

INACABAMENTO E FICÇÃO: IDENTIDADE, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Maria J. Figueiroa-Rego

Gabinete de Filosofia da Educação do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto /
PPS

Introdução

Este trabalho surge motivado/provocado pela questão: «Filosofia ou Filosofias da Educação?», à qual não conseguimos dar resposta pela inquietação que a procura dos seus fundamentos nos colocou. Na realidade, com todas as complexidades que este termo acarreta, de que bases partimos para sediar uma ou múltiplas Filosofias da Educação? A proposta coloca-se «em torno das identidades filosóficas das problemáticas educativas contemporâneas». Ora, é justamente no contexto proposto para o tratamento da questão inicial que surgiu a referida inquietação. Identidade, Filosofia e Educação representam áreas em permanente construção, sujeitas a um imparável devir. Como, então, estabelecer bases em areias movediças? Como fixar em movimento? Aparentemente, tais interrogações remetem para o que se vislumbra ser uma missão impossível por trazer no seu âmago um princípio de auto-contradição, numa tentativa de conciliar o inconciliável.

Uma investigação filosófica não pode, todavia, concluir com base nas aparências de uma impossibilidade. Há que investigar os seus fundamentos e a amplitude das suas consequências. O propósito de uma perplexidade (fazendo uma *epochê* sobre eventual contradição decorrente da junção deste termos) é o de nos fazer reflectir perseguindo o espanto inicial com vista, se não a uma conclusão, a um esclarecimento sobre aquilo que lhe deu origem.

É o que nos propomos fazer, percorrendo as seguintes secções:

Em «Quem nós somos», iremos reflectir sobre aspectos relacionados com questões de identidade pessoal ou cultural em diferentes âmbitos e acepções, assim como das dificuldades de o fazer na sua plenitude, uma vez que a sua essência nos aparece ficcionada;

A questão do inacabamento inerente à tarefa de educar será abordada na secção «Educação enquanto tarefa relacional», tendo como leitmotivo a ideia de Dewey: Se ninguém aprendeu, é porque ninguém ensinou - a qual nos remete para o trabalho adicional de um professor para lá de mero transmissor de conteúdos, ou seja, para além do papel de instruir;

Na secção «Filosofia como provir» iremos propor, e trabalhar em torno de, uma concepção de filosofia enquanto actividade de investigação, num contínuo movimento em espiral inclusivo, e não, necessariamente, conclusivo, dialógico e não, inevitavelmente, solipsista.

Por último, iremos ver das possibilidades de uma conclusão, ou pelo menos de um desfecho para esta investigação, remetendo para questão inicial em «Entre inacabamento e ficção, que Filosofia(s) da Educação».

Quem nós somos

A menos que soframos de amnésia ou de qualquer tipo de perturbação mental, quem nós somos é-nos por demais evidente a ponto de nem se colocar como genuína questão, a menos que nos interroguem directamente acerca disso. Se tal acontecer, passamos a ser confrontados com a perplexidade do óbvio: algo que se sabe sobejamente, só não se sabe como articular a sua precisa definição; tal como a dificuldade experimentada por Santo Agostinho quando inquiria acerca do que era o tempo. Não é, contudo, apenas o óbvio o único ingrediente para a nossa dificuldade em colocar em palavras o que/quem somos. A demasiada proximidade com o objecto de estudo dificulta-nos a perspectiva e a objectividade. Por outro lado, como definir quem nós somos num contexto devir?

“O conceito de identidade é particularmente difícil de operacionalizar. (...) Trata-se, na verdade, de um conceito que parece sempre escapar a uma definição linear ou estática.” Brandão (2014:8)

Um dos contributos para a complexidade do que seja a identidade e, por consequência, da dificuldade na sua definição, é a sua interdependência com o Outro. Como afirmava o poeta John Donne, nenhum homem é uma ilha; somos todos parte de um continente. Esse continente, com o qual nos identificamos, por sua vez, influi naquilo que somos. O nosso modo de o habitar e de nos relacionarmos com os outros eus que igualmente o habitam e com quem interagimos, permitem-nos desenvolver os dois movimentos inerentes à construção da nossa identidade. Clarificamos o que nos caracteriza como únicos, mas tal só é possível se clarificarmos, igualmente, em que é que e de quem é que nos distinguimos. Identificarmo-nos implica a detecção de semelhanças e distinções com o Outro.

