CATIVAR PARA SER:
interdependência, voz e autoria na educação com aprendizagem pela conversa

Eunice Macedo[3]

Introdução

Num regresso à infância, que prevalece em nós com maior ou menor intensidade, no livro *O principezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry (1943), leva-nos ao encontro do personagem do príncipe com uma raposa. Num primeiro momento pede-lhe para brincar com ele. Ela responde-lhe que não pode, justificando "Ainda ninguém me cativou" (SAINT-EXUPÉRY, 1943, p. 60). O príncipe não reconhece a palavra *cativar* e o diálogo prossegue "Que significa 'cativar'"?, mas a raposa continua a fazer-lhe perguntas a que o príncipe responde, insistindo "Que significa 'cativar'?", "Significa 'criar laços...'" (SAINT-EXUPÉRY, 1943, p. 60), diz a raposa. "Criar laços?" e a conversa continua...

Ora, cativar implica a construção de uma *interdependência genuína* (LISTER, 1997) que aqui se antevê como criação de laços, através de uma comunicação autêntica (CLAESSEN, 2012), em que se comunica com o coração e com base nos nossos sentimentos e necessidades. Para Baker, Jensen e Kolb (2002), a chave da

[3] Professora Assistente junto ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP), Universidade do Porto (UP), Porto, Portugal. E-mail: eunice@fpce.up.pt

aprendizagem pela conversa está na atitude, devendo esta ser convidativa e acolhedora face às diferenças de perceção e opinião.

Procurando um enquadramento mais sociológico da questão da aprendizagem, parece-me que poderemos/deveremos ter em conta questões para além da atitude, embora esta seja, claramente, crucial. Refiro aqui, concretamente, uma atenção particular a processos de socialização, construção e vivência social que têm alimentado e se têm alimentado dos grupos em situação de dominação, ensinando-lhes o silenciamento. A recuperação da voz, entre grupos sociais que sofreram opressão/ dominação, não se faz de modo leve nem linear.

No caso de Portugal, para além de uma história em que, tendo sido invasores, também fomos invadidos, o período de cerca de 50 anos de sujeição a um regime autoritário, deixou claramente marcas, na aprendizagem do silêncio. Deixam também marcas, as formas de opressão/ dominação sutis que vão prevalecendo, às vezes disfarçadas de democracia, e que, legitimando determinados estilos de vida e de cultura, deslegitimam outros. Mais não fazem do que garantir a manutenção do *status quo*, garantindo privilégio a pequenos grupos em detrimento de amplos grupos de pessoas que não se veem representadas na vida social e que, adormecidas, navegam, lentamente, na submissão.

Construção de interdependência, tomada de consciência do enquadramento social das vidas individuais e recuperação/afirmação da voz pessoal e de grupo social são questões cruciais em qualquer processo que se pretenda educativo-formativo, ou seja, que busque promover literacia, no seu sentido mais amplo, que poderíamos designar de *literacia social*. A esse respeito, Une Van Emmerik (2012,

p. 91) afirma que "promover processos de literacia no contexto profissional implica desenvolver competências para enfrentar a complexidade, abrandando e colocando a questão 'O que estamos aqui a fazer?". Neste processo, ser sujeito constitui-se como meio e como objetivo (MACEDO; CLOUGH; ARAÚJO, 2014), como autoras e autores no cumprimento da *vocação ontológica do ser mais*, de que fala Freire (1999). A dimensão relacional[4]/ comunicativa da relação pedagógica ganha maior lugar.

Coloca-se, também, aqui a questão da intencionalidade na pedagogia, que não é isenta de uma posição política, como desenvolvo, neste texto. E como constituir então interdependência, autenticidade, a possibilidade de ser e transformar? É a partir desse olhar e preocupações que construo este texto em que vos falo um pouco das articulações frutíferas entre a pedagogia freiriana e pedagogias feministas, tomando o exemplo da aprendizagem pela conversa (BAKER; JENSON; KOLB, 2002), reconfigurada em torno da *conscientização*.

Construir Interdependência

Ao longo dos séculos as sociedades humanas têm vindo a sustentar-se em relações legitimadas pela dependência, ou seja, relações de dominação e subordinação, muitas vezes naturalizadas e, portanto, apresentadas, pelos grupos sociais com mais poder, como se não necessitassem de questionamento. Como tradições epistemológicas/metodológicas emancipatórias da voz (ARNOT, 2006), a teoria crítica e o pensamento feminista desvelam essas relações de dependência, centrando-se, respetivamente nas

[4] Para aprofundamento deste aspecto, consultar Macedo et al. (2017).

desigualdades de classe e de género, e afirmando o poder da voz para fazer a ruptura com esse *status quo* desigual.

Gerando propostas pedagógicas cujas relações tenho vindo a analisar (MACEDO, 2017, p. 54), estas tradições distinguem-se pelo ponto de partida, mas se fundem "no que concerne a uma visão de possibilidade e à busca de construção de um mundo mais humano". Assim sendo, estas abordagens permitem lançar o olhar ao horizonte de uma interdependência genuína (LISTER, 1997), como inédito viável (FREIRE, 1992), ou seja, o sonho realizável da (re)humanização das sociedades e das pessoas que as habitam, em torno de (re)conhecimento e *co-laboração*.

