

PERCURSOS DE CONSCIENTIZAÇÃO DE MULHERES

Maria Helena (Marijke) de Koning

Resumo No presente artigo, a autora volta à sua dissertação de mestrado em que analisou os efeitos do trabalho de conscientização realizado em Portugal, entre 1970 e 2000, com grupos de mulheres, no âmbito de projectos de acção sociocultural da Organização Não Governamental GRAAL. A filosofia subjacente à metodologia da conscientização de Paulo Freire reflecte-se na forma como esta investigação foi organizada. A metodologia de investigação foi adaptada à lógica da conscientização para manter a unidade indissolúvel entre acção e reflexão da praxis educativa, entre teoria e prática, não apenas num tempo de *Acção* mas também no tempo de *Palavra*.

Palavras-chave Conscientização, pedagogia de mulheres, projecto da *diferença*.

“Formação”, “trabalho de formação”, “conscientização”

Um *trabalho de formação* numa perspectiva de *conscientização*, que tem como objectivo principal contribuir para a (re-)humanização do mundo, é constituído por percursos múltiplos e nómadas (circulares) da palavra à acção e da acção à palavra. Entendo por *formação* “aquilo que aponta para um tipo de desenvolvimento humano, nomeadamente o de valores e de atitudes”, e distingo esta palavra do conceito *trabalho de formação* que “tem este desenvolvimento como objectivo” (Tenwolde, 1986: 9).

A *conscientização* é o conceito central na filosofia da educação do pedagogo brasileiro Paulo Freire. Permite desenvolver uma consciência crítica activa. E, segundo Freire, um “acto de conhecimento”, que implica “a revelação gradual da realidade” (Freire, 1971).

Numa praxis de *formação* de adultos, que se pretende que seja saber falar e agir para que algo de novo possa acontecer:

A palavra é entendida (...) como palavra e acção: não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela “praxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade — palavra viva e dinâmica, não categoria inerte (...). Palavra que diz e transforma o mundo (Freire, 1972: 24).

Sendo a palavra “verdadeira” acção e reflexão, é preciso (aprender a) dizer a

palavra para que ela possa contribuir para a transformação do mundo. Na cultura ocidental, fomos imunizando em relação à ideia que a palavra tem uma dimensão de “acção”. Frantz Fanon, inspirador de Paulo Freire, designa a nossa civilização como uma “bancarota” que “reduziu a realidade às palavras”. Para pensadores como Fanon e Freire, uma posição puramente teórica não existe. Para eles filosofar não é “compor conjuntos de palavras (Fanon)”, mas “comprometermo-nos com aquilo que defendemos em teoria” (Fanon, em Achterhuis 1975: 18-19).

Na reflexão sobre si próprio em que o sujeito, numa dinâmica de *compreensão*, objectiva a sua forma de falar do mundo em que está inserido, o sujeito, num distanciar crítico da sua forma de pensar as coisas, transforma-se num “objecto” para si próprio, o que permite tornar a sua consciência mais crítica e mudar atitudes e formas de agir.

A consciência do *outro* (sempre *sujeito*) é acordada e funciona ao longo de todo o processo educativo.

Para saber, para conhecer, para agir e intervir, é preciso perguntar — é que a pergunta já leva consigo a apetência, se não a intuição da resposta. O processo aberto da aprendizagem supõe a permanência do diálogo — conhecimento através do que se passa entre dois interlocutores (Pintasilgo 1998b: 10).

A conscientização leva à construção de patamares sucessivos de participação em acções de transformação num *sociedade activa*.

As respostas da pessoa fazem dela uma consciência crítica, voltam para ela como um eco, objectivadas, desligadas de si. Por isso, as respostas da pessoa fazem a pessoa. E isto porque a resposta na filosofia de Paulo Freire não é uma opinião: é *reflexão, crítica, invenção, escolha, decisão, organização, acção*” (*ibidem*: 13).

Uma *história* em dois tempos — 1986: da palavra à acção; 2001: da acção à palavra

Durante a *viagem* através destes (con)textos pensei “o presente como construção do futuro e não como um produto determinado pelo passado” (Correia 1998: 130). Tentei, assim, materializar uma concepção do tempo em que “o passado já não é um tempo ultrapassado, mas um tempo que volta, que se repete, que se transforma e que se reinterpreta, tornando-se tempo presente que se projecta num futuro” (*ibidem*: 183).

1986: da palavra à acção (*história de um processo de conscientização de mulheres*)

Em 1986, na minha comunicação *Da Palavra à Acção*, baseei-me em Freire e Nijk, numa tentativa de comparar a filosofia e metodologia de conscientização de Freire com a abordagem hermenêutica, crítico-analítica e pragmática da praxis andragógica de Nijk. Com Nijk consegui explicitar possíveis sentidos do “par conceptual” *palavra e história*:

Cada palavra de alguma importância é potencialmente o ponto de intersecção de um número infinito de histórias. (...) Este facto demonstra a riqueza da língua (...) mas é também uma fonte inesgotável de incompreensão, de mistificação e de manipulação.

(...) a história surge sempre num contexto social e cultural. Isto significa que paralelamente a uma determinada história existem outras histórias, nas quais a função da primeira é analisada criticamente no seu contexto” (Nijk 1978, em Koning 1986: 836).

