Essa conquista contribui para o desenvolvimento psicológico, na medida em que aumenta a identidade, a autoestima das crianças e suas capacitações em relação ao ambiente físico.

Estudos (LOWRY, 1993; SKANFORS *et al.*, 2009, GREEN,2013) sobre infância revelam que crianças pequenas são atraídas para locais secretos ou àqueles próprios de brincadeiras exclusivas e/ou seletivas, revelando o desejo das crianças por autonomia espacial.

Esta seção busca ir além dos estudos apresentados, pois esses estudos das atividades locais das crianças têm se limitado, em sua maioria, a atividades ao ar livre (HART, 1979; KYLIN, 2003; SOBEL, 1992) e ambientes escolares (MAXWELL *et al.*,2008). Poucas pesquisas exploraram as atividades locais das crianças dentro, redor de casa e locais significativos para elas. Esse ensaio pretende expandir o entendimento de educadores, pais e responsáveis sobre a importância da conquista no espaço físico no processo de reconhecimento das crianças como agentes sociais, suas liberdades e a relação com o desenvolvimento do ambiente social.

A metodologia desenvolvida pode ser chamada de “Competência Ambiental em Duas Fases”. A primeira fase concentra suas práticas no espaço de educação e buscará estabelecer, primeiramente, uma relação de confiança com as crianças. Segundo Albano (2006, p. 18) a confiança aparece aqui como a chave para novas descobertas para tal educadores podem se apropriar do uso de marionetes para atrair o interesse e ajudar as crianças a estabelecer um relacionamento positivo com eles. A intenção é que as marionetes sejam os novos amigos das crianças, que as crianças se sintam confortáveis e abertas. A ideia do boneco preso a um cenário (como uma caixa de papelão) ajuda o professor a reverberar a importância da autonomia espacial.

Nesse ensaio sugestiona-se que cada educador utilize das marionetes para conversar com o grupo de crianças, impulsionando-as a contar sobre elas e sobre seus lugares especiais, sejam eles internos ou externos do espaço de educação. Nessa prática vale utilizar de fotografias e sons para promover maior estímulo infantil. A fim de elevar a confiança das crianças, a marionete pode apresentar seus lugares favoritos, salientando a sua limitação espacial. É indicado que os educadores criem rotinas semanais utilizando o método, acompanhando o progresso dos alunos.

As conversas das marionetes com as crianças podem ser gravadas em vídeo durante um período de duas semanas. As crianças precisam ser encorajadas a interpor seus próprios pensamentos durante a história, em vez de reter comentários até o final e também questionadas sobre seus locais e atividades especiais. A extensão dessas discussões informais pode variar de grupo a grupo de crianças.

Após a conclusão das discussões, esse ensaio propõe que as crianças sejam convidadas a criar representações de seus lugares especiais. Há a necessidade de materiais para desenhar, pintar, moldar com massa de modelar ou blocos de montar. Nessa parte da prática é importante deixar as crianças livres e ir registrando em vídeo o desenvolvimento. Durante algumas semanas, é interessante que o educador se concentre nessas práticas, pedindo que os alunos adicionem novos elementos, novos detalhes e vão construindo em processo. Como Isenberg e Jalongo (2001, p. 106) apontam, “a arte das crianças é um sistema de símbolos que pode ser usado para gerar significado”. Depois que cada criança criou sua representação, eles foram solicitados a descrevê-lo.

A segunda fase, por sua vez, concentra-se no espaço familiar, onde a atividade sugerida consiste em gravações de vídeo para os pais e responsáveis, a fim de que as crianças apresentem seus locais especiais. Também precisa haver um diálogo também entre educadores - pais e responsáveis, para que haja o entendimento da prática e os objetivos dela para o desenvolvimento das crianças.

Pais irão realizar as gravações de passeios e conversas informais. É pedido que as crianças façam descrições físicas do espaço que está sendo gravado, e nos passeios elas sejam como guias turísticos. Esse ensaio incentiva que durante os passeios, as crianças também sejam questionadas sobre seus sentimentos sobre o local. Espera-se que as crianças se animem ao apresentar seus lugares aos seus colegas de turma e que alguém que esteja interessado em aprender mais sobre o que é importante para eles. É possível utilizar das tecnologias de pesquisa

de celulares, computadores e tablets para pesquisarem junto a suas crianças sobre a história daquele espaço. A busca de imagens colabora para a compreensão de quais processos naturais e humanos foram necessários para a mudança desse espaço no tempo

É importante salientar que é preciso tomar cuidado para garantir o conforto das crianças durante as gravações, crianças tímidas muitas vezes tem maior dificuldade em se expressar e, a prática que visa a expansão de suas liberdades, acaba por bloqueá-la. Além disso, muitas vezes é difícil para crianças pequenas articular seus sentimentos e comportamentos, portanto, a opinião dos pais e responsáveis também foram incluídos como material de entrega, pois visa fornecer visão das experiências das crianças.

Ao final dessas duas fases, os educadores podem promover um dia diferente voltando ao espaço de educação, onde os vídeos são apresentados para todos os pais e responsáveis e crianças envolvidos. Espera-se que as práticas auxiliem no desenvolvimento da competência ambiental infantil. Segundo Hart (1979, p. 225) essa competência é definida como o “conhecimento, habilidade e confiança para usar o ambiente para realizar seus próprios objetivos e enriquecer sua experiência”.

