

## RE-VISITANDO "UMA APRENDIZAGEM" DE CLARICE LISPECTOR EM DIÁLOGO COM O PERCURSO DE UMA PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

Pensar a formação no feminino

*Teresa Vasconcelos*

**Resumo** Na linha de trabalhos anteriormente realizados com e sobre educadoras de infância, descrevem-se aspectos do percurso de uma experimentada profissional à luz da obra *Uma Aprendizagem* de Clarice Lispector. Tecem-se implicações para a formação de mulheres e respectivos contextos de formação, nomeadamente afirmando uma ética baseada no cuidado e na *correspondência*.

**Palavras-chave** Formação de mulheres, perspectivas biográficas, ética do cuidado.

Naquela hora da noite conhecia esse grande susto de estar viva,  
tendo como único amparo apenas o desamparo de estar viva.  
A vida era tão forte que se amparava no próprio desamparo.  
(Lóri)

Tentar conhecer-me a mim própria, num exercício socrático,  
com a consciência de que só conhecendo-me poderei modificar-me,  
transformar-me, reformar-me intimamente.  
Quando um ser humano é capaz de se transformar, de se transcender,  
tudo à sua volta se transforma.  
(Emília)

Ia e vinha  
e a cada coisa perguntava  
que nome tinha.  
(Sophia de Mello Breyner)

### Enquadramento

Na linha de trabalhos anteriores nos quais me debrucei sobre a prática de excelência de uma profissional de educação, fazendo uma leitura "no feminino" de uma ética profissional evada de solicitude (Vasconcelos, 1997), da utilização de narrativas auto-biográficas de alunas da formação inicial como dispositivos pedagógicos de construção da profissionalidade (Vasconcelos, no prelo) e do

contributo da pedagogia na reconceptualização da formação de docentes (Vasconcelos, 2001), detivemo-nos, no presente trabalho, em aspectos do percurso profissional de uma profissional de educação, analisando esse mesmo percurso à luz de uma obra charneira para os processos de auto-formação: *Uma Aprendizagem* de Clarice Lispector. Assim, procurou-se utilizar um conjunto de reflexões auto-biográficas como “dispositivo pedagógico” de auto-formação, no sentido de transformar “o que de perigoso e subversivo existe nas nossas memórias em possibilidades de acção para a mudança” (Araújo e Magalhães, 1999: 27). Segundo Josso (2002: 66) “o material histórias de vida permite pôr em evidência as referenciais, as estratégias e os recursos utilizados na procura de um saber-viver a sua existencialidade”.

Partindo dos pressupostos éticos e sociais implícitos na relação pedagógica, apresentam-se excertos dos percursos de Emília, uma experimentada educadora de infância e de Lóri, a personagem de Clarice Lispector. Tecem-se considerações sobre a importância de uma mudança de lógica na formação: de um paradigma técnico-mecanicista-burocrático para um paradigma baseado numa “ética do cuidado”, segundo uma “lógica da solidariedade” através de uma “educação para a autonomia”, mediante um processo de reflexão pessoal. Sublinha-se uma concepção do saber como “conversa” dentro de uma comunidade (Bruner, 1986; Readings, 1996; hooks, 1984; Weedon, 1987) em contraponto a uma simples acumulação de factos ou transmissão de conhecimentos. Preconiza-se uma perspectiva descentrada, situada, incorporando as subjectividades (Rogoff, 1990), aberta ao imprevisível, numa “forma radical de diálogo”, no qual prevalece o acto de ensinar/aprender como contexto de “obrigação” e *locus* de uma “prática ética” (Lévinas 1988) de atenção ao Outro, segundo uma lógica de solidariedade e de prática de cidadania nos próprios termos das mulheres (Araújo e Magalhães, 1999; Burstyn, 1987). Segundo a Comissão Independente População e Qualidade de Vida (1998: 283):

A cidadania das mulheres (a sua afirmação de pessoas enquanto “lugar” de poder), como meio de reforçar a sua participação em todos os aspectos da vida económica, social e política, está baseada nas ligações entre as liberdades pessoais — onde nenhuma transferência ou coerção que afecte a consciência individual é admissível — e os direitos sociais. Estes últimos exigem uma acção afirmativa e garantias por parte da lei e autoridades públicas.

Esta cidadania é, pois, feita de direitos e responsabilidades em interacção simultânea, num cruzamento de liberdades pessoais e direitos sociais.

Tomámos como nossa a perspectiva de Ferrarotti (1983: 178) segundo o qual:

é possível aceder ao conhecimento científico de um sistema social através de uma história individual, na medida em que é muitas vezes a única via de acesso possível a esse mesmo conhecimento, mas não constituindo o conhecimento em si.

A este nível, reportando-nos ao trabalho de Stanley (1992) e àquilo que ela apelida o

efeito de “caleidoscópico”, afirmamos a trama complexa da vida destas mulheres e do seu processo de busca de sentido:

Uma biografia reflexiva rejeita a “verdade” em favor do “depende de muita coisa”, da forma como se olha e precisamente o que se vê e quando. Este é o efeito do “caleidoscópico”: olha-se e vê-se um padrão fascinantemente complexo; a luz muda, mexe-se acidentalmente ou agita-se deliberadamente o caleidoscópico e vê-se — composto pelos mesmos elementos — um padrão de alguma forma diferente. (1992: 178).

### A relação pedagógica no centro do processo formativo

(...) Tenho conhecido muitas escolas de formação pelo mundo, tentando compreender as virtudes e os defeitos de cada uma, e tenho verificado que os casos em que é mais eficaz e de melhor qualidade a prestação pedagógica são aqueles em que é à volta do próprio acto pedagógico que se organiza o sistema. Isto é, o objectivo fundamental é definido em termos pedagógicos e os aspectos administrativos adaptam-se às necessidades daí decorrentes, ou por outras palavras, o poder reside na responsabilidade pedagógica. As estruturas organizacionais estão por isso hierarquizadas, tendo por ponto mais alto o interesse do formando. Julgo que qualquer pessoa de bom senso compreende que só assim pode ser e ficará admirado se for de outro modo. (A. C. Caldas *Visão*. 24/01/2002, adaptado).

Alexandre Castro Caldas refere-se a instituições de formação de médicos. No entanto, os seus considerandos podem-se aplicar a uma formação para a profissão de ensinar. O eixo central da formação consiste no “interesse do formando” e o poder reside na “responsabilidade pedagógica”, organizando-se toda a formação em torno do “acto pedagógico”. Trata-se de uma lógica radicalmente diferente daquela que ainda prevalece nas nossas instituições de formação.

Numa das suas últimas publicações, *Pedagogia da Autonomia* (1997), Paulo Freire convida-nos, enquanto formadores, a colocar a formação ética e estética dos futuros professores, como o núcleo do processo formativo. Desafia-nos a irmos construindo em interacção com eles um sentido ético para a profissão (numa “ética do cuidado”, Noddings, 1984), ética essa que não se pode separar da estética como uma certa forma de olhar a realidade, naquilo que ela tem de “boniteza” e harmonia:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas (...) salvaguardado o risco de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza (...). Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro

treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador (Freire, 1997: 36-37).