Nijk distinguia dois tipos de *histórias* na praxis andragógica: *histórias* de pessoas que narram experiências individuais, e *histórias* com as quais determinados colectivos (grupos, instituições, países, culturas) “interpretam, desde as suas origens, a sua existência e encontram e reforçam a sua identidade” (Nijk 1978, em Koning 1986: 832).

No trabalho publicado em 1986, descrevi e analisei o processo de conscientização de grupos de mulheres rurais, mulheres a quem foi devolvido “o direito e a dignidade de serem narrativa” (Latour, em Correia 1998: 184), e que passavam dos contextos de formação — em que narravam e analisavam as suas experiências pessoais — para a acção, individual ou colectiva, com o objectivo de mudar alguma coisa nas suas vidas e nas comunidades onde viviam. Neste sentido era o movimento *da Palavra à Acção*. Esta investigação incidiu sobre o processo feito por mulheres que reflectiram enquanto “sujeitos que não só se narram como discurso, mas que também se constroem nessa narrativa” (Correia 1998: 184).

2001: da acção à palavra (ou a construção do sentido num trabalho de formação de mulheres)

No trabalho concluído em 2001 a *história* colectiva contém a *história* individual numa escrita de vaivém entre ambas. O fio da minha *história* singular cruzou-se múltiplas vezes com a trama de uma *história* colectiva, tendo como objectivo, por um lado, compreender o trabalho desenvolvido e o seu contexto, por outro, permitir o aprofundamento do processo de conscientização e formação, tanto meu, como de outras pessoas que poderão reflectir a partir desta *história*, podendo ela talvez constituir um *desafio* (Freire) para mulheres, formadores/as e professores/as.

Da Acção à Palavra foi um caminho de palavras sobre percursos de formação e de conscientização de mulheres realizados entre o Verão de 1969 e Junho de 2000. Caminho feito de *sentir, pensar, sonhar, viajar, agir*, verbos que constituem, segundo

Maria de Lourdes Pintasilgo (1998a), o "esteio" de Fernando Pessoa quando no *Livro do Desassossego*, sem falar de educação, falava de facto de educação.

Esta praxis de conscientização, que me envolveu e me envolve e em que participei como sujeito(-objecto), constituiu o meu objecto de investigação. Nesta narrativa, os lugares de formação e de conscientização, lugares cheios de palavras, são o campo de *acção* de onde parti para a escrita e, por isso, o meu movimento foi *da Acção à Palavra*.

Tentei, neste trabalho de investigação, dialogar com as outras vozes que atravessam o meu texto e que alimentaram a minha reflexão em tempos diferentes da minha vida, e com isto, e apesar disto, saber dialogar com o que julgo ser próprio de mi mesma. Vozes explicitamente presentes através de referências e citações. Vozes implicitamente presentes naquilo que aprendi a pensar e dizer com elas.

Dando no meu texto, liberdade de actuação às vozes dos outros, desejo dar relevo à 'alteridade do *self*' que assina este texto (Braidotti 1990: 23).

Uma Viagem

E se a verdade não fosse senão isso? Não um "sentido", mas a "tensão em direcção a". Contentemo-nos em nos manter honestos e justos. Trabalhemos em função do sentido, mas deixemo-lo ... indefinido, na situação de que "há de chegar" (Kristeva em Clément e Kristeva, 1998: 228).

A metáfora *viagem* foi introduzida para dar relevo à mobilidade entre os textos e os tempos, em que as palavras ditas no passado e analisadas num tempo que volta, permitem desvendar o sentido desta história, um sentido nunca fixo, sempre em construção e portanto intrinsecamente múltiplo. Para *problematizar* a minha experiência, tive de me afastar tanto dos ciclos anteriores de conscientização, como de mim própria enquanto *sujeito* numa praxis. Tentei "recuperar" palavras que dão uma amostra desta praxis de conscientização de mulheres. Recuperar, no sentido da palavra inglesa *to retrieve* cuja tradução é, entre outras, "ir buscar", "reaver", e, na linguagem técnica de computador, "obter dados processados".

A partir do material *retrieved* e tornado visível no texto, tentei fazer uma reflexão crítica sobre esta experiência de (*trabalho de*) *formação* de mulheres, experiência que atravessa a minha vida (a minha *história* pessoal) e as actividades realizadas pelo movimento do GRAAL (a *história* de uma instituição). Sobre o material empírico *retrieved* abri quatro *janelas* em que "arrumei" as iniciativas e os projectos de intervenção sociocultural analisados. *Da minha/nossa história* é o subcapítulo em cada *janela* onde excertos da minha *história* se entrelaçam com a *história* do colectivo e em que as minhas palavras e as palavras de outras mulheres constituem o texto empírico. É o momento em que o "eu" da narrativa se transforma parcialmente em "texto", para que se possa tornar "objecto" de investigação.

