

FREIRE E UMA PEDAGOGIA FEMINISTA DA DIFERENÇA

Kathleen Weiler

Vivemos num período de profundos desafios à epistemologia e à teoria política tradicionais do ocidente.¹ Estes desafios, ancorados na linguagem da teoria pós-modernista e nas críticas pós-colonialistas, reflectem a rápida transformação da estrutura económica e política da ordem mundial: o impacto do capital transnacional; a integração dos recursos, do trabalho e dos mercados, cada vez mais abrangente e sem precedentes; a difusão dos media e das imagens de consumo. Este sistema mundial interdependente baseia-se na exploração de grupos oprimidos, mas, ao mesmo tempo, convoca formas culturais opostas que dão voz às condições desses grupos. O domínio da burguesia masculina branca está a ser desafiado por pessoas de cor, mulheres e outros grupos oprimidos, que afirmam a validade do seu próprio conhecimento e exigem justiça social e igualdade em inúmeras lutas políticas e culturais. Na esfera intelectual, este sistema mundial em mudança tem conduzido a uma dispersão das metanarrativas ocidentais e à variedade de posições da teoria pós-modernista e da teoria da identidade cultural. Um importante desafio teórico aos sistemas tradicionais de conhecimento do ocidente está a emergir da teoria feminista, cada vez mais influenciada quer pela teoria pós-modernista quer pela teoria da identidade cultural. A teoria feminista, como outras abordagens contemporâneas, valida a diferença, desafia as pretensões de verdade universal e procura criar a transformação social num mundo de significados incertos e em mudança.

Na educação, estas mudanças profundas são evidentes a dois níveis: primeiro, ao nível da prática, na medida em que os grupos excluídos e anteriormente silenciados desafiam o modo dominante de abordar a aprendizagem e as definições de conhecimento; e segundo, ao nível da teoria, na medida em que as pretensões modernistas a uma verdade universal são postas em questão (ver, como exemplificativos, Giroux 1991; Cherryholmes 1988; Giroux e Simon 1989; Britzman 1991; Lather 1991). Estes desafios às verdades tomadas como certas têm sido colocados não apenas às instituições e às teorias que defendem o *status quo*, mas também às pedagogias críticas e libertadoras que emergiram nas décadas de 60 e 70. As críticas feministas da educação, tal como outras/os teóricas/os influenciadas/os pelo pós-modernismo e pelas teorias da diferença, querem reter a visão de justiça e transformação sociais que subjazem às pedagogias libertadoras, mas consideram que as suas pretensões de verdade universal e os seus pressupostos de uma experiência colectiva de opressão não se dirigem adequadamente às realidades das suas próprias salas de aula, muitas vezes confusas e cheias de tensão. Esta consciência da inadequação das pedagogias libertadoras clássicas tem sido notória no caso das educadoras feministas, que estão bem conscientes da força constante que tem o sexismo e as estruturas patriarcais, e o poder da raça,

1 Ensaio publicado na *Harvard Educational Review* 61.4 (1991): 449-74 (versão abreviada).

da preferência sexual, da capacidade física e da idade para dividir docentes e discentes, e discentes entre si.

Paulo Freire é, sem dúvida, o teórico mais influente da educação crítica ou libertadora. As suas teorias influenciaram profundamente os programas de alfabetização em todo o mundo e aquilo que viria a ser chamado de pedagogia crítica nos Estados Unidos. As suas obras teóricas, e em particular *A Pedagogia do Oprimido*, oferecem afirmações clássicas da pedagogia crítica ou libertadora baseadas em pretensões universais de verdade (Freire, 1971, p. 28). A pedagogia feminista, nos moldes em que se desenvolveu nos EUA, oferece um exemplo historicamente situado de uma pedagogia crítica posta em prática. As concepções feministas de educação são semelhantes à pedagogia de Paulo Freire em muitos aspectos e as educadoras feministas citam muitas vezes Freire como sendo o teórico da educação que se aproxima mais da abordagem e das metas da pedagogia feminista (ver Culley e Portuges 1985: "Introduction for comparisons of Freirean and feminist pedagogy"; ver também Maher 1985, 1987). Quer a pedagogia feminista, tal como ela é habitualmente definida, quer a pedagogia freireana assentam em visões da transformação social; subjacentes a ambas estão certos pressupostos comuns no que diz respeito à opressão, à consciencia e à mudança histórica. Ambas as pedagogias afirmam existir opressão nas condições materiais da existência das pessoas e como parte da consciencialização; ambas assentam numa visão da consciencialização como algo mais do que o simples somatório dos discursos dominantes, mas que contém em si uma capacidade crítica — aquilo que Antonio Gramsci (1971) chamou "bom senso"; e ambas vêem, assim, os seres humanos como sujeitos e actores da história, ambas mantêm um forte compromisso para com a justiça e uma visão de um mundo melhor e do potencial para a libertação. Estes ideais têm fortemente influenciado docentes e discentes em diferentes contextos educacionais, quer formais quer informais.

Mas, na prática, as metas da libertação ou da oposição à opressão nem sempre têm sido fáceis de compreender ou de atingir. Enquanto metas universais, estes ideais não abordam a especificidade da vida das pessoas; não analisam directamente as contradições entre grupos oprimidos em conflito ou o modo como um indivíduo pode ser oprimido numa esfera, ao mesmo tempo que é privilegiado ou opressor noutra. As professoras feministas e freireanas estão empenhadas no que Teresa deLauretis (1984: 178) tem chamado "alterar a raiz dos signos", desafiando os significados e as relações estabelecidas que ocorrem nos níveis que designa por "políticos, ou na maioria das vezes, micropolíticos", e formando grupos que "não produzem textos enquanto tais, mas que, ao alterarem a raiz de um dado signo... intervêm efectivamente nos códigos de percepção, assim como nos códigos ideológicos". Mas ao tentar desafiar os valores dominantes e "alterar a raiz dos signos", as docentes feministas e freireanas originam conflitos consigo próprias e com os discentes, que estão também historicamente situados e cujas subjectividades muitas vezes são contraditórias e estão em formação. Estes conflitos têm-se tornado cada vez mais claros à medida que as pedagogias freireana e feminista vão sendo postas em prática. Tentar implementar estas pedagogias sem reconhecer o conflito não só da consciencia dividida — o que Audre Lorde (1984) designa por "o

opressor dentro de nós" —, mas também os conflitos entre grupos que tentam trabalhar em conjunto para verbalizar e lutar contra a opressão — entre docentes e discentes nas salas de aula, ou entre grupos políticos que trabalham em prol da mudança em áreas muito específicas —, pode levar à raiva, à frustração e a um retrocesso para abordagens mais seguras ou mais tradicionais. Os inúmeros relatos de tensões geradas na tentativa de pôr em prática pedagogias libertadoras demonstram a necessidade de reexaminar os pressupostos dos textos clássicos da pedagogia libertadora, e de considerar as diversas questões que têm emergido nessas tentativas de uma prática pedagógica crítica e libertadora, no contexto da sala de aula (ver, por exemplo, Ellsworth, 1989, Berlak, 1989, Britzman 1992).

A pedagogia de Paulo Freire

A pedagogia de Paulo Freire desenvolveu-se em circunstâncias históricas e políticas particulares, de neocolonialismo e imperialismo. Como é sabido, os métodos de Freire desenvolveram-se inicialmente a partir do seu trabalho com camponeses no Brasil e, mais tarde, no Chile e na Guiné Bissau². O pensamento de Freire necessita, assim, de ser compreendido no contexto da situação política e económica de um mundo em desenvolvimento mundial. Na formulação inicial de Freire, a opressão era concebida em termos de classe e a educação era vista no contexto das lutas revolucionárias dos camponeses e das classes trabalhadoras. Igualmente importante para o pensamento e a pedagogia freireanos foi a influência do pensamento cristão radical e o papel revolucionário da teologia da libertação na América Latina. Tal como acontece com outros cristãos radicais na América Latina, o conhecimento pessoal de Freire da extrema pobreza e do sofrimento desafiou a sua profunda fé cristã enraizada nos ensinamentos éticos de Jesus nos Evangelhos. A pedagogia de Freire é, assim, fundada no imperativo moral de apoiar o oprimido, imperativo esse que emerge simultaneamente da sua fé cristã e do seu conhecimento e experiência do sofrimento na sociedade em que cresceu e viveu. Freire tem afirmado repetidamente que a sua pedagogia não pode ser simplesmente transferida para outros contextos, mas que cada espaço histórico requer o desenvolvimento de uma pedagogia apropriada para esse contexto (ver Freire 1985, Freire e Macedo 1987, Freire e Shor 1987). No seu trabalho mais recente, também abordou o sexismo e o racismo como sistemas de opressão que têm de ser considerados tão seriamente quanto a opressão de classe (Horton e Freire 1990). No entanto, Freire é frequentemente lido sem se ter em consideração as características dos contextos específicos em que o seu trabalho se desenvolveu e sem estas qualificações em mente. O seu texto mais lido ainda é o seu primeiro livro publicado em inglês, *Pedagogia do*

2 O método de codificações e temas geradores de Freire tem sido frequentemente discutidos. A melhor introdução a estes métodos concretos talvez possa ser encontrada em Freire (1973).