Freire demarca-se assim de uma formação mecanicista e tecnocrática (que apelida de “treinamento técnico”) e enfatiza o carácter marcadamente humano do acto formador. No cerne deste processo reside um dinamismo que Freire apelida de “aventura do espírito”:

...Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito (...) uma asfixia trucidantemente realizada pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “a burocratização da mente” (...) É a posição de quem vive a História como determinismo e não como possibilidade (Freire, 1997: 128).

Referindo-se à formação permanente de professores, Freire insiste que ensinar exige uma reflexão crítica sobre a Prática: por prática entendemos não apenas a docência, mas também, num sentido mais amplo, a *praxis*, constituída por todas as experiências da nossa vida analisadas:

Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses que, iluminados intelectuais, escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingénuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

(...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

(...) Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque eu estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingénuo para o de curiosidade epistemológica crítica (1997: 42-45).

Freire aponta assim para uma postura reflexiva e crítica, atenta ao mundo, no sentido de superar o pensar “ingénuo” e “acrítico”.

Kathleen Weiler (1988: 148) ao referir-se ao ensino no feminino explicita que

porque o objectivo das professoras feministas é colocar questões e tornar a sala de aula onde a realidade socialmente aceite pode ser questionada, num local onde estas tensões venham à superfície e sejam explicitadas.

Tais tensões estão relacionadas com poder, sexo, raça e classe social. A base para

este tipo de trabalho é a valorização “das vozes dos/as próprios/as alunos/as, as suas experiências subjectivas com o poder e a opressão, e o valor da sua classe social ou cultura étnica” (*ibidem*: 149). Assim, segundo esta autora, “tanto professores como alunos são seres humanos que constroem significado e que podem refazer o saber e os valores do passado para seu próprio uso” (*ibidem*: 151).

É nesta perspectiva formativa dialógica, reflectida, centrada em processos pessoais de reflexão e numa sistemática discussão da prática que reside aquilo a que alguns autores apelidam de “levar uma vida examinada”. Iremos encontrar nas vidas das duas mulheres adiante apresentadas essa “vida examinada”, numa forma dolorosa de estarem presentes ao mundo, atentas aos outros e a si mesmas. É este processo de profunda reflexão pessoal e de capacidade de promover o sentido da mudança, de forma crítica, que encontramos nas vidas de Emília e de Lóri.

### Emília

Emília conta de si própria uma infância feliz, ao ritmo da natureza envolvente e grandiosa do seu Alentejo natal, com relações fundadoras, determinantes e sólidas:

Recordo o aconchego do colo do meu pai, a segurança dos seus braços e a sua ternura que se traduzia em pequenos/grandes gestos: ia beijar-me a aconchegar os cobertores todas as noites antes de se deitar e deixava na minha mesa de cabeceira um rebuçado que era o sinal da sua presença quando eu já estava a dormir e não o via (...)

As experiências escolares não foram as mais gratificantes mas, pelo menos, deixaram-lhe a certeza do que não gostaria, no futuro, de vir a fazer:

(...) não gostava de ver os puxões de orelhas e as reguadas que as professoras davam e, embora nunca me tivessem batido, sentia-as doer em mim e ficava-me um sentimento de vergonha, de humilhação”.

As experiências escolares afastaram-me da ideia de ensino. Não queria “dar aulas”. Queria sentir-me feliz a trabalhar e a ajudar as crianças a sentirem-se felizes.

No entanto, compensou a experiência escolar negativa com uma vida cultural rica participando em associações locais onde cantava e fazia teatro amador. Josso (2002) refere-se à riqueza das aprendizagens não escolares para os processos de aprendizagem. Mais tarde, já a residir em Lisboa, a problemática da conciliação trabalho/profissão tornou a forma de estar na vida de Emília inquieta e dilemática:

quando comecei a trabalhar, dei comigo a debater-me com problemas de conciliação de tempo para o desempenho do trabalho ao qual fazia uma grande entrega e o

desempenho do papel que mais me preenchia: o papel de mãe. No entanto os dois completavam-se e harmonizavam-se. (...) Mas eu não conseguia estar num papel sem estar noutro também. Ambos faziam parte da minha vida, da minha respiração, da minha busca.

A interacção com crianças carenciadas foi determinante para o seu auto-conhecimento e, também uma experiência do exercício de funções de liderança em função de um objectivo comum:

Fui depois para uma IPSS<sup>1</sup> enorme, com internato, creche, jardim de infância, ATL,<sup>2</sup> numa zona carenciada. Foi uma escola de vida. Sofri e aprendi. Descobri que aquelas crianças nunca tinham olhado as estrelas, nem a lua, ninguém lhes contava histórias e não apanhavam flores no campo (...) Tentei humanizar e dar calor aqueles espaços enormes e frios. Tentei que os adultos sentissem prazer no trabalho. Esforcei-me por criar espaços de convívio e de trocas culturais dentro da escola. Bati-me pela integração de crianças com deficiência.... Organizar a casa, organizar a equipa, modificar, adequar, humanizar e embelezar espaços, encontrar sentido para cada coisa, harmonizar a equipa, devolver-lhes a auto-estima e o brio profissional, procurar formação para uma equipa que vivia isolada e fechada sobre si mesma.

Emília assume como cerne do seu trabalho uma relação de responsabilidade perante as pessoas e as tarefas, uma “ética do cuidado” ao serviço de crianças e suas famílias:

A responsabilidade que temos uns para com os outros é mesmo grande e a que os adultos têm para com as crianças é gigantesca. Aqueles que, por motivos profissionais, estão mais próximos da infância, não podem adormecer porque o tempo urge.

Esta “responsabilidade imensa” é apelidada, por Lévinas, “uma ética de responsabilidade”:

Positivamente diremos que, desde que o outro me olha, sou por ele responsável, sem mesmo ter que assumir responsabilidades a seu respeito; a sua responsabilidade incumbe-me. É uma responsabilidade que vai além do que faço... Em princípio o eu não se arranca à sua ‘primeira responsabilidade’; sustém o mundo (...). A minha responsabilidade não cessa, ninguém pode substituir-me. De facto trata de afirmar-se a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade (...). A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente, não posso recusar (1988, 87-93).

Este caminho de responsabilização faz-se numa construção inquieta e inconformada de uma teia de interacções e relações significativas (Noddings, 1984). Diz Emília:

É-se educador com a construção que vamos fazendo de nós mesmos. E como somos

seres em devir, essa construção é constante. E tem que ser reflexiva, crítica, desafiadora e feita em cooperação, “operando com” os outros, adultos e crianças, com humildade e sentido do maravilhoso, com a capacidade de espanto que as crianças nos ensinam.

O caminho para esta aprofundada responsabilidade passa pelo conhecimento de si. *O Cheminer Vers Soi*, de Christine Josso (1991), tem eco na perspectiva de Emília:

Tentar conhecer-me a mim própria, num exercício socrático, com a consciência de que só conhecendo-me poderei modificar-me, transformar-me, reformar-me intimamente. Quando um ser humano é capaz de se transformar, de se transcender, tudo à sua volta se transforma.

Segundo Josso (2002: 124),

A ideia de um “caminhar para si” ou, por outras palavras, de um “ir ao encontro de si”, emerge a partir do momento em que se lança a hipótese (se se tratar do pedagogo ou do investigador) ou se faz a aposta (se se tratar do sujeito existencial) que o nosso itinerário de vida, os nossos investimentos, e as nossas intenções, podem construir-se com base numa auto-orientação que articula o que herdámos, as nossas experiências formadoras, as nossas pertenças, as nossas valorizações e os nossos desejos às oportunidades que sabemos agarrar, criar e explorar.