Com as matérias de vídeos recebidos, a sugestão para os educadores é analisar quais espaços são mais valorados para as crianças de modo a promover novas práticas utilizando-os. Para Green (2014, p. 14) práticas que valorizem o espaço proporciona a criança um senso de individualidade e privacidade. A privacidade é essencial para o desenvolvimento psicológico, na medida em que aumenta a dignidade pessoal, a autoestima das crianças, autonomia individual, autoidentidade e capacidade futura de alcançar um senso de espaço pessoal.

Conclui-se a seção sobre autonomia afirmando que crianças podem ser consideradas indivíduos autônomos uma vez que sejam capazes de exercer algum autocontrole com relação seus compromissos. Isso inclui o bem-estar daqueles que amam, a capacidade de continuar o relacionamento com amigos, manter bens valiosos, participar de atividades favoritas, sentir prazer em um espaço que lhe traz liberdade, sentir-se confortável e à vontade, dominar tarefas desafiadoras, ser reconhecido por habilidades e realizações (MULLIN, 2014)

Além disso há inúmeras práticas e métodos que desenvolvem e aprimoram o autocontrole infantil. Para tal, sempre é preciso que haja uma interação entre escola-casa; espaço de educação e espaço familiar; educador-pais, para que as atividades desenvolvidas atinjam seu máximo desempenho. Além disso, crianças precisam estar sendo motivadas de suas habilidades para que reconheça que suas ações são capazes de alterar o ambiente social que

convive. Quando há confiança suficiente em suas habilidades para ajudar a gerar resultados desejados, as ações, desde a infância acontecem.

### 3.5 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO PRÁTICA PARENTAL

A Abordagem das Capacitações dá uma contribuição importante para a compreensão da paternidade e sua influência no desenvolvimento infantil de três maneiras (HARTAS, 2014, p.166). Em primeiro lugar, reconhece que os funcionamentos que os pais alcançam durante suas interações com os filhos são limitados por suas condições de vida, bem como a capacidade dos pais de converter oportunidades em funcionamentos.

Em segundo lugar, embora a teoria seniana faça uma distinção entre os valores intrínsecos e instrumentais inerentes, ela não aborda esses valores como sendo mutuamente exclusivos. Isso é útil porque, embora as relações que os pais estabelecem com seus filhos e suas comunidades tenham um valor intrínseco, isto é, valioso por si mesmas, a educação e a aprendizagem das crianças também podem ter um valor instrumental em termos de apoiar as crianças a funcionarem como cidadãos engajadores em sociedades cada vez mais diversas.

Em por último, a Abordagem das Capacitações destaca o papel importante que os pais e a sociedade desempenham no apoio às capacidades em evolução das crianças por meio da aprendizagem e da socialização, oferecendo uma visão da parentalidade como um ato relacional, em vez de técnico. Para Saito (2003, p. 26), é papel dos pais em particular e da sociedade em geral no apoio às crianças na escolha de quais capacitações evoluir.

A Abordagem das Capacitações pode ser considerada uma estrutura abrangente, pois considera o respeito aos direitos individuais e o acesso a uma educação que desenvolve a liberdade, auxilia a exercer agência e a atingir os objetivos que pais, responsáveis e crianças têm razão para valorizar. A Abordagem das Capacitações oferece uma alternativa às perspectivas utilitaristas sobre o desenvolvimento humano, considerando a vida humana e as instituições não como meios para um fim, mas como fins em si mesmos; enfatizando a ideia de capacitação em oposição à utilidade e maximizando capacidades em vez de lucro, considerando os indivíduos não como alvos passivos de intervenção, mas capazes de exercer agência dentro de suas restrições estruturais, focar as famílias e não os pais individualmente como a unidade de preocupação moral (HARTAS, 2014, p.169)

Para abrir o mundo dos filhos através das capacitações, Nussbaum (2007, p. 22) diz que é “preciso produzir um mundo no qual todas as crianças cresçam com um conjunto decente de oportunidades de educação, saúde, integridade corporal, participação política, escolha e razão prática”. A principal colaboração dos pais é fazer com que as crianças saibam seus direitos e deveres.

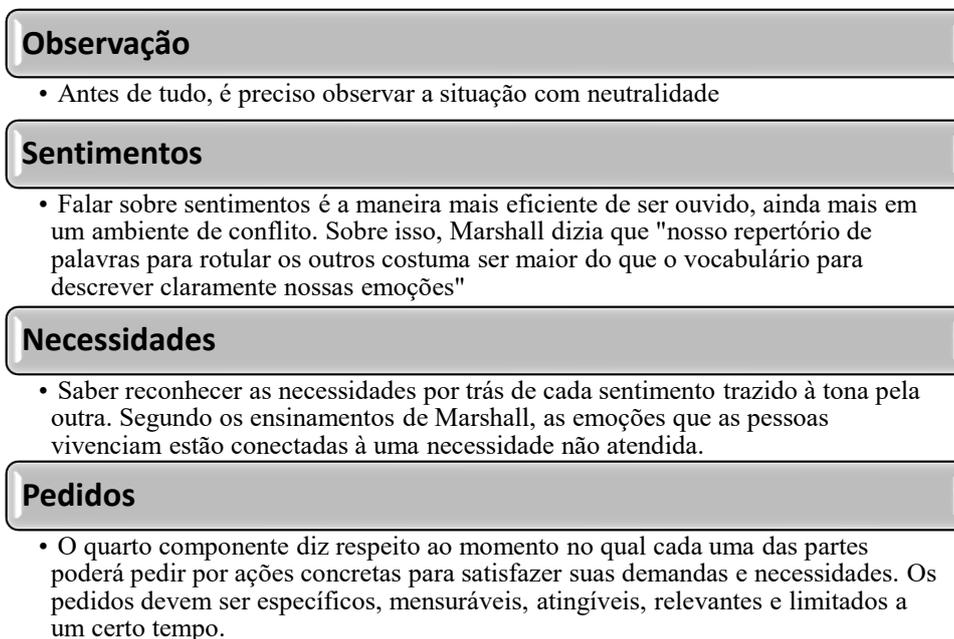
Um método que pode ser utilizado para explorar e incentivar as capacitações infantis por parte dos pais e responsáveis é a Comunicação Não-Violenta (CNV)<sup>26</sup>. A CNV não parte do pressuposto teórico da Abordagem das Capacitações, porém esse ensaio o considera importante para obter sucesso no desenvolvimento infantil baseado em funcionamentos e capacitações.