Esta utopia não se constrói numa abordagem linear polarizada, mas no quadro de uma enorme complexidade em que cada pessoa/ grupo social ocupa diversas posições, em função das localizações estruturais de poder (YOUNG, 1990; 2000) que ocupa, ou é levado a ocupar, num quadro assimétrico de reciprocidade, que é necessário equacionar. Nesta instância, cada pessoa/ grupo social pode ser isto e aquilo ou o seu oposto, no eixo de tensão entre dependência e autoria das suas vidas. Em trabalho recente (MACEDO, 2018), analiso como nas relações de dependência algumas pessoas/ grupos sociais são localizados de forma exógena em posições de subordinação ou marginalização, associadas a *silêncio* e *invisibilidade*. Ou seja, posições em que aspectos das suas vidas são mais ou menos objetificados, e em que a sua possibilidade à voz, como autonarração e direito a serem ouvidas e a afirmar-se como cidadãs de direito, são também mais ou menos mitigados. No outro extremo do eixo o da independência produz-se a abstração de pessoas posicionadas num mundo vazio, na ausência de relações

institucionais, em situações de *alienação social* e *desafetação*, de *autossilenciamento.* Ou seja, sem haver espaço para *criar laços*.

A proposta de *interdependência genuína*[5], de que fala Lister (1997), parece trazer possibilidades de diminuição dessa tensão, pois assenta na relação dialética entre a pessoa-cidadã e as estruturas sociais, estando também embebida nessa relação. Sendo que assume o caráter social de cada ser humano, supõe também que o seu envolvimento nas relações sociais e na ação deverá dar resposta a necessidades individuais e coletivas, numa base empírica e lógica.

No quadro das tradições emancipatórias da voz (ARNOT, 2006), e de forma útil para clarificar relações entre a pedagogia freiriana e as pedagogias feministas, a *interdependência* permite o desvio da dicotomia indivíduo/sociedade presente quer na formulação liberal quer na formulação republicana da cidadania, não ficando alheia, ou antes, tendo em conta e agindo criticamente sobre as assimetrias de poder que podem distorcer a *interdependência.* Os conceitos de voz e participação são cruciais à construção desta *interdependência* com voz como exercício de cidadania e autonarração (MACEDO, 2018), como desenvolvo no tópico seguinte.

Autoria num Quadro de Diversidade Humana: revisitando a cidadamia educacional

No decurso de uma pesquisa com jovens do Ensino Médio, desenvolvida já no final da década de 2010, numa zona semiperiférica do Norte de Portugal, as suas vozes permitiram-me a

5 Conforme Macedo (2018), Ruth Lister começa por apelas à interdependência como estratégia para ultrapassar a subordinação implícita ou explícita das mulheres. Em, 2007, vem a extrapolar a utilidade deste conceito para ultrapassar a subordinação e/ou marginalização de outros grupos.

construção de uma tipologia de construções jovens, que inclui a proposta teórica do conceito de cidadania educacional (MACEDO, 2014; 2018). Desde esse período, tenho explorado esse conceito, que se tem revelado adequado ao trabalho com grupos distintos da população, desde a intervenção comunitária com música a aulas de mestrado no Ensino Superior.

A cidadania educacional é concetualizada como direito político e cultural, implicando o direito a ser ouvido/a e reconhecido/a, e de refletir e agir nos contextos de vida. Centrando-se no direito de exercício de direitos, dá relevo à participação. Inclui o direito a fazer parte dos processos que dizem respeito às nossas vidas, dentro e fora dos contextos educativos e dá particular relevo à participação na definição e construção do saber, ou seja, o direito de intervenção na pedagogia e no mundo da vida, por esse meio. A ideia de cidadania educacional emerge então como conceito útil para pensar a aprendizagem pela conversa como método que se centra e estimula a comunicação.

Um aspeto a ter em conta, também no reforço da literacia social entre profissionais diz respeito à necessidade de tomada de consciência da reciprocidade assimétrica entre sujeitos como ontologicamente necessária e com implicações para as éticas de comunicação em educação. Ou seja, "ao argumentarmos em favor de formas *outras* de fazer educação estamos a sustentar a possibilidade de lidar com a reciprocidade assimétrica nas relações de comunicação em educação, tirando partido dela e promovendo o exercício da cidadania educacional de direitos e de saber" (MACEDO, CLOUGH; ARAÚJO, 2014, p. 81).

Isto tem implicações numa pedagogia que questiona e ouve em vez de dizer e assumir, e que tem em conta que nas situações de comunicação se cruzam diversas vozes, sendo que "se conflituam frequentemente diversos interesses e posições e que estes não são necessariamente conciliáveis através do consenso" (MACEDO, CLOUGH; ARAÚJO, 2014, p. 81). Isto decorre da ocupação pelos/as diferentes participantes de "uma história e posição social distintas, ligadas ao seu enraizamento em localizações estruturais de poder diferentes que envolvem relações de privilégio e de opressão, sejam elas de 'classe', de género, de cultura ou outras" (MACEDO, CLOUGH; ARAÚJO, 2014, p. 80). São estas posições que são apropriadas subjetivamente e informam a exercício da cidadania, como autores e autoras na asserção da sua voz.

A autonarração surge aqui como crucial na construção de pontes com outras pessoas, a partir da experiência própria e construindo para além dela. Em termos mais concretos, a cidadania educacional combina e atualiza a proposta bernsteiniana dos direitos democráticos de inclusão, participação e realização de si (BERNSTEIN, 1996), com acentuações feministas de reconhecimento (LYNCH; LODGE, 2002) e interdependência (LISTER, 2007).