Oprimido (1971). Neste texto clássico, Freire apresenta a base epistemológica para a sua pedagogia e discute os conceitos de opressão, de conscientização e de diálogo que estão no cerne do seu projecto pedagógico, tal como o pôs em prática em lugares do mundo em desenvolvimento e tal como tem sido apropriado por professores radicais em outros lugares.

Freire organiza a sua abordagem à pedagogia libertadora em termos de um dualismo entre os oprimidos e os opressores e entre humanização e desumanização. Esta organização do pensamento em termos de forças opostas reflecte as próprias experiências de Freire no trabalho de alfabetização desenvolvido junto dos pobres do Brasil, uma situação em que as linhas de separação entre opressor e oprimido eram bem claras. Para Freire, a humanização é a finalidade da libertação; não foi ainda conseguida, nem pode ser conseguida enquanto os opressores oprimirem os oprimidos. Isto é, a libertação e a humanização não ocorrerão se os papéis do opressor e do oprimido forem simplesmente invertidos. Para que a humanização possa ter lugar, têm de ser criadas novas relações entre os seres humanos.

Porque é uma distorção do ser mais completamente humano, mais tarde ou mais cedo, ser menos humano leva o oprimido a lutar contra aqueles que o tornaram assim. Para que esta luta tenha significado, os oprimidos, ao procurarem reganhar a sua humanidade (que é uma forma de a criar), não devem tornar-se por seu turno opressores dos opressores, mas sim restauradores da humanidade de ambos. (Freire 1971: 28)

A luta contra a opressão que conduz à humanização é então utópica e visionária. Como Freire afirma noutro texto “ser utópico não significa simplesmente ser idealista ou pouco prático, mas sim envolver-se na denúncia e na anunciação” (1985: 57). Por denúncia, Freire refere-se ao nomear e analisar as estruturas existentes de opressão; por anunciação, quer dizer a criação de novas formas de relações e de formas de ser e de estar no mundo como resultado de uma luta mútua contra a opressão. Assim, Freire apresenta uma justificação teórica para uma pedagogia que pretende criticar as formas existentes de opressão e transformar o mundo, criando novas formas de ser, ou de humanização.

Educadoras e educadores radicais em todo o mundo usaram a *Pedagogia do Oprimido* como justificação teórica para o seu trabalho. Como afirmação eloquente e apaixonada sobre a necessidade e a possibilidade de mudança através da leitura do mundo e da palavra, não há um texto contemporâneo comparável (Freire e Macedo 1987). Mas quando olhamos a *Pedagogia do Oprimido* a partir da perspectiva da recente teoria e pedagogia feministas, levantam-se alguns problemas que podem reflectir as dificuldades que surgem, por vezes, quando se põem em prática as ideias de Freire em contextos específicos. Os desafios da recente teoria feminista não implicam a rejeição das metas de Freire para o que ele chama de pedagogia da libertação; certamente, as feministas partilham a ênfase de Freire em ver os seres humanos como sujeitos e não como objectos da história. No entanto, uma releitura crítica feminista de Freire aponta para o modo como o projecto da pedagogia freireana, tal como o da pedagogia feminista, pode ser enriquecido e revisonado.

Da perspectiva feminista, a *Pedagogia do Oprimido* é flagrante no seu uso do

referente masculino, uma utilização que era universal nos anos 60, quando o livro foi escrito.³ Muito mais problemático é, contudo, a qualidade abstracta de termos como humanização, que não se dirige aos significados particulares corporizados por homens e mulheres, pretos e brancos, ou outros grupos. O pressuposto da *Pedagogia do Oprimido* é de que, ao lutar contra a opressão, o oprimido caminhará em direcção à verdadeira humanidade. Mas isto deixa por abordar as formas de opressão experienciadas por diferentes actores ou actrizes, a possibilidade de lutas entre pessoas diferentemente oprimidas por diferentes grupos — o que Cameron McCarthy (1988) designa por a ‘não sincronia da opressão’. Este pressuposto também apresenta a humanização como universal, sem tomar em consideração as diferentes definições que este termo pode vir a ter para pessoas de diferentes grupos. Quando Freire fala dos oprimidos que têm de lutar contra a tendência de se tornarem ‘subopressores’, quer dizer que os oprimidos encaram o padrão da opressão apenas como forma de estar numa posição que não aquela em que estão. Tal como Freire escreve: “o seu ideal é tornarem-se homens; mas, para eles, ser homem é ser opressor. Isto é o seu modelo de humanidade” (1971: 30). O que é aqui problemático não é o uso de ‘homens’ para falar de seres humanos, mas que o modelo de opressão aqui implícito se baseie no opressor imediato dos homens — neste caso, os patrões de camponeses ou de operários. O que não é tido em conta é a possibilidade de posições simultâneas e contraditórias de opressão e dominação: o homem oprimido pelo seu patrão pode ao mesmo tempo oprimir a sua esposa, por exemplo, ou a mulher branca oprimida pelo sexismo pode explorar a mulher negra. Ao enquadrar esta discussão em termos tão abstractos, Freire aborda apenas superficialmente as contradições e as tensões no interior dos contextos sociais, onde existem formas de opressão veladas.

O uso de ‘oprimido’ no abstracto levanta também dificuldades na utilização por Freire da experiência como forma de adquirir uma alfabetização radical, “lendo o mundo e a palavra”. No cerne da pedagogia de Freire está a insistência de que todas as pessoas são sujeitos e conhecedores do mundo. A sua alfabetização política emergirá da sua leitura do mundo — isto é, da sua experiência. Esta leitura conduzirá ao conhecimento e à acção colectivos. Mas e se essa experiência for dividida? Se forem descobertas diferentes verdades na leitura do mundo a partir de diferentes posições? Para Freire, a educação, como prática da liberdade, “nega que os homens são abstractos, isolados, independentes e desligados do mundo... A reflexão autêntica não toma em consideração nem o homem abstracto nem um mundo sem homens, mas homens nas suas relações com o mundo” (Freire 1961: 69). Mas implícito nesta visão está o pressuposto de que, quando os oprimidos se percepcionarem na sua relação com o mundo, agirão em conjunto colectivamente para transformar o mundo e caminhar para a sua própria humanização. A natureza da sua percepção do mundo e da sua opressão é implicitamente assumida como sendo uniforme para todos os oprimidos. A possibilidade de experiências contraditórias de opressão entre os oprimidos está ausente.