Os princípios da CNV mostram que os pais precisam compreender que, se o objetivo é fazer com que as crianças se comportem de uma certa maneira, elas vão tender a resistir, não importa o que está sendo pedindo. E isso ameaça não somente a autonomia dessas crianças, como a sua liberdade e o direito de escolher o que querem fazer. Rosenberg (1999) desenvolveu quatro passos que são considerados pequenos passos para garantir uma comunicação não-violenta capaz de se conectar as partes envolvidas na interação. São eles: observação, sentimentos, necessidades e pedidos.

---

<sup>26</sup> A técnica Comunicação Não-Violenta foi desenvolvida na década de 60 pelo psicólogo americano Marshall B. Rosenberg, que escreveu em 1999. A técnica é baseada em competências de linguagem e comunicação que auxiliam na reformulação da forma como cada um se expressa e ouve os demais. Com a Comunicação Não-Violenta (CNV), as respostas a estímulos comunicacionais deixem de ser automáticas e repetitivas e passem a ser mais conscientes e baseadas em percepções do momento, por meio da observação de comportamentos e fatores que tem influência sobre cada um.

Figura 11 - Detalhamento dos quatro passos da CNV de Rosenberg (1999)



Fonte: Elaboração própria

A grande questão é que essa resistência infantil realça as limitações dos pais e responsáveis, o que provoca, em grande maioria, ações coercitivas (opressoras e punitivas), o que atrapalha o processo de expansão do desenvolvimento infantil.)

nunca pude fazê-los colocar um brinquedo de volta na caixa de brinquedos, não consegui fazê-los a arrumar a cama deles, não consegui obrigá-los a comer. Eu havia colocado em minha mente que era tarefa de um pai fazer um filho se comportar. E aqui estavam essas crianças me ensinando esta lição humilhante, que eu não poderia obrigá-los a fazer nada. Tudo o que eu podia fazer era fazê-los desejar. (ROSENBERG 2004, p. 4)

A citação acima é de Marshall Bertram Rosenberg, psicólogo e criador do método Comunicação Não-Violenta. O autor complementa que o uso de qualquer coerção por parte dos pais e responsáveis, invariavelmente, cria resistência por parte das crianças, o que pode levar a uma qualidade adversa na conexão entre eles. Dentre diferentes maneiras de coerção, a punição é a mais tradicional entre elas.

Há uma grande parcela de indivíduos que ainda acredita que a punição é justificada e necessária na educação das crianças, mesmo estudos<sup>27</sup> mostrando o contrário. Roserberg (2004, p. 5) indica que pais e responsáveis podem ser ajudados a ver as limitações de qualquer tipo de punição se eles simplesmente fizerem duas perguntas a si: 1) *O que você quer que a criança faça de diferente?* Somente essa indagação pode parecer que a punição funciona, porque através da ameaça de uma punição ou aplicação de uma punição é possível influenciar uma criança a fazer o que gostariam que ela fizesse. No entanto, quando é feita a segunda pergunta: 2) *Quais são as razões que você quer que ela tenha para agir conforme gostaria?* É essa pergunta que mostra que a punição não funciona e atrapalha as crianças a realizar ações que estão em harmonia com os valores parentais.

Este ensaio não sugere que haja total permissividade, já que pode parecer que isso é oposto à coerção. Se fosse dessa maneira, o oposto a punição seria a recompensa, porém esta é tão degradante para o desenvolvimento infantil quanto a punição. Em ambos os casos se utiliza do poder sobre os indivíduos, controlando o ambiente e forçando-os a se comportarem de determinadas maneiras.

Então, o que pode ser proposto aos pais e responsáveis? Primeiramente criar uma qualidade de preocupação mútua, uma qualidade de respeito mútuo, uma qualidade onde ambas as partes pensem que suas necessidades são importantes, mas que elas são interdependentes do o bem-estar da outra pessoa. Nesse ponto é possível explorar vários argumentos anteriormente destacados pela Abordagem das Capacitações, como a agência infantil, a autonomia, liberdade, realizações de bem-estar e o processo de tomadas de decisões. Roserbeng (2004, p.6) apresenta o exemplo: “Estou com medo quando vejo você batendo em seu irmão, porque eu preciso que as pessoas dessa família estejam seguras”, em vez de “é errado bater no seu irmão”.