Deste modo, a cidadania educacional é centrada em direitos, o que inclui o direito a ter deveres, e o exercício da palavra como direito e dever. Esta modalidade de cidadania enraíza-se e dá lugar ao desenvolvimento de um sentido de pertença e de reconhecimento em contexto; a participação na *coconstrução*, *comanutenção* e *cotransformação* desses contextos; e a possibilidade de atingir e até ultrapassar o potencial individual. Esta perspetiva assenta na *co-laboração* entre estruturas e sujeitos, na usa diversidade humana,

mobilizada pela e para a ação, implicando coautoria e transformação das realidades experienciadas. Claramente um tal posicionamento humano teórico e metodológico tem implicações na pedagogia, como já referi e em seguida ilustro, tomando o exemplo da aprendizagem pela conversa (BAKER; JENSON; KOLB, 2002) como metodologia reconfigurada em torno da *conscientização*.

A Aprendizagem pela Conversa no Cruzamento entre Experiência e Conscientização

Apresento nesta secção a aprendizagem pela conversa, como eu a vejo, a partir da minha experiência e reflexão, como investigadora e, neste caso particular, como membro da equipe de avaliação externa do Instituto Paulo Freire de Portugal (IPFP), constituída por Amélia Rosa Macedo e por mim própria, em que fizemos o acompanhamento do projeto *Lideranças Partilhadas*[6], com observação participante de oficinas que recorreram a esse método, envolvimento nas reuniões da equipe e consulta a documentos do projeto.

A aprendizagem pela conversa, tal como experienciada, observada e avaliada, foi o recurso metodológico utilizado pela equipe do projeto na sensibilização de profissionais, atores e atoras de intervenção social. O projeto gerador desta reflexão incluiu técnicas e técnicos de intervenção socioeducativa, líderes locais, profissionais em lugares de tomada de decisão e cidadãs e cidadãos, em geral. Foram realizadas 15 oficinas na zona litoral norte de Portugal, que envolveram um total de 248 pessoas, das quais apenas

[6] Projeto Literacia para a igualdade de género e qualidade de vida: Lideranças Partilhadas, da Fundação Cuidar o Futuro. Para mais detalhes poderão consultar-se produtos do projeto como o seu livro e o caderno de trabalho, referidos neste texto e na sua bibliografia, bem como o seu *blog*: http://liderancaspartilhadas.blogspot.com/. Acesso em: 20 jul. 2020.

30 eram homens, um dado relevante no que concerne à socialização feminina e masculina, que parece poder indiciar um maior interesse das mulheres pelas temáticas trabalhadas e também maior familiaridade com a conversação, como costume tradicionalmente atribuído às mulheres. Não temos dados suficientes nem cabe aqui explorar as razões desta diversidade.

Tirou-se partido da aprendizagem pela conversa como *instrumento* para constituir um espaço de aprendizagem narrativa e experiencial, em torno de 4 conversas intencionais, para gerar ideias sobre a "resolução da relação dialética de dimensões de aprendizagem, baseadas na interrelação e identificação de tensões entre conceitos/ experiências, potencialmente opostos e contraditórios" (MACEDO; MACEDO, 2012, p. 224). Com esta preocupação, as conversas foram pensadas no sentido da criação de uma aprendizagem em espiral, em que as pessoas começavam por falar de si e terminavam com o delinear de um projeto coletivo.

Num primeiro momento dedicavam-se a "inventariar e refletir sobre as experiências" fazendo a sua apresentação pessoal em grande grupo para, em seguida, em médio grupo passarem a confrontar experiências com ideias de *textos desafio,* em torno de questões como qualidade de vida e lideranças, centrais ao projeto e às pessoas envolvidas. Num terceiro momento, retomava-se o grande grupo, para desenvolver uma discussão focalizada em grupo, direcionada para a sistematização das ideias das 2 conversas anteriores. Por último, o grupo dedicava-se a *perspetivar a ação* buscando formular sentidos de transformação do quotidiano, por referência ao seu contexto real. De acentuar que este movimento de vaivém do individual para o grande grupo, com passagem pelo médio grupo constitui uma estratégia que nos parece fundamental

no sentido de criar espaço para as vozes mais silenciadas e permitir identificar as vozes poderosas no grupo, que poderão precisar de moderação.

Aprendizagem pela Conversa, Aprendizagem pela Experiência

Como referimos noutro trabalho (MACEDO; MACEDO, 2012), Baker, Jenson e Kolb (2002) partem do campo científico da psicologia, apresentando a *aprendizagem pela conversa* como instrumento teórico metodológico. Como referem estes autores, trata-se de um "processo de aprendizagem através do qual as pessoas aprendentes constroem significados e transformam experiências em conhecimento através da conversação" (BAKER; JENSON; KOLB, 2002, p. 2). Este método toma como base o modelo da "aprendizagem a partir da experiência" tal como desenvolvido por Kolb, na década de 1970. Este autor "considera a aprendizagem como um processo pelo qual é criado conhecimento através da transformação da experiência" um processo que envolve diferentes estilos de aprendizagem (divergência, assimilação, convergência, acomodação) e que implica experiência concreta, observação e reflexão, concetualização abstrata e experimentação em novas situações (KONING et al., 2012, p. 17). Como referem, ainda, as autoras (2012), a reconceptualização do modelo de Kolb envolve experienciar concretamente (sentir), observar (refletir), teorizar (pensar) e experimentar ativamente (agir). Uma reformulação que dá maior lugar à conscientização neste processo, como veremos mais adiante.