3 Ver Simone de Beauvoir (1953), para uma utilização mais flagrante do referente masculino.

Central à pedagogia de Freire é a prática da conscientização; isto é, tomar consciência da opressão e empenhar-se em acabar com essa opressão. A conscientização assenta nesta experiência comum da opressão. Através desta leitura do mundo, os oprimidos chegarão ao conhecimento. O papel do professor é instigar um diálogo entre professor e aluno, assente na sua capacidade comum de conhecer o mundo e de agir como sujeitos nesse mundo. Mas a questão do poder e da autoridade do professor, em particular aquelas formas de poder baseadas na posição de sujeito como racializado, de classe, genderizado e por aí fora, não é abordada por Freire. Parte-se, de novo, do princípio de que o professor está do 'mesmo lado' do oprimido e de que, à medida que professores e alunos se envolvem mutuamente num diálogo sobre o mundo, juntos poderão descobrir e expor a mesma realidade, a mesma opressão e a mesma libertação. Na *Pedagogia do Oprimido*, o professor é apresentado como um homem genérico cujos interesses estarão com o oprimido à medida que mutuamente descobrirem os mecanismos da opressão. De facto, os professores não são abstractos; são mulheres ou homens de 'raças' particulares, classes, idades, capacidades, e por aí em diante. O professor será visto e ouvido pelos alunos não como uma abstracção, mas como uma pessoa particular com uma certa história e uma relação com o mundo definidas. Sem reconhecer mais claramente o poder e as limitações implícitas da posição do professor, os apelos para uma libertação colectiva ou para uma oposição à opressão tocam levemente a superfície das tensões que podem surgir entre professores e alunos enquanto sujeitos com interesses e histórias opostas, e com diferentes tipos de conhecimento e de poder. Algumas questões são assim negligenciadas na *Pedagogia do Oprimido*: Como nos devemos situar em relação às lutas dos outros? Como devemos tratar as nossas próprias posições contraditórias enquanto oprimidas ou oprimidos, e enquanto opressoras ou opressores? Onde podemos procurar a libertação quando a nossa 'leitura do mundo' colectiva revela experiências e lutas contraditórias e que entram em conflito? A visão freireana do oprimido como indiferenciado e como fonte de acção política unitária, a transparência da subjectividade do professor freireano, a reivindicação de metas universais de libertação e transformação social não conseguem dar respostas a estas perguntas.

Pôr em dúvida as reivindicações universais e abstractas de *Pedagogia do Oprimido* não é certamente o mesmo que defender que a pedagogia freireana deva ser rejeitada ou descartada. A posição ética de Freire em termos da praxis e a articulação que ele fez do valor e da capacidade das pessoas para conhecer e mudar o mundo são uma base essencial para as pedagogias radicais em oposição à opressão. O pensamento de Freire ilumina a questão central da acção política num mundo cada vez mais sem universais. Freire posiciona-se do lado dos oprimidos; reclama o imperativo moral de agir sobre o mundo. Mas para melhor procurar a afirmação da nossa própria humanidade e procurar acabar com o sofrimento e a opressão, defendendo a necessidade de uma teoria da opressão e da subjectividade mais situada e a necessidade de tomar em consideração as contradições de tais pressupostos universais de verdade ou de processo.

Tal como a pedagogia freireana, também a pedagogia feminista se baseia nos pressupostos do poder da consciencialização, da existência da opressão e da

possibilidade de acabar com ela, e o desejo de transformação social. Mas no seu desenvolvimento histórico, a pedagogia feminista tem revelado as falhas que emergem na tentativa de pôr em prática uma pedagogia que assume uma experiência universal e metas abstractas. Na tentativa da pedagogia feminista de se dirigir a estas questões, uma visão mais complexa da pedagogia libertadora está a ser desenvolvida e explorada.

Pedagogia feminista, conscientização e libertação das mulheres

A pedagogia de docentes feministas assenta em certos pressupostos sobre conhecimento, poder e acção política que podem ser encontrados desde a academia até ao activismo político do movimento de mulheres dos anos 60. Este é o mesmo comprometimento com a mudança social através do potencial transformador da educação que subjazia à pedagogia de Freire no Brasil durante o mesmo período. Os estudos sobre as mulheres a nível académico têm desde aí incluído uma grande variedade de posições políticas e de abordagens teóricas. Feminismo socialista, feminismo liberal, feminismo radical e feminismo pós-moderno, todos encaram a questão a partir das suas diferentes perspectivas. No entanto, a pedagogia feminista continua a fazer eco das lutas das suas origens e a reter uma visão do activismo social. Assim, tal como a pedagogia freireana, a pedagogia feminista está enraizada numa visão de mudança social. E, tal como a pedagogia freireana, a pedagogia feminista assenta em reivindicações de verdade sobre a primazia da experiência e da consciencialização que estão enraizadas em movimentos sociais de mudança historicamente situados. Essencial ao entendimento dos métodos e dos pressupostos epistemológicos da pedagogia feminista é a compreensão das suas origens na actividade política do cidadão comum, particularmente nos grupos de consciencialização do movimento de libertação das mulheres dos finais dos anos 60 e 70.

Os primeiros grupos de conscientização, assentes na amizade e no empenho político comum, centraram-se na discussão de experiências partilhadas de sexualidade, trabalho, família e participação em movimentos políticos de esquerda dominados pelo masculino. Os grupos de consciencialização centraram-se na mudança política colectiva e não na terapia individual.

Um segundo aspecto fundamental da conscientização é o facto de se basear na experiência e no sentimento. De acordo com Kathie Sarachild (1975), o enfoque na análise das próprias experiências das mulheres surgiu a partir de uma profunda desconfiança relativamente ao que é aceite como autoridade e verdade. Estes pressupostos relativamente ao que é válido e verdadeiro tendiam a aceitar as concepções existentes de uma 'natureza inerente' às mulheres e do seu 'lugar adequado'. Para questionar estas verdades (verdades que podemos agora chamar hegemónicas e que Foucault, por exemplo, viria a ligar às estruturas de poder), as mulheres não tinham para onde se voltar excepto para a sua própria experiência. Sarachild descreve o processo no seu grupo:

No final, o grupo decidiu conscientizar-se estudando as vidas das mulheres por temas como a infância, os empregos, a maternidade, etc. Faríamos todas as leituras exteriores que quiséssemos e que pensássemos ser importantes. Mas o nosso ponto de partida para a discussão, assim como o nosso teste ao rigor das afirmações de cada livro, seria a experiência real que tínhamos nessas áreas. (Sarachild 1975: 145)

O último aspecto da conscientização era uma partilha comum da experiência num colectivo, num grupo sem liderança. O pressuposto que subjazia a esta partilha de histórias era a existência de uma base comum entre as mulheres; como explica Sarachild, “construímos o pressuposto, um pressuposto básico para a conscientização, de que muitas mulheres são como nós — não diferentes” (Sarachild 1975: 147).

O processo de conscientização partilhava dos pressupostos das tradições revolucionárias anteriores: que a compreensão e a análise teórica eram os primeiros passos para a mudança revolucionária, e que nenhuma delas era adequada isoladamente: teoria e prática estavam interligadas como *praxis*. Como explica Sarachild, “a conscientização era vista quer como método para chegar à verdade, quer como meio para a acção e a organização” (1975: 147). O que era original na conscientização, contudo, era a sua ênfase na experiência e no sentimento como guia para a compreensão teórica, uma abordagem que reflectia as realidades das subjectividades socialmente definidas das mulheres e as condições das suas vidas. Irene Peslikis, membro também das Redstockings, escreveu, “Quando pensamos o que politiza as pessoas não são tanto os livros ou ideias, mas a experiência” (Peslikis, 1970: 339).

Enquanto as primeiras feministas, influenciadas por uma tradição política de esquerda, exploraram a criação da teoria baseada nas experiências e nos sentimentos das mulheres, nunca abandonaram o compromisso para com a transformação social. Contudo, na sua história posterior, a conscientização e a pedagogia feminista, nem sempre retiveram este empenho político na acção. À medida que o movimento das mulheres se expandia para alcançar grupos mais alargados de mulheres, a conscientização tendeu a perder o seu compromisso para com a mudança revolucionária. Esta tendência parece ter sido particularmente verdade à medida que o movimento chegava a mulheres com uma perspectiva menos radical e com pouco envolvimento político anterior. Sem uma visão da acção colectiva e da transformação social, o processo de conscientização possibilitou o que Berenice Fisher (1980) chama “uma dispersão de energias para uma exploração de sentimentos e preocupações ‘privadas’ em detrimento do activismo político” (ver também bell hooks “sobre a auto-recuperação”, 1989). A falta de estrutura e a natureza local dos grupos de conscientização apenas reforçaram estas tendências para um enfoque na mudança individual, em vez de um enfoque na mudança colectiva. O único lugar onde a tradição da conscientização encontrou expressão institucional foi na academia, no crescimento dos cursos e programas de estudos sobre as mulheres, estimulados pelo novo estudo académico das mulheres. As fundadoras destes primeiros cursos e programas tendiam a ser feministas politicamente comprometidas que tinham, elas próprias, experienciado o processo de conscientização e que, como Freire, assumiam que a educação podia e devia ser um meio para a mudança social.