Para tal, se faz necessário pensar além de uma “moralidade” da educação tradicional, isto é, alterar uma mudança dos termos como certo/errado, bom/ruim, zero/dez, para uma linguagem baseada em necessidades. Pais e responsáveis precisam ser capazes de dizer às crianças se as atitudes tomadas por elas estão em harmonia ou em conflito com as necessidades pais – filho – família. Assim mantém a liberdade nas ações individuais, porém considerando a preocupação com o ambiente social que se encontra.

---

<sup>27</sup> “Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses” de Gershoff, & Grogan-Kaylor(2016); “Preventing child abuse and neglect: A technical package for policy, norm, and programmatic activities” de Fortson et al.(2016)

Esta mudança na linguagem não é um método fácil de ser aplicado, requer o entendimento da potencialidade que é uma criança agir de acordo com aquilo que valora, baseando-se em todo contexto familiar, social, cultural e econômico que lhe é apresentado desde os primeiros anos de vida mesmo que não tenha total compreensão sobre isso. Porém o método ser fácil ou difícil não retira a sua relevância de ser praticado. A principal ideia por detrás da CNV é trazer à criança desde os primeiros anos de vida a reflexão dos seus atos e o quanto os indivíduos de maneira geral iriam lucrar – e aqui leia-se lucrar não no termo econômico da palavras, mas nos benefícios para toda uma sociedade que fosse envolta por agentes sociais que são educados não para apenas serem mais um meio de produção, com todo o seu contexto ignorado, mas que desde pequenos são oportunizados a pensar e a agir pelo seu bem-estar individual considerando o meio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi apresentado, os educadores podem utilizar as metodologias em suas salas de aulas, com a finalidade de romper com uma didática mecânica e imitadora, onde os alunos permanecem em posição passiva na maior parte do tempo, atitude esta, característica do método de educação tradicional.

No decorrer desse terceiro ensaio buscou-se propor técnicas de aprendizagem de forma a combinar práticas pedagógicas com o embasamento teórico proposto pela Abordagem das Capacitações. pôde-se observar que os conceitos anteriormente tratados podem ser desenvolvidos no espaço de educação através dos métodos sugeridos. É importante salientar que, assim como ocorre com as teorias, a escolha por uma metodologia por si só não seria a solução para aulas rotineiras, repetitivas e pouco dinâmicas. Percebe-se também que apenas trazer novos elementos tecnológicos durante as aulas não altera a estrutura do tradicionalismo educacional, posto que, sozinha, a tecnologia não garante aprendizagem, tampouco transpõe velhos paradigmas.

E mais ainda, educadores podem fazer uso de diferentes métodos de ensino, porém ao utilizar do mesmo plano de aula e as mesmas estratégias inúmeras vezes, sem fazer uma reflexão sobre seus resultados e desdobramentos no desenvolvimento da criança, transforma, nesse caso, sua ação em uma atividade rotineira, automática, sem caráter ativo, retornando novamente a um comportamento de passividade por parte dos alunos.

Com base nesse cenário, esse ensaio buscou apresentar caminhos alternativos e viáveis para intervir nessa realidade. Os métodos sugeridos aos educadores em suas práticas pedagógicas têm o objetivo de construir uma nova perspectiva para a educação infantil, que mesmo que aplicada a grupos pequenos, tem poder transformador aos envolvidos. A necessidade dessa nova visão da educação não surge nesse ensaio. Muitos pedagogos, filósofos e educadores veem a necessidade de novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo das crianças, defendam as suas motivações pessoais e promovam a sua autonomia. Porém, como apresentado por Berbel (2011, p.29): “O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade na tomada de decisões, preparando-se para o exercício profissional futuro”.

Daí surge a contribuição desse ensaio; para propor a quebra de um pensamento onde a educação é um instrumento para a finalidade de motivar caminhos profissionais que trarão

maior retorno financeiro. Para isso, cabe a combinação de novas metodologias com o aparato teórico da Abordagem das Capacitações.

Logo poderia surgir a pergunta: E qual é a diferença ou como que isso pode ser feito na prática? De início precisaríamos entender que estamos relacionando duas temáticas relevantes tanto para o desenvolvimento individual e coletivo. A educação libertadora (alternativa à educação tradicional) junto à uma teoria que possui base econômica (também alternativa à visão econômica tradicional) conseguem ir além da escuta ativa dos estudantes, da valorização de suas opiniões ou motivações para seguir determinado caminho profissional. Sendo esse último a maior contribuição da Abordagem das Capacitações na educação – o pensamento de que o bem-estar não está interligado ao resultado final do processo educativo. Defende-se, portanto, que as práticas de aprendizagem não precisam desenvolver as crianças para que no futuro elas sejam médicas ou engenheiras, mas por torná-las agentes sociais desde a infância, conscientes do ambiente social que estão inseridos, a par de seu contexto cultural, racial, histórico e desse ponto de partida ser oportunizado a escolher quais capacitações expandir e, assim, desenvolver-se tanto individualmente como no coletivo.

As metodologias apresentadas nesse terceiro ensaio são algumas das infinitas possibilidades que os educadores juntos a pais e responsáveis podem praticar no espaço de educação. Desenvolver o senso de agência, de autonomia, liberdade e as tomadas de decisões através dos funcionamentos e capacitações é a chance de ofertar as crianças a capacidade de desenvolver uma compreensão racional sobre si e sobre as ações valorizadas. Este é um argumento poderoso para as formas de educação, através do qual um indivíduo pode explorar sua própria concepção do que ela tem razão para valorizar.