No último capítulo do trabalho concluído em 2001, o "eu"-sujeito teórico e autora da narrativa separa-se do "eu-ela" sujeito-objecto prático e actora nesta

história, para dialogar sobre o a (im)possibilidade de construir o sentido, diálogo transcrito aqui como "texto-desafio":

Texto-desafio: sobre a construção do sentido

No dia 12 de Fevereiro de 2001, esta viagem foi interrompida. Mas antes (eu?) tive de voltar atrás para verificar se não tinha sido esquecido algo de muito importante.

Eu, qual delas/deles? Refiz/refez/refizeram o percurso.

Diz o Sujeito "teórico" (Steo) desta *história* ao Sujeito Objecto "prático" (Sopra), a outra personagem realizadora que integra a equipa:

Sopra: Diz a verdade, estás é sem vontade de acabar. Devias ler as palavras daquela francesa, Kristeva. Ela é que tem bom senso. Toda a viagem foi uma loucura. Querer definir o sentido.

Steo: Já te disse, se não fosse isto, não tínhamos ido. Mas ela tem razão, o sentido vem sempre aí, mas nunca consegue chegar.

Sopra: Então, como é que queres acabar esta conversa, não deixes isso para mim, porque tu és o/a Autor/a. Eu já sofri bastante. Muito do trabalho ficou por fazer.

Steo: "Será que não dá, ser Autor/a e Actor/a ao mesmo tempo? Embora tenham dito que, na nossa paisagem pós-moderna, a identidade devia ser múltipla.

Sopra: O que é que estás para aí a dizer?

Steo: Se já não te lembras, tens de voltar para trás. Foi isto o combinado. Movimentações nómadas, a única maneira de a gente aprender e de fixar o que fomos descobrindo durante a viagem. Pode ser que assim, a gente emirja melhor como Sujeito. Sabes que não depende da vontade, mas de numerosas repetições.

Sopra: Então vamos lá, porque tenho mais que fazer. E deixa cair aquela tua vontade de escrever um fim conclusivo. É que a *história* continua e o sentido vai à nossa frente.

Para uma metodologia de investigação centrada na experiência do sujeito (mulher)

Hoje em dia, o *sujeito* não se apresenta como uma identidade já construída mas "como um trabalho" (Dubet 1995: 117), sujeito de *acção* e reflexão (Freire). Tanto na prática educativa, como no contexto epistemológico das Ciências Sociais, reina o princípio de o "sujeito poder constituir-se como eixo de referência do conhecimento" (Correia 1998: 48).

Será que o "eu-sujeito-teórico", autora desta narrativa, conseguiu produzir conhecimento científico sobre a sua praxis educativa?

Na dissertação *Da Acção à Palavra* tentei conciliar os papéis de *actora* social, que é de "trabalhadora educativa" e de investigadora em ciências sociais. Se o *sujeito* apenas se conhece no trabalho que realiza como *actor/a*, então importa investigar este trabalho.

A recusa de uma concepção radical da ruptura epistemológica leva a conceber a pesquisa sociológica como uma forma de debate entre actores e investigadores que reconhecem ao mesmo tempo o que têm de comum e o que os separa (Dubet 1996: 263).

Foi este o debate que tive de realizar entre as minhas duas formas de “estar” nesta narrativa, em que o “eu” que diz e escreve, se reduz parcialmente ao estatuto de “texto”, permitindo-se observar a sua própria fala, transformando-se em sujeito-objecto. Segundo Dubet (1996) “a teoria mais convincente, ao mesmo tempo que responde a critérios de cientificidade, será aquela que está mais perto da experiência dos actores (...)” (p. 239). Na proximidade da experiência (minha e de outras mulheres) observada e analisada, tentei garantir a cientificidade utilizando a metodologia da análise de conteúdo e identificando-me com a lógica da sociologia da experiência:

Estuda representações, emoções, condutas e maneiras como os actores as explicam. Ela é uma sociologia da subjectividade (...) (Dubet 1996: 262).

O problema maior neste trabalho foi evitar a “fusão compreensiva” e conseguir o distanciamento necessário. Normalmente isto realiza-se numa dinâmica de inter-subjectividade, no diálogo entre actor/a e investigador/a. Não sendo isto possível no meu trabalho, tentei “reforçar” a intertextualidade e “explorar” ao máximo o diálogo entre o meu “eu”, actora social — com a experiência de uma história pessoal e colectiva registada em textos — e o meu “eu” investigadora que atravessou textos empíricos e teóricos.

Tentei produzir *accountable knowledge*, um conhecimento da realidade que “presta contas”, que é responsável, porque explicável. *Being accountable* pressupõe estruturas e procedimentos democráticos, o que implica criar espaço para as outras vozes, mostrar o melhor possível, os textos dos “outros” (tanto teóricos como empíricos) que levaram à produção da minha análise. A minha intuição de que isto é metodologicamente importante, ficou confirmada pelas ideias da investigadora Liz Stanley, sobre o que devia ser uma investigação numa perspectiva de *Estudos sobre as Mulheres*:

(...) parece haver vários elementos-chave que se prendem com a “responsabilidade” (*accountability*) na investigação feminista, todos eles “metodológicos”. Implicam:

- a) fornecimento de dados acessíveis;
- b) especificação detalhada dos procedimentos analíticos utilizados e
- c) discussão aprofundada dos actos interpretativos que produzem “achados” e “conclusões”.