“Identidade é reconhecimento e pertença, de acordo com a percepção da diferença e da semelhança.” (Anico e Peralta, 2006:2)

Outro influi no que nós somos pela interação que com ele estabelecemos. O outro que pode ser outra pessoa, circunstâncias, elementos da natureza, ou nós mesmos, vistos a uma certa distância.

Como afirma Taylor (1991:34¹), se coisas que entendo estimáveis me são acessíveis apenas através da pessoa que amo, então ela fará parte integrante de quem eu sou, da minha identidade. A identidade será, então, não alcançada em isolamento, de forma solitária, mas antes e sempre em relação com o Outro. Taylor (ibidem) evoca dois contra-exemplos que podem ser apontados para a não-aceitação do carácter dialógico na constituição da nossa identidade. São eles, o de um eremita, ou o de um artista solitário. Em ambos os casos, trata-se de um falsa solidão. O eremita dialoga com Deus; o artista dirige-se a um público futuro, pois toda a obra de arte é uma obra de comunicação. A nossa relação com o outro realiza-nos, mas, ao limite, não define exclusiva e redutivamente o que nós somos. Aceitar o carácter relacional da nossa identidade não significa abdicarmos da nossa autenticidade, de sermos nós próprios; apenas implica ter consciente como o interagir com os outros contribui para a consolidação do que somos. Não somos (exclusivamente) por causa do outro, mas somos com o outro, pois o que poderíamos ser sozinhos?

¹ “If some of the things I value most are accessible to me only in relation to the person I love, then she becomes internal to my identity.”

“As identidades reivindicam autenticidades, por vezes ficcionado-as, “inventando tradições”. Toda a identidade é uma mitologia, fascínio e descanso por que nos supera, ampara, exige e dá significado. É um artifício que resulta de um processo de bricolage de um conjunto de elementos de duração finita.’ Moreira (2006:XIV)

Autores há, como Moreira, Peralta ou Anico, que consideram a identidade como algo intrínseca e irremediavelmente ficcional, logo uma meta difusa e inatingível, à qual contrapõe marcos ou dinâmicas de identificação. Aquilo com o que nos identificamos, por oposição àquilo que somos. Bourdieu, citado por Brandão (2014:10-11), através da sua noção de *habitus* dá-nos conta disso:

“O *habitus*, estrutura mediadora literalmente incorporada, é, ao mesmo tempo, o resultado da acção de estruturas objetivas e o veículo de (re)produção de uma certa ordem.”

O *habitus* define o que nos leva a empreender lutas identitárias que traduzem sempre uma tentativa de manter ou alterar uma dada ordem social, conforme a consideremos justa ou geradora de desigualdade.

Aquilo com que nos identificamos traduz e baseia-se nas nossas convicções, que podem passar por compromissos/envolvimentos de ordem confessional ou espiritual ou política – movimentos separatistas, por exemplo – como subscreve Taylor (2000:27). Contudo, quer nos remetamos a quadros de referência identitários para contornar as dificuldades que se possam a apresentar ao trabalho do conceito “identidade”, quer as abracemos por as considerarmos incontornáveis, mas justificáveis, algo se evidencia como substracto comum a estas duas abordagens: a inscrição do eu num espaço moral, em que a indiferença se torna uma posição insustentável; há que tomar partido, há que envolvermo-nos, abrimo-nos ao compromisso².

Trabalhar em matéria de identidade pessoal implica sempre a referência ao plural no qual se funda a singularidade. Nas palavras de Brandão (2014:13), esse esforço “constitui-se num processo de tensão entre o Eu, o Nós e o Outro (...) Aquilo a

² “To know who I am is a species of knowing where I stand. My identity is defined by the commitments and identifications which provide the frame or horizon within which I can try to determine from case to case what is good, or valuable, or what ought to be done, or what I endorse or oppose. In other words, it is the horizon within which I am capable of taking a stand.” Taylor (2000:27)

que chamamos identidade não é, senão, a síntese continuamente refeita destas três lógicas.

Convém, por último, referir que a identidade, ou melhor a sua construção, elucidação, consciencialização ou explicitação (pois à identidade em si não acreditamos poder/conseguir aceder) consiste num complexo processo, abordável a partir de perspectivas diversas, distendido no tempo. É dinâmico e progressivo; logo inacabado. O eu (Dewey, 1966:351)³ encontra-se em permanente movimento orientado por certo interesse ou élan vital. Nunca é de uma vez por todas; nunca se tratando de um *produto* acabado; antes de um processo de produção.