Para Emília, o conhecimento de si advém de um processo aturado de atenção aos outros, ao mundo, aos acontecimentos. Mostra ser uma mulher atenta e implicada, determinada em encontrar sentido para a sua profissão e, nesse processo, interessada em fazer acontecer o mesmo para os outros, conseguindo demonstrar, a par da maturidade pessoal e profissional, um “sentido de espanto” perante a vida, na certeza inquieta de viver um sistemático processo de transformação.

### Lóri

Clarice Lispector, em *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* (1999), descreve o percurso de Lóri, uma mulher numa profunda busca de si mesma, através de uma relação fundadora com Ulisses e de uma impiedosa e insistente reflexão sobre si mesma, interrogando o porquê das coisas e de si, numa caminhada para uma mais profunda humanidade enraizada na autonomia pessoal:

Ele dissera uma vez que queria que ela, ao lhe perguntarem seu nome, não respondesse “Lóri” mas que pudesse responder “meu nome é eu”, pois teu nome, dissera ele, é um eu (...) (1999: 11).

Não era à toa que ela entendia os que buscavam caminho. Como buscava arduamente o seu! E como hoje buscava com sofreguidão e aspereza o seu melhor modo de ser, o seu atalho, já que não ousava mais falar em caminho. Agarrava-se ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde ela fosse finalmente ela, isso só em certo momento indeterminado de prece ela sentira. Mas também sabia de uma coisa: quando estivesse mais pronta, passaria de si para os outros, o seu caminho era os outros. Quando pudesse sentir plenamente o outro estaria salvo e pensaria: eis o meu porto de chegada (*ibidem*: 48-49).

Tal como com Emília, o caminho de busca de si própria passa pelo cruzamento da sua vida com a vida de outros, por uma teia de relações e de responsabilidades. Os outros são o seu “porto de chegada”. E este é um processo bem feminino de busca de si que Gilligan (1982) amplamente descreveu em *In a Different Voice* (Numa Voz Diferente). Uma busca de si que passa também por agarrar o mundo:

Mas antes precisava tocar em si própria, antes precisava tocar o mundo" (Lispector, 1999: 48-49).

Experimentar a alegria profunda e a plenitude não era, para Lóri, caminho simples e linear. Tratava-se de “um atalho” eivado das complexidades da sua própria natureza e das múltiplas responsabilidades do seu quotidiano:

E não conseguia, nesse adestramento contínuo, apoderar-se do primeiro regozijo da vida (*ibidem*: 102.)

Que ela não se esquecesse que a subida mais escarpada, e mais à mercê dos ventos, era sorrir de alegria. E que por isso era que aquilo que menos tinha cabido dentro dela: a delicadeza infinita da alegria. Pois quando se demorava de mais nela e procurava se apoderar de sua levíssima vastidão, lágrimas de cansaço lhe vinham aos olhos: era fraca diante da beleza do que existia e do que ia existir (*ibidem*).

A alegria, a “delicadeza infinita da alegria”, como ponto de chegada torna-se forma de estar presente ao mundo. O caminho atento ao quotidiano era eivado de uma consciência aguda e dilacerada dos limites inerentes ao próprio “estar” e “ser” com outros:

Havia dias que eram tão áridos e desérticos que ela daria anos de sua vida em troca de uns minutos de graça (*ibidem*: 120).

Havia experimentado alguma coisa que parecia redimir a condição humana, embora ao mesmo tempo ficassem acentuados os estreitos limites dessa condição. E exactamente porque depois da graça a condição humana se revelava na sua pobreza implorante, aprendia-se a amar mais, a esperar mais. Passava-se a ter uma espécie de confiança no sofrimento e em seus caminhos tantas vezes intoleráveis (*ibidem*).

Consciente de que o caminho para os outros era estreito e sofrido, Lóri aprendia a confiar no sofrimento e “nos seus caminhos intoleráveis”, sabendo que necessariamente este era passagem para uma maior plenitude. A consciência de si “dolorosamente presente ao mundo” (Anzaldúa, 1987), no dom de si aos outros, em plenitude, é descrita por Lóri de forma exemplar:

Ali em pé na semi-escuridão do terraço, de repente mais suave, veio-lhe outra revelação que durou pois era o resultado intuitivo de coisas que ela pensara antes racionalmente. O que lhe veio foi a levemente assustadora certeza de que os nossos sentimentos e pensamentos são tão sobrenaturais como uma história passada depois da morte. E ela não compreendeu o que queria dizer com isso. Ela o deixou ficar, ao pensamento, porque sabia que ele encobria outro, mais profundo e mais compreensível. Simplesmente, com o copo de água na mão, descobria que pensar não lhe era natural. Depois reflectiu um pouco, com a cabeça inclinada para um lado, que não tinha um dia-a-dia. Era uma vida-a-vida. E que a vida era sobrenatural (Lispector, 1999: 125).

Esta magnífica conclusão, a de uma “vida-a-vida” que é sobrenatural, é atingida por Lóri, não de forma racional, mas como uma iluminação, uma revelação que acontece simplesmente enquanto saboreia um copo de água. Denzin chamaria a esse momento uma “epifania” (Denzin, 1989).

Naquela hora da noite conhecia esse grande susto de estar viva, tendo como único amparo apenas o desamparo de estar viva. A vida era tão forte que se amparava no próprio desamparo (Lispector, 1999: 124-125).

Assim, consciente da sua profunda vulnerabilidade mas, simultaneamente, da sua enorme força de vida, Lóri afirmava o grande susto de *estar viva*, sabendo que a vida era tão forte que se “amparava no seu próprio desamparo”.

### **Implicações para a formação de mulheres e para os contextos de formação: uma ética centrada no cuidado**

Todo o contexto ou experiência de formação reveste para as mulheres a característica de estar na charneira entre dois tempos existenciais e dois registos sociais. A formação é vivida como um momento de transição, espécie de etapa intermediária entre um tempo quotidiano real e um tempo imaginário, o do desejo, da aspiração, do projecto de viver de outra forma e melhor. Por outras palavras, qualquer projecto de formação enraíza-se no presente mas contém o desejo de mudar o curso de vida, de proceder a uma ruptura do quotidiano abrindo caminho ao ainda não vivido (Darcy de Oliveira, em Chaponnière, 1988: 55).

Os discursos de Emília e de Lóri ilustram a forma de ser e de estar descrita por Darcy de Oliveira quando se refere, no final dos anos oitenta, à formação de mulheres. A formação vivida como um momento de transição, no desejo de um tempo outro não completamente formulado mas desejado de forma inquietada, não totalmente racional, e que surge através de uma espécie de revelação espiritual, de uma “transcendência luminosa” que leva a que o olhar transforme as coisas e as torne novas.

António Damásio descreve de forma luminosa este processo de auto-conhecimento na sua obra *O Sentimento de Si*:

O momento de penetrar na luz é também uma poderosa metáfora para a consciência, para o nascimento do conhecimento, para o advento ao mesmo tempo simples e esmagador da entrada do si no mundo da mente (1999: 21-22).