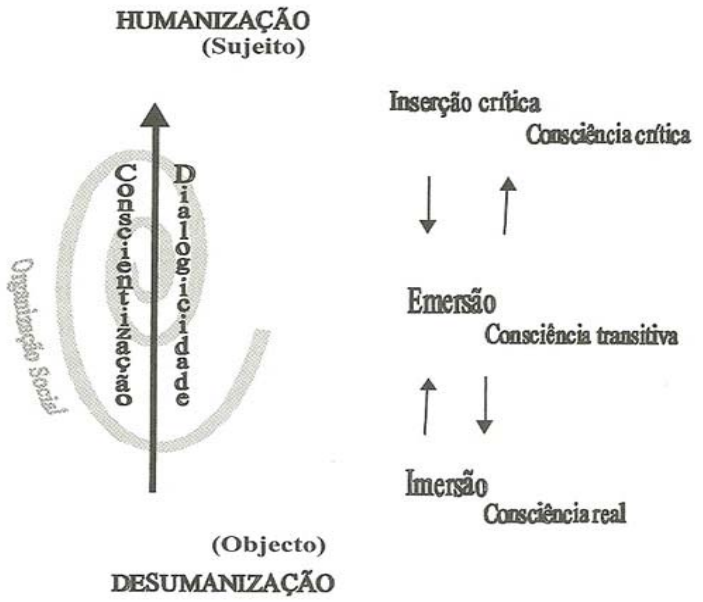
Se viajarmos um pouco mais atrás no tempo, podemos ainda identificar raízes deste método na proposta filosófica de Dewey (1948), que nos fala de uma educação experiencial ou progressiva.

Esta perspetiva assenta no valor da liberdade objetivada com disciplina democrática, acentuando que a experiência emerge da interação entre o princípio da continuidade e o princípio da interação. Ou seja, admite-se, por um lado, que cada nova experiência assenta no passado e irá afetar a experiência futura de quem a vivencia e, por outro, que a experiência tem uma influência situacional de quem educa em quem aprende, sendo que quem educa deve antecipadamente conhecer a natureza da experiência humana. Nesta visão, que parece um pouco unidirecional, o valor da experiência é avaliado pelo seu efeito no presente e no futuro da pessoa que aprende, e na medida em que esta se torna capaz de contribuir para a sociedade (DEWEY, 1948).

A Aprendizagem pela Conversa e a Conscientização

Tendo nos pontos anteriores falado um pouco da aprendizagem pela conversa em termos dos seus princípios filosóficos, com um foco na centralidade da experiência, e dos seus modos de dinamização, nesta secção relacionamos a aprendizagem pela conversa com a conscientização. Como refere Marijke de Koning (2009, p. 33) no "processo de aprendizagem pela conversação numa perspectiva de conscientização, [...] falar pode levar a um agir outro, mais crítico, neste caso um pensar (e agir) diferente e desviante das formas dominantes de pensar e fazer (acontecer) a liderança". Na mesma linha de argumentação, em trabalho anterior (MACEDO; MACEDO, 2012), estabelecemos articulações entre a aprendizagem pela conversa e a conscientização, tal como trabalhada por Freire (1996) e captada em Macedo et al. (2013), de acordo com a proposta de João Francisco de Souza, uma das pessoas a quem Freire dedicou a *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996).

Figura 1 – Conscientização em Freire



Fonte: Adaptado de Macedo et al. (2013)

No esquema acima, tentámos fazer uma síntese da conscientização como conceito central de Freire, que este estabelece, desde logo, na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1999) e vai reconcetualizando ao longo da sua obra, como processo que permite a passagem de objeto a sujeito, ou seja, da desumanização à humanização. Decorrendo no interior de uma organização social específica, a conscientização tem um objetivo transformador. Assim, assenta na dialogicidade, procurando uma reflexão a partir da experiência para mobilizar as pessoas participantes para a sua reconstrução, sendo que a emancipação individual é vista como útil à emancipação coletiva.

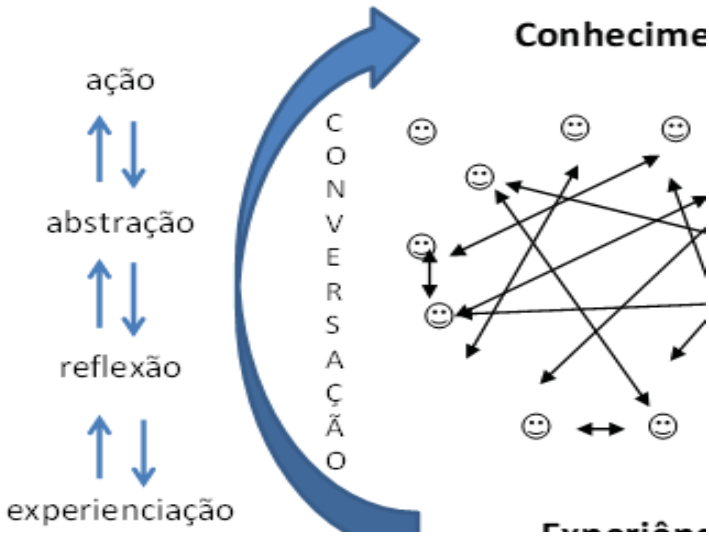
Parte-se da *consciência real*, em que as pessoas são situadas, num pensamento ingénuo, como seres imersos numa realidade pessoal, individualizada, quase mágica, que reproduz os mitos do opressor para, através do diálogo, e no quadro de uma *consciência transitiva*, partirem da identificação das situações limite de opressão em que estão imersas. Situam-se agora como parte de uma realidade mais ampla, partilhada por outras pessoas e emersas na tomada de uma *consciência crítica* transformadora, pela inserção crítica nessa realidade, como autoras e autores da transformação da própria história.