Citando Léveillé-Ryan (1990):

“A pessoa humana, criança ou adulta, define-se pelos seus projectos de vida, que a levam a inventar-se enquanto pessoa humana livre e responsável, a encarar-se na sua «humanidade» incessantemente inacabada e em devir” in Bertrand (2001:41)

Como se tivesse feito um novo contracto, desta vez, antropológico e não social (Rosseau), abdicamos do nosso acabamento, abraçamos a nossa imperfeição, em troca da nossa humanidade. A “Quem somos?” responde-se: “Quem vamos sendo”...

Educação enquanto tarefa relacional

Abordada a partir dos seus conteúdos, é consensual definir, logo fixar, a educação como um conjunto de saberes e práticas elegidas como as mais valoráveis por determinada sociedade que, por isso mesmo, viu necessidade e pertinência na sua transmissão às gerações mais novas preservando, deste modo, o que de melhor foi capaz de produzir.

“A educação transmite porque quer conservar e quer conservar porque valora positivamente certos conhecimentos, certos comportamentos, certas habilidades e certos ideais.” Savater (1997:106)

Esta visão da educação remete, no entanto, para uma visão dela como um vector unidireccional: da sociedade para os alunos. Transmissão implica aceitação, como se de um testemunho numa corrida de estafeta se tratasse. Por outro lado, poderíamos

³ “... the self is not something ready-made, but something in continuous formation through choices of actions, (...)”

contrapor a Savater, a educação transmite porque quer ficcionar o seu legado. Nunca é neutra, afirma este autor, porque seleciona. Nunca é neutra, diríamos nós, porque para além de seleccionar reconstrói, transmite versões, recria e ficciona a sua produção, i.e., os conteúdos que pretende transmitir. Esta é uma visão teórica da educação. Mas a educação, defendemos nós, só se actualiza plenamente na sua prática, e esta é sempre dinâmica, e multidireccional. Claro que, por inútil e inacabada que seja qualquer tentativa de a definir, sempre que se aborda a questão da educação é inevitável que se tome partido, que nos situemos em determinada visão daquilo em que o processo educativo deva consistir. Numa visão fortemente marcada por uma vertente pragmatista, defendemos que:

“(…) education is not an affair of “telling” and being told, but an active and constructive process, (…)” Dewey (1966:38)

Neste processo activo e construtivo, assim a considerava Dewey, a educação não se limita a um movimento de transmissão desencadeado e protagonizado exclusivamente pelo professor e infligido a um aluno passivo e imóvel.

“Quem não se mexe não aprende nada” (Serres,1993, citado por Baptista (2005:85)). O processo de ensino/aprendizagem é, de facto, uma viagem empreendida por professor e aluno em que se parte, a nosso ver, de uma *zona de conforto* (das certezas inquestionadas) para uma *zona de desconforto* (o trabalho de desconstrução inerente à dúvida), chegando a uma *zona de reconforto* (do conhecimento (re)conquistado). Essa é a responsabilidade do professor enquanto pedagogo: acompanhar o aluno no processo dialéctico de conhecimento, passando de professor-leitor a professor facilitador (Rogers) certificando-se que este não seja um processo truncado: a reconstrução é mais importante que a desconstrução! Só ela permite a conquista de conhecimento, em termos cognitivos, e o alcançar de uma segurança existencial, mesmo que esta venha a ser provisória, enquanto ponto de partida para novas «viagens». Num enquadramento à luz de teorias sociocognitivas da aprendizagem, estas observações fazem todo o sentido quando contrapostas àquelas que assentam no primado da autoridade (do professor) e da obediência (do aluno) próprias de modelos mais tradicionais do ensino:

“Um grande número de docentes censura os alunos por não estarem motivados e não fazerem os esforços necessários para aprender. «Por muito que lhes expliquemos

mil e uma vez, dizem eles, os alunos já não nos escutam; mais nada os motiva.» No entanto, poder-se-á realmente culpar os alunos por não estarem motivados quando a maior parte do tempo somente se lhes pede que escutem, memorizem e dêem provas, nos exames, de que se lembram de conhecimentos que, para eles, não têm qualquer utilidade.”