O crescimento dos programas de estudos sobre as mulheres e da investigação académica feminista permitiu um quadro institucional e a base teórica para a pedagogia feminista, a tentativa de expressar os valores e as metas feministas na sala de aula. Mas enquanto a investigação académica feminista apresentou desafios fundamentais ao conhecimento tradicional androcêntrico, a tentativa de criar uma nova pedagogia modelada pelo processo da conscientização não foi um projecto coerente ou bem sucedido. Foram levantados sérios desafios ao objectivo da transformação política através da experiência da aprendizagem feminista, na tentativa de criar uma pedagogia feminista na academia. As dificuldades e as contradições que emergiram na tentativa de criar uma pedagogia feminista nas instituições tradicionais como as universidades levantaram sérias questões para todas as pedagogias libertadoras e ecoaram alguns dos problemas levantados pela abordagem unitária e universal da *Pedagogia do Oprimido*. Mas ao tomar em consideração estas questões, a pedagogia feminista sugere novas direcções que podem enriquecer as pedagogias freireanas de libertação.

A pedagogia feminista chamou a atenção para três áreas que são particularmente úteis para considerar o modo como as pedagogias freireanas e outras pedagogias libertadoras podem ser enriquecidas e expandidas. A primeira diz respeito ao papel e à autoridade docente; a segunda tem a ver com a questão epistemológica da fonte das reivindicações de conhecimento e verdade na experiência e sentimento pessoais; a última, emergindo dos desafios das mulheres negras das teóricas feministas pós-modernas, levanta a questão da diferença. Os seus desafios levaram a uma fragmentação da categoria não problemática e unitária ‘mulher’. Em vez disso, as teóricas feministas têm vindo a sublinhar a importância do reconhecimento da diferença como categoria central da pedagogia feminista. O pressuposto não mencionado da experiência universal de “ser mulher” explodiu com as críticas das feministas pós-modernas e com a afirmação crescente, por parte de lésbicas e de mulheres negras, de que a categoria ‘mulher’ de facto significava “branca, heterossexual e de classe média”, mesmo quando usada por feministas socialistas brancas heterossexuais, ou mulheres veteranas do movimento pelos direitos civis empenhadas nas lutas de classe e de ‘raça’ (ver, por exemplo, Fuss 1989; hooks 1989; Britzman 1992). Por seu turno, estes desafios teóricos à unidade de ‘mulher’ e de ‘mulheres’ puseram em questão a autoridade das mulheres enquanto professoras e alunas nas salas de aulas, o valor epistemológico tanto da experiência como do sentimento, e a natureza das estratégias políticas para dotar as metas feministas de mudança social. Em seguida, centrar-me-ei na exploração destas questões-chave de autoridade, experiência, sentimento e diferença no âmbito da pedagogia e teoria feministas.

O papel e a autoridade docente

Em muitos aspectos, a visão feminista da autoridade docente faz eco da imagem

freireana do professor, que é um aprendiz em conjunto com as alunas e os alunos, e que tem autoridade em virtude do seu maior conhecimento e experiência. Mas, como vimos, Freire não aborda as várias formas de poder que têm as/os docentes de acordo com a sua raça, o género e o contexto institucional onde trabalham. Na abordagem freireana, elas são, neste sentido, 'transparentes'. Na prática efectiva da pedagogia feminista, as questões centrais da diferença, do posicionamento e da necessidade de reconhecer as implicações da subjectividade ou identidade de docentes e discentes têm-se tornado centrais. Mais ainda, a questão da autoridade nos contextos institucionais torna problemática a possibilidade de alcançar nas salas de aula universitárias a visão colectiva e não hierárquica dos primeiros grupos de consciencialização. Os elementos básicos dos primeiros grupos de consciencialização — uma ênfase no sentimento, na experiência e na partilha, e uma suspeita em relação à hierarquia e à autoridade — continua a influenciar a pedagogia feminista nos contextos académicos. Mas a natureza institucional dos estudos sobre as mulheres na estrutura hierárquica e burocrática da academia cria tensões que se opõem ao compromisso original para com a *praxis* existente nos grupos de consciencialização. Os primeiros grupos de consciencialização eram homogêneos, antagónicos à autoridade e tinham um compromisso para com a mudança social que tinha emergido directamente dos movimentos pelos direitos civis e da nova esquerda. A pedagogia feminista nas salas de aula académicas dirige-se a grupos heterogêneos de estudantes numa cultura competitiva e individualista, na qual a docente detém poder e responsabilidade institucionais (mesmo que queira rejeitar esse poder) (Friedman 1985). Como comenta bell hooks, "o contexto académico, o discurso académico em que trabalhamos, não é conhecido por ser um lugar para se contar a verdade" (1989: 29). O próprio sucesso do estudo académico feminista têm significado o desenvolvimento de uma rica tradição teórica com profundas divisões, e métodos e objectivos opostos. (Para uma excelente discussão destas perspectivas, ver Jagger 1983). Assim, é colocada em questão a fonte de autoridade da docente enquanto 'mulher' que pode chamar a si um "conhecimento de mulher comum"; simultaneamente, é 'dada' autoridade à docente feminista, em virtude do seu papel no interior da estrutura hierárquica da universidade.

A questão da autoridade na pedagogia feminista parece centrar-se em torno de duas concepções diferentes. A primeira diz respeito à autoridade do ou da docente imposta institucionalmente, no interior de uma estrutura universitária hierárquica. De acordo com o seu papel de docente, tem de dar notas, é avaliada ou avaliado por administradores e por colegas em termos de especialização relativamente a um conjunto de conhecimentos, e espera-se que assuma a responsabilidade de atingir as metas de um curso académico tal como é entendido na universidade em geral. Esta estrutura hierárquica está claramente em oposição às metas colectivas de um movimento de mulheres comum e está a milhas de distância da ausência de estrutura dos primeiros grupos de consciencialização, nos quais cada mulher era uma especialista na sua própria vida. Não só a universidade impõe este modelo de autoridade institucional, como os próprios alunos e alunas o esperam. Como nota Barbara Hillyer Davis, "a pressão institucional para (transmitir conhecimento) é reforçada pelo comportamento bem-socializado das alunas e dos

alunos. Se lhes disser 'o que eu quero', responderão de acordo com o pedido. Ficam irritados com os meus esforços de me distanciar do papel de distribuidora de sabedoria" (1983: 91). As educadoras feministas têm tentado tratar esta tensão entre os seus ideais de educação colectiva e as exigências da universidade através de vários expedientes: trabalhos e avaliação de grupo, contratos em relação às notas, cursos com aprovação/reprovação, certas técnicas como a auto-revelação, e a articulação da dinâmica da sala de aula (ver, por exemplo, Beck 1983).

Contudo, um outro aspecto da autoridade institucionalizada é a necessidade de as mulheres *reclamarem* autoridade numa sociedade onde esta lhes é negada. Como Culley e Portuges sublinharam, a autoridade e o poder da docente feminista já está em questão para muitos dos seus alunos e alunas precisamente por ser mulher.