“Dados acessíveis” são dados que figuram “no interior do texto”, de modo que os/as leitores/as os possam interpretar e comentar, para assim comparar as suas interpretações com as do/a investigador/a. Num certo sentido isto exige que os textos feministas não apenas “se baseiam nos dados”, mas que também apresentam os dados em que se baseiam, aplicando-se este princípio tanto à “escrita teórica” como aos “resultados da investigação empírica” (Stanley 1997: 216).

Para uma metodologia de investigação centrada na lógica da conscientização

Será que consegui não me deixar engolir por uma dinâmica que apenas favoreça o monólogo e a sobreposição do(s) texto(s)? Numa lógica de conscientização, os textos têm de funcionar como “desafios” que provocam o diálogo. O diálogo permite um envolvimento e um distanciamento constantes.

Poder estar, num trabalho de investigação em ciências sociais, numa dinâmica de conscientização implica estar não só *no* texto que descreve (uma parte do) mundo e que me absorve no acto da criação, mas, e simultaneamente, *com* o texto, o que exige, durante a escrita, distanciamento crítico constante. Estar com o texto, e portanto *fora* dele, permite continuar estar *dentro* do mundo descrito e analisado no texto. Permite “não perder o pé” que se quer enraizado no real. Permite não perder de vista que acção e reflexão (acção e palavra) devem estar indissociavelmente ligadas, para que se realize a praxis, não apenas no “tempo de acção”, mas também no “tempo de palavra”.

A partir dos textos teóricos sobre uma educação para a emergência do sujeito foi possível formular, duas *categorias emergentes*, que foram as categorias gerais na investigação realizada:

- 1 a *Emergência do Sujeito-Mulher*, através do *falar e agir* que permite a auto-revelação, em que o “eu” aparece aos outros para poder ser (re-)conhecida.
- 2 *Intervir para mudar ...* o meio social em que se está inserido (a vida, o trabalho, as relações entre as pessoas, as ideias e opiniões, a relação com o tempo, a conciliação entre o trabalho e a família, a participação das mulheres nas instituições e nos lugares de poder, a participação na vida social e cívica, etc.), permitindo a *Emergência da Actora Social*. (*Actor/a Social* que é aquele/a “que modifica o meio material e sobretudo social, no qual está inserido” (Touraine 1994: 247).

Nos documentos analisados, tentei encontrar registos, tanto “ditos” de mulheres que apontam para versões críticas das *histórias* dominantes disponíveis nos contextos onde vivem e trabalham, como “feitos” de mulheres, acções pessoais e colectivas que abriram brechas para a mudança. Pretendi portanto “medir” efeitos crítico-analíticos (“ditos”) e pragmáticos (“feitos”) do *trabalho de formação* realizado.

Das actoras sociais e dos seus pais filosóficos

Seyla Benhabib distingue, no âmbito da filosofia feminista, três posições em relação ao Sujeito (-Homem), autor do discurso iluminista da Modernidade: (1) a

posição da *filha fiel ao pai*, fiel ao *the teaching of the good father*; (2) a posição da *filha rebelde* contra o pai (*the cry of the rebellious daughter*); e (3) a posição da *filha do meio* capaz de produzir "the feminist discourse of empowerment" sem ter de rejeitar os seus pais filosóficos (Benhabib, em Schulten 1997: 106).

A minha postura identifica-se com a última posição. Quais são as vantagens desta posição?

É frequente que a filha do meio se baseie em filósofos de correntes muito diferentes, como Habermas e Kristeva (...) Liga a Teoria Crítica com a linguística, uma tradição liberal com uma marxista. Não é justo chamá-la ecléctica, porque a variedade de fontes é fruto do seu negar consciente de fronteiras entre as correntes filosóficas. É de propósito que ela procura uma diversidade de pontos de vista para poder oferecer uma perspectiva nova de conceitos filosóficos tradicionais (Schulten 1997: 106).

Penso que a postura da *filha do meio* significa um contributo importante dos estudos realizados por mulheres, porque ao não recusar, nem seguir determinados discursos "dominantes", permite-lhes moverem-se com mais liberdade e criatividade nos intervalos entre os discursos.

Por exemplo, e seguindo a análise de Schulten, Benhabib tenta combinar a perspectiva do *cuidar* com a perspectiva da *justiça* desenvolvida por Habermas na sua ética do discurso, quando ela argumenta que uma teoria moral que se limita a um *outro generalizado* não é apenas incompleta, mas também epistemologicamente inconsistente. Tendo a ética sempre a ver com a questão central de como "eu me posiciono em relação ao outro", Benhabib acusa Habermas de se limitar, na sua ética universalista, ao "outro generalizado" enquanto ela parte do "outro concreto". (Schulten 1997: 108).

E seguindo ainda Schulten na sua análise do contributo de Benhabib:

A ética do discurso ocupa-se, como qualquer ética de orientação Kantiana, com a justificação das normas, mas não com o seu conteúdo. (...)