O drama da condição humana deriva unicamente da consciência. Claro que são a consciência e as suas revelações que nos permitem criar uma vida melhor para nós e para os outros, mas o preço que pagamos por essa melhor vida é bem elevado. Não se trata apenas do preço do risco, do perigo e da dor. Pior ainda: Trata-se do preço de saber o que é o prazer e de conhecer quando este está ausente ou é intangível (*ibidem*: 359).

Podemos encontrar esta mesma “revelação” nos caminhos de Emília e Lóri. Uma tomada de consciência que, no mais fundo da tradição bíblica, nos leva a olharmos para nós próprios e termos uma súbita consciência da nossa própria nudez.

Neste “caminhar para si” (Josso, 1991), os outros aparecem como diferentes e únicos e, portanto, numa condição de solidão e, simultaneamente, de interdependência e, por isso, passíveis do nosso cuidado. Segundo a Comissão Independente População e Qualidade de Vida (1998):

O “cuidar” pode ser expresso de modo claro. Trata-se das atitudes e das acções que testemunham que os humanos, as suas comunidades e nações, não estão isolados, mas são interdependentes, conscientes da existência do outro e prontos a comprometerem-se com os outros. É este sentimento que permite aos membros da sociedade cuidarem uns dos outros e criarem assim uma sociedade que abre possibilidades a todos e que lhes dá poder (1998: 343).

“Cuidar de Si” envolve uma viagem solitária até ao nosso centro, percurso tão bem descrito por Emília e Lóri. Coincidente com este processo, o “cuidar dos outros”, como uma forma solidária de caminhar. A atenção ao outro pressupõe, na perspectiva de Grumet (1988), um processo que é uma escuta na presença do outro. Escutar é uma actividade activa, emocional e interpretativa. Pressupõe estar aberto ao outro, estar aberto à diferença, legitimando-a. No caso concreto da interacção pedagógica, este cuidar do outro passa, segundo Freire (1997: 127), por “querer bem” ao educando:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos

outros de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é escutando, que aprendemos a *falar com eles* (...) o que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com *é falar impositivamente* (...) O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso *estar aberto ao gosto de querer bem*, às vezes à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem (...) significa, de facto, que a afectividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la (...) A afectividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que a minha afectividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício da minha autoridade. (...) A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser *arestoso e amargo*. (...) Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (...) A prática educativa é tudo isso: afectividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico ao serviço da mudança (*ibidem*: 159-160)

Darcy de Oliveira (1983), ao descrever a formação no âmbito do movimento feminista, explicitava que:

no movimento feminista aprendíamos, na Universidade ensinávamos (...) O elemento de elaboração colectiva é importante na medida em que as mulheres carecem fundamentalmente de confiança nelas mesmas e encontram no trabalho de grupo uma segurança psicológica indispensável ao bom funcionamento individual (...) uma solidariedade que reforça a motivação para avançar. O sentimento de pertencer a *uma comunidade de interesses* (1983: 47-48).

Weiler (1988) refere a importância da experiência vivida e a ênfase colocada na vida quotidiana, quando se trata das vidas de mulheres, numa ligação e interdependência entre o domínio público e o privado, entre produção e reprodução. Segundo esta autora, na investigação socialista-feminista, “o mundo de todos os dias não é um mundo auto-contido; pelo contrário, é parte integrante do todo social” (Weiler, 1988: 61). Para Adrienne Rich, “as mulheres necessitam de artefactos mais concretos, trabalho de mão na massa, palavras escritas para ler, imagens para contemplar, um diálogo com as mulheres corajosas e imaginativas que vieram antes de nós” (1979: 205).

Este processo de reflexão leva-nos a questionar profundamente as instituições em que nos movemos (universidades ou instituições de formação, escolas, centros comunitários). Serão locais promotores de crescimento pessoal e colectivo? Serão locais de práticas solidárias e de cidadania? Serão locais de uma ética da responsabilidade? Serão locais de aprendizagem nos termos definidos pelas mulheres?

Bill Readings (1996: 160-162) explicita que:

contributo da pedagogia na reconceptualização da formação de docentes (Vasconcelos, 2001), detivemo-nos, no presente trabalho, em aspectos do percurso profissional de uma profissional de educação, analisando esse mesmo percurso à luz de uma obra charneira para os processos de auto-formação: *Uma Aprendizagem* de Clarice Lispector. Assim, procurou-se utilizar um conjunto de reflexões auto-biográficas como “dispositivo pedagógico” de auto-formação, no sentido de transformar “o que de perigoso e subversivo existe nas nossas memórias em possibilidades de acção para a mudança” (Araújo e Magalhães, 1999: 27). Segundo Josso (2002: 66) “o material histórias de vida permite pôr em evidência as referenciais, as estratégias e os recursos utilizados na procura de um saber-viver a sua existencialidade”.

Partindo dos pressupostos éticos e sociais implícitos na relação pedagógica, apresentam-se excertos dos percursos de Emília, uma experimentada educadora de infância e de Lóri, a personagem de Clarice Lispector. Tecem-se considerações sobre a importância de uma mudança de lógica na formação: de um paradigma técnico-mecanicista-burocrático para um paradigma baseado numa “ética do cuidado”, segundo uma “lógica da solidariedade” através de uma “educação para a autonomia”, mediante um processo de reflexão pessoal. Sublinha-se uma concepção do saber como “conversa” dentro de uma comunidade (Bruner, 1986; Readings, 1996; hooks, 1984; Weedon, 1987) em contraponto a uma simples acumulação de factos ou transmissão de conhecimentos. Preconiza-se uma perspectiva descentrada, situada, incorporando as subjectividades (Rogoff, 1990), aberta ao imprevisível, numa “forma radical de diálogo”, no qual prevalece o acto de ensinar/aprender como contexto de “obrigação” e *locus* de uma “prática ética” (Lévinas 1988) de atenção ao Outro, segundo uma lógica de solidariedade e de prática de cidadania nos próprios termos das mulheres (Araújo e Magalhães, 1999; Burstyn, 1987). Segundo a Comissão Independente População e Qualidade de Vida (1998: 283):

A cidadania das mulheres (a sua afirmação de pessoas enquanto “lugar” de poder), como meio de reforçar a sua participação em todos os aspectos da vida económica, social e política, está baseada nas ligações entre as liberdades pessoais — onde nenhuma transferência ou coerção que afecte a consciência individual é admissível — e os direitos sociais. Estes últimos exigem uma acção afirmativa e garantias por parte da lei e autoridades públicas.

Esta cidadania é, pois, feita de direitos e responsabilidades em interacção simultânea, num cruzamento de liberdades pessoais e direitos sociais.

Tomámos como nossa a perspectiva de Ferrarotti (1983: 178) segundo o qual:

é possível aceder ao conhecimento científico de um sistema social através de uma história individual, na medida em que é muitas vezes a única via de acesso possível a esse mesmo conhecimento, mas não constituindo o conhecimento em si.

A este nível, reportando-nos ao trabalho de Stanley (1992) e àquilo que ela apelida o

efeito de “caleidoscópico”, afirmamos a trama complexa da vida destas mulheres e do seu processo de busca de sentido:

Uma biografia reflexiva rejeita a “verdade” em favor do “depende de muita coisa”, da forma como se olha e precisamente o que se vê e quando. Este é o efeito do “caleidoscópico”: olha-se e vê-se um padrão fascinantemente complexo; a luz muda, mexe-se acidentalmente ou agita-se deliberadamente o caleidoscópico e vê-se — composto pelos mesmos elementos — um padrão de alguma forma diferente. (1992: 178).