Enquanto mulheres, a nossa própria posição é precária e o poder que supostamente devemos exercer é dado de má vontade, ou não é sequer dado. Para as nossas próprias alunas e alunos, para nós próprias, e para os nossos superiores, nós não somos claramente 'nós' para 'eles'. Os factos de classe, de raça, de etnicidade, de preferência sexual — assim como de género — podem atravessar as divisões claramente estabelecidas entre docente/discente. (Culley e Portuges 1985: 12; ver também Culley 1985)

Assim, a questão da autoridade institucional revela as contradições inerentes à tentativa de chegar a um ideal democrático e colectivo numa instituição hierárquica, mas levanta também a questão do significado da autoridade para as professoras feministas, cujo direito a tomar a palavra ou a deter poder está ele próprio sob ataque numa sociedade patriarcal (e racista, homofóbica, classista, e por aí diante). A questão de afirmar autoridade e poder é uma preocupação central para as feministas precisamente porque, enquanto mulheres, foram ensinadas que tomar o poder é inapropriado. Deste ponto de vista, a aceitação da autoridade por parte da docente feminista é em si mesma libertadora para ela e para as suas alunas. Torna-se uma reivindicação de autoridade, em termos do seu próprio valor como académica e docente, numa sociedade patriarcal que estruturalmente nega ou questiona essa autoridade, como se nota pela organização e burocracia da universidade. Afinal, as alunas são socializadas para serem deferentes, e tanto elas como os alunos são ensinados a aceitar a autoridade masculina. É instrutivo para ambos ver as mulheres afirmarem autoridade. Mas este uso da autoridade só levará a uma mudança social positiva se essas docentes procurarem dar poder às alunas, no sentido freireano do termo. (Para uma discussão cuidada sobre as pressões contraditórias a que é sujeita a docente feminista no sentido de educar e de desafiar as alunas, ver Davis 1983.) Como defende Susan Stanford Friedman:

Do que eu e outras mulheres precisamos é de uma teoria da pedagogia feminista compatível com as nossas necessidades enquanto mulheres que operam nas franjas do espaço patriarcal. À medida que tentamos avançar para o território académico culturalmente definido como masculino, precisamos de uma teoria que, primeiro, reconheça a negação androcêntrica de *toda* a autoridade às mulheres e, segundo, aponte

um caminho para que possamos falar com uma voz autêntica que não seja baseada na tirania. (Friedman 1985: 207)

Estas preocupações levam a uma concepção de autoridade e de poder num sentido positivo, tanto no que diz respeito à questão de as mulheres reclamarem autoridade enquanto mulheres, como em termos de valorização do trabalho intelectual e da criação de uma teoria como meio de compreender e, portanto, de mudar o mundo.

Para as feministas na academia, a autoridade de uma intelectual levanta questões semelhantes às enfrentadas por outros movimentos políticos democráticos e colectivos, tais como os que são descritos por Freire. Há uma contradição entre a ideia de um movimento de mulheres que inclui todas as mulheres e um grupo do que Berenice Fisher chama “mulheres avançadas”. As feministas que questionam por completo toda a tradição do pensamento androcêntrico desconfiam profundamente de mulheres que adoptam uma posição de especialistas que podem traduzir e interpretar as experiências de outras mulheres.

Em termos de pedagogia feminista, a autoridade da docente feminista, enquanto intelectual e teórica, encontra expressão na meta de tornar as próprias alunas teóricas das suas próprias vidas, interrogando e analisando a sua própria experiência. Numa abordagem muito semelhante ao conceito de Freire de conscientização, esta estratégia vai mais longe do que o simples nomear ou partilhar a experiência, chegando à criação de uma compreensão crítica das forças que enformaram essa experiência. Esta teorização é antitética às visões tradicionais das mulheres. Como Bunch chama a atenção, tradicionalmente:

é suposto as mulheres preocuparem-se com problemas mundanos de sobrevivência, cismarem sobre o destino e fantasiarem de um modo muito pessoal. Não fomos feitas para pensar analiticamente sobre a sociedade, para questionar a forma como são as coisas, para considerar como as coisas poderiam ser diferentes. Este tipo de pensamento envolve uma relação activa, e não passiva, com o mundo. (Bunch 1983: 156)

Assim, as educadoras feministas como Fisher e Bunch aceitam a sua autoridade como intelectuais e teóricas, mas tentam conscientemente construir a sua pedagogia para reconhecer e encorajar a capacidade das suas alunas a teorizarem e reconhecerem o seu próprio poder. (Para uma discussão cuidada sobre as dificuldades de manter uma posição activista feminista na academia, ver Fisher 1982). Esta não é uma concepção de autoridade nos termos institucionais de um sistema universitário burocratizado, mas sim uma tentativa para reclamar a autoridade de teórica e de guia para alunas que são em si potenciais teóricas.

As preocupações feministas sobre a autoridade da docente feminista abordam questões de prática e de teoria na sala de aula ignoradas por Freire — na sua formulação do docente e do aluno como dois “conhecedores” do mundo e na sua afirmação de que o docente libertador deve reconhecer e reclamar autoridade, mas não autoritarismo. A exploração feminista da autoridade é muito mais rica e dirige-se mais directamente às contradições entre metas de colectividade e hierarquias de conhecimento. As docentes feministas estão muito mais conscientes do poder

das várias posições de sujeito do que as representadas pelo professor libertador ‘transparente’ de Freire. O reconhecimento, por parte das docentes e das alunas, das realidades de conflito e tensões baseadas em metas políticas contraditórias, assim como do significado da opressão historicamente experienciada, conduz a uma pedagogia que respeita a diferença e que é significativa não só para as alunas, como também para docentes.

Experiência pessoal como fonte de conhecimento e verdade

Essencial para o método freireano de conscientização é a crença na capacidade de todas as pessoas para serem conhecedoras e lerem tanto a palavra como o mundo. Na pedagogia freireana, é através da interrogação das suas próprias experiências que os oprimidos chegarão à compreensão do seu próprio poder como conhecedores e criadores do mundo; este conhecimento contribuirá para a transformação do seu mundo. Nos grupos de conscientização e na pedagogia feminista na universidade, há uma confiança semelhante na experiência e no sentimento que tem sido fundamental para o desenvolvimento de um conhecimento feminista do mundo, que possa ser a base para a mudança social. Subjacente à pedagogia freireana e à pedagogia feminista está a pressuposição de uma experiência comum como base para a análise e a acção políticas.

De variadas maneiras, o sentimento ou a emoção têm sido vistos tradicionalmente como a fonte do conhecimento das mulheres sobre o mundo. Nos primeiros grupos de consciencialização, os sentimentos eram olhados como fonte de um conhecimento ‘verdadeiro’ para as mulheres que viviam numa sociedade que negava o valor das suas percepções. Sentimentos ou emoções eram vistos como uma forma de testar afirmações tomadas como certas do que é universalmente verdade sobre a natureza humana ou, especificamente, sobre as mulheres. No entanto, à medida que as educadoras feministas têm explorado os usos do sentimento ou da emoção como fonte de conhecimento, diversas dificuldades se tornaram claras. Em primeiro lugar, há o perigo de que a expressão de uma forte emoção possa simplesmente ser catártica e de que se possa desviar a acção da necessidade de abordar as causas subjacentes a tal emoção. Mais ainda, não é claro o modo como se distingue, entre um leque alargado de emoções, a fonte de acção política. A um nível mais teórico, reclamar que as emoções são uma fonte de conhecimento e, ao mesmo tempo, argumentar que são manipuladas e enformadas pelos discursos dominantes implica algumas contradições. Tanto os grupos de conscientização como as teóricas feministas têm reconhecido a construção social dos sentimentos e a sua manipulação pela cultura dominante; simultaneamente, olham para os sentimentos como fonte de verdade. Berenice Fisher aponta a contradição implícita nestas afirmações:

Em termos teóricos, não podemos afirmar simultaneamente que todos os sentimentos são socialmente condicionados e que alguns sentimentos são ‘verdadeiros’. Seríamos

mais consistentes se reconhecêssemos que a sociedade molda apenas parcialmente as nossas emoções, deixando uma abertura onde nós podemos desafiar e mudar as respostas para as quais fomos socializadas. Essa abertura permite que o processo de consciencialização tenha lugar e dá-nos um espaço no qual reflectir sobre as novas respostas emocionais que o nosso processo evoca. (Fisher 1987)

Nesta formulação, Fisher parece estar a defender um tipo gramsciano de 'bom senso', um local de conhecimento no ser que está enraizado no sentimento como guia para a compreensão teórica. Os sentimentos são, assim, vistos como uma espécie de cognição — uma fonte de conhecimento.

Talvez a defesa mais eloquente sobre o sentimento como fonte de conhecimento oposta se encontre no trabalho de Audre Lorde. Lorde, uma poeta e teórica feminista lésbica negra, escreve a partir da especificidade da sua vida socialmente definida e moldada. Para ela, o sentimento é a fonte da poesia, um meio de conhecer que desafia as epistemologias branca, ocidental e androcêntrica. Ela liga especificamente os seus próprios sentimentos como mulher negra a uma forma de conhecimento não ocidental.