Benhabib defende um outro tipo de universalismo, um *universalismo interactivo*, em que as diferenças entre os seres humanos são o ponto de partida. Porque um sujeito moral é uma pessoa concreta, com um corpo e uma história própria, com necessidades próprias e uma constituição pessoal e emocional. Uma vez que todos/as tentam, a partir do seu próprio contexto pessoal, perceber o outro, então não são tanto as semelhanças mas sim as diferenças entre as pessoas que formam a base para a reflexão e o agir moral. Universalismo não é, segundo Benhabib 'o consenso ideal entre sujeitos abstractamente definidos, mas a luta entre sujeitos concretos que se esforçam na realização da sua autonomia'. (...)

A opinião de Benhabib junta-se à teoria da filósofa americana Carol Gilligan, que no seu livro *In a Different Voice* (1982) argumenta que, ao lado da perspectiva universalista no discurso moral, existe uma perspectiva contextualista (Schulten 1997: 108-112).

Na parte final da sua análise, Schulten resume o que aproxima e afasta Benhabib de Habermas:

Como compete à filha do meio, Benhabib não rejeita a perspectiva do outro generalizado. Segundo ela, o outro generalizado é uma condição necessária mas não suficiente para um juízo moral correcto. Os dois conceitos do outro, que aparentemente se excluem, são reunidos por Benhabib na compreensão do sujeito enquanto estrutura narrativa.

É na comunicação que Benhabib encontra o fundamento para uma ética que generaliza, mas sem negar as diferenças entre os seres humanos (Schulten 1997: 113).

São os Sujeitos que se narram, que contam a sua *história*, que formulam intenções e objectivos, que partilham convicções e que tentam encontrar normas correctas e que partem do princípio que cada participante numa conversa é um "eu" que interpreta e conta *histórias*, porque:

A identidade do eu revela-se apenas numa comunidade que interage: quem somos, depende de como nos revelamos (...) aos outros e a nós próprios (Benhabib, em Schulten 1997: 113).

Como fazer emergir o sujeito (mulher)?

Na reflexão sobre si próprio em que o sujeito, numa dinâmica de *compreensão*, objectiva a sua forma de falar do mundo em que está inserido, o sujeito, num distanciamento crítico da sua forma de pensar as coisas, transforma-se num "objecto" para si próprio, o que permite tornar a sua consciência mais crítica e mudar atitudes e formas de agir. É isto que corresponde ao "travail sur soi".

O modo de conhecimento intersubjectivo é baseado no diálogo, em que se trata de um "confronto de lógicas" (Correia 1999: 32), entre sujeitos envolvidos num processo educativo, que podem ter como objecto de reflexão o mundo em que se sabem inseridos, o "eu" e o "nós" em situação e até a própria "consciência da consciência" do "eu" e do "nós".

Entre as pedagogias que permitem este modo de conhecimento intersubjectivo destacam-se a *filosofia da conscientização* de Paulo Freire e a *filosofia da responsabilidade* de Hannah Arendt. Para eles:

Agir e falar estão intimamente ligados, pelo facto de a acção, que inicia e que é especificamente humana, dever conter a resposta à pergunta "Quem és tu?" Para se revelar, a pessoa que age e que realiza actos tem de ser igualmente um enunciador de palavras.

Exactamente pela característica de auto-revelação, a pessoa que age precisa do domínio público. O agir não pode realizar-se no escondido. (...) Hannah Arendt

mostra que a *polis* grega (...), o domínio público, tem a sua origem no agir em conjunto de seres humanos, numa "comunidade de palavras e actos". (Achterhuis 1998: 216-217).

O grupo em *trabalho de formação* constitui um espaço em que podemos experimentar o dizer da palavra em diálogo, falando das nossas vidas e do mundo que nos rodeia. É, durante algum tempo, o contexto de uma *viagem iniciática*, em que se aprende a dizer a ("outra") palavra, palavra que diz o real. Numa perspectiva de formação de mulheres é aprender a "dizer" a experiência específica das mulheres e a problematizar e teorizar essa experiência. Implica reconhecer, por um lado, o peso do silêncio sofrido pelas mulheres, por outro, o silêncio enquanto forma de protesto contra situações de opressão e discriminação. Através da escuta dos silêncios e das palavras, o processo pedagógico tem o duplo objectivo de levar as participantes a falar e de as fazer "cultivar" a vontade de ouvir as outras, sabendo que:

Esta escuta é uma das formas de descobrir como chegar a um lugar novo, onde podemos viver e falar umas com as outras durante um tempo mais longo do que apenas um momento frágil" (Pratt em Lewis 1993: 49).

Para uma pedagogia de mulheres ou para um "projecto da diferença"

Cada grupo tem um património cultural único, diferente de todos os outros grupos. Porém, a realidade sociológica de um grupo populacional amplo leva a que muitos grupos tenham universos temáticos comuns. As mulheres constituem uma "classe biossocial" (Morin) que tem um património comum, informado por uma cultura e uma história específicas. No *trabalho de formação* com grupos de mulheres, em que a dinâmica pedagógica respeita os princípios dos processos de *aprendizagem a partir da experiência* e de *conscientização*, não se pode deixar de reconhecer e trabalhar este património, o que implica que o projecto pedagógico tenha de se inserir no *projecto da diferença*:

O projecto da diferença é, antes de mais nada, o reconhecimento de que o universo feminino existe, de que ele é fruto de um corpo que se fez experiência histórica e social, de um psiquismo que se fez cultura. É essa cultura que, hoje, pela presença das mulheres nos centros de saber e poder, tem pela primeira vez a possibilidade de se declarar como tal e a pretensão de se fazer ouvir e existir no exercício desse mesmo poder.