### A relação pedagógica no centro do processo formativo

(...) Tenho conhecido muitas escolas de formação pelo mundo, tentando compreender as virtudes e os defeitos de cada uma, e tenho verificado que os casos em que é mais eficaz e de melhor qualidade a prestação pedagógica são aqueles em que é à volta do próprio acto pedagógico que se organiza o sistema. Isto é, o objectivo fundamental é definido em termos pedagógicos e os aspectos administrativos adaptam-se às necessidades daí decorrentes, ou por outras palavras, o poder reside na responsabilidade pedagógica. As estruturas organizacionais estão por isso hierarquizadas, tendo por ponto mais alto o interesse do formando. Julgo que qualquer pessoa de bom senso compreende que só assim pode ser e ficará admirado se for de outro modo. (A. C. Caldas *Visão*. 24/01/2002, adaptado).

Alexandre Castro Caldas refere-se a instituições de formação de médicos. No entanto, os seus considerandos podem-se aplicar a uma formação para a profissão de ensinar. O eixo central da formação consiste no “interesse do formando” e o poder reside na “responsabilidade pedagógica”, organizando-se toda a formação em torno do “acto pedagógico”. Trata-se de uma lógica radicalmente diferente daquela que ainda prevalece nas nossas instituições de formação.

Numa das suas últimas publicações, *Pedagogia da Autonomia* (1997), Paulo Freire convida-nos, enquanto formadores, a colocar a formação ética e estética dos futuros professores, como o núcleo do processo formativo. Desafia-nos a irmos construindo em interacção com eles um sentido ético para a profissão (numa “ética do cuidado”, Noddings, 1984), ética essa que não se pode separar da estética como uma certa forma de olhar a realidade, naquilo que ela tem de “boniteza” e harmonia:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas (...) salvaguardado o risco de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza (...). Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro

treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador (Freire, 1997: 36-37).

Freire demarca-se assim de uma formação mecanicista e tecnocrática (que apelida de “treinamento técnico”) e enfatiza o carácter marcadamente humano do acto formador. No cerne deste processo reside um dinamismo que Freire apelida de “aventura do espírito”:

...Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito (...) uma asfixia trucidantemente realizada pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “a burocratização da mente” (...) É a posição de quem vive a História como determinismo e não como possibilidade (Freire, 1997: 128).

Referindo-se à formação permanente de professores, Freire insiste que ensinar exige uma reflexão crítica sobre a Prática: por prática entendemos não apenas a docência, mas também, num sentido mais amplo, a *praxis*, constituída por todas as experiências da nossa vida analisadas:

Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses que, iluminados intelectuais, escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingénuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

(...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

(...) Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque eu estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingénuo para o de curiosidade epistemológica crítica (1997: 42-45).

Freire aponta assim para uma postura reflexiva e crítica, atenta ao mundo, no sentido de superar o pensar “ingénuo” e “acrítico”.

Kathleen Weiler (1988: 148) ao referir-se ao ensino no feminino explicita que

porque o objectivo das professoras feministas é colocar questões e tornar a sala de aula onde a realidade socialmente aceite pode ser questionada, num local onde estas tensões venham à superfície e sejam explicitadas.

Tais tensões estão relacionadas com poder, sexo, raça e classe social. A base para

este tipo de trabalho é a valorização “das vozes dos/as próprios/as alunos/as, as suas experiências subjectivas com o poder e a opressão, e o valor da sua classe social ou cultura étnica” (*ibidem*: 149). Assim, segundo esta autora, “tanto professores como alunos são seres humanos que constroem significado e que podem refazer o saber e os valores do passado para seu próprio uso” (*ibidem*: 151).

É nesta perspectiva formativa dialógica, reflectida, centrada em processos pessoais de reflexão e numa sistemática discussão da prática que reside aquilo a que alguns autores apelidam de “levar uma vida examinada”. Iremos encontrar nas vidas das duas mulheres adiante apresentadas essa “vida examinada”, numa forma dolorosa de estarem presentes ao mundo, atentas aos outros e a si mesmas. É este processo de profunda reflexão pessoal e de capacidade de promover o sentido da mudança, de forma crítica, que encontramos nas vidas de Emília e de Lóri.

### Emília

Emília conta de si própria uma infância feliz, ao ritmo da natureza envolvente e grandiosa do seu Alentejo natal, com relações fundadoras, determinantes e sólidas:

Recordo o aconchego do colo do meu pai, a segurança dos seus braços e a sua ternura que se traduzia em pequenos/grandes gestos: ia beijar-me a aconchegar os cobertores todas as noites antes de se deitar e deixava na minha mesa de cabeceira um rebuçado que era o sinal da sua presença quando eu já estava a dormir e não o via (...)

As experiências escolares não foram as mais gratificantes mas, pelo menos, deixaram-lhe a certeza do que não gostaria, no futuro, de vir a fazer:

(...) não gostava de ver os puxões de orelhas e as reguadas que as professoras davam e, embora nunca me tivessem batido, sentia-as doer em mim e ficava-me um sentimento de vergonha, de humilhação”.

As experiências escolares afastaram-me da ideia de ensino. Não queria “dar aulas”. Queria sentir-me feliz a trabalhar e a ajudar as crianças a sentirem-se felizes.

No entanto, compensou a experiência escolar negativa com uma vida cultural rica participando em associações locais onde cantava e fazia teatro amador. Josso (2002) refere-se à riqueza das aprendizagens não escolares para os processos de aprendizagem. Mais tarde, já a residir em Lisboa, a problemática da conciliação trabalho/profissão tornou a forma de estar na vida de Emília inquieta e dilemática:

quando comecei a trabalhar, dei comigo a debater-me com problemas de conciliação de tempo para o desempenho do trabalho ao qual fazia uma grande entrega e o

desempenho do papel que mais me preenchia: o papel de mãe. No entanto os dois completavam-se e harmonizavam-se. (...) Mas eu não conseguia estar num papel sem estar noutro também. Ambos faziam parte da minha vida, da minha respiração, da minha busca.

A interacção com crianças carenciadas foi determinante para o seu auto-conhecimento e, também uma experiência do exercício de funções de liderança em função de um objectivo comum:

Fui depois para uma IPSS<sup>1</sup> enorme, com internato, creche, jardim de infância, ATL,<sup>2</sup> numa zona carenciada. Foi uma escola de vida. Sofri e aprendi. Descobri que aquelas crianças nunca tinham olhado as estrelas, nem a lua, ninguém lhes contava histórias e não apanhavam flores no campo (...) Tentei humanizar e dar calor aqueles espaços enormes e frios. Tentei que os adultos sentissem prazer no trabalho. Esforcei-me por criar espaços de convívio e de trocas culturais dentro da escola. Bati-me pela integração de crianças com deficiência.... Organizar a casa, organizar a equipa, modificar, adequar, humanizar e embelezar espaços, encontrar sentido para cada coisa, harmonizar a equipa, devolver-lhes a auto-estima e o brio profissional, procurar formação para uma equipa que vivia isolada e fechada sobre si mesma.