Lorde está bem consciente das formas pelas quais a sociedade dominante molda o nosso sentido de quem somos e do que sentimos. Como ela sublinha, "Dentro de estruturas vivas definidas pelo lucro, pelo poder linear, pela desumanização institucional, os nossos sentimentos não deveriam sobreviver" (Lorde 1984: 34). Mais ainda, Lorde está consciente do opressor dentro de nós: "Porque temos construído, dentro de todos nós, velhos esquemas de expectativa e resposta, velhas estruturas de opressão, estas devem ser alteradas ao mesmo tempo que alteramos as condições de vida que são o resultado dessas estruturas" (Lorde 1984: 123). Mas embora Lorde não negue o que designa como "o opressor dentro de nós", ela mantém a crença no poder do sentimento mais profundo para desafiar as definições dominantes de verdade e para indicar o caminho para uma análise que possa conduzir a uma visão alternativa.

Tanto Freire como Lorde mantêm uma fé utópica na possibilidade de os seres humanos poderem criar novas formas de ser no mundo, a partir da luta colectiva e da capacidade humana para sentir. Lorde chama a isto o poder do erótico; ela fala do erótico como "uma medida entre os começos do nosso sentido de ser e o caos dos nossos sentimentos mais fortes", um recurso "firmemente enraizado no poder do nosso sentimento ainda não expresso ou não reconhecido" (Lorde 1984: 53). Porque o erótico pode desafiar o dominante, tem sido negado como fonte de poder e de conhecimento. Mas para Lorde, o poder do erótico oferece as bases para a mudança social visionária.

A discussão de Lorde sobre o sentimento e o erótico como fonte de poder e de conhecimento é baseada no pressuposto de que os seres humanos têm a capacidade de sentir e de conhecer, e de que podem encetar uma auto-crítica; as pessoas não são completamente moldadas pelo discurso dominante. O opressor pode estar dentro de nós, mas Lorde insiste que nós também temos a capacidade de desafiar as nossas próprias formas de sentir e de conhecer. Quando ligada a um reconhecimento de posicionamento, esta validação do sentimento pode ser

usada para desenvolver fontes poderosas de educação feminista centrada politicamente.

Para Lorde e Fisher, este tipo de conhecimento através de uma exploração do sentimento e da emoção requer investigação colectiva e constante reavaliação. É uma pretensão de verdade contingente e posicionada. Complexidades semelhantes se levantam no uso da experiência como base para a acção política feminista. Olhar a experiência como fonte de conhecimento e foco da aprendizagem feminista é talvez o princípio mais fundamental da pedagogia feminista. Isto é semelhante ao que Freire chama 'ler o mundo' para procurar os temas geradores que codificam as relações de poder e as estruturas sociais. Como se tornou claro bastante cedo no movimento de mulheres, as afirmações sobre a experiência como fonte do conhecimento das mulheres assentavam em certos pressupostos sobre uma base comum nas suas vidas. As mulheres eram concebidas como um grupo unitário e relativamente indiferenciado. Subjacente a esta abordagem, estava o pressuposto de uma experiência comum de mulher, aquela que reflectia o mundo das mulheres brancas, de classe média, heterossexuais, do movimento feminista inicial. Mas tal como as críticas das teóricas feministas lésbicas, mulheres de cor e pós-modernistas deixaram claro, não há uma experiência única de mulher para ser revelada. A experiência e o sentimento foram, assim, postos em causa como a fonte de um conhecimento não problemático do mundo que conduzirá à praxis. Como comenta Diana Fuss: "a 'experiência feminina' nunca é tão unificada, cognoscível, universal e estável como nós presumimos que seja" (1989: 114).

Os desafios ao conceito de uma experiência unitária das mulheres, colocados quer pelas mulheres de cor quer pelas críticas pós-modernas, não significaram o abandono da experiência como fonte de conhecimento para as feministas docentes. Claro que a experiência, tal como o sentimento, é socialmente construída no sentido em que podemos apenas compreendê-la e falar acerca dela através de ideias e de termos que são parte de uma ideologia e linguagem existentes. Mas as docentes feministas têm explorado o modo como as mulheres experienciaram o mundo material através dos seus corpos. Este auto-exame da experiência vivida é então usado como uma fonte de conhecimento que pode iluminar os processos sociais e a ideologia que nos molda. Como Fuss sugere: "Uma tal posição permite a introdução de narrativas da experiência vivida na sala de aula, ao mesmo tempo que nos desafia a examinar colectivamente o papel central que as práticas históricas e sociais tiveram na modelação e produção dessas narrativas" (1989: 118).

A questão da diferença

Quer as mulheres de cor, escrevendo a partir de uma perspectiva do feminismo cultural, quer as teóricas feministas pós-modernas convergem na sua crítica ao conceito de uma 'experiência das mulheres' universal. A ideia de uma categoria unitária e universal 'mulher' tem sido desafiada pelas mulheres de cor pelos seus

pressupostos racistas e também pelas análises recentes das teóricas feministas influenciadas pelo pós-modernismo, que chamam a atenção para a construção social da subjectividade e que enfatizam a natureza 'instável' do "eu". As críticas feministas pós-modernas, como Chris Weedon, têm defendido que as identidades conferidas socialmente tais como 'mulher' são "precárias, contraditórias e em processo, sendo constantemente reconstituídas no discurso cada vez que falamos" (1987: 33). Este tipo de análise toma em consideração os momentos em que 'o sujeito' não é objecto; isto é, em que não está fixo numa estrutura social estática, mas sim a ser constantemente criado, criando activamente o "eu", e lutando por novas formas de estar no mundo através de novas formas de discurso ou novas formas de relações sociais. Uma tal análise exige um reconhecimento do posicionamento de cada pessoa em qualquer discussão sobre o que pode ser conhecido a partir da experiência. Se encararmos os "eus" individuais como sendo construídos e negociados, então podemos começar a considerar o que são exactamente essas forças nas quais os indivíduos se modelam e pelas quais são modelados. A própria categoria de 'mulher' é desafiada à medida que é vista cada vez mais como parte de um sistema simbólico de ideologia.

Tanto as mulheres de cor como as críticas lésbicas têm chamado a atenção para a complexidade das identidades socialmente conferidas. As mulheres negras e outras mulheres de cor lançam desafios ao pressuposto de que a partilha da experiência criará solidariedade e uma compreensão teórica baseada no ponto de vista das mulheres. As lésbicas feministas, tanto brancas como de cor, apontam para a natureza destrutiva da homofobia e do que Adrienne Rich chamou heterossexualidade compulsiva. Tal como as educadoras brancas, heterossexuais e feministas, também estas teóricas baseiam as suas análises nas suas próprias experiências, mas essas experiências revelam não apenas o funcionamento do sexismo, mas também do racismo, da homofobia e da opressão de classe. Esta perspectiva complexa subjaz à *Combahee River Collective Statement*, uma tomada de posição escrita por um grupo de feministas afro-americanas em Boston, nos anos 70. Esta posição deixa claro o que uma teoria baseada na experiência significa para as mulheres, cujo valor é negado pela sociedade dominante de várias maneiras. As mulheres da *Combahee River Collective* defendem que "a política mais profunda e, potencialmente, mais radical vem directamente da nossa própria identidade, sendo diferente da tentativa de acabar com a opressão de outrem" (1983: 275). Para as mulheres afro-americanas, uma investigação sobre o modelar das suas próprias identidades revela o modo como o sexismo e o racismo são formas interligadas de opressão:

Enquanto crianças, apercebemo-nos que éramos diferentes dos rapazes e que éramos tratadas diferentemente. Por exemplo, diziam-nos para estarmos quietas, não só para sermos como as 'senhoras', mas também para sermos menos desagradáveis aos olhos dos brancos. À medida que fomos crescendo, tornámo-nos conscientes da ameaça de abuso sexual e físico por parte dos homens. Contudo, não tínhamos forma de conceptualizar o que era tão visível para nós, o que *sabíamos* que estava realmente a acontecer. (*Combahee River Collective* 1983: 274)

Quando as docentes afro-americanas como Michele Russel ou Barbara Omolade descrevem a sua pedagogia feminista, elas baseiam essa pedagogia numa investigação da experiência em termos materiais. Russel descreve, assim, a sua docência no *Wayne County Community College*, em Detroit, referindo-se a uma aula de introdução aos *Black Studies* leccionada a mulheres: "Temos uma hora em conjunto... o primeiro tópico de conversa — entre elas e comigo — é sobre o que elas passaram só para chegar aqui, a horas. Isto, em si mesmo, é já uma lição" (1983: 155). E Omolade refere, na sua discussão sobre a sua docência em *Medgar Evers College*, em Nova Iorque, uma faculdade de estudantes maioritariamente afro-americanas:

Ninguém ensina as alunas a 'ver', mas uma instrutora é responsável por fornecer uma sequência coerente de informação e conteúdo. O processo da sala de aula é o de informação-partilha, no qual as alunas aprendem a generalizar as suas experiências particulares no seio de uma comunidade de pares intelectuais. (Omolade 1987: 39)

Assim, a pedagogia de Russel e Omolade é baseada na experiência como fonte de conhecimento de uma forma particularmente materialista; o conhecimento gerado revela as formas veladas de opressão experienciadas pelas mulheres de cor nesta sociedade.