O projecto da diferença, longe de reforçar estereótipos sobre as mulheres como seres frágeis, incompletos, dependentes, sem vida própria, incapazes de liberdade e de autonomia, afirma os valores constitutivos da identidade feminina para reivindicar sua presença e seu impacto em todas as esferas e dimensões da vida social (Darcy de Oliveira 1991: 109-110).

É nesta perspectiva de diferença que é possível desenvolver uma *pedagogia de mulheres*. O projecto da diferença implica que a *viagem* da formação de mulheres possa, desde o princípio, confrontar as mulheres com o lugar de onde partem, tanto o lugar actual de cada mulher, como o lugar da mulher numa perspectiva histórica.

Quais seriam, para o GRAAL, as razões para continuar a proporcionar contextos de formação e conscientização especificamente para mulheres?

As primeiras razões prendem-se com a aposta inerente à própria existência do GRAAL enquanto rede transnacional de mulheres: (i) contribuir para o processo de "subjectivação" (Touraine) das mulheres, processo sem fim que transforma o indivíduo (mulher) em Sujeito, passando forçosamente por uma "fragmentação" do Sujeito Mulher nas suas múltiplas novas pertenças. Processo que implica fazer "apelo a zonas submersas da humanidade ainda não dita..." (Pintasilgo 1981: 40); (ii) valorizar o contributo do Sujeito Mulher enquanto Actora Social na difícil tarefa de (re-) humanização do mundo e criar condições culturais, sociais e políticas para que elas se possam movimentar, num regime de "igualdade de oportunidades", tanto na "cena pública" como nos espaços privados.

Apesar da diferença, introduzida pelas mulheres nas instituições onde trabalham, ter sido pouco visível, continuamos/continuo a acreditar na aposta original das primeiras pioneiras no movimento do GRAAL em Portugal: é indispensável continuar o trabalho de conscientização com mulheres para que "possa vir ao de cima o que ainda não veio". Porque:

Morrerás em breve.

É incontestável.

E quanta verdade morrerá contigo
sem saberes que a sabias.

Só por não teres tido a sorte de
num simples encontro
ou encontrão

ta fazerem vir ao de cima.

Vergílio Ferreira, em *Pensar*

As inúmeras segundas razões prendem-se com a urgência "contínua" de problematizar a reprodução (contínua) da versão dominante e tradicionalista da(s) *história(s)* (das pessoas e das instituições) na atribuição de papéis sociais.

Prendem-se com a necessidade de problematizar a questão da "identidade". Como falar da "identidade" das mulheres? Até em termos da evolução da história das ideias, em que as mulheres se confrontam com a "crise do homem branco", elas se encontram numa situação de *double bind*, (Bateson) referida por Darcy de Oliveira (1991):

(...) a situação em que se encontra uma pessoa submetida, permanentemente, a ordens que se excluem ou se negam umas às outras, sem que ela tenha possibilidade de escapar do campo onde interagem essas 'injunções contraditórias'. (...) 'Seja homem, mas continue mulher' (*ibidem*: 77).

A variante desta dupla coerção seria, num sentido filosófico: “adere ao discurso pós-estruturalista de uma identidade instável, não contextualizada e pluriforme e procura definir a tua identidade e emergir como Sujeito-Mulher”. Para sair da ambiguidade, da síntese impossível, é preciso saber “entrar na ambivalência”, o que implica, em termos de *trabalho de formação*, desenvolver a capacidade de dizer “não”:

Passar da ambiguidade à ambivalência significa, para as mulheres, ver mais claro, o que não significa ver mais simples (...) (Darcy de Oliveira 1991: 88).

Braidotti (1996) encontrou uma saída para esta situação paradoxal. Propõe uma perspectiva feminista que define, com Spivak, como “essencialismo estratégico”, implicando uma “escolha consciente de sublinhar a especificidade histórica e cultural das mulheres” (p. 26).

Na perspectiva feminista e pós-estruturalista de Braidotti (1993: 5) o desafio principal é, segundo ela, “ter a coragem de se auto-inventar de novo”, em que numa movimentação circular que caracteriza o percurso nómada, “a diferença não é o resultado da vontade, mas de muitíssimas repetições” (*ibidem*: 12).

Conscientização de mulheres: sobre o sentido-em-construção

(...) a pessoa só advém, enquanto pessoa humana, na comunidade humana (...) e, mais do que isso, só advém na comunidade humana estruturada por valores. Quando a comunidade não está estruturada por valores, a pessoa humana não advém; quando está fora da comunidade humana, não chega a tornar-se pessoa humana na sua plenitude.

É que a comunidade humana confere-lhe a linguagem, a vinda à palavra — e essa vinda à palavra é o primeiro dado da sua definição.