Sendo que este movimento implica "reconhecimento crítico dos limites impostos pelo opressor, descoberta das razões da opressão, reconhecimento de si como oprimido/a e como pessoa capaz de intervir na própria história, como ser transformador" (MACEDO; MACEDO, 2012, p. 226), como refere Freire (1999, p. 56) o "método é já a própria consciência". Analisando a conscientização como filosofia, Koning (2012, p. 35) acentua que esta "é o processo educativo que permite ao indivíduo desenvolver uma consciência crítica ativa e integrar-se de uma forma crítica numa ação de transformação", em termos metodológicos, implica leitura do mundo, codificação e descodificação, como propõe Freire. Assim, no dizer da mesma autora, "sendo a palavra 'verdadeira', ação e reflexão (Freire), é preciso (aprender a) dizer a palavra para que ela possa transformar o mundo" (KONING, 2012, p. 35).

Já a aprendizagem pela conversa, no reforço da literacia social com profissionais explorou a experiência individual, através da conversação, para investir na emancipação individual com um valor por si – como processo *por* e *para* cada pessoa – investindo também na emancipação coletiva. Koning (2012) reforça esta ideia,

afirmando que a aprendizagem pela conversa possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico em cada pessoa participante, buscando novos sentidos e de modo a provocar a emersão de novos conhecimentos. Assim, no espaço da aprendizagem pela conversa, a conscientização emerge "através da formulação de narrativas que vão permitindo agir de forma diferente e desviante da dominante, possibilitando a construção de práticas inovadoras" (KONING, 2012, p. 38).

Figura 2 – A aprendizagem pela conversa



Fonte: Adaptado de Macedo et al. (2013)

Na sua reflexão, Koning, et al. (2012, p. 27) estabelecem que para Baker, Jensen e Kolb (2002) há distinção entre diálogo e conversa, sendo que o primeiro acentua a fala, a compreensão e a troca de ideias em busca de uma verdade partilhada, explorando a

reflexão e a linguagem. Já na segunda, se acentuam os aspetos mais emocionais. As autoras enfatizam também que ambas as metodologias se centram "na produção de conhecimento existencial através de vozes em oposição" e buscando a emergência do sujeito. Procuramos sistematizar a aprendizagem pela conversa no esquema abaixo, que busca evidenciar a dimensão espiralar desta conversação intencional, multidirecional e pluriperspetivada.

Argumentos Derivados da Análise: Pontos de Passagem

O trabalho de observação realizado, e a análise de dados daí resultante, permite evidenciar que existem relações de articulação entre a *aprendizagem pela conversa* e a *conscientização* como modalidades comunicativas libertadoras, no quadro de uma tradição epistemológica/ metodológica emancipatória da voz (ARNOT, 2006). Cativar/ criar laços (SAINT-EXUPÉRY, 1943) emergem como condições fundamentais em ambos os métodos, permitindo evidenciar a dimensão mais relacional da pedagogia, e a importância de investir numa interdependência humana (mais) genuína (LISTER, 1997) sustentada no reconhecimento e na emersão da voz, como autonarração e exercício de direitos de cidadania.

Cinquenta anos decorridos sobre o *boom* das reivindicações de igualdade e de diferença por movimentos sociais feministas, ecológicos, de diversidade afetivosexual (então, dita, orientação sexual), entre outros, a aprendizagem pela conversa parece tirar mais partido da fragmentação e emersão da e do sujeito individual da modernidade tardia, que vem a reclamar lugar, contrapondo-se ao sujeito coletivo da modernidade, mais presente na concetualização freiriana. Essa fragmentação da e do sujeito da cidadania é articulável com o reconhecimento da diversidade de relações estruturais de

poder em que cada pessoa/ grupo social se encontra localizado (YOUNG, 1997), numa interseção complexa e distintiva dessas relações nas vidas dos indivíduos, por si e entre si, como membros de um grupo social que partilha algumas circunstâncias de vida mas se separa noutras.

Este aspeto dá sentido à afirmação da heterogeneidade intra grupal (YOUNG, 1997) que, no caso em análise, foi evidenciada pela diversidade de vozes das e dos profissionais da intervenção envolvidos no reforço da sua literacia social. Neste enquadramento de fragmentação da e do sujeito da cidadania, a experiência, história, modos de ver o mundo, expetativas, saberes, modos de dizer, adquirem um caráter mais polifónico. Afirma-se a equidade, como diversidade de pontos de partida (e de chegada), pela asserção da voz pessoal, com diversas tonalidades, as quais por relação com circunstâncias de vida muito particulares.

Encontram-se, assim, pontos de passagem entre a *Pedagogia do oprimido* e a aprendizagem pela conversa. Entendendo aqui teoria e ação como dois lados da mesma moeda, que não existem um sem o outro, em termos mais operacionais, relacionados com o fazer educativo reflexivo, Koning et al. (2012, p. 28) acentuam que a "metodologia da conscientização, desenvolvida por Freire já nos anos 60, segue um movimento cíclico, tal como o modelo de aprendizagem a partir da experiência em que se baseia a metodologia da aprendizagem pela conversa". No entanto, como referem, na última, são introduzidos aspetos como uma 'situação desafio', no espaço entre a experiência e a observação; a problematização, entre a observação e a teorização, como reformulação de ideias; a formulação de pistas de intervenção, em grupo e não ao nível individual. Para além disso, é introduzida uma nova situação para

objetivação e descodificação conjunta, entre o agir experimental e a nova experiência[7]. Na nossa análise, identificamos traços claros da investigação-ação neste processo, que não iremos, no entanto, aprofundar aqui.