A investigação das experiências de mulheres negras, de mulheres lésbicas, de mulheres cuja própria existência desafia a dominância racial, sexual, heterossexual e classista, conduz a um conhecimento do mundo que simultaneamente reconhece a diferença e aponta a necessidade de uma "análise e prática integradas, baseadas no facto de que os grandes sistemas de opressão estão entrelaçados" (*Combahee River Collective* 1983: 272). Este apoio na experiência não revela, portanto, uma essência comum e universal das mulheres, mas sim profundas divisões no que diferentes mulheres têm experienciado e no tipo de conhecimento que descobrem ao examinarem a sua própria experiência. O reconhecimento das diferenças entre as mulheres levanta sérios desafios à pedagogia feminista, ao pôr em dúvida a autoridade da docente/teórica, levantando sentimentos de culpa e de vergonha, e revelando tensões entre discentes, assim como entre docentes e discentes. Nas aulas de mulheres afro-americanas ensinadas por docentes afro-americanas, a partilha da experiência pode levar ao mesmo sentido de existência comum e de partilha que existia nos primeiros grupos de consciencialização. Mas em contextos onde as alunas vêm de diferentes posições de privilégio ou de opressão, a partilha da experiência levanta conflitos em vez de construir solidariedade. Nestas circunstâncias, a exploração colectiva conduz não a um conhecimento comum nem à solidariedade assente na semelhança, mas sim às tensões de uma articulação da diferença. Uma tal exploração levanta mais uma vez os problemas deixados por tratar pela pedagogia freireana: as formas veladas e múltiplas de opressão reveladas na 'leitura do mundo' da experiência.

Conclusão

Quer a pedagogia feminista quer a pedagogia freireana assentam no comprometimento político e na identificação com grupos oprimidos e subordinados; ambas procuram justiça e dar poder (*empowerment*). Freire estabelece estas metas de libertação e de transformação social e política como reivindicações universais, sem explorar a sua própria posição privilegiada ou os conflitos existentes entre os grupos oprimidos. Escrevendo a partir de uma tradição do modernismo ocidental, a sua teoria assenta numa crença de verdade transcendente e universal. Mas a teoria feminista, influenciada pelo pensamento pós-moderno e pelos escritos de mulheres negras, desafia os pressupostos subjacentes a estas reivindicações universais. As teóricas feministas, em particular, defendem que é essencial reconhecer, como Juliet Mitchel (1984) comenta, que não podemos “viver como sujeitos humanos sem de alguma forma aceitar uma história”. O reconhecimento das nossas próprias histórias significa a necessidade de articular as nossas próprias subjectividades e os nossos próprios interesses à medida que tentamos interpretar e criticar o mundo social. Esta posição rejeita a tendência universalizante de muito do pensamento “extremamente confuso” e insiste no reconhecimento do poder e privilégio de quem somos nós.

Fundamental para a recente teoria feminista é o questionar do conceito de um sujeito coerente, movendo-se através da história com uma identidade essencial única. Em vez disso, as teóricas feministas estão a desenvolver um conceito da criação e negação constantes dos “eus”, no interior das estruturas dos constrangimentos ideológicos e materiais. (Ver, por exemplo, Flax 1987; Harding 1986; Smith 1987; Haraway 1987; Hartstock 1983; O'Brien 1981; Diamond and Quinby 1988; Alcoff 1988; *Feminist Studies* 1988; Butler 1990; Nicholson 1990.) Esta linha de análise teórica coloca em questão os pressupostos de interesses comuns dos oprimidos, quer sejam concebidos como mulheres ou como camponeses; desafia o uso de termos universais como opressão e libertação sem localizar estas reivindicações num contexto concreto histórico e social. Os desafios da teoria feminista recente e, em particular, os escritos das feministas negras apontam para a necessidade de articular e reivindicar uma identidade histórica e social particular, para nos localizarmos a nós próprias, e para construir alianças a partir do reconhecimento dos saberes parciais das nossas próprias identidades construídas. Reconhecer o ponto de vista dos sujeitos enquanto informados pela sua experiência de classe, raça, género, ou outras identidades socialmente definidas tem implicações poderosas para a pedagogia, na medida em que enfatiza a necessidade de tornar conscientes as posições de sujeito não apenas de discentes, mas também de docentes. Estas linhas de análise teórica têm implicações para o modo como podemos compreender a pedagogia como contestada, como um lugar de discurso entre sujeitos, docentes e discentes cujas identidades são, como diz Weedon, contraditórias e em processo. A formulação teórica do “eu instável”, a complexidade de subjectividades, o que Giroux chama “sujeitos de múltiplas camadas”, e a necessidade de nos posicionarmos a nós mesmas em relação às nossas próprias histórias levantam questões

importantes para as pedagogias libertadoras. Se as identidades de todas as pessoas são reconhecidas na sua plena complexidade histórica e social como posições de sujeito que estão em processo, assentes em conhecimentos que são parciais e que reflectem diferenças profundas e opostas, como podemos teorizar o que pode constituir uma pedagogia libertadora que luta activamente contra diferentes formas de opressão? Como podemos levar a rica e complexa análise da teoria e pedagogia feministas a trabalhar em direcção a uma visão freireana de justiça social e de libertação?

Na complexidade das questões levantadas pela pedagogia feminista, podemos começar por reconhecer a realidade das tensões que resultam de diferentes histórias, de privilégio, opressão e poder, na medida em que são experienciadas por docentes e discentes nas salas de aula. Reconhecer estas tensões e diferenças não significa abandonar as metas de justiça social e obtenção de poder, mas efectivamente torna claro a necessidade de reconhecer as reivindicações contingentes e situadas e de reconhecer as nossas próprias histórias e “eus” em processo. Uma área significativa do trabalho feminista tem-se baseado na análise colectiva da experiência e emoção, tal como foi exemplificado pelo trabalho de Haug e do seu grupo na Alemanha, ou pelo grupo de teatro de jamaicanas, Sistren. Em muitos aspectos, estes projectos olharam para trás, para os processos de consciencialização, mas com uma teoria de ideologia mais desenvolvida e uma forte consciência da diferença. Como Berenice Fisher defende, uma pesquisa colectiva “requer o lento desvelar das camadas da experiência, tanto as experiências contraditórias de uma dada mulher como as experiências opostas de diferentes mulheres” (1987: 49). Uma outra abordagem parte do que Bernice Reagon chama a necessidade de construção de coligações, um reconhecimento e uma validação da diferença. Isto é semelhante ao que veio a ser conhecido como políticas de identidade, exemplificado pelo que Minnie Bruce Pratt (1984) está à procura, na sua discussão sobre o processo de aceitação da sua própria identidade como mulher privilegiada branca sulista. Martin e Mohanty (1986) falam disto como um sentido de ‘lar’, um reconhecimento das dificuldades de aceitar o privilégio ou a opressão, dos benefícios de ser opressor ou opressora, ou a raiva de ser oprimido ou oprimida. Esta é uma validação tanto da experiência como do conflito, mas também uma tentativa de construir coligações em torno de metas comuns, em vez de negar as diferenças. É claro que este tipo de pedagogia e de exploração das experiências, numa sociedade em que o privilégio e a opressão são vividos, é arriscado e marcado pela dor. Uma tal pedagogia sugere uma percepção mais complexa da visão de Freire da conscientização colectiva e das lutas contra a opressão, uma visão que reconheça a diferença e o conflito, mas que, tal como a visão de Freire, assente na crença na capacidade humana de sentir, de conhecer e de mudar.