As metodologias buscam compreender a educação não como uma medida de resultado, com números e resultados únicos. Mesmo as metodologias sendo aplicadas a pequenos grupos, elas não têm como objetivo maximizar resultados educacionais específicos, mas sim fornecer meios para avaliar o processo de aprendizado e desenvolvimento daquele determinado grupo em relação ao bem-estar individual e coletivo.

Mas ainda há uma série de questões relacionadas ao uso da abordagem em configurações educacionais que precisam ser exploradas. O primeiro desafio é o da medição. Mesmo com os questionários dinâmicos, que trazem mais liberdade para o participante, existem problemas com a avaliação gerado pelas preferencias adaptativas. Outro desafio é o potencial conflito entre a liberdade de um indivíduo e bem-estar. Enquanto os adultos podem optar por

perder seu bem-estar individual em favor de outro resultado valorizado, as crianças não possuem igual perspectiva de futuro para tais tomadas de decisões.

Mesmo com o apontamento desses desafios, esse ensaio acredita que a Abordagem das Capacitações oferece uma estrutura robusta que incorpora noções de justiça social no pensamento sobre a educação dentro de contextos sociais muito diferentes e desiguais, e que um futuro trabalho conceitual e empírico ajudará a iluminar.

## REFERÊNCIAS

- ABDAL-HAQQ, I. **Constructivism in Teacher Education: Considerations for those who would link practice to theory**. Thousand Oaks. CA: Corwin Press. 1998
- ALKIRE, S. **Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction** Oxford University Press, Oxford. 2002
- ALMEIDA, Mariângela; ALMEIDA, Rosângela. **Inova escola: práticas para quem quer inovar na educação**, Fundação Telefônica Vivo. – São Paulo (SP): Fundação Telefônica Vivo. 2016
- ANAND, P., Hunter, G. SMITH, R. **Capabilities and Well-being: Evidence Based on the Sen-Nussbaum Approach to Welfare**, Social Indicators Research, 74, pp. 9–55. 2005
- BACHA, Magdala Lisboa. **Preparação para leitura: 1º ano**. Belo Horizonte: PABAAE, 103p. 1959
- BARALDI, C., & IERVESE, V. **Observing children's capabilities as agency**. In **Children's rights and the capability approach** (pp. 43-65). Springer, Dordrecht. 2014.
- BIGGERI, M., & MEHROTRA, S. **Child poverty as capability deprivation: How to choose domains of child well-being and poverty**. In *Children and the capability approach* (pp. 46-75). Palgrave Macmillan, London. 2011.
- BIGGERI, M., LIBANORA, R., MARIANI, S. AND MENCHINI, L. **Children Conceptualizing Their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour**, Journal of Human Development, 7 (1), pp. 59–83. 2006
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8.ed. São Paulo. Cortez. 2010
- CHAMBERS, R. **PRA, PLA e pluralismo: Prática e teoria. O manual Sage de pesquisa-ação**. Investigação e prática participativas, 297-318.2008.
- CHIAPPERO-MARTINETTI, E. **A Multidimensional Assessment of Well-Being Based on Sen's Functioning Approach**, Rivista Internazionale di Scienze Sociali 2, pp. 207–239. 2000
- CHIAPPERO-MARTINETTI, E., & SABADASH, A. **Integrating human capital and human capabilities in understanding the value of education**. In *The Capability Approach* (pp. 206-230). Palgrave Macmillan, London. 2014.
- CLARK, D. A. **Visions of Development: A Study of Human Values**, Edward Elgar, Cheltenham. 2002
- COELHO, L., & PISONI, S. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista e-PED, 2(1), 144-152. 2012.

CORSARO, W. A. **Collective action and agency in young children's peer cultures.** In *Studies in modern childhood* (pp. 231-247). Palgrave. 2005.

DA SILVA, C. V. R. **Ou Isto ou Aquilo: uma breve análise da literatura infantil de Cecília Meireles.** *Anagrama*, 6(1), 1-9. 2012.

DE PAULA PEREIRA, José Roberto. **Currículo Inovador Da Escola Da Ponte–Escola Básica Integrada De Aves/São Tomé De Negrelos.** Tuiuti: *Ciência E Cultura* 5.58 : 42-56. 2019

DI TOMMASO, M. L. **Measuring the Well-Being of Children Using the Capability Approach: An Application to Indian Data,** ChiLD Working Paper 05/2006, Centre for Household, Income, Labour and Demographic Economics. 2006

FERRACIOLI, LUARA, AND ROSA TERLAZZO. **Educating for autonomy: Liberalism and autonomy in the capabilities approach.** *Ethical Theory and Moral Practice* 17.3): 443-455. 2014

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Um estudo das edições de Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles.** *Pro-Posições*, 20.2: 185-203. 2009.

FREDIANI, A. **Sen's Capability Approach as a Framework to the Practice of Development,** *Development in Practice* , 20 (2), pp. 173–187. 2010

FREIRE. P. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Livraria Nova Sede. 1995

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: Editora Unesp. 2000

GREEN, Carie. **A Sense of Autonomy in Young Children's Special Places.** *International Journal of Early Childhood Environmental Education*,1.1: 8-31. 2013

HILPPÖ, JAAKKO, et al. **Sense of agency and everyday life: Children's perspective.** *Learning, Culture and Social Interaction*, 10: 50-59. 2016.

HOUEN, SANDY, et al. (2016) **Creating spaces for children's agency: 'I wonder...' formulations in teacher–child interactions.** *International Journal of Early Childhood*, 48.3: 259-276.