Em termos mais concetuais/ ideológicos, parece-nos importante acentuar que a Pedagogia do oprimido parece estar mais preocupada com a emersão da voz do grupo oprimido, numa perspetiva de emancipação do grupo e no quadro de uma reflexão racionalizada e centrada no diálogo. Nessa medida, parece ter subjacente a busca consenso para aceder a uma ideia de verdade objetivada e com contornos bem definidos, partindo do suposto de um nível unívoco de consciência e sustentando-se no princípio da igualdade. Em obras posteriores, o próprio Freire complexifica o conceito de oprimido, introduzindo, por exemplo, as questões de género e de etnia, na sua análise e linguagem (MACEDO, 2017).

Já a segunda, a aprendizagem pela conversa, se preocupa com a emersão da voz individual e de grupo, para a emancipação individual e coletiva de pessoas sujeitas a diferentes cruzamentos estruturais de opressão, como referimos com Young (1990), reconhecendo e investindo na dimensão relacional/ emocional da aprendizagem. Investe-se na conversação, buscando a gestão do dissenso, e reconhecendo a riqueza da divergência de opiniões para a construção de uma 'verdade' pluriperspetivada, que é tida em conta na construção de um *pensamento alargado* (ARENDT, 1958), diria intersubjetivo.

[7] Para aprofundamento, pode consultar-se online o Caderno de Trabalho, produzido pelas autoras, em 2012, e também o caderno Rede de mulheres 25 anos depois. Com Maria de Lourdes Pintasilgo, de autoria de Marijke de Koning, de 2005.

O pensamento alargado resulta, assim, de um processo de conversação intencional com uma dimensão mais experiencial e humana, sendo que esta aproximação à objetividade feminista se radica numa localização limitada e num conhecimento situado, que não é transcendente nem faz a separação entre sujeito e objeto, como referia Sandra Haraway, já em 1988 (TOLDY, 2012). Para além disso, num quadro de reconhecimento da diversidade, legitima-se e tira-se partido de níveis distintos de consciência, que requerem uma visão de equidade.

Admite-se, pois, que a mobilização para a *ação crítica transformadora* tem também diferentes níveis em função do nível de *consciência real* de partida. Este é distinto entre pessoas, embora estas possam partilhar determinadas circunstâncias de vida e ocupar localizações estruturais de poder similares, como tenho vindo a referir. Pode também ser distinto o ponto de observação sobre si mesmas, ou seja, o olhar a partir do qual projetam a sua experiência. Procuramos abordar esses aspetos no tópico seguinte.

Voz, Reconhecimento e Emersão do Sujeito: mulheres e homens

Buscando trazer aqui as vozes distintas de sujeitos participantes, com base em dados partilhados pelo projeto, para a análise de acompanhamento que foi desenvolvida, construímos este ponto com excertos dessas vozes, captados ao longo das conversas, como momentos de reflexão e expressão de si que consubstanciaram as oficinas de formação. Na primeira conversa, relativa à apresentação das e dos sujeitos participantes, acentuamos os diferentes pontos de partida, em termos de localizações estruturais

de poder, em relação às quais as pessoas participantes constroem e expressam a sua identidade como sujeitos.

Em torno do lugar social, na família e na profissão:

> Enquanto mulher, mãe e profissional penso que… (Oficina temática Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género – PVQ, Oficina 5)[8].

Em torno da função profissional:

> Como coordenadora de ações de formação para ativos empregados e desempregados (Oficina temática Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças – IIG, Oficina 9).

> Sendo responsável pelo eixo de formação deste projeto [com jovens do secundário] tenho expetativa de identificar estratégias que me ajudem a trabalhar melhor (IIG, Oficina 15).

Ou, ainda, associando a função profissional e do exercício de cidadania na vida pública:

> [...] como formador e ativista ecossocial tenho (IIG, Oficina 14).

No que concerne à reflexão sobre a metodologia de trabalho, a partilha permitiu também evidenciar uma heterogeneidade de olhares face à experiência, com diferentes acentuações relativas à

[8] Embora esta citação e algumas das citações seguintes não ultrapassem mais de três linhas e, por isso, não devam estar em recuo, a autora optou por essa disposição no texto, em justificável exceção (e a única neste livro quanto às normativas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT – que se segue criteriosamente), para melhor visualização dos fragmentos das "vozes" de seus interlocutores na pesquisa que o capítulo retrata. (NOTA DOS ORGANIZADORES).

circulação da palavra que, por sua vez, são reveladoras de diferentes níveis na "consciência real" e também de "consciência transitiva". Em torno do potencial da aprendizagem pela conversa na produção de conhecimento e no desenvolvimento pessoal:

> [...] saliento a partilha de experiências e conhecimentos, potenciando reflexão e o crescimento pessoal (IIG, Oficina 9).

Em torno da mobilização para a ação transformadora:

> O poder… da conversa e da palavra como ferramentas para fazer toda a 'diferença' (IIG, Oficina 9).

Em torno da criação de um ambiente seguro de empoderamento e potenciador do exercício da voz:

> [...] a metodologia foi muito bem escolhida pois permitiu ao grupo uma maior à vontade para expor as suas opiniões e experiências sem dar espaço para julgamentos (PQV, Oficina 1).

> A oportunidade e liberdade de exprimir opiniões diversas (PQV, Oficina 6).

Já na última conversa, relativa à mobilização para a ação, evidencia-se a tomada de consciência. Em torno do reforço de saberes e práticas:

> Foi ao encontro de atitudes e práticas que venho adotando ao longo da vida (PQV, Oficina 3).

Em torno da reflexão sobre as práticas:

> Não posso dizer que me levou a alterar algumas práticas, mas sim a refletir nelas bem como da necessidade de desconstruir e alterar práticas e atitudes dadas como corretas (IIG, Oficina 13).