Emília assume como cerne do seu trabalho uma relação de responsabilidade perante as pessoas e as tarefas, uma “ética do cuidado” ao serviço de crianças e suas famílias:

A responsabilidade que temos uns para com os outros é mesmo grande e a que os adultos têm para com as crianças é gigantesca. Aqueles que, por motivos profissionais, estão mais próximos da infância, não podem adormecer porque o tempo urge.

Esta “responsabilidade imensa” é apelidada, por Lévinas, “uma ética de responsabilidade”:

Positivamente diremos que, desde que o outro me olha, sou por ele responsável, sem mesmo ter que assumir responsabilidades a seu respeito; a sua responsabilidade incumbe-me. É uma responsabilidade que vai além do que faço... Em princípio o eu não se arranca à sua ‘primeira responsabilidade’; sustém o mundo (...). A minha responsabilidade não cessa, ninguém pode substituir-me. De facto trata de afirmar-se a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade (...). A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente, não posso recusar (1988, 87-93).

Este caminho de responsabilização faz-se numa construção inquieta e inconformada de uma teia de interacções e relações significativas (Noddings, 1984). Diz Emília:

É-se educador com a construção que vamos fazendo de nós mesmos. E como somos

seres em devir, essa construção é constante. E tem que ser reflexiva, crítica, desafiadora e feita em cooperação, “operando com” os outros, adultos e crianças, com humildade e sentido do maravilhoso, com a capacidade de espanto que as crianças nos ensinam.

O caminho para esta aprofundada responsabilidade passa pelo conhecimento de si. *O Cheminer Vers Soi*, de Christine Josso (1991), tem eco na perspectiva de Emília:

Tentar conhecer-me a mim própria, num exercício socrático, com a consciência de que só conhecendo-me poderei modificar-me, transformar-me, reformar-me intimamente. Quando um ser humano é capaz de se transformar, de se transcender, tudo à sua volta se transforma.

Segundo Josso (2002: 124),

A ideia de um “caminhar para si” ou, por outras palavras, de um “ir ao encontro de si”, emerge a partir do momento em que se lança a hipótese (se se tratar do pedagogo ou do investigador) ou se faz a aposta (se se tratar do sujeito existencial) que o nosso itinerário de vida, os nossos investimentos, e as nossas intenções, podem construir-se com base numa auto-orientação que articula o que herdámos, as nossas experiências formadoras, as nossas pertenças, as nossas valorizações e os nossos desejos às oportunidades que sabemos agarrar, criar e explorar.

Para Emília, o conhecimento de si advém de um processo aturado de atenção aos outros, ao mundo, aos acontecimentos. Mostra ser uma mulher atenta e implicada, determinada em encontrar sentido para a sua profissão e, nesse processo, interessada em fazer acontecer o mesmo para os outros, conseguindo demonstrar, a par da maturidade pessoal e profissional, um “sentido de espanto” perante a vida, na certeza inquieta de viver um sistemático processo de transformação.

### Lóri

Clarice Lispector, em *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* (1999), descreve o percurso de Lóri, uma mulher numa profunda busca de si mesma, através de uma relação fundadora com Ulisses e de uma impiedosa e insistente reflexão sobre si mesma, interrogando o porquê das coisas e de si, numa caminhada para uma mais profunda humanidade enraizada na autonomia pessoal:

Ele dissera uma vez que queria que ela, ao lhe perguntarem seu nome, não respondesse “Lóri” mas que pudesse responder “meu nome é eu”, pois teu nome, dissera ele, é um eu (...) (1999: 11).

Não era à toa que ela entendia os que buscavam caminho. Como buscava arduamente o seu! E como hoje buscava com sofreguidão e aspereza o seu melhor modo de ser, o seu atalho, já que não ousava mais falar em caminho. Agarrava-se ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde ela fosse finalmente ela, isso só em certo momento indeterminado de prece ela sentira. Mas também sabia de uma coisa: quando estivesse mais pronta, passaria de si para os outros, o seu caminho era os outros. Quando pudesse sentir plenamente o outro estaria salvo e pensaria: eis o meu porto de chegada (*ibidem*: 48-49).

Tal como com Emília, o caminho de busca de si própria passa pelo cruzamento da sua vida com a vida de outros, por uma teia de relações e de responsabilidades. Os outros são o seu “porto de chegada”. E este é um processo bem feminino de busca de si que Gilligan (1982) amplamente descreveu em *In a Different Voice* (Numa Voz Diferente). Uma busca de si que passa também por agarrar o mundo:

Mas antes precisava tocar em si própria, antes precisava tocar o mundo" (Lispector, 1999: 48-49).

Experimentar a alegria profunda e a plenitude não era, para Lóri, caminho simples e linear. Tratava-se de “um atalho” eivado das complexidades da sua própria natureza e das múltiplas responsabilidades do seu quotidiano:

E não conseguia, nesse adestramento contínuo, apoderar-se do primeiro regozijo da vida (*ibidem*: 102.)

Que ela não se esquecesse que a subida mais escarpada, e mais à mercê dos ventos, era sorrir de alegria. E que por isso era que aquilo que menos tinha cabido dentro dela: a delicadeza infinita da alegria. Pois quando se demorava de mais nela e procurava se apoderar de sua levíssima vastidão, lágrimas de cansaço lhe vinham aos olhos: era fraca diante da beleza do que existia e do que ia existir (*ibidem*).

A alegria, a “delicadeza infinita da alegria”, como ponto de chegada torna-se forma de estar presente ao mundo. O caminho atento ao quotidiano era eivado de uma consciência aguda e dilacerada dos limites inerentes ao próprio “estar” e “ser” com outros:

Havia dias que eram tão áridos e desérticos que ela daria anos de sua vida em troca de uns minutos de graça (*ibidem*: 120).

Havia experimentado alguma coisa que parecia redimir a condição humana, embora ao mesmo tempo ficassem acentuados os estreitos limites dessa condição. E exactamente porque depois da graça a condição humana se revelava na sua pobreza implorante, aprendia-se a amar mais, a esperar mais. Passava-se a ter uma espécie de confiança no sofrimento e em seus caminhos tantas vezes intoleráveis (*ibidem*).

Consciente de que o caminho para os outros era estreito e sofrido, Lóri aprendia a confiar no sofrimento e “nos seus caminhos intoleráveis”, sabendo que necessariamente este era passagem para uma maior plenitude. A consciência de si “dolorosamente presente ao mundo” (Anzaldúa, 1987), no dom de si aos outros, em plenitude, é descrita por Lóri de forma exemplar:

Ali em pé na semi-escuridão do terraço, de repente mais suave, veio-lhe outra revelação que durou pois era o resultado intuitivo de coisas que ela pensara antes racionalmente. O que lhe veio foi a levemente assustadora certeza de que os nossos sentimentos e pensamentos são tão sobrenaturais como uma história passada depois da morte. E ela não compreendeu o que queria dizer com isso. Ela o deixou ficar, ao pensamento, porque sabia que ele encobria outro, mais profundo e mais compreensível. Simplesmente, com o copo de água na mão, descobria que pensar não lhe era natural. Depois reflectiu um pouco, com a cabeça inclinada para um lado, que não tinha um dia-a-dia. Era uma vida-a-vida. E que a vida era sobrenatural (Lispector, 1999: 125).