Assim falava Viau (1994), citado por Bertrand (2001:119) dando conta da falibilidade do conservador paradigma da transmissão aplicado à educação, por parte do professor-leitor. A passividade do aluno, esperada e fomentada pelo professor, abre portas ao contra-producente no processo educativo e fecha portas à inovação, diálogo e interactividade como presenças fundamentais em contexto de ensino-aprendizagem.

A educação é, intrinsecamente, relacional, baseada numa relação pedagógica de e na interactividade que se estabelece entre professor-aluno e entre os alunos entre si, e entre estes e o professor. Acreditamos nas vantagens, quer ao nível das relações pessoais, quer ao nível da qualidade de conhecimento alcançado, de uma relação pedagógica assente na autonomia, quer de alunos, quer de professores, reforçando, deste modo, os contornos éticos da educação salientando a tónica ética na acção dos seus protagonistas.

“Autonomia (...) é um conceito positivo. Significa que a pessoa, ou a instituição, tem uma lei, mas que essa lei é própria (*auto-nomos*). Evidentemente que implica liberdade, liberdade, no entanto, não em relação à lei, mas simplesmente em relação à lei dos outros. O escravo submete-se à lei dos outros, o libertino não se rege por lei alguma (assim o julga), a pessoa autónoma rege-se por leis, mas leis próprias, escolhidas, interiorizadas.” Cunha (1996:55)

A autonomia representa, assim, um radical contraponto à indiferença e ao conformismo. Na sua plena realização, autonomia pressupõe antecipação de consequências. Só é livre quem consegue prever as consequências das suas acções e as assume como parte integrante da sua escolha. Neste processo de ponderação reside a nossa responsabilidade, a assinatura dos nossos actos, do nosso agir. Do ponto de vista teórico, toda esta argumentação faz sentido. Contudo, esta não é uma receita infalível, porque a vida, na sua complexidade, não se pode perfeitamente antecipar. Existem sempre imponderáveis, circunstâncias que nos surpreendem e sobre as quais, ou com as quais temos de reagir, de nos posicionar, de dar resposta. Em contexto quotidiano

existencial, só nos resta aproximar do que teórica, ideal, logo, ficcionalmente, antevimos como a acção correcta a desenvolver, quer em contexto educacional, quer na vida em geral.

“É na *im-perfeição* que se movem o homem e a cidade [o homem e a escola, contrapomos], é dela que um e outra, inacabados, se querem libertar, mas também é certo que o caminho da perfeição é infindo.” Araújo e Araújo (2007:63)

Professor e alunos encontram-se envoltos numa amálgama de conteúdos programáticos, metas, paradigmas, correntes teóricas, situações práticas, circunstâncias inesperadas, conflitos e acordos, cooperação e competição, aspectos vivenciais que fazem da acção educativa uma acção de extrema complexidade. Acresce a este rol de desafios o facto de o professor ser confrontado com o assumir papéis para os quais não recebeu formação específica como as responsabilidades inerentes ao seu papel enquanto educador, para lá de instrutor. Com todos estes desafios e complexidades, como podemos ter a certeza de ter atingido o que nos propusemos atingir enquanto professores? De, nesta viagem infinda, termos chegado a um porto, ainda que provisório. Será, por ventura, mais fácil responder pela negativa⁴:

“ [...] ensinar e aprender são atos correlativos correspondentes como vender e comprar. Não se poderá dizer que alguém vendeu, se outra pessoa não houver comprado, como não se pode dizer que se ensinou, se ninguém aprendeu”. Dewey (1953, p. 32)

Esta citação remete-nos para a responsabilidade do professor se certificar e esforçar no sentido de averiguar se foi capaz de atingir um eficaz resultado com a sua actuação junto do aluno. Implica, igualmente, a necessidade de ter presentes esferas não curriculares, mas concorrentes para e na nossa actuação profissional docente, como sejam a dimensão do cuidado ou do afecto moral (Cunha, 1996:33-35), ou do exercício de uma certa razão cordial (Cortina). Por último, esta citação igualmente chama a atenção para a dimensão da educação enquanto processo, i.e., dinâmica e inacabada, como o “on going” mundo em que vivemos (Dewey, 1966:151⁵).

⁴ “Teaching and learning are correlative or corresponding processes, as much as selling and buying. One might as well say he has sold when no one has bought, as to say he has taught when no one has learned.” Dewey (1966:29)

⁵ “For we live not in a settled and finished world, but in one which is going on (...)”