Em torno da tomada de consciência e mobilização para a transformação nos vários contextos de vida:

> Penso que vou agir de outra maneira. Tanto a nível pessoal como institucional vou procurar ouvir mais os outros, dar-lhes valor e fazer o meu melhor para ser um melhor líder (Oficina temática Partilhar Lideranças nos Espaços Público e Privado – PLPP, Oficina 12).

> [...] possibilitou a reflexão e me motivou para alterar situações no meu dia a dia, que antes não tinha sequer perceção da sua existência (PLPP, Oficina 7).

Em torno da tomada de consciência da situação como pessoa oprimida, mas também como pessoa com potencial de autoria da própria história:

> Tendo já sido alvo de discriminação [...] me despertou para a necessidade de também eu deixar de permitir a reprodução da discriminação… e tal só é possível com um comportamento proativo e não passivo. Se eu tivesse denunciado, outras mulheres talvez não passariam pelo mesmo que eu (IIG, W13).

Cosmin Nadã (2012, p. 276-77), um dos participantes no projeto, publicou a sua perspetiva sobre a aprendizagem pela conversa na oficina temática Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças (IIG), afirmando

> [...] Sendo quase um 'viciado' em conversas, sempre com vontade de comunicar, nunca tinha pensado que uma simples conversa podia ser usada como meio de aprender. Depois da minha participação [...] apercebi-me não só que a conversa tem características ótimas para favorecer a aprendizagem, mas que é uma ferramenta que facilita o ato de aprender e que torna o processo de aprendizagem muito mais interessante. [...] mesmo as pessoas mais tímidas e as pessoas que não costumam participar, são incentivadas a dar a sua opinião e a contribuir para um resultado melhor.

Também Ribeiro e Múrias (2012, p. 319), como investigadoras no projeto, numa reflexão aprofundada acerca das perspetivas das pessoas participantes nas oficinas, de que aqui se dá apenas uma visão breve, referem que as oficinas:

> [...] constituíram-se enquanto espaços onde [as pessoas] puderam conversar e refletir numa base igualitária, questionando discursos, representações e práticas, em torno das questões da igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas. Espaços recetivos à partilha de experiências, promotores de formulação de ideias e reconhecimento de motivações e intenções e uma escuta ativa isenta de preconceitos sociais, maioritariamente, espaços e tempos de aprendizagem.

Que melhor forma de completar esta reflexão que não as vozes de quem esteve presente.

Linhas Conclusivas

Ao longo deste texto argumentei em favor de uma educação *outra*, enraizada *na* e enraizadora *da* interdependência humana, num horizonte de *co-laboração* e maior equidade humanizadora. Para desenvolver o argumento, tirei partido da minha experiência em torno da *aprendizagem pela conversa* que, inserindo-se num paradigma de aprendizagem pela experiência, revela contornos da conscientização. Indo além da abordagem mais psicológica dos autores desta proposta, a abordagem feminista conscientizadora enfatiza a politicidade deste método baseado na conversação intencional e, mais concretamente, o seu potencial transformador das e dos sujeitos para a assunção como autores e autoras da sua história, no exercício de uma cidadania educacional, que radica a sua afirmação como cidadãos e cidadãs.

Na abordagem feminista à *aprendizagem pela conversa*, que tive a oportunidade de observar, no âmbito do projeto Lideranças Partilhadas, da Fundação Cuidar o Futuro, identificou-se forte presença do pensamento freiriano, a 2 níveis. Por um lado, na preocupação com a discussão do *status quo* – por vezes interiorizado como liberdade, por pessoas participantes, cujo índice de reflexividade, as situava ao nível da *consciência real* e, por outro, na tentativa de inserção das pessoas participantes no seu processo histórico, como sujeitos, mulheres e homens transformadores, através do desenvolvimento da *consciência crítica.*

Assim, no trabalho observado, encontram-se articulações entre *conscientização* e *voz*, concretamente, no que concerne à possibilidade de articulação por cada sujeito, no coletivo, da sua história, experiência, interpretação do mundo, modos de

conhecimento, valores e identidades, num ambiente que estimula a circulação da palavra e a sua (re)formulação num agir transformador. Indo além de uma visão uniforme de grupo social, que não tem em conta a heterogeneidade intragrupal, o investimento na fragmentação do sujeito permite evidenciar que a formulação e problematização do mundo depende das localizações dos/as sujeitos em relações de poder diferenciais, presentes tanto nos níveis de consciência aportados aos processos comunicativos como nas múltiplas facetas de opressão de que se revelam objeto.

Parece poder também afirmar-se que a *aprendizagem pela conversa* é um processo político de conscientização, afirmação de voz e participação na tomada de decisão. Constitui também um processo em que a conversação complementa a dialogicidade, permitindo o cruzamento intersubjetivo das experiências e saberes individuais e indo além da busca de uma verdade consensual racionalizada para afirmar o valor do dissenso argumentativo na formulação da ação.

Ao criar espaço para a afirmação da voz individual e como grupo social, em torno da história, da experiência e das expectativas de mundo, investe-se, claramente, na *inserção crítica* das e dos sujeitos, nas suas realidades diferenciadas, através de processos de reconhecimento individual tendentes à transformação social. Nesse enquadramento, esta aprendizagem pela conversa gera emancipação individual e coletiva, pela explicitação de diversas formas de relação de poder opressivas e pela busca coletiva de soluções mais autênticas que servem a cada pessoa e ao grupo social em que está inserida. Evidencia-se que *existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo, falar sobre ele, problematizá-lo e reformular a sua pronunciação.*

Em suma, ao investir na interdependência humana e ao procurar cativar as e os participantes para a tomada de consciência e a ação individual/coletiva, através da criação de laços levados pela palavra, a aprendizagem pela conversa, tal como observada e experienciada, num cruzamento entre racional e emocional, contribui para o empoderamento de mulheres e homens e permite a renovação democrática no horizonte de um mundo mais humanamente humano, assente no (re)conhecimento da diversidade e na *co-laboração*.