Referências bibliográficas

- Alcoff, L. (1988), "Cultural feminism versus post structuralism. The identity crisis in feminist theory", *Signs* 13, 405-37.
- Beck, E. T. (1983), "Self-disclosure and the commitment to social change", *Women's Studies International Forum* 6, 159-64.
- Berlak, A. (1989), "Teaching for outrage and empathy in the liberal arts", *Educational Foundations* 3 (2), 69-94.
- Britzman, D. (1991), *Practice Makes Practice*, Albany, State University of New York Press.
- Britzman, D. (1992), "Decentering discourses in teacher education: Or, unleashing of unpopular things", em C. Mitchell e K. Weiler (orgs.), *What Schools Can Do: Critical Pedagogy and Practice*, Albany, State University of New York Press.
- Bunch, C. (1983), "Not by degrees: feminist theory and education", em C. Bunch e S. Pollack (orgs.), *Learning Our Way*, Trumansburg, Nova Iorque, The Crossing Press.
- Butler, J. (1990), *Gender Trouble*, Nova Iorque, Routledge.
- Cherryholmes, C. (1988), *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*, Nova Iorque, Teachers College Press.
- Combahee River Collective (1983), "Combahee river collective river statement", em B. Smith (org.), *Home Girls*, Nova Iorque, Kitchen Table/Women of Color Press.
- Culley, M. (1985), "Anger and authority in the introductory women's studies classroom", em M. Culley e C. Portuges (orgs.), *Gendered Subjects* (pp. 209-17), Boston, MA, Routledge & Kegan Paul.
- Culley, M., e C. Portuges (1985), *Gendered Subjects*, Boston, MA, Routledge and Kegan Paul.
- Davis, B. H. (1983), "Teaching the feminist minority", em C. Bunch e Pollack (orgs.), *Learning Our Way*, Trumansburg, Nova Iorque, The Crossing Press.
- de Beauvoir, S. (1953), *The Second Sex*, Nova Iorque, Knopf.
- deLauretis, T. (1984), *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*, Bloomington, Indiana University Press.
- Diamond, I., e L. Quinby (1988), *Feminism and Foucault*, Boston, MA, Northeastern University Press.
- Ellsworth, E. (1989), "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy", *Harvard Educational Review*, 59, 297-24.
- Feminist Studies* (1988), "Special issue on feminism and deconstruction", *Feminist Studies* 14 (1).
- Fisher, B (1980), "What is feminist pedagogy?", *Radical Teacher* 18, 20-25.
- Fisher, B (1982), "Professing feminism: feminist academics and the women's movement", *Psychology of Women Quarterly* 7, 55-59.
- Fisher, B (1987), "The heart has its reasons: feeling, thinking, and community building in feminist education", *Women's Studies Quarterly* 15 (3-4), 48.
- Flax, J. (1987), "Postmodernism and gender relations in feminist theory", *Signs* 12, 621-43.
- Freire, P. (1971), *Pedagogy of the Oppressed*, Nova Iorque, Herder & Herder.
- Freire, P. (1973), *Education for Critical Consciousness*, Nova Iorque, Seabury Press.
- Freire, P. (1985), *The Politics of Education*, Westport, CT, Bergin and Garvey.
- Freire, P., e D. Macedo (1987), "Literacy reading the word and the world", Westport, CT, Bergin and Garvey.
- Freire, P., e I. Shor (1987), *A Pedagogy of Liberation*, Londres, Macmillan.
- Friedman, S. S. (1985), "Authority in the feminist classroom: A contradiction in terms?", em M. Culley e C. Portuges (orgs.), *Gendered Subjects* (pp. 203-8), Boston, MA, Routledge and Kegan Paul.
- Fuss, D. (1989), *Essentially Speaking*, Nova Iorque, Routledge.
- Giroux, H. (org.) (1991), *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics*, Albany, State University of New York Press.
- Giroux, H., e R. Simon (orgs.) (1989), *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, Westport, CT, Bergin and Garvey.
- Gramsci, A. (1971), *Selections from the Prison Notebook*, Nova Iorque, International Publishers.
- Haraway, D. (1985), "A manifesto for cyborgs", *Socialist Review* 80, 64-107.
- Harding, S. (1986), *The Science Question in Feminism*, Ithaca, University of Cornell Press.
- Hartsock, N. (1983), *Money, Sex and Power*, Nova Iorque, Longman.
- Hooks, B. (1989), *Talking Back, Thinking Feminism, Thinking Black*, Boston, MA, South End Press.
- Horton, M., e P. Freire (1990), *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*, em B. Bell, J. Gaventa e J. Peters, Filadélfia, Temple University Press.
- Jagger, A. (1983), *Feminist Politics and Human Nature*, Sussex, The Harvester Press.
- Lather, P. (1991), *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern*, Nova Iorque, Routledge.
- Lorde, A. (1984), *Sister Outsider*, Trumansburg, Nova Iorque, The Crossing Press.
- McAfee, K., e M. Wood (1970), "Bread and roses", em L. Tanner (org.), *Voices from Women's Liberation*, Nova Iorque, New York Library.
- McCarthy, C. (1988), "Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: making the case for nonsynchrony", *Harvard Educational Review* 58, 265-80.
- Maher, F. (1985), "Classroom pedagogy and the new scholarship on women", em M. Culley e C. Portuges (orgs.), *Gendered Subjects* (pp. 29-48), Boston, MA, Routledge and Kegan Paul.
- Maher, F. (1987), "Toward a richer theory of feminist pedagogy: a comparison of 'liberation' and 'gender' models for teaching and learning", *Journal of Education* 169 (3), 91-100.
- Martin, B., e C. Mohanty (1986), "Feminist politics: what's home got to do with it?", em T. deLauretis (org.), *Feminist Studies/Critical Studies*, Bloomington, University of Indiana Press.
- Mitchell, J. (1984), *Women: The Longest Revolution*, Nova Iorque, Pantheon Books.
- Nicholson, L. (org.) (1990), *Feminist/Postmodernism*, Nova Iorque, Routledge.
- O'Brien, M. (1981), *The Politics of Reproduction*, Boston, MA, Routledge and Kegan Paul.
- Omolade, B. (1987), "A black feminist pedagogy", *Women's Studies Quarterly* 15 (3-4), 32-40.

- Peslikis, I. (1970), "Resistances to consciousness", em R. Morgan (org.), *Sisterhood is Powerful*, Nova Iorque, Vintage Press.
- Pratt, M. B. (1984), "Identity: Skin blood heart", em E. Bulkin, M. B. Pratt e B. Smith (orgs.), *Yours in Struggle*, Brooklyn, Nova Iorque, Long Hard Press.
- Reagon, B. (1983), "Coalition politics: turning the century", em B. Smith (org.), *Home Girls* (pp. 356-69), Nova Iorque, Kitchen Table/Women of Color Press.
- Russell, M. (1983), "Black-eyed blues connection: from the inside out", em C. Bunch e S. Pollack (orgs.), *Learning Our Way* (pp. 272-84), Trumansburg, Nova Iorque, The Crossing Press.
- Sarachild, K. (1975), "Consciousness raising: a radical weapon", em Redstockings (org.), *Feminist Revolution*, Nova Iorque, Random House.
- Smith, D. (197), *The Everyday World as Problematic*, Boston, MA, Northeastern University Press.
- Weedon, C. (1987), *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford, Basil Blackwell.

[Tradução de Maria José Magalhães e Marinela Freitas]

Kathleen Weiler é Professora Associada no Departamento de Educação da Tufts University USA. Possui um Ph. D. da Boston University; M. A. da Harvard University; e um B. A. da Stanford University, tendo-se especializado em História da Educação; Fundamentos Sociais da Educação; e Gênero e Educação. Entre as suas publicações, destacam-se: *Telling Women's Lives: Narrative Enquiries in History of Women's Education*, K. Weiler e S. Middleton (orgs.), Open University Press, 1999; *Pedagogies of Resistance: Women Educator Activists 1880-1960*, M. Crocco, P. Munro e K. Weiler, Teachers College Press, 1999; *Country Schoolwomen: Teaching in Rural California 1850-1950*, Stanford University Press, 1998; *Feminism and Social Justice in Education*, K. Weiler e M. Arnot (orgs.), Falmer Press, 1993; *Women Teaching for Change*", Bergin and Garvey, 1988.