Toda a reflexão realizada sobre educação, por teórica, ficcional, “perfeita” que seja, não constitui um corpo de conhecimento inútil. Rico e fértil, é um corpo de conhecimento ao qual se faz justiça se tivermos presente a nossa constante caminhada ao seu encontro e se aceitarmos que, podendo variar no nível atingido, constitui uma meta nunca plenamente alcançada. O mundo é complexo; a educação, progressiva; e nós, humanos.

Filosofia como provir

Nas secções anteriores, abordamos o inacabamento e a ficção como características transversais às questões da identidade e da educação. Iremos, nesta secção, verificar em que medida elas possam estar, de igual modo, presentes na filosofia.

A filosofia é uma área de conhecimento com o seu corpo de conteúdos. Contudo, para além do seu reportório reflexivo, a filosofia é, inevitavelmente, uma actividade de (re)construção, cuja principal tarefa é a de fazer/encontrar sentido para os cenários com que nos deparamos ou dos quais fazemos parte. Múltiplas que possam ser as concepções de filosofia, elegemos uma como verdadeiramente sentida e actualizada: a filosofia é como tarefa reflexiva existencial. Esta concepção chama a atenção para o aspecto prático desta disciplina, para lá do seu reportório teórico. Não se trata de dois aspectos antagónicos, pois para abordarmos o seu corpo teórico temos de o fazer numa actitude reflexiva de procura de sentido. Um texto de filosofia é sempre um texto em aberto que nos interpela. Para o trabalharmos, temos de nos envolver num labor filosófico, como se a esta disciplina assistisse algum poder de atracção encantatório.

Ao defendermos a filosofia como tarefa existencial, não podemos ignorar que, inerente a esta, se encontra uma dimensão relacional. Somos com os outros. Pensamos com os outros. Pensar *com* os outros não significa pensar *como* os outros, mas, tão somente, estarmos receptivos e críticos ao contributo do outro no contexto de determinada investigação filosófica.

Assim entendemos “o novo paradigma do entendimento”, proposto por Habermas (2002:296-7)⁶, como consistindo na eleição de uma razão comunicacional como motor para a produção quer de conhecimento, quer de civilidade relacional.

Para além de existencial, e porque existencial na sua actualização, a filosofia é igualmente dialógica. Filosofar significa dialogar com o outro, com a tradição e os seus autores. A filosofia experiencia-se como reactiva; nunca indiferente. Critica, analisa, contrapõe, fundamenta, etc., em suma, é activa.

A actividade filosófica, ao ser dialógica, é, mais do que activa, interactiva, porque há sempre um outro – pessoa, texto, situação, etc. – que nos interpela e a quem interpelamos. Filosofar é colocar questões. Colocar questões implica sempre um “a quem” as colocar, tal como pintar um quadro implica sempre um “para quem” se pinta. Em ambos os casos, há sempre uma mensagem que se propõe e uma reacção que esta procura e despoleta junto de quem se predispõe a ser seduzido por esta dinâmica de fazer sentido, partindo de um posicionamento crítico. Esta sedução não pode ser confundida, pois, com manipulação. É-se seduzido para jogar; não para a aceitação passiva dos conteúdos em jogo. Somos, pelo contrário, convidados a provocar, a interpelar o que é dado como adquirido e aceite; ou seja, o que se considera já sabido, conquistado (Dewey (1966:326)).⁷

Como refere Taylor (2002:32-33)⁸, à vida assiste um carácter fundamentalmente dialógico. Apesar de se esperar que tenhamos uma posição sobre determinado assunto a partir de uma certa reflexão solitária, tal não é o processo adoptado na deliberação de assuntos importantes, tais como a definição da nossa identidade. Assuntos importantes, substanciais, convocam sempre a um confronto/permuta de perspectivas, i.e., ao diálogo. Como poderia a filosofia ser alheia a este dialógico “estar a caminho”?

Entre ficção e inacabamento, que filosofia(s) da educação

⁶ “Fundamental to the paradigm of mutual understanding is, rather, the performative attitude of participants in interaction, who coordinates their plans for action by coming to an understanding about something in the world. When ego carries out a speech act and alter takes up a position with regard to it, the two parties enter into an interpersonal relationship.”

⁷ “Philosophy is thinking what the known demands of us - what responsive attitude it exacts.”