Esta magnífica conclusão, a de uma “vida-a-vida” que é sobrenatural, é atingida por Lóri, não de forma racional, mas como uma iluminação, uma revelação que acontece simplesmente enquanto saboreia um copo de água. Denzin chamaria a essa momento uma “epifania” (Denzin, 1989).

Naquela hora da noite conhecia esse grande susto de estar viva, tendo como único amparo apenas o desamparo de estar viva. A vida era tão forte que se amparava no próprio desamparo (Lispector, 1999: 124-125).

Assim, consciente da sua profunda vulnerabilidade mas, simultaneamente, da sua enorme força de vida, Lóri afirmava o grande susto de *estar viva*, sabendo que a vida era tão forte que se “amparava no seu próprio desamparo”.

### **Implicações para a formação de mulheres e para os contextos de formação: uma ética centrada no cuidado**

Todo o contexto ou experiência de formação reveste para as mulheres a característica de estar na charneira entre dois tempos existenciais e dois registos sociais. A formação é vivida como um momento de transição, espécie de etapa intermediária entre um tempo quotidiano real e um tempo imaginário, o do desejo, da aspiração, do projecto de viver de outra forma e melhor. Por outras palavras, qualquer projecto de formação enraíza-se no presente mas contém o desejo de mudar o curso de vida, de proceder a uma ruptura do quotidiano abrindo caminho ao ainda não vivido (Darcy de Oliveira, em Chaponnière, 1988: 55).

Os discursos de Emília e de Lóri ilustram a forma de ser e de estar descrita por Darcy de Oliveira quando se refere, no final dos anos oitenta, à formação de mulheres. A formação vivida como um momento de transição, no desejo de um tempo outro não completamente formulado mas desejado de forma inquietada, não totalmente racional, e que surge através de uma espécie de revelação espiritual, de uma “transcendência luminosa” que leva a que o olhar transforme as coisas e as torne novas.

António Damásio descreve de forma luminosa este processo de auto-conhecimento na sua obra *O Sentimento de Si*:

O momento de penetrar na luz é também uma poderosa metáfora para a consciência, para o nascimento do conhecimento, para o advento ao mesmo tempo simples e esmagador da entrada do si no mundo da mente (1999: 21-22).

O drama da condição humana deriva unicamente da consciência. Claro que são a consciência e as suas revelações que nos permitem criar uma vida melhor para nós e para os outros, mas o preço que pagamos por essa melhor vida é bem elevado. Não se trata apenas do preço do risco, do perigo e da dor. Pior ainda: Trata-se do preço de saber o que é o prazer e de conhecer quando este está ausente ou é intangível (*ibidem*: 359).

Podemos encontrar esta mesma “revelação” nos caminhos de Emília e Lóri. Uma tomada de consciência que, no mais fundo da tradição bíblica, nos leva a olharmos para nós próprios e termos uma súbita consciência da nossa própria nudez.

Neste “caminhar para si” (Josso, 1991), os outros aparecem como diferentes e únicos e, portanto, numa condição de solidão e, simultaneamente, de interdependência e, por isso, passíveis do nosso cuidado. Segundo a Comissão Independente População e Qualidade de Vida (1998):

O “cuidar” pode ser expresso de modo claro. Trata-se das atitudes e das acções que testemunham que os humanos, as suas comunidades e nações, não estão isolados, mas são interdependentes, conscientes da existência do outro e prontos a comprometerem-se com os outros. É este sentimento que permite aos membros da sociedade cuidarem uns dos outros e criarem assim uma sociedade que abre possibilidades a todos e que lhes dá poder (1998: 343).

“Cuidar de Si” envolve uma viagem solitária até ao nosso centro, percurso tão bem descrito por Emília e Lóri. Coincidente com este processo, o “cuidar dos outros”, como uma forma solidária de caminhar. A atenção ao outro pressupõe, na perspectiva de Grumet (1988), um processo que é uma escuta na presença do outro. Escutar é uma actividade activa, emocional e interpretativa. Pressupõe estar aberto ao outro, estar aberto à diferença, legitimando-a. No caso concreto da interacção pedagógica, este cuidar do outro passa, segundo Freire (1997: 127), por “querer bem” ao educando:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos

outros de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é escutando, que aprendemos a *falar com eles* (...) o que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é *falar impositivamente* (...) O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso *estar aberto ao gosto de querer bem*, às vezes à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem (...) significa, de facto, que a afectividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la (...) A afectividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que a minha afectividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício da minha autoridade. (...) A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser *arestoso e amargo*. (...) Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (...) A prática educativa é tudo isso: afectividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico ao serviço da mudança (*ibidem*: 159-160)

Darcy de Oliveira (1983), ao descrever a formação no âmbito do movimento feminista, explicitava que:

no movimento feminista aprendíamos, na Universidade ensinávamos (...) O elemento de elaboração colectiva é importante na medida em que as mulheres carecem fundamentalmente de confiança nelas mesmas e encontram no trabalho de grupo uma segurança psicológica indispensável ao bom funcionamento individual (...) uma solidariedade que reforça a motivação para avançar. O sentimento de pertencer a *uma comunidade de interesses* (1983: 47-48).

Weiler (1988) refere a importância da experiência vivida e a ênfase colocada na vida quotidiana, quando se trata das vidas de mulheres, numa ligação e interdependência entre o domínio público e o privado, entre produção e reprodução. Segundo esta autora, na investigação socialista-feminista, “o mundo de todos os dias não é um mundo auto-contido; pelo contrário, é parte integrante do todo social” (Weiler, 1988: 61). Para Adrienne Rich, “as mulheres necessitam de artefactos mais concretos, trabalho de mão na massa, palavras escritas para ler, imagens para contemplar, um diálogo com as mulheres corajosas e imaginativas que vieram antes de nós” (1979: 205).

Este processo de reflexão leva-nos a questionar profundamente as instituições em que nos movemos (universidades ou instituições de formação, escolas, centros comunitários). Serão locais promotores de crescimento pessoal e colectivo? Serão locais de práticas solidárias e de cidadania? Serão locais de uma ética da responsabilidade? Serão locais de aprendizagem nos termos definidos pelas mulheres?

Bill Readings (1996: 160-162) explicita que:

Ensinar e aprender são lugares de obrigação, de práticas éticas, mais do que meios de transmissão do saber científico. Ensinar, portanto, deve responder perante a questão da justiça, mais do que a critérios de verdade. Temos que fazer justiça ao acto de ensinar mais do que saber o que é. (...) Acima de tudo o acto de ensinar deve ser entendido como *uma forma radical de diálogo*, em oposição à forma modernista do que forma sobre o que é formado, ou da figura do artista solitário que sintetiza a realidade. (...) Assim a educação é extrair a alteridade do pensamento... Trabalha simultaneamente no aluno e no professor.

Segundo o relatório da Comissão Independente População e Qualidade de Vida (1998: 344):

Temos a convicção que o "cuidar" fornece o alicerce para a actividade social futura — pela atenção às necessidades concretas dos indivíduos e dos grupos, pelas reacções implícitas na satisfação dessas necessidades e pela firmeza do seu compromisso. A ética do "cuidar" ultrapassa a um nível muito mais elevado a meta macroeconómica de uma melhoria da qualidade de vida "algures" no futuro distante.

Repetindo Paulo Freire (1997: 37), mais uma vez, na sua palavra sensata a este respeito:

Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador.