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. Lisboa: Relógio d'Água, 1958.

ARNOT, M. Gender voices in the classroom. *In*: SKELTON, C.; FRANCIS, B.; SMULYAN, L. (Orgs.). **The sage handbook of gender and education**. London: Sage, 2006. p. 407-421.

BAKER, A.; JENSEN, P.; KOLB, D. (2002). **Conversation as experiential learning**. 2002. Disponível em: http://learningfrom experience.com/media/2010/08/conversation-as-experiential-learning.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity***:* theory, research and critique. Bristol: Taylor & Francis, 1996.

CLAESSEN, J. Vitamina C para comunidades: comunicación como arte y arte como comunicación. In: MÚRIAS, C.; KONING, M. de (Orgs.). **Lideranças partilhadas:** percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 99-112.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: The Macmillan Company, 1948.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança***:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KONING, M. **Rede de mulheres 25 anos depois**: com Maria de Lourdes Pintasilgo. Lisboa: GRAAL e Fundação Cuidar o Futuro, 2005.

KONING, M. Liderança e poder. In: MACEDO, E.; KONING, M. de (Orgs.). **ReInventando lideranças***: g*énero, educação e poder. Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic, 2009. p. 33-38.

KONING, M. Lideranças partilhadas. A caminho de um novo paradigma? *In*: MÚRIAS, C.; KONING, M. (Orgs.). **Lideranças partilhadas***:* percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 17-57.

KONING, M.; MÚRIAS, C.; RIBEIRO, R.; CARVALHO, A.; LOPES, L. **Caderno de trabalho:** Propostas de literacia para a igualdade de género e a qualidade de vida. Lisboa: Fundação Cuidar o Futuro, 2012.
Disponível em: https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/Caderno-de-Trabalho.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

LISTER, R. **Citizenship***:* feminist perspectives. New York: New York University Press, 1997.

LISTER, R. Inclusive citizenship: Realizing the potential. **Citizenship Studies***,* Online, v. 11, n. 1, p. 49-61, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13621020601099856>. Acesso em: 11 maio 2009.

LYNCH, K.; LODGE, A. **Equality and power in schools**. London and New York: RoutledgeFalmer, 2002.

MACEDO, E. (Org.). **Fazer educação, fazer política:** linguagem, resistência e ação. Porto: IPFP/CRPF/CIIE, 2014.

MACEDO, E. Paulo Freire, um pensador feminista? (Re)articulando conceitos e debates. *In*: MACEDO, Eunice (Org). **Ecos de Freire e o pensamento feminista***:* diálogos e esclarecimentos. Porto: LivPsic, IPFP, CRPF & CIIE, 2017. p. 23-58.

MACEDO, E. **Vozes jovens entre experiência e desejo***:* cidadania educacional e outras construções. Porto: Afrontamento, 2018.

MACEDO, E.; MACEDO, A. Aprender pela conversa: Assim, como e depois?. *In*: MÚRIAS, C.; KONING, M. (Orgs.), **Lideranças partilhadas***:* percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 223-238.

MACEDO, E.; VASCONCELOS, L.; EVANS, M.; LACERDA, M.; VAZ PINTO, M. **Revisitando Paulo Freire***:* sentidos na educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

MACEDO, E.; CLOUGH, N.; ARAÚJO, H. C. Ser sujeito inteiro em educação: das possibilidades de cidadania educacional. *In*: MACEDO, E. (Org.). **Fazer educação, fazer política***:* linguagem, resistência e ação. Porto: IPFP, CRPF & CIIE, 2014. p. 79-92.

MACEDO, E.; SANTOS; S. A.; TORRES, F.; HARDALOVA, P. Reinventing the allegory of the cave through drama: teachers' challenges and competences in education. **Educação, Sociedade & Culturas**, *v. 50*, Porto, p. 75-93, 2017.

NADÃ, C. Reflexões sobre Lideranças Partilhadas: um projeto que conheci e vivi. *In*: MÚRIAS, C.; KONING, M. de (Orgs.). **Lideranças partilhadas***:* percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 271-284.

RIBEIRO, R.; MÚRIAS, C. Das motivações às apreciações: aprendizagens pela conversa na literacia para a igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas. *In*: MÚRIAS, C.; KONING, M. (Orgs.). **Lideranças partilhadas***:* percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 297-322.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O principezinho**. Lisboa: Editorial Aster. 1943.

TOLDY, T. Produzir conhecimento a partir das pessoas. *In*: MÚRIAS, C.; KONING, M. de (Orgs.). **Lideranças partilhadas***:* percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 153-164.

VAN EMMERIK, I. Reflections on literacy of women for leadership, the journey of a friendship. In: MÚRIAS, C.; KONING, M. de (Orgs.). **Lideranças partilhadas:** percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida. Porto: Fundação Cuidar o Futuro & Livpsic, 2012. p. 59-70.

YOUNG, I. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

YOUNG, I. **Intersecting voices***:* dilemmas of gender, political philosophy, and policy. Princeton: Princeton University Press, 1997.

YOUNG, I. **Inclusion and democracy**. Oxford: University Press, 2000.