A comunidade humana confere-lhe, também, a capacidade de dar um nome às coisas: “Ia e vinha / E a cada coisa perguntava / Que nome tinha”. Ao escrever estas linhas, Sophia, como alguns dos nossos grandes poetas, enunciou um princípio filosófico: a capacidade de dar nome às coisas é reconhecê-las de modo inédito e recriá-las. E é esse conhecimento que nos constitui enquanto pessoas que torna possível a capacidade decisiva de representação simbólica como fundadora em humanidade (Pintasilgo 1998b: 7).

“Vir à palavra” e “dar nome às coisas” enquanto Sujeito(s) Mulher, constitui o sentido fundamental do *trabalho de formação* realizado no âmbito das iniciativas e dos projectos do GRAAL e analisado no trabalho de investigação concluído em 2001. Nas quatro *janelas* abertas sobre os textos empíricos, as mulheres emergem de forma diferente, mas sempre numa perspectiva emancipatória de acordo com o materialmente (im-)possível de cada época e de cada contexto.

Elas querem (saber) dizer. Elas querem conhecer. Elas querem amar. Elas querem imaginar. Elas querem (re-)criar. Elas querem denunciar o que está mal. Elas querem anunciar o que devíamos fazer para que não morra a esperança. Elas querem contribuir para o que ainda é “não-lugar”: para a

invenção de *novos modelos de organização política e social*, capazes de proporcionar a todos os homens e mulheres condições de vida mais justas e dignas (Santa Clara Gomes 1993: 125).

Elas procuram:

uma nova sabedoria para o mundo (...) sabedoria primeira, que é a arte de pasmar face ao imenso, ao ignorado, ao insondável mistério que ritma o devir do universo (*ibidem*: 127-128).

Muito resumidamente é possível concluir que o GRAAL deu um contributo relevante para transformações emancipatórias nos grupos sociais sobre os quais se abriram as *janelas*: mulheres em idades variadas, em diversos contextos de vida e trabalho e de diferentes estratos sociais. O lado “exterior” dos efeitos da intervenção sociocultural no contexto do GRAAL, o lado mais visível, prende-se com a participação das *Actoras Sociais* em processos de mudança social, cultural e político, enquanto o lado “interior” dos efeitos se prende com mudanças ao nível de valores e do respeito por si própria do *Sujeito Mulher*.

“Há em cada coisa aquilo que ela é que a anima”

Voltando ao “eu” desta *história*, sujeito-objecto de investigação. Seria possível analisar o seu (meu) próprio texto empírico, em que foi/fui relatando o seu/meu percurso de aprendizagem e conscientização no contexto do GRAAL? Que texto de Sujeito singular (atravessado pelo colectivo) podia (eu) devolver aqui? Limito-me apenas a algumas reflexões sobre o sentido das aprendizagens feitas por mim durante esta narrativa.

Parafraseando as palavras de Fernando Pessoa — “há em cada coisa aquilo que ela é que a anima” (Pessoa 1993: 103) — pergunto:

O que há e houve neste trabalho de investigação que o (me) anima?

Em primeiro lugar, houve a visão que se foi aprofundando de que “o pessoal não é apenas político, mas também teórico” (Braidotti e Haaksma 1994: 11).

Em segundo lugar, foi a experiência durante a escrita que “o texto leva à constituição de uma comunidade de leitores, autores e oradores *enquanto mulheres*, produzido deste modo os termos para um discurso crítico de mulheres” (de Lauretis 1994: 33).

Em terceiro lugar, foi a tentativa constante de me situar de uma forma reflexiva na investigação, em que tive de me manter “equilibrada” no espaço do *situated knowledge* (uma expressão de Donna Haraway), que é o espaço deixado livre no intervalo

entre os pólos da “objectividade” e da “hiperreflexividade”. Na “hiperreflexividade” “todo o conhecimento tem apenas a ver com o seu produtor e quase não têm validade para outras situações”. No *situated knowledge* a investigadora tenta realizar a objectividade “sem pretender produzir uma verdade universal” (Brouns 1995: 25).

Em quarto lugar, foi a esperança renovada na Teoria Crítica. Tendo sido a questão da opressão das mulheres um problema específico e tratado por mulheres, ela parece estar a transformar-se num problema de ordem “universal”. A categoria “opressão das mulheres”, que atravessa as *janelas* todas, anteriormente negligenciada pela Teoria Crítica e pela filosofia da conscientização, é agora reconhecida nas “teorias do sujeito pedagógico” que incluem “a pedagogia crítica de Freire e a psicologia social crítica de Habermas” (Morrow e Torres 1998: 143).

Em quinto e último lugar houve a dinâmica do meu próprio “encanto” que se foi intensificando. A distância, no tempo e no espaço, das palavras dos textos empíricos, distância aumentada pelo facto de as analisar e “arrumar” em categorias, permitiu que o meu olhar as fizesse *existir* nas suas *essências*, mais em sintonia com o que significam. Isto é: de acordo com o sentido que foram e vão construindo quando existem inseridas numa *história* (colectiva). Foi um contraponto à ideia generalizada de que os resultados de uma investigação sobre o trabalho educativo “produzem poucos efeitos espectaculares”. Sem querer glorificar a *minha/nossa história*, acho que o que foi dito pelas outras vozes nos textos empíricos, “prova” o “sentido” do trabalho realizado. Os efeitos são “espectaculares” no sentido de as mulheres estarem a entrar em cena pública (“nunca tinha sido visto”, dizia uma delas) enquanto Sujeitos Mulher e Actoras Sociais.