IBRAHIM, S. **Poverty, Aspirations and Wellbeing: Afraid to Aspire and Unable to Reach a Better Life – Voices from Egypt,** BWPI Working Paper No. 141 , Brooks World Poverty Institute, Manchester. 2011.

\_\_\_\_\_. **Introduction: The Capability Approach: From Theory to Practice—Rationale,** Review and Reflections. In: *The Capability Approach.* Palgrave Macmillan, London,. p. 1-28. 2014

ISENBERG, J.P. & JALONGO, M.R. **Creative expression and play in early childhood**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 2001.

JAMES, A. **Agency**. In **The Palgrave handbook of childhood studies** (pp. 34-45). Palgrave Macmillan, London. 2009.

JONASSEN, D. **Evaluating Constructivist Learning**. *Educational Technology*, 36(9), 28-33. 1991.

KEIL, Ivete Manetzeder; MONTEIRO, Maria de Fátima Mussi. **Construtivismo X Positivismo**. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). *Paixão de Aprender*. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, pp. 181-185. 1996.

KENTON, N. (Ed.). **Participatory learning and action 50: Critical reflections, future directions** (Vol. 50). IIED. 2004.

KLASEN, S. **Measuring Poverty and Deprivation in South Africa**, *Review of Income and Wealth* , 46 (1), pp. 33 – 58. 2000.

KRISHNAKUMAR, J. **Going beyond Functionings to Capabilities: na Econometric Model to Explain and Estimate Capabilities**, *Journal of Human Development* 8 (1), pp. 39–64. 2007.

LANSDOWN, G. **Promoting Children’s Participation in Democratic Decision-Making, Innocenti Insight**, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence. 2001.

LESSMANN, O. **Challenges in Applying the Capability Approach Empirically: An Overview of Existing Studies**, *UFZ Discussion Papers GeNECA 1a* , Leipzig, Helmholtz-Centre for Environmental Research UFZ. 2012

LOWRY, P. **Privacy in the preschool environment: Gender differences in reaction to crowding**. *Children’s Environments* 10(2), 46-61. 1993.

MAJOR, M. J. **Positivism and “alternative” accounting research**. *Revista Contabilidade & Finanças*, 28(74), 173-178. 2017.

MAYALL, B. **Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives**. Open University Press. 2002.

MCCALLUM, R. **Ideologies of identity in adolescent fiction: The dialogic construction of subjectivity**. New York: Garland. 1999.

MEDEIROS, Viviane Cristina. **Práticas democráticas no contexto do ensino fundamental: o papel da assembleia escolar**. ANPED Sul. Reunião Científica Regional da ANPED 11.

MEHAN, H. **Learning lessons: Social organization in the classroom**. Harvard University Press. 1979.

MOGASHOA, T. **Applicability of constructivist theory in qualitative educational research.** American International Journal of Contemporary Research, 4(7), 51-59. 2014.

MOGILKA, Maurício. **Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso.** Educação e Pesquisa 25.2 : 57-68. 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é Educação Democrática? Contribuições para uma questão sempre atual.** Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná. 2003.

MULLIN, Amy. **Children, paternalism and the development of autonomy.** Ethical Theory and Moral Practice 17.3 (2014): 413-426. 2014.

NEFF, D. **Subjective Well-being Poverty and Ethnicity in South Africa: Insights from an Exploratory Analysis,** Social Indicators Research 80, pp. 313–341. 2007.

NUSSBAUM, M. **Women and Human Development: The Capabilities Approach** Cambridge University Press, Cambridge. The Capability Approach from Theory to Practice 27. 2000

OSWELL, David. **The agency of children: From family to global human rights.** Cambridge University Press. 2013.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da Ponte: Uma escola pública em debate.** Cortez Editora. 2015.

PROSHANSKY, H.M. & FABIAN, A. K. **The development of place identity in the child.** In C.S. Weinstein & T.G. David, (Eds.), Spaces for children: The built environment and child development (pp.21-40). New York: Plenum Press. 1987.

RAINIO, Anna Pauliina. **From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity.** Mind, Culture, and Activity, 15.2: 115-140. 2008

ROBEYNS, I. **Sen's Capability Approach and Gender Inequality: Selecting Relevant Capabilities,** Feminist Economics 9 (2–3), pp. 61–92. 2003

\_\_\_\_\_. **The capability approach: a theoretical survey.** Journal of human development, 6(1), 93-117. 2005

\_\_\_\_\_. **The Capability Approach in Practice,** The Journal of Political Philosophy, 14(3): 351–376. 2006.

RODRIGUES, Wallace, and Raquel Torquato Rodrigues de Azevedo. **Relações entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire e as liberdades substanciais de Amartya Sen.**

ROTH, W.-M., TOBIN, K., ELMESKY, R., CARAMBO, C., MCKNIGHT, Y.-M., & BEERS, J. **Re/Making identities in the praxis of urban schooling: A cultural historical perspective.** Mind, Culture, and Activity, 11(1), 48–69. 2004.

- SADLOWSKI, I. **A capability approach fit for children.** In O. Leßmann et al. (Eds.), *Closing the capabilities gap* (pp. 215–232). Opladen: Barbara Budrich. 2011
- SANTI, M., & DI MASI, D. **Pedagogies to Develop Children’s Agency in Schools. Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond**, 123. 2014.
- SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância.** *Educação em Revista*, 30.3: 245-266. 2014.
- SEN, A. **Commodities and capabilities.** Amsterdam: North-Holland. 1985
- \_\_\_\_\_. **Desigualdade reexaminada.** Record, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Human Rights and Capabilities,** *Journal of Human Development* , 6 (2), pp. 151–166. 2005.
- SINCLAIR, J. M., & COULTHARD, M. **Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils.** London: Oxford University Press. 1975.
- SKÅNFORS, L., LÖFDAHL, A., & HÄGGLUND, S. **Hidden spaces and places in the preschool: Withdrawal strategies in preschool children’s peer cultures.** *Journal of Early Childhood Research* 7(1), 94-109. 2009.
- TESCHL, M., & COMIM, F. **Adaptive Preferences and Capabilities: preliminary considerations.** In Workshop on “Capabilities and Happiness (Vol. 18, p. 19). 2004.
- \_\_\_\_\_. **Adaptive Preferences and Capabilities: Some Preliminary Conceptual Explorations,** *Review of Social Economy* , 63 (2), pp. 229–247. 2005.
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Thought and language** (E. Hanfmann & G. Vakar, trans. 1992).
- WILSON, B. **Constructivist Learning Environments. Englewood Cliffs.** Educational Technology Publications. 1996
- WALSH, S. **Exploring classroom discourse: Language in action.** New York: Routledge. 2011
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete.** 9.ed. São Paulo: Cortez. 2012.
- ZAMBAM, Neuro José, and Karen Beltrame Becker Fritz. **A abordagem das capacitações (capabilities) e a justiça social: uma alternativa à teoria das necessidades básicas e à teoria das necessidades humanas.** *Revista Direito & Paz*, 1(40), 75-89. 2019

ZUCKERMAN, G. **Diagnosing learning initiative**. In M. Hedegaard & J. Lompscher (Eds.), *Learning activity and development* (pp. 235–248). Oxford, UK: Aarhus University Press. 1999

## CONCLUSÕES DA TESE

Em últimas palavras, essa tese buscou apresentar, primeiramente, a Abordagem das Capacitações como uma estrutura avaliativa para o bem-estar individual. Os principais conceitos são os funcionamentos e as capacitações. Os funcionamentos podem ser definidos como conquistas individuais, ou seja, o que ele ou ela consegue fazer ou ser. Já as capacitações refletem a liberdade de conduzir diferentes tipos de vida. A capacitação individual depende de uma variedade de fatores, incluindo características e arranjos sociais. Uma contabilidade completa da liberdade individual deve, claro, ir além de uma vida pessoal e prestar atenção a outros objetivos, por exemplo, objetivos sociais não diretamente relacionados à própria vida.

À luz da abordagem, a principal crítica é ao uso exclusivo do utilitarismo como medida de bem-estar. Mais especificamente, existem alguns problemas ao considerar a renda o objetivo fim do indivíduo: a omissão do impacto de bens e serviços não mercantis no bem-estar, em segundo lugar, uma desconsideração da heterogeneidade interpessoal, como os contextos histórico, cultural e gênero, particularmente em análise de pobreza e desigualdade; e em terceiro lugar, a negligência do valor intrínseco da escolha.

Todas essas considerações da Abordagem das Capacitações têm a função de compreender o indivíduo como um ser livre, que tem um leque de opções à sua disposição. A ignorância, falta de oportunidades, falta de autorrespeito são alguns dos fatores limitadores, que surgem para bloquear opções, prejudicando o poder da escolha em si e, conseqüentemente, reduzindo bem-estar. Por essa razão, essa tese entende que um “segundo passo” seria entender a relevância da educação por meio do aparato teórico da Abordagem das Capacitações.

O tipo de educação defendido nessa tese é aquele que não desconsidera a discussão da Teoria do Capital Humano, porém vai além: é compreendida em termos de oportunidades reais tanto para a aprendizagem informal quanto para a escolaridade formal. Além disso, é através da educação que é possível entender que a sua ausência ou a falta dessas oportunidades prejudicaria essencialmente o indivíduo. Em segundo lugar, uma vez que a educação desempenha um papel substancial na expansão de outras capacitações, ela pode ser considerada uma chave necessária para elevação do bem-estar, pois oferta oportunidades para os indivíduos tomarem as melhores decisões.

A ideia de protagonizar crianças, por sua vez, surgiu da necessidade de trazer desde a infância esses elementos constituintes da Abordagem das Capacitações. É claro que esse

trabalho compreende que a teoria seniana, as contribuições de Nussbaum e os autores subsequentes não seriam tratados em sala de aula, mas defende que as suas inspirações teóricas sejam abraçadas por educadores, pais e responsáveis, que entendem que o processo de aprendizagem vai além de notas e conceitos, e que o desenvolvimento individual junto a ações que incentivem a liberdade, a autonomia, a agência são até mais importantes para a identidade das crianças.

Diferindo-se da maioria dos trabalhos que tratam da temática da educação pela Abordagem das Capacitações, que têm como objetivo formular listas de capacitações básicas para determinado grupo de indivíduos, esta tese não possui a intenção de reduzir a teoria seniana nestes aspectos. A intenção presente em todo o desenvolvimento da tese foi de trazer o caráter libertador que a educação promove nos indivíduos. A educação não pode ter um caráter reducionista e imutável, como já dizia Sen (que discordava da criação de listas de capacitações), porém, há relevância nos estudos que as apresentaram.