⁸ “The general feature of human life that I want to evoke is its fundamentally *dialogical* character. (...) We are expected to develop our own opinions, Outlook, stances to things, to a considerable degree through solitary reflection. But this is not how things work with important issues, such as the definition of our identity. We define this always in dialogue with, sometimes in struggle against, the identities our significant others want to recognize in us.”

A questão que se prende com a existência de uma filosofia ou de filosofias da educação é, de certo modo, uma não-questão. A filosofia, enquanto corpo de conhecimentos, implica já uma diversidade de assuntos e perspectivas que fazem desta uma disciplina necessariamente plural. Encarada enquanto actividade reflexiva de um sujeito em interacção com os seus pares não contempla propriamente uma univocidade de abordagem. Só de um ponto de vista puramente teórico, centrada no labor do pensador em solidão, pode a filosofia assumir um carácter solipsista. Esta é, contudo, uma visão fixa e ficcionada. O pensamento do autor que trabalha em solidão prospectiva já um diálogo com quem se aventure no trabalho de o decifrar. Ninguém se inicia em tão complexa tarefa para pura satisfação do seu ego; a filosofia não passaria de um entretenimento inconsequente, fútil e egoísta.

Uma filosofia de educação não está obrigada ou comprometida a uma univocidade de perspectivas sua abordagem do seu universo de estudo a ponto de a diversidade de abordagens a fazerem cair em auto-contradição e implicarem, por isso mesmo, fissuras ou roturas neste domínio do conhecimento, como se de um credo religioso se tratasse.

A filosofia da educação, enquanto disciplina autónoma, deve reconhecer, e assumir, as fragilidades que caracterizam os seus alicerces: Identidade, Educação e Filosofia. Tais bases podem ser consideradas frágeis se teimarmos em ver nelas sustentáculos fixos, que não são. Se há fragilidades, genuínas incertezas na vida, diz Dewey (1966:327), a filosofia deve reflectir sobre elas, aproximando-se da vida, tal como ela é vivida, assumindo-se como, ainda segundo este autor, uma teoria geral da educação (1966:328). Os três conceitos em que se baseia a filosofia da educação, são conceitos em permanente (re)construção; são dinâmicos, portos em direcção aos quais empreendemos uma viagem, numa tentativa de constante aproximação. Afirmam Araújo e Araújo:

“O educador, também ele viandante, ser imperfeito que busca a sua perfeição num tempo imperfeito, educa-se em diálogo com o educando, num movimento de busca em direcção ao *ser mais*.” (2006:61-2)

Esse é, a nosso ver, o sentido, missão e natureza de uma filosofia da educação; ser uma viagem da ficção ao inacabamento, reflectindo sobre a imperfeição que nos constitui enquanto humanos, em direcção a um *ser mais*.Bibliografia

- ARAÚJO, Joaquim Machado de, e ARAÚJO, Alberto Filipe (2006) *Utopia, Cidade e Educação*, Lisboa: Instituto Piaget
- BAPTISTA, Isabel (2005), *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*, Porto: Profedições
- BERTRAND, Yves (2001), *Teorias contemporâneas da educação*, Lisboa: Instituto Piaget
- BRANDÃO, Ana Maria (2014), *Uma introdução à abordagem sociológica das identidades*, V.N. Famalicão: Edições Húmus
- CUNHA, Pedro d'Orey da (1966), *Ética e Educação*, Lisboa: Universidade Católica Editora
- DEWEY, John (1953) *Como pensamos*. São Paulo: Nacional
- DEWEY, John, (1991) *How we Think*, New York: Prometheus Books
- DEWEY, John, ([1916],1966) *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- HABERMAS, Jurgen (2002), *The Philosophical Discourse of Modernity*, Cambridge: Polity Press
- MOREIRA, C. D., (2006) 'Prefácio', in *Patrimónios e Identidades, ficções contemporâneas*, Oeiras; Celta Editora
- MOREIRA, C. D., (2006) 'O Enigma de Teseu; ou as identidades questionadas.' in *Patrimónios e Identidades, ficções contemporâneas*, Oeiras: Celta Editora
- PERALTA, E., ANICO, M., Orgs. (2006) *Patrimónios e Identidades, ficções contemporâneas*, Celta Editora, Oeiras
- SAVATER, Fernando (1997), *O Valor de educar*, Lisboa: Editorial Presença
- TAYLOR, Charles (2000), *Sources of the self, The making of Modern Identity*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- TAYLOR, Charles (2002), *The ethics of authenticity*, London, Cambridge and London:Harvard University Press