Referências bibliográficas

- Achterhuis, Hans (1975), *Filosofen Van de Derde Wereld*, Bilthoven, Ambo.
 Achterhuis, Hans (1998), *De erfenis van de Utopie*, Amsterdão, Ambo.
 Braidotti, Rosi (1990), *Beelden Van de Leegte. Vrouwen in de Hedendaagse Filosofie*, Kampen, Kok Agora.
 Braidotti, Rosi (1993), “De weg van de nomade”, *Humanist*, Fevereiro.
 Braidotti, Rosi, e Suzette Haaksma (org.) (1994), *Ik Denk, Dus Zij Is. Vrouwelijke Intellectuelen in een Historisch en Literair Perspectief*, Kampen, Kok Agora.
 Brouns, Margo (1995), *Feminisme en Wetenschap*, em Margo Brouns, Mieke Verloo e Marianne Grünell (org.), *Vrouwenstudies in de Jaren Negentig*, Bussum, Coutinho.
 Clément, Catherine, e Julia Kristeva (1998), *Le Féminin et le Sacré*, Paris, Éditions Stock.
 Correia, José Alberto (1998), *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto, Porto Editora.
 Correia, José Alberto (1999), *Os “Lugares-Comuns” na Formação de Professores*, Porto, Edições ASA.
 Darcy de Oliveira, Rosiska (1991), *Elogio da Diferença*, São Paulo, Editora Brasiliense.
 Dubet, Francois (1995), “Sociologie du sujet et sociologie de l’expérience”, *Colloque de Cerisy. Penser le Sujet. Autour d’Alain Touraine*, Paris, Fayard.

- Dubet, Francois (1996), *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget.
 Freire, Paulo (1972), *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Afrontamento.
 Koning, Marijke de (1986), “Da palavra à acção: história de um processo de conscientização de mulheres”, *Análise Social*, 92-93, 825-852.
 Koning, Maria Helena de (2001), *Da Acção à Palavra ou a Construção do Sentido num Trabalho de Formação de Mulheres*, dissertação de mestrado, Porto, FPCE-UP.
 Lauretis, Teresa de (1994), “Feministische genealogieën”, em Rosi Braidotti e Suzette Haaksma, *Ik Denk, Dus Zij is: Vrouwelijke Intellectuelen in een Historisch en Literair Perspectief*, Kampen, Kok Agora.
 Lewis, Magda Gere (1993), *Without a Word: Teaching Beyond Women’s Silence*, Nova Iorque, Routledge.
 Morrow, Raymond Allen, e Carlos Alberto Torres (1998), “Jürgen Habermas, Paulo Freire e a pedagogia crítica. Novas orientações para a educação comparada”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 10, 123-155.
 Pessoa, Fernando (1993), *Poemas de Alberto Caeiro III*, Lisboa, Edições Ática.
 Pintasilgo, Maria de Lourdes (1981), *Os Novos Feminismos. Interrogação para os Cristãos?* Lisboa, Moraes Editores.
 Pintasilgo, Maria de Lourdes (1998a), “Fernando Pessoa”, CNE, *Educação: Memórias e Testemunhos*, Lisboa, Gradiva.
 Pintasilgo, Maria de Lourdes (1998b), “Prefácio”, em Paulo Freire: *Política e Pedagogia*, Porto Editora.
 Santa Clara Gomes, Teresa (1993), “Utopia e transformação”, em Rosiska Darcy de Oliveira e Lent Carmen (org.), *Transformação*, Rio de Janeiro, IDAC.
 Schulten, Ellen (1997), “Politiek, ethiek en de concrete ander. Over Seyla Benhabib”, em Hermsen, Joke J. (org.), *Het Denken van de Ander. Proeve van een Vrouwelijke Ideeëngeschiedenis*, Kampen, Kok Agora.
 Stanley, Liz (1997), “Methodology matters!”, em Victoria Robinson e Diana Richardson, (org.), *Introducing Women’s Studies*, Londres, Macmillan Press Ltd.
 Tenwolde, Hans (1986), *Leren Inspireren. Vormingswerk op het Snijsvlak van Politieke Srijdbaarheid en Spirituele Groei*, Amersfoort, Anthos/SVE.
 Touraine, Alain (1994), *Crítica da Modernidade*, Lisboa, Instituto Piaget.

Marijke (Maria Helena) de Koning é natural da Holanda. No contexto do GRAAL, em Portugal, trabalhou em iniciativas de intervenção sociocultural e projectos e redes de conscientização de mulheres. Formou-se em Pedagogia Social e Andragogia e obteve o grau de mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Porto. Realizou inúmeras “acções de formação” com professores/as do ensino básico e secundário, com educadores/as, formadores/as e outros profissionais, predominantemente ligados às áreas do serviço social e da saúde. Actualmente é docente na Escola Superior da Educação do Porto e prosegue trabalho de investigação na Fundação *Cuidar o Futuro*.