Além de listas, outros autores buscam operacionalizar a Abordagem das Capacitações no contexto educacional, utilizando de informações recolhidas em pesquisas nacionais de renda, em índices de escolaridade, em relatórios que medem “qualidade” de educação, entre muitos outros. Os principais desafios que se colocam a uma abordagem empírica se relacionam com a medição das capacitações e funcionamentos e o uso de *proxies* para ambos, o que essa tese também considera questionável, uma vez que todas essas informações não são fidedignas quando se deseja realizar a operacionalização dessa abordagem. No Brasil, por exemplo, há uma escassez em demasia de dados sobre educação e a real qualidade dela.

O que a tese buscou apresentar foram práticas de aprendizagem, recorrendo a metodologias pedagógicas já existentes e adaptando-as para que riqueza teórica da Abordagem das Capacitações pudesse ser absorvida. São métodos simples, disponíveis a qualquer educador ou escola que deseja implementá-la. Certamente, como dito acima, não se espera que os educadores, pais e responsáveis se adentrem detalhadamente nos fundamentos da Abordagem das Capacitações (ao menos que queiram) mas captem a essência do seu significado: uma teoria que surgiu em contraposição a uma teoria tradicional, que busca incluir os indivíduos como agentes participantes e ativos de todos os movimentos que lhes são valioso e lhe dão bem-estar. Que desde a infância crianças possam desenvolver ações coletivas e serem capazes de entender todo o contexto social e cultural que as cercam, e que isso é determinante nas suas escolhas presentes e futuras.

Sair do conceito de educação tradicional não é uma tarefa fácil, entender que o desenvolvimento social e econômico acontece quando indivíduos são oportunizados a realizar aquilo que acreditam é uma longa jornada. Porém essa tese, além de ser otimista, ela acredita que se continuarmos achando que “não é uma tarefa fácil” ou que “é uma longa jornada” não iremos debater e buscar maneiras no meio acadêmico que possam trazer sempre o melhor para a nossa sociedade.

Por fim, entendo que seria muito valioso que essas metodologias fossem aplicadas em diferentes grupos de crianças para que resultados pudessem legitimá-las. Entretanto, no último ano vivido, com uma pandemia entre todos nós, todas as práticas escolares e planejamentos dos educadores foram alterados, o que impossibilitou a aplicação de qualquer metodologia proposta. Mas, esse estudo não finaliza por aqui, há pretensão de dar continuidade e testar essas metodologias em projetos de estudos futuros.

## APENDICE I

Modelo da primeira etapa do questionário dinâmico

<b>Assinale quais são as oportunidades mais importantes que uma criança deve ter durante sua vida?</b>	
Ser capaz de compreender / interpretar seus contextos culturais e sociais	
Planejar e imaginar sua vida no futuro	
Possuir um abrigo que se sinta segura e limpa, vivendo confortavelmente	
Ter tempo para brincar	
Possuir respeito recebendo respeito e consideração de todos	
Ter espiritualidade, religião ou identidade (tradição, cultura) religiosas	
Desenvolver autonomia pessoal tendo tempo suficiente para fazer o que você realmente gosta	
Desenvolver agência observando o bem-estar de outros indivíduos além do seu próprio	
Ter a possibilidade de deslocar-se para conhecer outras culturas e histórias	
Sentir integrado com os amigos	
Elevar seu bem-estar mental e felicidade	
Possuir integridade corporal	
Relacionar socialmente, participando das atividades de sua família ou amigos	
Possuir boa educação escolar e de cursos que se interessar	
Aprender sobre assuntos que valoriza	
Contribuir na comunidade com ações sociais	
Expressar suas opiniões pessoais e ser ouvido	
Estar livre de qualquer exploração e preconceitos	
Receber amor e cuidado dos seus pais e responsáveis	
Receber amor e cuidado dos seus educadores e membros da escola	





## Modelo da terceira etapa do questionário dinâmico

Na sua opinião, o quão ser capaz de (...) é importante para uma criança da sua idade? (onde 1 = sem importância e 10 = muito importante)	Escala											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nem um pouco	Não sei responder
Compreender / interpretar seus contextos culturais e sociais												
Planejar e imaginar sua vida no futuro												
Possuir um abrigo que se sinta segura e limpa, vivendo confortavelmente												
Ter tempo para brincar												
Possuir respeito recebendo respeito e consideração de todos												
Ter espiritualidade, religião ou identidade (tradição, cultura) religiosa												
Desenvolver autonomia pessoal tendo tempo suficiente para fazer o que você realmente gosta												
Desenvolver agência observando o bem-estar de outros indivíduos além do seu próprio												
Ter a possibilidade de deslocar-se para conhecer outras culturas e histórias												
Sentir integrado com os amigos												
Elevar seu bem-estar mental e felicidade												
Possuir integridade corporal												
Relacionar socialmente, participando das atividades de sua família ou amigos												
Possuir boa educação escolar e de cursos que se interessar												
Aprender sobre assuntos que valoriza												
Contribuir na comunidade com ações sociais												
Expressar suas opiniões pessoais e ser ouvido												
Estar livre de qualquer exploração e preconceitos												
Receber amor e cuidado dos seus pais e responsáveis												
Receber amor e cuidado dos seus educadores e membros da escola												

Você acha que esquecemos alguma outra oportunidade importante para uma criança?	Dentre os aspectos que discutimos, você poderia me dizer quais são as três oportunidades mais importantes que uma criança deve ter durante sua vida?	Qual é a coisa mais importante que o projeto pode fazer para tornar a vida melhor para as crianças nesta área?