Neste desejo de uma "ética do cuidado" tão bem formulada por Emília e Lóri, o mais recente pensamento feminista sobre esta matéria pode iluminar e ajudar a explicitar o que aparece apenas expresso em termos de desejo.

Joan Tronto (1993) escreve que uma ética do cuidado se baseia mais numa prática e menos num conjunto de regras e princípios pré-definidos. Implica acções específicas de cuidado e um "hábito geral da mente", centrado no cuidar que deve influenciar todos os aspectos da vida moral. Segundo esta autora, cuidar é tudo aquilo que fazemos para manter, continuar ou reparar "o mundo em que vivemos" para que possamos viver nele tão bem quanto possível. Uma "ética do cuidado" contém quatro elementos: *responsabilidade, competência, integridade e correspondência*. À maneira de Lévinas, para Tronto, a *correspondência* implica encontrar uma relação com o Outro que seja baseada na responsabilidade e no reconhecimento da diferença: *correspondência* sugere uma forma diferente de compreender as necessidades dos outros, mais do que nos colocarmos na sua posição... uma pessoa está implicada no ponto de vista do outro, mas não presume que o outro seja exactamente igual a si próprio.

Selma Sevenhuijsen (1999) explicita que a ética do cuidado dá mais ênfase a julgamentos sobretudo de carácter individual. Segundo esta autora, numa ética do cuidado, o agente moral está no mundo real com os seus dois pés. Enquanto a

pessoa centrada numa "ética universalista" vê tal facto como uma ameaça à sua independência e imparcialidade, ou mesmo um obstáculo à criação do seu imaginário moral, a pessoa centrada numa "ética do cuidado" vê este facto como uma condição necessária para ser capaz de julgar bem... Uma ética do cuidado pede uma reflexão sobre o melhor curso de acção em circunstâncias específicas e a melhor forma de exprimir e interpretar problemas morais. Uma dimensão situada (*situatedness*) em práticas sociais concretas não é vista como uma ameaça ao julgamento independente. Pelo contrário, é exactamente vista como aquela que elevará a qualidade do julgamento.

Conscientes de que é num processo lúcido de reflexão, num caminho que é "atalho estreito" para um "campo luminoso" de consciência (Damásio), numa prática centrada no cuidado, que se definem as novas perspectivas para a formação, esperamos que os percursos muito pessoais de Emília e Lóri sejam desafios radicais a uma outra forma de sermos presentes às instituições educativas e políticas onde nos movemos. Lóri afirma que *faço poesia não porque seja poeta mas para exercitar a minha alma* (Lispector 1999: 80). Pela mão de Teresa Rita Lopes, podemos dizer, de forma a "exercitar a nossa alma":

Despir  
a pele  
do luto  
que cumpri

Nem entender  
sequer  
porque  
sofri

De corpo  
em carne  
viva

receber  
de novo  
a vida.  
Teresa Rita Lopes, *Cicatriz*

#### Notas

- 1 Instituição Particular de Solidariedade Social.
- 2 Actividades de Tempos Livres.

### Referências bibliográficas

- Anzaldúa, Glória (1987), *Borderlands la Frontera*, São Francisco, Spinster/Aunt Lute.
- Araújo, Helena C. (2000), *Pioneiras na Educação: As Professoras Primárias na Viragem do Século 1870-1933*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Araújo, Helena, e Maria José Magalhães (1999), *Des-fiar as Vidas. Perspectivas Biográficas, Mulheres e Cidadania*, Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Cadernos Co-educação.
- Bruner, Jerome (1986), *Actual Minds, Possible Words*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Burstyn, Joan (1987), "History as image: changing the lens", *History of Education Quarterly*, 27 (2): 167-180.
- Chaponnière, Martine (org.) (1988), *La Formation des Femmes: Perspectives Actuelles*, Genebra, Le Concept Moderne Éditions.
- Comissão Independente População e Qualidade de Vida (1998), *Cuidar o Futuro: Um Programa Radical para Viver Melhor*, Lisboa, Trinova.
- Damásio, António (2000), *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa, Publicações Europa-América.
- Darcy d'Oliveira, Rosiska (1988), "La formation de femmes au Brésil: du privé au public", em M. Chaponnière (org.), *La Formation des Femmes*, Genebra, Le Concept Moderne Éditions.
- Denzin, Norman (1989), *Interpretive Interactionism*, Newbury Park, CA, Sage.
- Ferrarotti, Franco (1983), *Histoires et Histoires de Vie: La Méthode Biographique dans les Sciences Sociales*, Paris, Librairie des Méridiens.
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, Paulo, et al. (1983), *Vivendo e Aprendendo: Experiências do IDAC em Educação Popular*, São Paulo, Brasiliense.
- Gilligan, Carol (1982), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Grumet, Madeleine R. (1988), *Bitter Milk: Women and Teaching*, Amherst, MA, The University of Massachusetts Press.
- hooks, bell (1984), *Feminist Theory: From Margin to Center*, Boston, MA, South End Press.
- Josso, Christine (1991), *Cheminer vers Soi*, Lausanne, Éditions l'Âge d'Homme.
- Josso, Christine (2002), *Experiências de Vida e Formação*, Lisboa, Educa.
- Levinas, Emanuel (1988), *Ética e Infinito*, Lisboa, Edições 70.
- Lispector, Clarisse (1999), *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*, Lisboa, Relógio de d'Água.
- Noddings, Neil (1984), *Caring, A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, CA, University of California Press.
- Readings, Bill (1996), *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rich, Adrienne (1979), *On Lies, Secrets and Silence*. Nova Iorque, Norton.
- Rogoff, Barbara (1990), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, Nova Iorque, Oxford University Press.
- Sevenhuijsen, Selma (1999), *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist Considerations on Justice, Morality, and Politics*, Londres, Norton.
- Stanley, Liz (1992), *The Auto/Biographical: the Theory and Practice of Feminist Auto/Biography*. Manchester, Manchester University Press.
- Tronto, Joan (1993), *Moral Boundaries: A Political Argument for the Ethics of Care*, Londres, Routledge.
- Vasconcelos, Teresa (1997), *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana*, Porto, Porto Editora.
- Vasconcelos, Teresa (2001), "Repensando o Papel da Pedagogia na Formação: Contributos para uma reconceptualização da formação de docentes", em Teresa Pinto (org.), *A Profissão e os Desafios da Coeducação*, Lisboa, CIDM.
- Vasconcelos, Teresa (2002), "Agir de acordo com o nosso consenso interior": Narrativas autobiográficas de alunas da Formação Inicial como dispositivos pedagógicos de construção da profissionalidade, *Da Investigação às Práticas; Estudos de Natureza Educativa (Revista da ESELx)*, 3 (1), 25-43.
- Weedon, Chris (1987), *Feminist Practice & Poststructuralist Theory*, Cambridge, MA, Basil Blackwell.
- Weiler, Kathleen. (1988), *Women Teaching for Change*, Nova Iorque, Bergin & Garvey.

Teresa Vasconcelos é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Lisboa. Doutorou-se em Ciências da Educação pela Universidade de Illinois, (EUA), tendo realizado como dissertação um estudo etnográfico sobre a vida e o trabalho de uma educadora de infância, publicada em português com o título *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana*. Exerceu funções como Directora-Geral do Ensino Básico entre 1996-1999 e foi presidente do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI).