

Cláudia Múrias & Marijke de Koning (Coords.)



## Lideranças Partilhadas

Percursos de Literacia para a  
Igualdade de Género e  
Qualidade de Vida



**Cláudia Múrias & Marijke de Koning (Coords.)**

**LIDERANÇAS PARTILHADAS**  
**PERCURSOS DE LITERACIA PARA A**  
**IGUALDADE DE GÉNERO E QUALIDADE DE VIDA**

Título da obra	Lideranças Partilhadas Percurso de Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida
Autores ©	Amélia Macedo, António Nunes, Cláudia Múrias, Eunice Macedo, Fátima Veiga, Filipa Júlio, Hugo Monteiro, Ine van Emmerik, Ionuț Cosmin Nadă, Jeanette Claessen, Kerstin Jacobsson, Liliana Lopes, Marijke de Koning, Raquel Ribeiro e Teresa Toldy.
Coordenação:	Cláudia Múrias & Marijke de Koning
Edição:	Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic
Colecção:	Livpsic - Edições de Psicologia
Financiamento:	CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género), no âmbito da Tipologia de Intervenção 7.3 (Apoio Técnico e Financeiro às Organizações não Governamentais), do Eixo 7 -Igualdade de Género- do POPH (Programa Operacional Potencial Humano), inscrito no QREN (Quadro de Referência Estratégico Nacional) com comparticipação do FSE (Fundo Social Europeu).
Tradução:	Érica Almeida Postiço
Revisão:	Alexandra Carvalho, Cláudia Múrias, Marijke de Koning e Raquel Ribeiro.
Capa:	<i>Alegria de Viver</i> (2001) de António Ribeiro (óleo sobre tela, 80 x 100 cm).
Depósito Legal:	
I.S.B.N.:	978-989-8148-93-3
Data de Edição:	Março de 2012
Contactos da Editora para:	Américo Moreira
Tel:	220156971
e-mail:	livpsic@livpsic.com
sítio:	www.livpsic.com - Livraria de Psicologia e Educação
Design gráfico:	Fátima Gonçalves - miguel23goncalves@portugalmail.pt

**A cópia ilegal viola os direitos dos autores.** É proibida a reprodução desta obra por qualquer meio (fotocópia, offset, fotografia) sem o consentimento escrito. A violação destas regras será passível de procedimento judicial, de acordo com o estipulado no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos em vigor. Os capítulos são da inteira responsabilidade dos respetivos autores, não se responsabilizando a editora por quaisquer conceitos, opiniões ou afirmações veiculadas pelos mesmos

**Cláudia Múrias & Marijke de Koning (Coords.)**

**LIDERANÇAS PARTILHADAS**  
**PERCURSOS DE LITERACIA PARA A**  
**IGUALDADE DE GÉNERO E QUALIDADE DE VIDA**

Livpsic - Porto

2012

## Obras Editadas:

### CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

- *Una “Nueva” cultura para la formación de Maestros: ¿Es posible?*

Maria Benedita Lima Pardo - Maria Carolina Boverio - Galzenari e Maria Amélia Lopes

- *Da Botica à Universidade: continuidades e mudanças na construção da Profissão farmacêutica em Portugal*

Maria Cristina Tavares Teles da Rocha

- *Crianças Sentadas: os trabalhos de casa no ATL*

Maria José Araújo

- *Na Girândola de Significados: Polissemia de excelência em escolas portuguesas do século XXI*

Maria Cortesão (Coord.)

- *Livro dos Jogos Educativos 2ª Edição*

Sónia de Oliveira Lamas

- *Crianças Sentadas: os trabalhos de casa no ATL*

Maria José Araújo

- *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*

Jorge Ávila de Lima - Hélder Rocha Pereira

- *Ser Professor : A Acção Docente Como Uma Acção de Interlocução Qualificada*

Ariana Cosme

- *Escola, Poder e Saber: A Relação Pedagógica em Debate*

Rui Trindade

- *(Re) Inventando Lideranças: Género, Educação e Poder*

Eunice Macedo e Marijke de Koning

- *Um Copo Vazio Está Cheio de Ar: Assim é a Surdez*

Orquidea Coelho

- *Animação Sociocultural : Profissão e Profissionalização dos Animadores*

Carlos Alexandre dos Santos Costa

- *Porque uma Educação Outra é Possível*

Eunice Macedo ( Coord )

- *Actividades e Jogos Para Idosos*

Sónia Oliveira Lamas

- *Cruz@r : Educadores na Internet*

Sónia Oliveira Lamas

### LIVPSIC - CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – CIE

- *Fazer da Formação um projecto*

*Formação inicial e identidade dos profissionais docentes*

Amélia Lopes, Fátima Pereira, Elizabete Ferreira, Manuel António Silva, Maria José Sá

- *Políticas Educativas e Dinâmicas Curriculares em Portugal e no Brasil*

Alice Casimiro Lopes e Carlinda Leite.

- *Cidadania em Confronto*

Eunice Macedo.

- *Entre a Vida e a Escola*

Manuel Matos.

- *(Re)Inventando Lideranças: Género, Educação e Poder*

Eunice Macedo & Marijke de Koning

- *Relação com o Saber nos Meios Populares: Investigação nos Liceus de Subúrbios*

Bernard Charlot.

- *Lugares e Representações do Outro : A Surdez Como Diferença*

Maria do Céu Gomes

- *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*

Carlinda Leite (Org)

### LIVPSIC – E:etc

- *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*

Natércia Pacheco e Maria José Araújo

### LIVPSIC – CD-ROM

- *História, Trabalho e Conhecimento nas Profissões*

Telmo H Caria - Carlos M. Gonçalves – Ana

### LIVPSIC – DIVERSOS

- *Pelo Rio Acima*

Luís Fernando

- *Escala Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*

ECERS - R

Thelma Harms - Richard M Clifford - Debby Cryer

- *Debater o Currículo e os seus Campos, Políticas Fundamentos e Práticas*

Diversos

- *Educação para o Sucesso : Políticas e Autores*

Jesus Maria Sousa

- *Porque uma Educação Outra é Possível*

Instituto Paulo Freire de Portugal

Eunice Macedo

## ÍNDICE

	PÁGINA
<b>PREFÁCIO</b>	
LUIZA CORTESÃO	7
<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>À PROCURA DE UM CHÃO DE PARTIDA. CONTRIBUTOS IMPULSIONADORES</b>	15
<i>Lideranças Partilhadas</i>	
A caminho de um novo paradigma?	
MARIJKE DE KONING	17
<b>Reflections on literacy of women for leadership, the journey of a friendship</b>	
INE VAN EMMERIK	59
<b>Reflexões sobre literacia de mulheres para a liderança, a viagem de uma amizade</b>	
INE VAN EMMERIK	
Tradução de Érica Almeida Postiço	71
<b>Whitespace, intervision and shared agency</b>	
INE VAN EMMERIK	83
<b>Espaço em branco, intervisão e agência partilhada</b>	
INE VAN EMMERIK	91
Tradução de Érica Almeida Postiço	
<i>Vitamina C para comunidades</i>	
Comunicación como arte y arte como comunicación	
JEANNETTE CLAESSEN	99
<b>QUESTIONANDO PRÁTICAS, CRUZANDO TRAJETOS</b>	113
<b>Civic consciousness as a modern form of social solidarity</b>	
KERSTIN JACOBSSON	115
<b>Consciência cívica enquanto forma moderna de solidariedade social</b>	
KERSTIN JACOBSSON	
Tradução de Erica Almeida Postiço	133
<b>Produzir conhecimento a partir das pessoas</b>	
TERESA TOLDY	153

<b>Diálogo, investigação e emancipação: percursos partilhados</b> HUGO MONTEIRO	165
<b>Conversa(s) sobre qualidade de vida e trabalho social: do desenvolvimento pessoal ao desenvolvimento social significativo</b> LILIANA LOPES	183
<b>Ideias a desconstruir ou a reinventar: questionando percursos tradicionais de liderança de mulheres e de homens</b> CLÁUDIA MÚRIAS & RAQUEL RIBEIRO	201
<b>Aprender pela conversa: assim como e depois?</b> EUNICE MACEDO & AMÉLIA MACEDO	223
<b>ANCORANDO EXPERIÊNCIAS PLURAIS: REFLEXÕES A PARTIR DE VIVÊNCIAS</b>	239
<b>Estereótipos sobre as mulheres: apontamentos para uma abordagem histórica</b> ANTÓNIO NUNES	241
<b>A construção de lideranças num contexto de (in)diferença ao nível do género e da exclusão social</b> FÁTIMA VEIGA	251
<b>Reflexões sobre <i>Lideranças Partilhadas</i>: um projeto que conheci e vivi</b> IONUȚ COSMIN NADĂ	271
<b>Voos Sustentados</b> FILIPA JÚLIO	285
<b>Das motivações às apreciações: Aprendizagens pela conversa na Literacia para a Igualdade de Género, Qualidade de Vida e Lideranças Partilhadas</b> RAQUEL RIBEIRO & CLÁUDIA MÚRIAS	297
<b>POSFÁCIO</b> HELENA COSTA ARAÚJO	323
<b>NOTAS BIOGRÁFICAS</b>	325

## PREFÁCIO

Pensar em escrever um texto introdutório para um livro produzido num projeto cujo nome é *Lideranças Partilhadas*, estimulou-me a não o fazer sem começar por tecer algumas considerações preliminares. É que, para pessoas da minha geração, palavras como líder e *liderança* podem acordar memórias realmente perturbantes. Essas perturbações decorrem de fases da história vividas por nós, na infância, em que estas palavras, formuladas em diferentes línguas, significavam realmente algo de ameaçador, mesmo de sinistro. Nestas memórias emerge, por exemplo, da língua espanhola, a palavra *caudillo* que foi escolhida pelos franquistas, e por Franco, como título que entenderam ser adequado para designar o “chefe”. Após o esmagamento da 1ª República Espanhola e com a brutalidade da Guerra Civil então desencadeada, o título que entenderam ser adequado a Franco, era o de *Caudillo de España por la gracia de Dios*. É que Franco, era visto, e ele próprio se via, pelos seus apoiantes, como líder carismático político e militar que reunia a adesão entusiástica do povo espanhol. Também Hitler, vendo-se e sendo visto como *condutor* absoluto e incontestável da Alemanha, se assumia como *líder supremo do partido e da S.A., presidente do Partido Nacional Socialista Alemão dos Trabalhadores*, passando a ser designado como *Der Führer* (o líder). Por sua vez para Mussolini, que também era visto e se via como o grande líder fascista do povo italiano, foi escolhido o título de *Il Duce* (do latim *dux*, o condutor, o líder). E, em muitas outras partes do mundo, foram escolhidos títulos semelhantes para designar outros líderes autocráticos.

Dadas estas possíveis e incómodas conotações, tornou-se importante e urgente, para mim, refletir então sobre se ser *líder* e desenvolver *liderança*, se conseguir que um grupo se envolva, se empenhe em determinada empresa, implicaria, obrigatoriamente, uma postura, uma atuação autocrática assumida por alguém. E, tendo as questões de liderança sido objeto de diversas análises por diferentes autores, hoje sabemos que assim não é. São, por exemplo, frequentemente, identificados diferentes tipos de liderança, que vão desde a liderança autocrática à liderança liberal, ao “laissez faire”, à liderança paternalista, e à liderança democrática. É sobre este último tipo de liderança que estaremos interessados em refletir, pois que, tratando-se, no caso presente, de um projeto que optou pela designação de *Lideranças Partilhadas*, é este o quadro de referência em que ele, claramente, se desenvolveu.

Poderá então o processo de liderança ser partilhado? Poderão os elementos de um grupo reunir-se, empenhar-se no desenvolvimento de um determinado trabalho e fazê-lo de forma que cada um seja, simultaneamente, ator do processo e elemento integrante do grupo que o está a desenvolver? Poderão existir, num mesmo trabalho, lideranças que se cruzam, se interestimulam, se fertilizam mutuamente? Esta é uma questão importante para o desenvolvimento de um trabalho realizado em contexto que deseja ser verdadeiramente democrático.

Ora acontece que, já quando há algum tempo atrás, fui convidada a participar na apresentação do livro de Eunice Macedo e Marijke de Koning, cujo título era “Reinventando Lideranças”, recordo que, na intervenção que então fiz, comecei por confessar que, embora estivesse muito interessada neste tema, nunca o havia trabalhado a sério, analisando, por exemplo, relações entre lideranças, género, educação e poder. Mas, referi também, então, que o facto de ir participar numa sessão em que se iria discutir a possibilidade de se poder tentar uma *reinvenção de liderança* me fizera, provavelmente, estar particularmente atenta a todas as situações de liderança que iam acontecendo à minha volta. E foi assim, contei eu então, que, numa tarde de dois dias antes, quando estava a trabalhar na minha sala, de repente despertei para um programa que, por acaso, passava na televisão. Era um programa sobre David Oistrakh que se desenvolvia construindo-se sobre documentos, comentários e entrevistas sobre a sua vida difícil, de ucraniano-russo, submetida a múltiplos constrangimentos. Mas também se descrevia a sua gloriosa carreira de violinista, é claro, mas também de pianista e de chefe de orquestra. Porque estava preocupada com as minhas reticências a “lideranças” e “líderes”, fiquei de repente fascinada, presa ao que dizia Oistrakh sobre o que sentia quando dirigia uma orquestra (dirigir uma orquestra não significará liderá-la?).

Recordo que Oistrakh disse, então, uma coisa lindíssima. Disse algo como: “O que faço ao dirigir uma orquestra é transmitir o meu grande amor pela música, e respeito pela orquestra que a faz”. Fiquei fascinada! Amor pelo que se faz, e respeito por quem faz? E, de repente, com emoção, percebi quanto a minha atitude face à liderança era limitada e preconceituosa.

No presente caso, em que se trata de um projeto que adotou o nome de *Lideranças Partilhadas*, esse preconceito será ainda mais inadequado. Aqui, o caráter democrático que se procurou imprimir ao trabalho é intencional e explicitamente evidenciado. Não se fala de liderança mas de *lideranças*, o que representa, mais do que o reconhecimento, a valorização da coexistência de várias lideranças. E, para mais, sublinha-se, que estas irão ser *partilhadas*. Coerentemente com este propósito, o próprio projeto enuncia que, com essas lideranças partilhadas, se procura que as aprendizagens conquistadas pelo grupo sejam feitas através da conversa.

É interessante pensar como em muitos e diversos contextos nos podemos aperceber que decisões que se tomam, o modo como se planeia e se desenvolve uma ação, tudo está intimamente relacionado com opções políticas, mais ou menos conscientes, mais ou menos explicitadas. E, se isto é evidente em muitas situações,

no campo social e educativo esta relação é particularmente evidente. Por exemplo, em educação, como se sabe, o que se relaciona com o desenvolvimento curricular, desde os conteúdos que são escolhidos, aos materiais selecionados, à relação educativa que se estabelece, à organização de espaços que se faz, tudo depende de opções de natureza política, sendo que, também aqui, estas opções são mais ou menos conscientes, mais ou menos explicitadas. E, o que é mais importante, elas refletem-se nos efeitos sentidos e muitas vezes interiorizados pelos atores sociais envolvidos, no processo.

No nosso trabalho quotidiano de professores e/ou investigadores isto é também evidente. Embora constringidos por múltiplos condicionantes, muitos de nós tentam imprimir uma marca, tentam desenvolver alguma agência, frequentemente contra hegemónica, nos contextos em que se movem, nos problemas com que se confrontam. Por isso é importante sublinhar quanto, desenvolver um projeto em que se explicita que as lideranças são partilhadas, em que as aprendizagens se irão desenvolver horizontalmente, através da contribuição de todos, e em que a intenção última é a conscientização dos participantes, significa criar um espaço e um tempo estrutural e profundamente democrático. Significa, no seu pequeno canto, tentar contribuir para a construção de uma democracia participativa.

Podemos assim dizer que, na perturbada época que vivemos, este projeto e este livro que dele decorre é uma afirmação política de cidadania, contribuindo para a vivência democrática pela qual ansiamos. Parabéns às autoras e aos autores.

**LUIZA CORTESÃO**



## INTRODUÇÃO

A presente publicação resulta do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas* da Fundação Cuidar O Futuro.

Durante dois anos, este projeto visou mobilizar a sociedade civil no empoderamento de comunidades, introduzindo a perspetiva da igualdade de género na abordagem ao desenvolvimento e à qualidade de vida das populações. Pretendeu-se desenvolver um olhar crítico na reformulação de lideranças a partir das representações de participação e de responsabilidade partilhadas entre homens e mulheres nos espaços público e privado, através da construção de percursos diversificados de literacia com profissionais de intervenção socioeducativa, líderes locais, profissionais em lugares de tomada de decisão e cidadãos e cidadãs em geral.

Esta publicação reúne contributos de mulheres e homens que participaram de formas diversas nos percursos realizados: como representantes de organizações parceiras e codinamizadoras ou dinamizadores dos workshops; como facilitadoras (parcerias transnacionais) no processo de reflexão das equipas do projeto e de dinamização; como participantes nos *workshops*; como avaliadoras externas ou ainda como membros da equipa do projeto.

De sublinhar também o contributo da oradora sueca convidada para proferir a conferência sobre *Consciência cívica enquanto forma moderna de solidariedade social*, realizada já na fase final do projeto, servindo de semente de e para o futuro.

Os textos demonstram a pluralidade de vozes que se cruzaram neste percurso de literacia para a liderança, na dupla perspetiva de igualdade de género e de qualidade de vida. Para além da informação sobre a ação realizada neste projeto, nalguns deles encontra-se também informação sobre a investigação realizada no âmbito do Programa de Investigação e Intervenção da Fundação Cuidar O Futuro, onde foi preparado o “chão de partida” para a conceção deste projeto.

No intuito de encontrar uma certa lógica, embora que difusa, optou-se por reunir os textos em três capítulos.

O capítulo **À PROCURA DE UM CHÃO DE PARTIDA. CONTRIBUTOS IMPULSIONADORES** agrega os textos que sustentaram o projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas*, quer na formação da equipa, quer na preparação do grupo alargado de dinamizadoras e dinamizadores.

Em *Lideranças Partilhadas. A caminho de um novo paradigma?* Marijke de Koning dá voltas nômadas através de percursos de literacia para a liderança de mulheres realizados no âmbito da Fundação Cuidar O Futuro, desde 2004, no intuito de sistematizar e problematizar a experiência de investigação-ação e a metodologia utilizada. O próprio processo de liderança da equipa do projeto é objeto de reflexão, bem como a viabilidade de lideranças partilhadas.

Em *Reflexões sobre literacia de mulheres para a liderança, a viagem de uma amizade*, Ine van Emmerik explora o desenvolvimento da liderança das mulheres como um caminho circular, com base na imagem do *zigurate* introduzida por Maria de Lourdes Pintasilgo.

Em *Espaço em branco, intervisão e agência partilhada*, Ine van Emmerik aborda o *espaço em branco* enquanto lugar que fica na *transição entre a ordem e a surpresa*, onde se propicia o *aprender no encontro*, na *intervisão* e no *confronto com a alteridade* para atingir uma *agência partilhada*.

No texto *Vitamina C para comunidades. Comunicación como arte y arte como comunicación*, Jeannette Claessen une comunicação a arte comunitária no sentido do desenvolvimento da comunidade visando a redução de riscos sociais através de uma autêntica participação das pessoas.

O capítulo **QUESTIONANDO PRÁTICAS, CRUZANDO TRAJETOS** reúne os textos que aprumam posturas desafiadoras de questionamento da teoria ao serviço das práticas.

Em *Consciência cívica enquanto forma moderna de solidariedade social*, Kerstin Jacobsson introduz as noções de *consciência cívica* e de *co-sentimento cívico* enquanto categorias sociológicas, abordando a combinação específica de individualismo e coletivismo característica da cultura cívica sueca para conceptualizar os *laços sociais* e os mecanismos de integração e solidariedade sociais na Suécia contemporânea.

Em *Produzir conhecimento a partir das pessoas*, Teresa Toldy analisa os desafios colocados pela crítica feminista à produção de discursos *de mulheres para mulheres*, nomeadamente os desafios colocados à *palavra* por *silêncios* que se constituem como formas de *resistência ao discurso regulador*.

Hugo Monteiro, no texto *Diálogo, investigação e emancipação: percursos partilhados*, parte da noção de diálogo como abertura ao outro e emancipação pessoal e social que faculta vias complexas e partilhadas de significação e descoberta, para ensaiar interrogar o alcance metodológico sugerido na expressão *aprendizagem pela conversa* e questionar o conceito de *lideranças partilhadas*.

Em *Conversa(s) sobre qualidade de vida e trabalho social: do desenvolvimento pessoal ao desenvolvimento social significativo*, Liliana Lopes conceptualiza a qualidade de vida enquanto desenvolvimento pessoal e social para refletir sobre o papel desempenhado por trabalhadoras e trabalhadores sociais na promoção da melhoria sustentada da qualidade de vida das populações, abordando as *tensões dialéticas* surgidas nos *workshops* do projeto.

No texto *Ideias a desconstruir ou a reinventar: questionando percursos tradicionais de liderança de mulheres e de homens*, Cláudia Múrias e Raquel Ribeiro procuram constituir o percurso de literacia para a igualdade de género da equipa coordenadora do projeto, enquadrando ainda, resumidamente, a proposta de igualdade de género subjacente ao mesmo.

Em *Aprender pela conversa: assim como e depois?*, Eunice Macedo e Amélia Macedo questionam a *aprendizagem pela conversa* enquanto instrumento de lideranças partilhadas para a construção de literacia, igualdade de género e qualidade de vida, recorrendo às observações efetuadas sobre os *workshops* do projeto e aos conceitos de *voz* de Arnot e de *democracia inclusiva* de Young.

O capítulo ANCORANDO EXPERIÊNCIAS PLURAIS: REFLEXÕES A PARTIR DE VIVÊNCIAS agrupa os textos que ancoram as narrativas produzidas nas vivências experienciadas neste projeto.

Em *Estereótipos sobre as mulheres: apontamentos para uma abordagem histórica*, António Nunes mostra como a educação das mulheres, em Portugal e durante os inícios do Estado Novo, acabou por traduzir um conjunto de clichés sobre as mulheres que se têm tornado difíceis de modificar, salientando que o *momento narrático* ao organizar o *não-formal* faz emergir o reencontro com a problemática, deslocando-a da periferia para o centro da nossa civilização.

Fátima Veiga, no texto *A construção de lideranças num contexto de (in)diferença ao nível do género e da exclusão social*, reporta o envolvimento da *EAPN Portugal* no projeto, salientando os pontos de interesse e de união entre a missão da organização e as temáticas e objetivos centrais do mesmo, nomeadamente a liderança, as questões de género, a pobreza e a exclusão social, e reflete acerca das dinâmicas vivenciadas nos *workshops*, evidenciando os testemunhos de várias participantes.

No texto *Reflexões sobre Lideranças Partilhadas: um projeto que conheci e vivi*, Ionuț Cosmin Nadă propõe-se a apresentar uma visão diferente sobre o projeto por pertencer a um simples participante nas atividades e por apresentar um olhar do exterior, mas não distante ou pouco envolvido. Faz ainda uma curta radiografia de Portugal, através de um *aparelho de fabricação estrangeira*, conferindo uma visão *outra* sobre o país, mas em sintonia com os objetivos do projeto.

Em *Voos Sustentados*, Filipa Júlio, jornalista de profissão, responde ao desafio de descrever, com um olhar jornalístico, a implementação do projeto *Lideranças Partilhadas* na *Semente de Futuro*, uma das parcerias rurais do projeto. Aceitado o repto, usa a caneta e o *papel em branco* para *viajar* um pouco pelas experiências partilhadas por algumas das intervenientes, entre outras pelas duas dinamizadoras Ana Maria Braga da Cruz e Bonina Brandão.

Por último, no texto *Das motivações às apreciações: Aprendizagens pela conversa na literacia para a igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas*, Raquel Ribeiro e Cláudia Múrias debruçam-se sobre as motivações

e apreciações das 248 pessoas participantes nos *workshops*, para discutir o contributo do projeto na promoção de literacia para a igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas.

Os nossos agradecimentos dirigem-se a autoras e autores que aqui estão presentes com a palavra escrita, mas também a todas e todos que participaram com as suas vozes e os seus silêncios nas Conversas, que constituíram o contexto onde se pode questionar práticas e ir reinventando formas *outras* de agir.

Um especial agradecimento às autoras do prefácio, Luiza Cortesão, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal (IPFP), e do posfácio, Helena Costa Araújo, Diretora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Sem estas parcerias de primeira hora, este projeto não teria tomado o rumo que tomou.

CLÁUDIA MÚRIAS  
MARIJKE DE KONING

**À PROCURA DE UM CHÃO DE PARTIDA.  
CONTRIBUTOS IMPULSIONADORES**



## LIDERANÇAS PARTILHADAS A CAMINHO DE UM NOVO PARADIGMA?

MARIJKE DE KONING

### Resumo

Neste artigo são dadas *voltas nômadas* através dos percursos de literacia para a liderança (de mulheres), realizados no âmbito da Fundação Cuidar O Futuro desde 2004, com a intenção de sistematizar e problematizar tanto a experiência de investigação e ação bem como a metodologia utilizada.

O próprio processo de liderança no mais recente projeto da Fundação – *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas* – é objeto de reflexão.

Recorre-se a um documentário e a uma publicação produzidos em 2010 e 2011 fora do *chão português* para ir em busca de uma possível mudança de paradigma em termos de lideranças: de lideranças centradas em pessoas para lideranças constantemente (re) construídas em processos de grupo.

No final do texto, e desafiando tanto mulheres como homens a criarem projetos alternativos, tenta-se reencaminhar o aprendido para um novo ciclo de investigação e ação.

O artigo é atravessado por textos-desafio de Maria de Lourdes Pintasilgo, inspiradora inicial do Programa *Literacia-Mulheres-Liderança* da Fundação Cuidar O Futuro.

**Palavras-chave:** Literacia; Liderança; Mulheres; Diferença; Aprendizagem pela Conversa; Conscientização.

Portugal, uma sociedade-em-trânsito.

O espaço pequeno é propício ao exercício do poder absoluto; os líderes têm carácter messiânico ou tirânico consoante o seu comportamento e a carga afectiva da sociedade no seu conjunto (Pintasilgo, 1972: 8).

Como ultrapassar o vazio da sociedade em trânsito? [Através de] uma vontade colectiva que dê corpo a estruturas originais e se exprima em atitudes radicais; [através de] uma aceitação serena das características de insegurança do momento

que vivemos e sair dele pelo risco do erro; [através de] querer uma “grandeza possível” (Ibid.: 26).

No contexto da sociedade atual o cometer de erros é prejudicial para o indivíduo. No futuro o cometer de erros será parte integrante substancial dos processos de co-criação e de inovação social (Dijkstra e Feld, 2011: 75).

O processo de inovação é hoje aberto, colaborativo e global – e isso representa uma alteração profunda face ao antigo modo de fazer. (...) A verdadeira inovação – adopção de novos modelos, não apenas melhoramento de modelos actuais – pressupõe aprender com quem é diferente e exige espaços “seguros” para experimentar e testar. (...) A inovação nasce da diversidade, do “mix” de diferentes competências e tipos de organizações (Vasconcelos, 2011:14).

## Introdução

As nossas sociedades estão “em trânsito”. Numa transição provocada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, ainda inimaginável em 1972 quando Maria de Lourdes Pintasilgo falava do “espaço pequeno” que era a sociedade portuguesa. Este espaço pequeno transformou-se profundamente a partir de 1974, após o “risco de erro” assumido e inerente ao agir de uma revolução, “quando os cidadãos se transformam, de praças de objectos em praças de sujeitos” (Sousa Santos, 2011:107). E depois veio a globalização.

Nesta era do Espaço Global, os/as líderes deixaram de ser “messiânicos/as ou tirânicos/as”? Os processos de liderança mudaram? Há espaço para a expressão de vontades coletivas, para a inovação colaborativa, para o assumir do risco do erro, para a co-criação? A forma como a liderança era exercida no século passado tornou-se inadequada. No século XXI, que pessoas podem ser líderes? Como deverão desempenhar as tarefas de liderança?

No paradigma dominante de liderança a atenção concentra-se no líder e nas suas qualidades e capacidades, enquanto a liderança partilhada valoriza o processo de tomada de decisão em grupo. Charles Taylor avisa: “Não queremos exagerar os nossos níveis de liberdade. Mas eles não são zero. E isso significa que a compreensão das fontes morais da nossa civilização pode fazer a diferença, na medida em que contribua para um novo entendimento comum” (Taylor, 2009:106). É no contexto de um “chão-em-perigo” em que nos encontramos, que é preciso dar expressão à liberdade de cada um/a para participar na construção de processos de liderança humanizantes, baseados em fontes morais da nossa civilização.

Este artigo consiste principalmente numa **sistematização da experiência**. Colocando-me numa “posição nómada”, dei várias “voltas” através dos percursos de literacia para a liderança realizados no âmbito da Fundação Cuidar O Futuro (FCF) desde 2003. Na “posição nómada (...) é preciso ter em linha de conta o facto de que as posições não são fixas, e que a pessoa se desloca como a aranha na sua teia, construindo uma rede de comunicação” (Pages & Hove, 1996: 90, citados em

Koning, 2006: 27). Neste texto pretendo mostrar o devir de um pensar, questionar, intervir e investigar as questões de liderança (s partilhadas), que promovam a igualdade de género e aumentem a qualidade de vida, com o objetivo de preparar um “chão” mais fértil para a sua prática.

Numa (das) perspectiva(s) de investigação feminista é importante apresentar *on the page* as “vozes” das pessoas que participam em projetos de investigação-ação. Assim, “abri” este meu texto, “para deixar entrar os textos dos/as outros/as” (Koning, 2006: 52), tanto falados, como escritos.

A forma como o artigo foi organizado permite uma leitura de acordo com os interesses pessoais de quem o lê. Não é preciso ler nenhuma das partes antes de uma das outras para poder acompanhar a *viagem* através dos textos.

O artigo está construído em três partes:

### 1. Literacia de Mulheres para a Liderança: trajetos percorridos na Fundação Cuidar O Futuro (2003 – 2009).

É traçado o evoluir da investigação sobre a liderança de mulheres realizada no âmbito do Programa de Investigação e Intervenção *Literacia-Mulheres-Liderança* (LML). Num registo de “retrato” da experiência percorrem-se algumas das perguntas que orientaram a investigação e apresentam-se algumas das respostas.

Com Maria de Lourdes Pintasilgo partimos, convictas de que era importante valorizar o contributo específico das mulheres para que elas possam, nos lugares de liderança pública, introduzir uma diferença na tarefa da humanização do mundo, fazendo “apelo a zonas submersas da humanidade ainda não-dita...” (Pintasilgo, 1981: 40). Viajando pela sua antologia (2012), foram extraídos excertos de textos seus para a construção de “textos-desafio” que enformaram o chão de partida do Programa LML, como, ao longo do texto, abrem “sulcos” estruturantes de um “querer comum”<sup>1</sup>.

Depois de valorizar a diferença entre mulheres e homens nas formas de “gerir o mundo”, fui/fomos chegando a uma outra diferença, a de entre liderança inadequada e adequada, diferença entre as pessoas que continuam sujeitas ao paradigma dominante de liderança e as que tentam construir modelos alternativos.

### 2. Metodologia: *Aprendizagem pela conversa*.

Foram dadas voltas nómadas (Braidotti, 2004) através de textos nossos já existentes para demonstrar que, nos trajetos de literacia para a liderança realizados, a

---

1 “Sulcos do nosso querer comum” é o título de um livro de Maria de Lourdes Pintasilgo, publicado em 1980 pelas Edições Afrontamento.

metodologia de aprendizagem pela conversa pode ser considerada a adequação do dispositivo educativo da conscientização.

As metodologias da conscientização e da aprendizagem pela conversa são apresentadas em paralelo de modo a facilitar a comparação entre ambas.

Faz também parte da metodologia de investigação o voltar “nomadamente” a textos nossos/meus já escritos e publicados. Significa “olhar no espelho do meu próprio texto” (Emmerik, 2009: 190)<sup>2</sup>. Cada “nova volta” ao texto “antigo” pode abrir novas perspectivas no processo de aprendizagem, não em último lugar pelo facto de o “sujeito” já ser um outro de si mesmo, com já um outro olhar sobre o seu objeto-texto-antigo. Podemos ir aprendendo por múltiplas repetições, refletindo sobre experiências anteriores para poder agir de uma forma diferente em novas iniciativas.

### 3. Projeto *Lideranças Partilhadas* (2010-2012). A caminho de um novo paradigma?

O próprio processo de liderança da equipa do Projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas* é objeto de reflexão. Nas conversas com a equipa, com a coordenadora do projeto e a diretora da empresa *Extravaleren*, parceira transnacional desde 2004, a experiência de aprendizagem de liderança partilhada é problematizada. Estivemos a dar passos no caminho de um novo paradigma?

É feita uma apresentação de duas produções recentes sobre questões de liderança, realizadas fora-do-chão-português. A primeira é um documentário sobre a evolução na cultura de lideranças, intitulado *À procura de Líderes*, apresentada em 2010 na televisão pública Holandesa. A segunda é um estudo intitulado *Liderança Partilhada*, publicado em 2011, igualmente na Holanda. São produções que abarcam o “espaço grande” do nosso mundo globalizado, para o qual é preciso, hoje mais do que nunca, encontrar um chão mais seguro.

Haverá brechas que permitam “reencaminhar” o aprendido para “projetos alternativos de mulheres e homens”?

Na conclusão provisória são inventariados alguns obstáculos que dificultam a realização de lideranças partilhadas. Retoma-se a recomendação de Charles Taylor: “a compreensão das fontes morais da nossa civilização pode fazer a diferença”. Perspetivar esta “diferença” será tarefa para *next practices* de investigação, sensibilização e conscientização.

---

2 Ver o artigo “Reflexões sobre literacia de mulheres para a liderança, a viagem de uma amizade” de Ine van Emmerik na presente publicação

## 1. Literacia de Mulheres para a Liderança: trajetos percorridos na Fundação Cuidar O Futuro (2003 – 2009)

Partir da experiência, do «sentir», refletir sobre a experiência, alargá-la com novos conceitos e referências, preparar-se para intervir, agir, experimentar e de novo partir da nova experiência, do novo sentir e repetir o percurso nómada. Numerosas vezes. Aprender lentamente. Lembrarmo-nos do que sentimos, a primeira motivação em educação, especialmente em contextos de conscientização de mulheres (Koning, 2006:36).

### 1.1. Iniciando o percurso

O principal objetivo do Programa de Investigação e Intervenção *Literacia-Mulheres-Liderança* (LML) da FCF, programa ainda concebido com Maria de Lourdes Pintasilgo em 2003, foi constituir uma ferramenta de literacia de mulheres para a liderança, cuja função seria desafiar mulheres a reestruturarem algumas das suas representações sobre o poder e a liderança. Perante a falta de uma verdadeira liderança capaz de transformar o lugar de decisão num *locus vitae*, um lugar que restaura a vida, Pintasilgo (1986) achava que seria urgente, através de percursos de aprendizagem com mulheres, contribuir para a construção de outras formas de liderança. Partilhávamos a visão do contributo específico das mulheres nas tarefas da humanização do mundo: as mulheres enquanto “classe bio-social” (Pintasilgo, referindo Morin), têm um património comum, informado por uma cultura e uma história específicas, marcadas pela ética do cuidado. “A ética do cuidado pelo outro tem que manifestar-se tanto pública como privadamente. *Acabar com a pobreza, restringir o desperdício de recursos, promover a qualidade de vida dos outros: estes três pontos são a essência do cuidado*” (ICPQL, 1998: 137).

Segundo Pintasilgo, a *cultura das mulheres* está em risco de se perder quando as mulheres a deixam calar dentro de si. Esta cultura consiste no “viver o real da vida na sua circularidade”, na “complexidade de viver em múltiplos registos”, no viver as “interconexões no ponto exacto onde as coisas e os seres se articulam”, num “pensamento não dicotómico”. As mulheres vivem “em desvios e na aceitação dos riscos”, o que possibilita a abertura “ao inédito e inesperado” (Pintasilgo, 2011: 50-51).

Na literacia de mulheres não se pode deixar de reconhecer e trabalhar este património, o que implica que o projeto pedagógico tenha de se inserir no *projeto da diferença*, definido por Rosiska Darcy de Oliveira nos seguintes termos:

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

O projecto da diferença, longe de reforçar estereótipos sobre as mulheres como seres frágeis, incompletos, dependentes, sem vida própria, incapazes de liberdade e de autonomia, afirma os valores constitutivos da identidade feminina para reivindicar sua presença e seu impacto em todas as esferas e dimensões da vida social (Darcy de Oliveira, 1991: 109 – 110, citada em Koning, 2006: 77).

E sobre a tensão entre diferença e igualdade Maria de Lourdes Pintasilgo clarifica: “Ligar a diferença e a igualdade está no âmago da própria democracia. A nossa evolução consiste em considerar gentes iguais como diferentes. Aí se constrói definitivamente a interpelação mútua de “género e sexo” (Pintasilgo, 2005: 248).

Segue-se o primeiro de seis Textos-desafio introduzidos ao longo do artigo e denominados *da Antologia: Textos-desafio*. Contêm excertos retirados de *Para um Novo Paradigma, um Mundo Assente no Cuidado*, uma antologia de Maria de Lourdes Pintasilgo, publicada em 2012. No quadro “Da Antologia 1” apresento algumas passagens que considero fundadoras do Programa *Literacia-Mulheres-Liderança*.

## Da Antologia 1: Textos-desafio

### [Igualdade e Diferença]

Os direitos das mulheres, a consagração jurídica da sua plena cidadania, são, aos olhos dos que entendem a raiz das coisas, a maior conquista do século XX. Não tenho a falsa humildade de pretender ter sido apenas observadora do que aconteceu. Desde que acordou em mim a consciência de ser mulher fiz parte do grupo de mulheres que, pelo mundo fora, procuraram, como diz a Prof. Irene Ramalho: uma igualdade que não descaracterize e uma diferença que não humilhe (Pintasilgo, 2012: 127).

A igualdade tem de ser afirmada e defendida – e sei bem até que ponto, na ordem prática, as mulheres estão ainda longe de a conseguir. Mas é importante que qualifiquemos a igualdade. Chamei há alguns anos à igualdade entre os homens e as mulheres “a igualdade inédita e subversiva”<sup>3</sup>.

Se as mulheres forem capazes de trazer aos vários domínios da actividade humana a novidade do que são, a cultura feminina poderá ajudar a traçar caminhos novos e a enriquecer tudo o que é humano. (Ibid.: 2012: 362)

### [Liderança de mulheres]

Estou empenhada no movimento das mulheres porque acredito que podemos fazer com que as coisas aconteçam. Por vezes, não no sítio em que pretendíamos que acontecessem; muitas vezes, não de imediato, mas mesmo assim ainda durante as nossas vidas (Ibid.: 2012: 110).

Falo das mulheres; falo no plural.

Porque as mulheres se encontram no cerne de questões vitais da estrutura social. Do seu comportamento enquanto grupo vai depender a definição de políticas públicas decisivas para o futuro de cada pessoa e da humanidade. Sabendo-o ou ignorando-o, elas são os agentes sociais mais decisivos da orientação da civilização neste fim de século; porque – como o tenho dito e repetido em múltiplas circunstâncias – as mulheres são potencialmente o mais forte, o mais internacional, de todos os movimentos sociais (Ibid.: 2012: 357).

A que novos paradigmas podemos recorrer para que a globalização não seja um caminho de destruição global? Que forças novas, ainda não utilizadas, temos no mundo para que a governabilidade adquira um novo rosto?

A aposta que tem guiado toda a minha vida concentra-se na convicção de que as mulheres podem constituir uma força de radical transformação da irracionalidade institucionalizada em que vivemos.

A sua liderança está na sequência directa das enormes transformações que tiveram lugar durante o século XX. E sobretudo na afirmação inequívoca da sua identidade própria, gerada pela cultura milenária das mulheres (um povo que veio de longe) e sustentada pela reflexão filosófica sobre a sua irreduzível e inalienável capacidade de conceber, gerar e produzir a vida. Esta capacidade é um dado filosófico – capacidade de “dar à luz” – que se aplica a todas as mulheres independentemente do seu estatuto na sociedade. Transformar essa capacidade, conferir-lhe visibilidade e estatuto próprio é o primeiro passo para uma liderança de mulheres que transborde para além dessa metade da humanidade (Ibid.: 2012: 141).

3 “L’égali té in dite et subversive”, in L’ galit , Rencontres Internationales de Gen ve, ed. La Baconniere, 1982. (Nota de MLP).

## 1.2. Projeto(s) de investigação-ação no âmbito do Programa *Literacia-Mulheres-Liderança*

Baseada nesta visão, e depois de várias reformulações do Programa *Literacia-Mulheres-Liderança*, concordámos que seria iniciado em 2004 o primeiro projeto de investigação-ação, com os seguintes objetivos: 1) realizar uma análise crítica dos postulados da metodologia de *conscientização* de Paulo Freire e 2) refundamentar o trabalho de conscientização no domínio da literacia de mulheres para a liderança. Para isso seria importante começar por fazer um trabalho de investigação, para mobilizar o conhecimento teórico e prático condensado na história do GRAAL<sup>4</sup> em Portugal relativo à formação de mulheres para a liderança e utilizar a sua experiência e o seu saber na elaboração de novas propostas educativas. A ação consistiria na realização de *workshops* com mulheres.

Olhando retrospectivamente para o percurso iniciado ainda com Maria de Lourdes Pintasilgo em 2003, o que conseguimos concretizar destes objetivos?

No quadro 1 é apresentado o esquema do trajeto de investigação-ação realizada em vários subprojectos entre 2004 e 2009. A seguir ao quadro farei uma curta passagem através deste trajeto.

**Quadro 1: Trajeto percorrido no Programa LML da FCF entre 2004 e 2009**

<b>Projeto/Iniciativa</b>	A: Rede de Mulheres 25 anos Depois (2004 – 2005)
<b>Objetivo</b>	Registrar algumas das “perdas” e dos “ganhos” na “condição feminina”, em Portugal entre 1979 e 2004.
<b>Ação realizada</b>	Entrevistas de grupo em Viana do Castelo, Porto, Ovar e Coimbra com 26 mulheres. Questionário dirigido a mulheres jovens, 36 respostas (2004).
<b>Publicação</b>	Caderno de trabalho com o título <i>Rede de Mulheres 25 anos Depois. Com Maria de Lourdes Pintasilgo</i> (2005).
<b>Projeto/Iniciativa</b>	B: Lugares Emergentes do Sujeito-Mulher (2005 – 2006)
<b>Objetivo</b>	Inventariar parte do conhecimento teórico e prático condensado na história do GRAAL em Portugal relativo à conscientização de mulheres.
<b>Ação realizada</b>	Revisitar, analisar e perspetivar a investigação realizada entre 1998 e 2001, no âmbito de um mestrado em Ciências da Educação na FPCE-UP (2005).

*Continua*

4 Foi a Associação Graal que em 2001 fundou, por iniciativa de Maria de Lourdes Pintasilgo, a Fundação Cuidar O Futuro.

Continuação

<b>Publicação</b>	<i>Lugares Emergentes do Sujeito-Mulher: Viagem com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo</i> (2006).
<b>Projeto/Iniciativa</b>	C: <i>Workshops</i> com mulheres (2005 – 2007)
<b>Objetivo</b>	Promover processos de reflexão; Possibilitar a obtenção de dados através da interação em grupo; Permitir a produção de narrativas a várias vozes.
<b>Ação realizada</b>	Diversos <i>workshops</i> em parceria com várias instituições nacionais e internacionais, metodologia de aprendizagem pela conversa e a metodologia de investigação <i>focus group</i> .
<b>Publicação</b>	Composição de textos-desafio, alguns deles publicados no <i>Caderno de Trabalho</i> , versão inicial (2010: 78-87) do projeto <i>Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas</i> .
<b>Projeto/Iniciativa</b>	D: Simpósio Internacional e Publicação ( <i>Re</i> ) <i>Inventando Lideranças: Género, Educação e Poder</i> (2008 – 2009)
<b>Objetivo</b>	Constituir-se como um espaço de reflexão e de análise plural de lideranças emergentes; Questionar criticamente os desafios impostos por um tempo social adverso à visão hegemónica e pretensamente universal da liderança; Descobrir e reinventar modos de ser e de estar em liderança <sup>5</sup>
<b>Ação realizada</b>	Conferência – <i>Desafio Mulheres e(m) Liderança: Género, Educação e Poder</i> proferida por Rosiska Darcy de Oliveira <sup>6</sup> , Simpósio em parceria com o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCE-UP <sup>7</sup> (janeiro 2008).
<b>Publicação</b>	<i>ReInventando Lideranças. Género, Educação e Poder</i> (2009).

Apresentarei a evolução das questões que nos orientaram na investigação e intervenção nos quatro subprojectos, até ao projeto *Lideranças Partilhadas* iniciado em 2010.

O vaivém entre reflexão e ação durante este trajeto levou à transformação parcial da nossa/minha visão inicial. A visão inicial foi informada pela convicção de que era importante organizar percursos de literacia só com mulheres para que refletissem sobre como introduzir uma diferença através de lideranças, “para alterar muitas coisas”, como dizem elas.

5 Ver no <http://www.fcuidarofuturo.com/simposio.html>, retirado no dia 22 de outubro de 2011.

6 Presidente do Centro de Liderança da Mulher no Rio de Janeiro.

7 Ver o programa no sítio referido na nota 5.

## A. Projeto Rede de Mulheres 25 anos Depois

Passados vinte e cinco anos desde o início da *Rede de Mulheres*<sup>8</sup> algumas das perguntas que orientaram a investigação neste subprojecto foram as seguintes:

- O que tem feito a mulher daquilo que conquistou – acesso ao voto, à educação, a novas carreiras, à gestão do seu próprio corpo?
- Como vemos que um problema que aparentemente parece dizer apenas respeito às mulheres (manter a família como sustentáculo da sociedade) se pode considerar um problema global da sociedade?
- Que experiências de poder temos? Como lidamos com o poder? Como assumimos responsabilidades que implicam «mando», liderança?

No quadro 2 são apresentadas algumas das respostas obtidas e a sua categorização.

### Quadro 2: Projeto Rede de Mulheres 25 Anos depois: respostas

Categoria: <b>Manto de silêncio sobre a opressão das mulheres</b>
<p>As mulheres tornaram-se visíveis, são as janelas das faculdades, aparecem a falar todos os dias, estão em toda a parte. As sociedades, no entanto, evoluem muito devagar. Os jovens começam a partilhar tarefas, mas noto que há um <b>manto de silêncio sobre a opressão das mulheres</b> que actualmente se confrontam com a multiplicação de tarefas profissionais e familiares (Koning, 2005: 35).</p> <p>As mulheres deixaram de estar em casa e passaram a viver sob um <b>manto de silêncio</b>. Não denunciam a acumulação do trabalho fora de casa e em casa. Continuamos a ser, desde há 25 anos, as mesmas supermulheres! Estamos num mundo igualitário, mas pedem-nos que continuemos a ser o suporte da família. Ora, é isto que está a criar rupturas. A mulher moderna é a mesma do passado. É este o centro da nossa discussão (Ibid.: 42).</p>
Categoria: <b>Fazemos de conta</b>
<p>Desde que a entrada da mulher no mundo do trabalho se tornou irreversível – hoje não nos passa pela cabeça ficarmos só em casa a tratar dos filhos... –, temos vivido ao longo destas décadas no silêncio! <b>Fazemos de conta que tudo corre bem</b> e não denunciámos a sobrecarga de trabalho para as mulheres. Nem denunciámos a opressão das mulheres que sofrem sempre mais quando a sociedade está mal. (...)</p> <p>É uma vida que não agrada a ninguém, nem aos homens, nem às mulheres, mas para as jovens, e também para nós, que já não somos novas mas estamos no activo, vem a sobrecarga de tarefas (Ibid.: 37).</p>

*Continua*

8 A *Rede de Mulheres* mobilizou na sociedade portuguesa, entre 1980 e 1986, cerca de 500 participantes e teve como impulsionadora principal Maria de Lourdes Pintasilgo.

Continuação

Categoria: <b>Denunciar a desigualdade e criar rupturas</b>
<p>Eu vejo-me como feminista, isto é, como alguém para quem é muito importante reflectir sobre o papel da mulher. É evidente que as questões da <b>desigualdade</b> não se põem como há 30 anos, é evidente que as gerações mais novas têm um hábito de partilha e de vivência que em nada se compara à nossa experiência, em que os homens e as mulheres, os rapazes e as raparigas, eram mundos à parte! Não significa que isso, por si só, represente uma igualdade de oportunidades (Ibid.: 47). (...) temos de <b>denunciar</b> abertamente o actual mundo do trabalho e da sociedade, e <b>criar rupturas</b> (Ibid.: 37).</p>
Categoria: <b>Agarrar o poder difuso para alterar muita coisa</b>
<p>Nas sociedades actuais, muito complexas, há diversidade e difusão dos poderes. A arte das mulheres estará em <b>agarrar esse poder difuso</b> e, com estratégias bem definidas, conseguirmos grandes poderes <b>para alterar muita coisa</b> (Ibid.: 39). As mulheres vão assumir gradualmente o poder em todas as instâncias. Parece-me muito importante discutirmos que tipo de poder desejamos. (...) Não devemos idealizar o poder nas mãos da mulher (...) (Ibid.: 38).</p>
Categoria: <b>Adoptar procedimentos íntegros</b>
<p>Nas nossas sociedades há muitas conquistas e o facto de algumas mulheres exercerem o poder de uma forma que não subscreveríamos, ao mesmo tempo que vemos homens a exercê-lo de uma maneira extremamente correcta do ponto de vista moral e ético, deve levar-nos a concluir que a nossa luta é outra: sermos sujeitos sociais moralmente íntegros e, como tal, <b>adoptar procedimentos íntegros</b>. É aí que está a diferença (Ibid.: 38).</p>

O desejo de “sermos sujeitos sociais moralmente íntegros” será retomado no fim do artigo.

## **B. Lugares emergentes do Sujeito-Mulher: reformulando pistas de investigação**

Em 2005 decidi retrabalhar parte do conhecimento teórico e prático relativo à conscientização de mulheres do GRAAL em Portugal, contido no texto da minha tese de mestrado de 2001. Resultou na publicação de *Lugares Emergentes do Sujeito-Mulher. Viagem com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo* (Koning, 2006).

Num novo capítulo “O Futuro dos Lugares Emergentes: estar de passagem” foram reformuladas algumas pistas de investigação para o projeto de investigação-ação em curso no âmbito do Programa *Literacia-Mulheres-Liderança* da Fundação Cuidar O Futuro. As perguntas para a investigação foram agrupadas em quatro temáticas, apresentadas nas tabelas 1, 2 e 3.

## **C. Workshops de literacia para a liderança de mulheres**

Na tabela 1 encontram-se duas das quatro temáticas: *empowerment* de mulheres e liderança de mulheres, com as respetivas perguntas para a investigação.

**Tabela 1: Temáticas de investigação reformuladas em 2005**

Empowerment de mulheres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que pode contribuir para a emergência de um Sujeito-Mulher capaz de valorizar a inspiração mútua entre mulheres?</li> <li>• Como promover o <i>empowerment</i> entre mulheres em lugares de liderança?</li> <li>• Em situações de diferença em poder entre mulheres, elas apoiam-se mutuamente, ou as diferenças são apenas toleradas quando não fazem diferença?</li> </ul>
Liderança de mulheres	<p>Na liderança política as mulheres distinguem-se dos padrões masculinos de fazer política? Estão mais atentas às necessidades reais e urgentes? Que contributo é que as mulheres podem ou devem trazer à sociedade? Como fomentar projectos políticos onde o querer comum e os desejos individuais possam convergir na organização da <i>polis</i>? Como evitar que as mulheres passem a ter a exclusividade do papel de “salvadoras da humanidade” (Braidotti, 2004:190)?</p>

Para os *workshops* realizados em 2006 e 2007, com grupos só de mulheres, oriundas de diferentes instituições, serviços e empresas, as temáticas de investigação, agrupadas na tabela 1, foram retomadas e resumidas nas seguintes perguntas para a animação dos *focus groups*:

1. Qual a sua experiência de liderança e poder, exercidos por mulheres: por si e/ou por outras?
2. Houve mulheres que a inspiraram a desviar-se de modelos e discursos «dominantes», maioritários? Quais os seus «perfis»?
3. Em termos de poder e tomada de decisão, como não copiar os modelos dominantes?

No quadro 3 são apresentadas algumas das respostas obtidas e a sua categorização.

**Quadro 3: Workshops – Respostas *Focus groups***

Categoria: <b>Ser líder</b>
<p>Um líder é um bocadinho difícil de definir. <b>Depende muito da situação.</b> Num termo muito abrangente, acho que é uma pessoa que tenha a capacidade de me escutar, e de incorporar a minha opinião naquilo que estamos a decidir, ou a fazer. E que tenha a <b>capacidade</b>, também, de me <b>deixar exercer a minha criatividade, de me deixar ser pessoa, de me levar a agir.</b></p> <p>Se a liderança for democrática, não interessa quem é que está à frente ou quem dá a cara. Se for meritocrática, será a pessoa que terá mais experiência.</p>

*Continua*

Continuação

<p>Categoria: <b>Diferenças entre mulheres e homens em lugares de liderança pública</b></p> <p>Já assisti a mulheres em situações de poder, de um autoritarismo terrível, e de homens também. No caso deles, eu diria que conseguem sempre aquele formato piramidal, e <b>são muito auto-confiantes</b> a esse nível, precisam de manipular menos, eu diria, para se manterem em situação... é um poder mais estruturado.</p> <p>Quando a gente [as mulheres] está em cargo de liderança, a gente <b>tem sempre que provar que é boa</b>. Os outros [os homens] não precisam de provar.</p>
<p>Categoria: <b>Confiança</b></p> <p>A liderança baseia-se em <b>acreditar nas pessoas</b>, e por isso diz-se que se acredita nas pessoas, mas na verdade, acredita-se muito pouco e cada vez mais as pessoas são números. Como eu não tenho tido essa atitude, tenho tido uma liderança de sucesso.</p> <p>Tenho algum segredo de liderança, é a transparência, é a verdade, é que <b>as pessoas acreditem em mim</b>.</p>
<p>Categoria: <b>Valorizar potencialidades</b></p> <p>As mulheres que eu vi como líderes, o género de liderança que eu gostei muito, daquelas pessoas sobre mim, foram aquelas mulheres, – ou homens, tanto faz – que acreditaram em mim, e que <b>puxaram pelas minhas potencialidades</b>, e que, no fundo através do acreditar em mim, fizeram que eu acreditasse em mim própria.</p>
<p>Categoria: <b>Aceitar erros</b></p> <p>Fazemos imensos erros, <b>fazemos o melhor que podemos</b> e sabemos, e acho que não temos que ter medo, também, de questionar aquilo que fazemos com uma certa lucidez.</p>
<p>Categoria: <b>Tolerância</b></p> <p>Temos que ter a noção de que temos que ter mão firme de autoridade, enquanto líderes, que tem que ser chamada sempre ao de cima se realmente o grupo estiver a não conseguir inovar, devido à coesão, estar mesmo parado, estagnado. Ou, devido à coesão, o grupo evita o conflito. Temos que estar atentas para conseguir realmente desenhar a inovação útil. Porque nesse trajecto de liderança é que <b>é preciso ser-se tolerante com as diferentes opiniões</b>, e é que se vai aprendendo. Ou seja, é um processo mesmo, não é?</p>
<p>Categoria: <b>Poder</b></p> <p>(...) estilos de lideranças (...) que criem realmente uma <b>profunda alternativa em relação à estrutura hierárquica tradicional de poder</b>, de subserviência, que é aquela que prevalece nas nossas instituições, e que não é capacitadora do desenvolvimento pleno de cada pessoa.</p> <p>(...) <b>todo o indivíduo tem poder</b>. Porque, basta exercer funções, seja a fazer o que for, tem poder.</p>

Continua

Continuação

Categoria: <b>Liderança partilhada</b>
Há formas de <b>liderança partilhada</b> , em que todos ou todas somos líderes, <b>todos e todas somos responsáveis</b> por aquilo que está a ser feito. E depois o que acontece é que os modelos alternativos, a dada altura, acabam por ser vistos como marginais. E, portanto, são pouco atractivos, as pessoas não reconhecem nesses modelos o poder que gostariam de obter.
Categoria: <b>Mulheres e Homens em conjunto</b>
Eu penso que todos nós temos que transformar... e não consigo pensar nas questões da liderança feminina nem da vida, do mundo, pensando só em transformar as mulheres, penso que temos que transformar os homens – <b>os homens e as mulheres em conjunto – senão a mudança não é possível.</b>

Acreditar nas pessoas, puxar pelas suas potencialidades, aceitar erros, saber que cada pessoa tem poder, saber escutar, promover a responsabilidade de todos e todas, eis alguns dos ingredientes da liderança partilhada.

#### ***D. (Re)Inventando Lideranças. Género, Educação e Poder***

Com uma equipa formada por várias mulheres que participaram no *workshop* Mulheres e Liderança (Porto, 2007) decidimos organizar o Simpósio *(Re)Inventando Lideranças. Género, Educação e Poder* para alargar a nossa reflexão a mais pessoas, “os homens e as mulheres em conjunto – senão a mudança não é possível”.

A (re)criação de algumas das comunicações apresentadas no Simpósio levou à publicação do livro em 2009 com o mesmo título, onde fomos desenvolvendo a visão de que devemos promover percursos de literacia para reinventar lideranças, não apenas com mulheres, mas com mulheres e homens.

Num artigo da minha autoria levantei as seguintes questões:

- O que predomina no mundo atual, lideranças adequadas ou lideranças inadequadas?
- O reinventar das lideranças é uma tarefa sobretudo para as mulheres?

A minha resposta é, neste momento, que na *polis* (Hannah Arendt), a liderança como problema constitui um desafio para mulheres e homens.

Esta evolução na abordagem das questões de liderança e poder levou-nos, dois anos depois, ao projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas*, que será abordado na parte 3 deste artigo.

### 1.3. Reorientando o percurso, complexificando a tarefa

“No mundo actual importa retomar a reflexão sobre as dinâmicas de liderança nesta perspectiva primeira da política” (Koning, 2009: 82), a da *polis*. O que pode unir homens e mulheres é “serem dissidentes do *status quo*” (p.83). Deste modo, a diferença desloca-se de uma diferença entre mulheres e homens para uma diferença entre dissidentes e defensores da ordem dominante. Os desafios que se colocam na procura de formas de liderança adequadas dirigem-se tanto às mulheres como aos homens, todos/as precisam de ir reinventando as suas posições de sujeitos de liderança, poder e decisão.

Será então de abandonar o trabalho de formação só com mulheres? Em 2004, pouco tempo antes da sua morte, Maria de Lourdes Pintasilgo tinha ainda esperança na liderança das mulheres, numa “grande força colectiva das mulheres” para “tornar a nossa qualidade de vida melhor, levando todas a gerar o mundo. Os homens estão a geri-lo, nós mulheres, gostaria muito que o gerássemos” (Pintasilgo, citada em Grácio, 2007: 452). Uma liderança que tinha

de fazer face às forças da morte e da destruição que, a todos os níveis da sociedade, são o resultado da ausência de uma verdadeira liderança. Para que isso possa acontecer, é preciso realizar uma tarefa crucial: transformar cada lugar de decisão num ‘locus vitae’ – restaurar a vida, aceitar o desafio da civilização em que vivemos (Pintasilgo, 1986:27).

Mas ao mesmo tempo duvidava da capacidade das mulheres de resistirem ao *status quo*:

#### Da Antologia 2: texto-desafio

##### [Acreditei ...]

Com muitas outras mulheres, acreditei que a situação de igualdade, vivida por um grande número de mulheres, conduziria a uma alteração qualitativa dos vários domínios da actividade humana. Haveria assim transformações profundas no trabalho, na economia, nos serviços públicos, na política. Acreditei...

Hoje tenho de reconhecer que essa alteração está longe de ser visível ou mesmo apenas perceptível. Pelo contrário, as mulheres parecem vir reforçar o *status quo*, adaptando-se, sem contestação, às normas criadas pelos homens. Nos casos excepcionais em que uma ou outra mulher rompe esse marasmo da igualdade forçada, são muitas vezes as outras mulheres que se mantêm a uma prudente distância, retirando-lhe a única base social de apoio que ela poderia legitimamente esperar (Pintasilgo, 2012: 360).

Hoje, em finais de 2011, partilho essas suas dúvidas. Que fazer?

Em primeiro lugar problematizar a *igualdade em obediência* de mulheres e homens aos cânones da ideologia dominante de uma sociedade onde predomina a ganância. É urgente organizar espaços formativos ou de sensibilização, em que mulheres e homens possam abrandar para pensar sobre destinos individuais e

coletivos. Numa perspetiva de crítica ao “eu gordo” consumista e competitivo (Kunneman, 2005) é legítimo afirmar que em vez de a maioria das mulheres ter introduzido uma diferença no mundo tradicionalmente gerido por homens, os homens conseguiram moldar à sua imagem dominante as mulheres que na conquista de um “lugar ao sol”, tão bem como “eles”, foram colocando os interesses pessoais no centro, acima dos do coletivo. Assim, é difícil continuar a apostar na força transformadora de mulheres, na capacidade de “introduzir a diferença”. Mas há um risco: perder-se também a bússola do(s) feminismo(s) enquanto crítica da cultura.

Para não perdermos essa bússola, continua a ser importante criar contextos de reflexão só com mulheres, promovendo espaços onde se possa “produzir” a “libertação” ainda necessária do sexo mais “menorizado”, oprimido ao longo de milénios e excluído do poder. Sendo “o poder essencial para todas as coisas vivas” (May, 1972: 22) e sendo o poder a “capacidade de provocar ou impedir mudança” (Ibid.: 99) é preciso exercitar um falar e agir “capaz de agarrar o poder difuso”, como diziam as mulheres entrevistadas em 2004. Muitas vezes as mulheres não têm noção de como funcionam apenas como instrumentos para o “sucesso” masculino ao se aliarem às suas formas de falar e agir. As mulheres precisam ainda “de reforçar a sua estrutura narrativa para poderem sair «do universo dado», falsamente universalista, porque ainda predominantemente estruturado pela cultura masculina” (Koning, 2006: 243) dominante.

Assim, a nossa/minha visão do início do Programa LML, inspirada pela convicção que as mulheres podiam introduzir uma diferença na gestão das coisas públicas, e que era importante organizar percursos de literacia só com mulheres para que refletissem sobre como introduzir uma diferença através de lideranças, transformou-se, mas apenas parcialmente. A tarefa complexifica-se, torna-se dupla no organizar de contextos de aprendizagem, tanto em grupos de mulheres e homens, como em grupos de mulheres. Porque não se deve romper a cadeia de uma herança fundamental, como lembra Pintasilgo:

Não há identidade das mulheres (...) não há força colectiva das mulheres se não há esse sentido de uma herança que se vai transmitindo de umas mulheres a outras. Toda a mulher que rompe a cadeia dessa herança passou para o campo que não é já o da identidade feminina (Idem, 2012: 370).

## **2. Metodologia: Aprendizagem pela conversa**

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o facto original e singular do nosso aparecimento físico original. Não nos é imposta pela necessidade, como o labor, nem se rege pela utilidade, como o trabalho. Pode ser estimulada, mas nunca condicionada, pela presença dos outros em cuja companhia desejamos estar; o seu ímpeto decorre do começo que vem do mundo

quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo de novo por nossa própria iniciativa (Arendt, 2001: 225).

## 2.1. Literacia de mulheres

Era objetivo do Programa *Literacia-Mulheres-Liderança* elaborar novas propostas educativas. Partindo do (meu próprio) passado de trabalho em projetos de conscientização de mulheres no GRAAL e viajando através da mais recente experiência de literacia para a liderança nas iniciativas realizadas no âmbito da Fundação Cuidar O Futuro, é pertinente perguntar se conseguimos ser inovadoras. As perguntas formuladas em 2005 (Koning, 2006: 241) foram:

**Tabela 2. Temáticas de investigação reformuladas em 2005**

<p>Literacia de mulheres</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que pretendemos com os projetos e programas só com mulheres? Que possíveis novos sentidos a construir?</li> <li>• Que literacia de mulheres para a liderança é precisa?</li> <li>• Que adequação fazer de dispositivos educativos em domínios como a liderança de mulheres, para que possam ser constitutivos do <i>continuum</i> da conscientização?</li> </ul>
------------------------------	---

Nesta minha publicação – e olhando “ao espelho do meu próprio texto” (Emmerik, 2009: 190) – encontro uma resposta para fundamentar o sentido de ambas as metodologias de literacia de mulheres para a liderança: tanto da metodologia da conscientização, como da aprendizagem pela conversa, que constitui, a meu ver, neste momento a sua “adequação”.

É importante situar o «processo de aprendizagem a partir da experiência» numa perspectiva crítico-analítica (dizer “o que pode e deve ser”), que completa a dimensão hermenêutica (dizer “o que é ou está sendo”) e estas duas com uma terceira dimensão (dizer “o que podemos fazer para mudar”). Assim, num *trabalho de formação* de mulheres, a conscientização é o método por excelência para realizar o que Braidotti (1996) diz ser a questão central: “Como criar, legitimar e representar uma grande diversidade de formas alternativas da subjectividade feminista” para que as mulheres possam construir “genealogias alternativas” (p.32) e fazer um «trabalho contra», um trabalho de re-socialização?

A filosofia da conscientização de Freire [e a metodologia de aprendizagem pela conversa de Baker, Jensen & Kolb] partem do sujeito concreto num contexto e num tempo concretos, sintonizam com a tarefa definida por Braidotti. Segundo esta autora (1996:33) é preciso uma “política de tempo e de lugar” («politics of location» de Adrienne Rich), que define sempre a experiência e que forçosamente passa por uma “perda de unidade” e de uma “fragmentação” do Sujeito-Mulher nas suas múltiplas novas pertenças.

*Politics of location* para evitar o essencialismo, que consiste em “considerações

gerais sobre «a Mulher»” e para simultaneamente “desenvolver a tentativa teórica de reconhecer as múltiplas diferenças entre as mulheres (...). A consciência de estar situado conduz à escrita de histórias alternativas” (Braidotti, 2004: 59). E Maria de Lourdes Pintasilgo (2005) constata: “Adrienne Rich (...) não hesita em afirmar que só a narrativa das condições de vida das mulheres permite descrever o mundo, narrar a sua história e influenciar outras mulheres” (p.178). Permite partir dos factos, dos condicionalismos materiais (Koning, 2006: 85).

## 2.2. Literacia de mulheres e homens

No projeto *Literacia para a Igualdade de Género e a Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas* os *workshops* realizaram-se em grupos de mulheres e homens, embora nos 15 *workshops* tenham participado apenas 30 homens num total de 248 participantes. No quadro seguinte apresenta-se a estrutura do programa de um *workshop* sobre o Reinventar de Lideranças, com a metodologia de aprendizagem pela conversa:

### Quadro 4: Programa do *Workshop*

#### *Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças*

- 10h00 – Receção dos/as participantes
- 10h15 – Introdução ao projeto e sua metodologia de trabalho: *aprendizagem pela conversa*
- 10h30 – Lideranças a partilhar: Apresentação dos/as participantes e suas experiências
  - Contextos por onde passei
  - Como e quando as temáticas da *liderança e igualdade de género* me começaram a interpelar
  - O que espero deste *workshop*
- 11h30 – Pausa para café
- 11h45 – Conversa: Reflexão sobre as experiências de liderança a partir de textos de apoio
  - Primeiro tomar um momento para escrever individualmente, e depois conversar em pequenos grupos a partir das conversas da manhã e dos textos de apoio para responder às questões:
  - O que entendo por liderança?
  - Quais as relações que encontro entre este conceito e o de igualdade de homens e de mulheres?
  - Quais são os principais desafios/obstáculos quotidianos ao exercício partilhado da liderança?
  - Que papel têm as minhas práticas na sustentação/transformação destas realidades?
- 13h00 – Almoço
- 14h00 – Grupo de *Discussão Focalizada* 1: interação gravada em áudio – Conversa em grande grupo (metade dos/as participantes, cadeira vazia) para sistematização das reflexões e ideias partilhadas nas conversas.
- 14h45 – Grupo de *Discussão Focalizada* 2: interação gravada em áudio – Conversa em grande grupo (restante metade dos/as participantes, cadeira vazia).
- 15h30 – Conversa: Perspetivar os Percursos de Literacia – formular sentidos de transformação do quotidiano com vista ao *reinventar de lideranças partilhadas*.
- 16h30 – Avaliação do *workshop*
- 17h00 – Encerramento

Num tempo vazio de referências englobantes, o conceito literacia sintoniza-se melhor do que a conscientização com o que é “dominante” (mais técnico, menos crítico). Sintoniza-se com o vazio. Torna-se necessário objetivar o vazio, estar consciente das potencialidades dos *espaços em branco* (ver artigos de Ine van Emmerik nesta publicação) que o constituem, onde durante o tempo necessário podemos deixar as coisas indefinidas e esperar pelo que irá emergir. Neste tempo de indefinição, a tarefa nos espaços educativos parece ser, em primeiro lugar, a de promover a conversa.

Neste tempo de *vazio* a literacia e a aprendizagem pela conversa podem ser consideradas a adequação do dispositivo educativo da conscientização. A literacia e a metodologia de aprendizagem pela conversa são apresentadas a seguir em comparação com a conscientização e a sua metodologia. Ambas as metodologias têm mais em comum do que pode parecer numa primeira leitura. Pretendem que nos possamos inserir no mundo humano “com palavras e actos” e que esta inserção seja “como um segundo nascimento” (Arendt, 2001).

Para elaborar esta “comparação”, dei voltas nómadas por textos já publicados (Koning, 2005; 2006; 2009).

### 2.3. Filosofias e Metodologias em comparação

#### Filosofia da Conscientização

A *conscientização* é o processo educativo que permite ao indivíduo desenvolver uma consciência crítica ativa e integrar-se de uma forma crítica numa ação de transformação.

conscientização é antes de mais um acto de conhecimento. Implica a revelação gradual da realidade (...). A conscientização não pode basear-se numa consciência isolada do mundo; ela é a expressão do processo dialéctico entre consciência e mundo.

A conscientização destrói a convicção de que é no foro da consciência que se opera a transformação do mundo; torna claro que é no próprio mundo, na história e na prática vivida que o processo de transformação é real (Freire, 1971, citado em Koning, 2006: 70).

Sendo a palavra “verdadeira”, ação e reflexão (Freire), é preciso (aprender a) dizer a palavra para que ela possa transformar o mundo. Multiplicar as palavras, entendidas como palavra e ação, para que as pessoas possam pronunciar o mundo e participar na sua transformação.

A conscientização é um conceito político e mais denso filosoficamente do que a literacia e por isso mais “cheio”.

Sem diálogo “não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 1972: 119, citado em Koning, 2006: 72).

## Filosofia da Literacia

A *literacia* indica um processo fluido de aprendizagens sucessivas, um “processo permanente e contínuo de evolução” (Damásio, 2001: 127) na aquisição de competências, não apenas de escrita e leitura ou de outras formas de representação, por exemplo visual e mediática (Ibid.: 125), mas também a competência de ação política na *polis*, como fim em si, possibilitando o treino das competências de falar e agir, de pensar com outros e outras.

A literacia é um conceito técnico e mais abrangente, mas mais “vazio” política – e filosoficamente do que a conscientização.

Baker, Jensen e Kolb (2002, citados/as em Koning, 2009: 88) fazem uma distinção entre diálogo e conversa. O diálogo é caracterizado por “vozes em oposição à procura da verdade”, uma definição que enfatiza a fala, a compreensão e a troca de ideias diferentes.

No diálogo exploramos todas as complexidades da reflexão e da linguagem. Na conversa os aspetos emocionais são mais enfatizados. O foco está mais na compreensão humana do que no aumento de conhecimento teórico e técnico. A conversa não é tanto um método mas antes uma experiência em que as pessoas participam.

## Metodologia da Conscientização

A metodologia de conscientização implica *ler o mundo*, codificar problemas e construir os desafios necessários para poder seguir corretamente (e disciplinadamente) o processo de descodificação. Significa seguir um caminho para tomar consciência de uma problemática, de agir e intervir, de mudar (uma parte do) mundo. É indicada para grupos que partilham um mesmo universo temático e se confrontam com problemas comuns.

## Metodologia da Aprendizagem pela Conversa

O processo de Aprendizagem pela Conversa de Baker, Jensen & Kolb (2002) proporciona um espaço educativo fluido, porém estruturado, um espaço adequado para aprofundar a consciência, para desfazer ideias feitas e fazer circular novas ideias.

A metodologia consiste em “processos de aprendizagem existenciais e morais que estão em relação direta com questões técnicas e organizacionais de processos de produção satisfatória, de boa gestão e de prestação adequada de serviços” (Kunneman, 2005: 113, citado em Koning, 2009: 96). É uma forma narrativa de produção de conhecimento, que Kunneman intitula *Modus 3* e que completa as duas outras formas de produção de conhecimento *Modus I* e *Modus II* (Gibbons e Nowotny, referidos em Kunneman, 2005): *Modus 1*: produção de conhecimento científico em contexto académico, disciplinar e controlada internamente. *Modus 2*: produção de conhecimento tecno-científico, em função das práticas, controlada por diferentes *stakeholders*.

## Metodologia da Conscientização

O processo de conscientização desdobra-se em três fases (Koning, 2005: 96 – 101):

- A – Recolha do universo temático (do grupo/população em causa);
- B – Devolução (ao grupo) da situação identificada;
- C – Acção transformadora.

Estas fases constituem uma unidade, que recomeça sempre de novo, procurando atingir de cada vez níveis mais profundos:

### A – Recolha do universo temático

- Investigação temática ampla à volta do grupo social a ser abrangido
- Investigação temática abrangendo já futuros/as participantes
- Investigação temática com os/as participantes durante as sessões

### B – Devolução da situação identificada

A segunda fase do processo consiste em analisar a situação que o grupo vive, para que, compreendendo-a, possa transformá-la.

Há dois momentos distintos:

1. A **codificação** consiste em tornar objetiva uma situação comum aos participantes do grupo, mas que é vivida individual e isoladamente por cada pessoa. A objetivação faz-se a partir de «**situações-desafio**», ou seja, situações particularmente significativas relativamente aos interesses do grupo. Os «desafios» podem ser apresentados através de vídeos, diapositivos, textos, cartazes, contos, textos dramatizados, *sketches*, etc.
2. A **descodificação** da situação vivida faz-se através da apresentação do desafio ao grupo, seguida da discussão que esse desafio suscita. O/a formador/a tem um papel ativo na discussão, pondo questões que ajudem na análise crítica da situação apresentada. Ele/ela tem uma visão do mundo e a sua intervenção nunca pode nem deve ser neutra.

Os passos a seguir:

1. Descrição em conjunto do desafio
2. Passagem para a realidade do grupo, partilhando experiências pessoais associadas ao desafio apresentado
3. Coletivização de experiências individuais e descoberta do que há em comum
4. Análise das causas
5. Fornecimento (troca) de informação;
6. Formulação de pistas de intervenção, permitindo a passagem à prática com o objetivo de mudar as situações discutidas nas reuniões.

## C – Ação transformadora

A passagem à prática é um processo fundamental no processo de *conscientização*. Quando a palavra, a reflexão, a análise, a compreensão crítica se tornam ato, a transformação começa a ser real.

As alterações introduzidas na prática quotidiana são as possíveis em cada momento do processo, dependendo em absoluto dos sujeitos envolvidos e das condições circundantes. A partir de qualquer alteração introduzida, o processo encaminha-se para uma nova fase, desenrolando-se em espiral, a que corresponde um patamar cada vez mais elevado de consciência praticada.

## Metodologia da Aprendizagem pela Conversa

Há cinco dialéticas que estruturam as conversas e que têm de ser mantidas em equilíbrio sem menosprezar os seus diversos pares de pólos opostos:

1. Apreensão (experiência) e compreensão (saberes);
2. Reflexão (intenção) e ação (extensão);
3. Discurso epistemológico (saberes cognitivos) e o recurso ontológico (saberes tácitos);
4. O individual e o relacional, para permitir a produção de *Connected knowledge*;
5. Necessidade de ter status (*ranking*) e solidariedade (*linking*).

É importante abordar a tensão entre os pólos não enquanto fenómeno dualista (o «certo» e o «errado» em oposição), mas como recurso integrador o que permite abordar o leque de possibilidades entre os pólos. A abordagem integradora implica *viver com a tensão* ao longo do *continuum* dialético, permitindo aprender com o que surge no espaço entre os extremos dialéticos.

Para promover a aprendizagem as cinco oposições dialéticas definem as fronteiras do espaço da conversa. Quanto mais diversas forem as perspetivas expressas durante a conversa, mais atenção deve ser dada a este espaço, para que seja um espaço recetivo que permite criar uma base comum no meio da tensão dialética (Baker, Jensen & Kolb, 2002 em Koning, 2009: 88 - 90).

## 2.4. Duas metodologias: da palavra à prática inovadora

Só há conscientização quando a reflexão crítica conduz à ação. Cabe a cada sujeito determinar qual o conteúdo da ação, como vai intervir para mudar o (seu) mundo, sempre numa perspetiva de emancipação pessoal e coletiva, de justiça, de solidariedade, de cuidar o (seu) futuro e o do mundo.

Pela aprendizagem pela conversa é possível desenvolver-se um olhar crítico em cada participante. Na conversa assume-se o objetivo de encontrar novos sentidos e deixar emergir novos conhecimentos. A conscientização dos/as participantes emerge como uma possibilidade neste espaço, através da formulação de narrativas que vão permitindo agir de forma diferente e desviante da dominante, possibilitando a construção de práticas inovadoras.

Nos *workshops* realizados no Projeto *Lideranças Partilhadas* “a aprendizagem pela conversa proporcionou aos/às participantes espaços de autoconhecimento, mas também de encontro com o/a outro/a e com outras concepções, representações, racionalidades para o trabalho social” (Lopes, nesta publicação). Trata-se da “enunciação do que faço e porque o faço, a escuta do que outros/as fazem e porque o fazem” (Ibid.).

A palavra dita, tanto durante o diálogo na metodologia da conscientização, como na conversa da metodologia de aprendizagem pela conversa, pode mexer com tudo, transforma:

Portanto o essencial é que se venha a dizer o que não se dizia. Mas este dizer transforma: a palavra mexe com tudo, inclusive com o próprio corpo. Porque usando a palavra pode finalmente tornar-se presente o que estava bloqueado, agindo na pessoa apenas através de desvios e afastamentos obscuros” (Bellet, 1990: 55, citado em Koning, 2006: 225).

O *falar* aproxima-nos, “serve a palavra”, apesar de, ou justamente por causa de diferenças entre as pessoas, por causa da diversidade e dos desacordos:

Não espero, nem desejo que tenham as ‘mesmas ideias’ que eu. Espero, num certo sentido, bem mais: que aquilo que digo possa servir a palavra. Então mesmo aquele que está em desacordo comigo é-me ainda próximo e amigo ... na medida em que *me fala* (Ibid.:13, citado em Ibid.: 225).

As *histórias* que contamos sobre o que sabemos do mundo em que vivemos, e que problematizamos, questionando, preparam para uma participação (mais crítica), tanto no espaço público, como privado. Os grupos em que usamos as metodologias de conscientização ou de aprendizagem pela conversa constituem-se (temporariamente) em comunidades de palavras e intenções, onde cada um/a pode emergir como sujeito que prepara a sua ação na *polis*:

### Da antologia 3: Texto-desafio

#### [Emergência do ser humano como sujeito]

Assim, na cidade, o ser humano não é apenas o observador mais ou menos atento, muitas vezes céptico e indiferente, outras vezes analista político de ocasião. A cidade (figura da *polis*) é o lugar onde o ser humano emerge como sujeito.

Pela diversidade da sua actividade. Pelo entrosamento de finalidades e de meios de acção com os outros seres humanos. Pela atenção constante aos acontecimentos. Pela importância de que se reveste a acção, traz sempre consigo uma forma própria de saber e de saber fazer, tornando-se assim, na linguagem do grande pensador Paulo Freire, agente de cultura. Pois que é a cultura senão, e uso as palavras desse grande brasileiro, “o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez”?

Por isso, ao falar de acção, coloco-me deliberadamente na esteira da filósofa Hannah Arendt, isto é, não na obra que cada pessoa realiza no seu domínio próprio mas na acção em que se envolve na construção da cidade enquanto sociedade organizada (Pintasilgo, 2012: 208-209).

### 3. Projeto *Lideranças Partilhadas* (2010-2012). A caminho de um novo paradigma?

As pessoas não param no seu dia a dia para pensar que tipo de líderes é que consomem, se consomem os dominantes ou os alternativos. Portanto, tem que, de alguma maneira, ser dada a oportunidade às pessoas de se identificarem com as lideranças alternativas.

Portanto, se calhar, parte de nós fazemos alguma coisa para que as pessoas comecem a pensar na liderança (Transcrição *Workshop* Porto, 2007).

Foram palavras como estas que nos levaram a desenvolver uma nova “acção na construção da cidade enquanto sociedade organizada”. Depois do simpósio fomos reunindo numa equipa de quatro mulheres para preparar durante um ano o projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas*<sup>9</sup>, numa lógica coerente com o percurso realizado, como também numa perspectiva de intervenção que respondesse às sugestões apresentadas por participantes no simpósio. Sobre o projeto em si, sobre as parcerias<sup>10</sup> e as diversas atividades realizadas há informação disponível tanto no *blog* do projeto<sup>11</sup>, como noutros artigos neste livro.

#### 3.1. Igualdade de Género e Qualidade de Vida: referências estruturantes no projeto

O conceito *igualdade de género*, referido pela CIG<sup>12</sup>, na sua publicação *A Igualdade de Género em Portugal 2009* e retomado no *Caderno de Trabalho – versão inicial* (Múrias *et al*, 2010: 107), significa que:

- todos os seres humanos são livres de desenvolver as suas capacidades pessoais e de fazer opções, independentes dos papéis atribuídos a homens e mulheres;
- os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e homens são igualmente considerados e valorizados.

O conceito *qualidade de vida*, e a evolução da sua trajetória numa “heterogenei-

9 O projeto com uma duração de 24 meses, foi submetido em agosto de 2009 para financiamento ao QREN, POPH, eixo 7.3 Igualdade de Género, Apoio Técnico e Financeiro às ONGs, veio a ser aprovado em dezembro do mesmo ano e teve início no dia 1 de março de 2010.

10 Durante a preparação do projeto foi estabelecido contacto com diversas instituições, com o objetivo de as envolver já na fase de definição do projeto, nomeadamente com: o Instituto Paulo Freire de Portugal (IPFP), o Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIE-FPCEUP), a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESEPP) e a Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal (EAPN). Como ainda com duas instituições parceiras transnacionais *Extravaleren* (Holanda) e *Mosaica* (Espanha).

11 <http://www.liderancaspartilhadas.blogspot.com/>.

12 Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

dade de sentidos e de significados” (Costa Pinto, 2011: 65-84) vem substituir o conceito *desenvolvimento*, abrindo assim novos sulcos para a ação:

#### Da Antologia 4: Texto-desafio

##### [Qualidade de Vida]

No contexto actual e permanecendo intocados os grandes sistemas de que depende e em que se exprime, *o desenvolvimento é um conceito que já não é funcional.*

***É, por isso, minha convicção de que é urgente a substituição do conceito frio e cada vez mais macro-económico de “desenvolvimento” pelo conceito e prática de Qualidade de Vida.***

A Qualidade de Vida numa sociedade dada exige:

- que se ultrapasse para toda a população o nível da mera sobrevivência;
- que se considerem como imperativos os instrumentos jurídicos internacionais; é uma longa lista em que se desdobram os direitos cívicos e políticos, sociais, económicos e culturais, proclamados como interdependentes e indivisíveis nos dois Pactos Internacionais que fazem inserir no corpo do direito internacional o espírito que anima a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Sendo assim, o cumprimento dessa longa lista funciona como outros tantos *indicadores objectivos* da Qualidade de Vida.

Mas o que é igualmente importante na Qualidade de Vida é que ela é também o resultado de uma *avaliação subjectiva*. Ultrapassado o nível da sobrevivência, diferentes direitos e graus da sua implementação doseiam-se para cada pessoa como resposta a aspirações e a escolhas de estilos de vida e prioridades pessoais. Não têm, por isso, para além desse limiar, o mesmo conteúdo para cada pessoa.

Trabalhar para uma sociedade em que a Qualidade de Vida seja, assim, medida a um tempo por direitos objectivos e universais e pela satisfação de condições subjectivas e diversificadas é uma nova maneira de olhar a sociedade e o mundo (Pintasilgo, 2012: 339-340).

### 3.2. Partilhámos lideranças?

Tratando-se de um projeto de lideranças partilhadas, não se pode deixar de falar da forma como se conseguiu partilhar a liderança na própria equipa responsável do projeto. Assim, decidimos realizar no dia 27 de julho de 2011 uma entrevista de grupo, uma conversa gravada a partir das seguintes perguntas:

- O que significa para vós lideranças partilhadas? Conseguiram funcionar num regime de liderança partilhada? Quais as dificuldades?
- O modelo de lideranças partilhadas tem possibilidade de se expandir?

Também foi realizada uma entrevista com a coordenadora da equipa (1 de agosto 2011). Por fim houve ainda uma entrevista com a responsável de *Extravaleren* (16 de setembro 2011), parceira transnacional do presente projeto como, desde 2004, do Programa *Literacia-Mulheres-Liderança*.

***O que significa para vós lideranças partilhadas? Conseguiram funcionar num regime de liderança partilhada? Quais as dificuldades?***

### **Vozes da equipa**

A liderança partilhada funciona quando a equipa está constituída. Não é tarefa fácil.

Num regime de lideranças partilhadas há mais informação a circular. O que a diferencia de outras formas de liderança é a partilha de competências e responsabilidades. Não é necessário acabar com a hierarquia. A igualdade não tem de acabar com processos diferenciados.

Há uma abertura às várias dimensões de cada pessoa da equipa. As experiências anteriores da pessoa são valorizadas. Permite avaliar qual das tarefas é mais indicada para cada um/a. Permite pensar a pessoa como um todo, com várias dimensões ao contrário da abordagem que dá enfoque na função para qual a pessoa é especializada.

No projeto funcionámos em regime de lideranças partilhadas. Foi uma aprendizagem. Tivemos que pegar em nós. É importante saber ouvir. A eficiência não é um conceito amigo das lideranças partilhadas. Demoramos mais tempo a fazer as coisas. Ainda que demore mais tempo, o produto final é melhor. É importante conseguir formar equipa e que a equipa possa sentir o espaço como seu. Assim, cada pessoa vê mais o que é preciso fazer no projeto. Noutro tipo de liderança é preciso cumprir, o que faz que a pessoa não dê mais de si do que o estritamente necessário, porque não compensa fazer mais. Dá mais gosto trabalhar assim, porque há espaço para a pessoa se descobrir, saber como pode ser útil e poder dizer a sua opinião. Talvez para quem esteja na coordenação do projeto, não seja tão satisfatório. Deseja prosseguir mais depressa.

Na lógica da liderança partilhada o contributo de cada pessoa é importante para o resultado final. Logo, a pessoa não se pode demitir. Obriga a quem não tem capacidade de liderança a desenvolvê-la.

Quando há pontos divergentes é difícil encontrar um ponto comum, encontrar consenso. Nas lideranças partilhadas há um poder mais dissimulado do que nas lideranças autoritárias. Quando há divergência de opiniões, pode ficar definido que haja um voto que tem mais valor.

Talvez não seja possível viver isto muitas vezes.

### **Voz da parceira transnacional:**

Liderança partilhada é uma *contradictio in terminis*. Preferia falar de responsabilidade partilhada. É importante valorizar os contributos *bottum-up* e refletir de uma forma mais consciente sobre os contributos que vêm debaixo. Na liderança *top-down* as pessoas desenvolvem mecanismos de ansiedade. Tornam-se dependentes. Têm medo de fazerem ouvir a sua voz. Muitas coisas não são ditas.

Na partilha de responsabilidade há uma transição para uma outra forma de liderança. Há várias pessoas a tomarem iniciativas e não apenas uma. Começam a existir formas de cooperação mais informais. Em geral continua a ser “aranha na teia” a pessoa que dispõe dos meios financeiros.

### ***O modelo de lideranças partilhadas tem possibilidade de se expandir?***

#### **Vozes da equipa:**

É preciso haver consistência. Pode haver desistência. É preciso haver coerência. É preciso uma mudança cultural nas instituições. As pessoas não dão muito de si.

O trabalho é mais exigente. A coordenação implica mais horas. É preciso acreditar que faz sentido. Nem todas as pessoas têm disponibilidade.

Depois da revolução da Internet as pessoas não podem fazer de conta que não é possível trabalhar em conjunto. Não podem guardar informação para si. Ela circula. Antes era apenas uma elite que tinha acesso à informação e ao conhecimento. Na escola havia competitividade individual. O individual consegue encontrar espaço, porque tem acesso à informação. O potencial individual é muito pequenino. Não podemos fugir ao nosso tempo. As pessoas que não se adaptarem a essas revoluções mais globais, ficam de fora. E ficam sem emprego. A partilha de conhecimento faz a diferença. Vai sempre haver alguém que vai ter uma ideia diferente.

Não há um real respeito pela pessoa. Tem de haver conhecimento de si próprio. Há pessoas que “falam duas páginas”, não há ninguém que questione? Há maior partilha, mas com a crise pode regredir. Ainda não há condições para lideranças partilhadas.

Na coordenação é preciso haver um salto para um outro grupo de tarefas. A pessoa não pode ficar parada no que estava habituada a fazer. Não se pode reproduzir o padrão. E não é só o chefe que reproduz o padrão. Se for só o chefe, é posto em questão. O problema é quando todas as pessoas reproduzem o modelo. É preciso reinventar as funções. Daí a importância de um modelo alternativo.

### Voz da parceira transnacional:

A sociedade mudou. Questões importantes no trabalho de coordenação são: Como fazer? Como manter uma visão global sobre o processo? Como garantir que se cumpram os prazos? É importante criar coesão, relacionar as coisas, velar pelos interesses, também dos parceiros.

Em todas as instituições, tanto em empresas como nouro tipo de organizações, a liderança é um processo social, de pessoas que agem e reagem. Vivemos numa sociedade individualista. Nesta sociedade o indivíduo é o lugar onde tudo acontece. Não está suficientemente reconhecido que cada ser humano não é mais do que um nó de ligações e de dependências que temos de gerir (Morin). Querer ser líder talvez seja tentar ser independente, enquanto a liderança partilhada é dependente, no sentido de Morin<sup>13</sup>.

Cada vez haverá mais liderança partilhada enquanto forma complexa de negociação, embora a liderança autoritária também esteja em expansão.

Nas entrevistas respetivamente com a coordenadora do projeto e a parceira transnacional, foi colocada a questão da relação Mestre-Discipulo/a:

**Tabela 3. Temáticas de investigação reformuladas em 2005**

Relação Mestre-Discipulo/a	Será que faz sentido, num mundo de seres emancipados, cultivar, em contextos educativos e de formação de mulheres, a relação mestre – discípula? “Diante dos grandes, dos maiores, sou sempre discípula” (Pintasilgo 2005: 269)?
----------------------------	--

### Voz da coordenadora do projeto:

Não faz sentido continuar a utilizar este par de palavras, mestre – discípulo/a ou mestre – aprendiz [como propõem Dijkstra e Feld], porque valoriza sempre uma das pessoas, aquela que ensina, o/a mestre, detentor/a de saberes. Nem utilizar outros pares como mentor/a – mentorado/a. Implica hierarquização de saberes, que não tem sentido numa perspetiva emancipatória. O conhecimento pode ser construído em conjunto. A *intervisão* é um conceito mais feliz para construir a igualdade. Na igualdade o conhecimento surge.

Também um/a líder que coordena uma equipa, não tem de ter todo o poder, tem de ter a mestria de valorizar os outros. Implica o trabalho de recolher as várias experiências.

13 “(...) a ideia de autonomia inseparável da ideia de auto-organização. A autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, mas uma autonomia que depende do contexto tanto biológico, como cultural e social. Um ser vivo, para ser autónomo, trabalha, gasta energia e deve colher energia do seu meio envolvente. Assim, a sua autonomia é dependente de um meio. Nós, seres culturais e sociais, não somos autónomos senão a partir de uma dependência original em relação a uma cultura, linguagem, e saber. A autonomia é possível não em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos” (Morin 1995: 48, citado em Koning, 2006: 73).

No modelo socrático tem que se ser um grande mestre para não se reproduzirem os modelos de desigualdade. Implica um desenvolvimento intrapessoal muito grande para uma pessoa não cair na pressão social sobre os papéis.

Utilizar o par mestre-aprendiz não é fértil num país com uma história de 48 anos de ordens autoritárias. O país não se revolta.

### **Voz da parceira transnacional:**

É importante manter o modelo mestre-aprendiz. Tem como objetivo desenvolver qualidade. O modelo é hierárquico. Uma pessoa sabe mais do que outra (Conhecimento é poder). Não é possível evitar o tema do poder, também em situações de aprendizagem. Por que razões seria errado se alguém sabe mais do que eu? O facto de reconhecer alguém como mestre, não significa que esta pessoa tem poder total sobre a outra pessoa. É importante poder haver diferença em qualidade na crítica e no feedback a dar. É uma armadilha pensar que tudo tem o mesmo valor. As pessoas são diferentes. Na *intervisão* há também sempre diferenças. Num momento uma pessoa é mestre e a outra é aprendiz. Noutro momento é ao contrário. É importante desenvolver um modelo em que todos/as tenham voz. É importante introduzir regras. Os conflitos fazem parte.

### **Da Antologia 5: Texto-desafio**

#### **[Aprender numa relação de parceria]**

As mudanças que ocorrem em todos os níveis da sociedade, bem como na nossa percepção das coisas e eventos, deixam toda a gente desarmada. Ninguém tem a informação, ninguém tem as ferramentas necessárias para lidar com as situações. Assim, todas as pessoas envolvidas no trabalho educativo têm de descobrir que são igualmente aprendizes. Isto revela claramente a mudança principal: da educação à *aprendizagem ao longo da vida*. Isto supõe *uma mente questionadora, uma atitude dinâmica* e uma capacidade de ir reformulando a própria compreensão das coisas e das convicções pessoais. Além disso, a vida será percebida como um *sistema de aprendizagem* onde cada elemento fornece informações, o que ajuda a desenvolver as próprias questões. A aprendizagem ao longo da vida só pode acontecer numa *relação de parceria*<sup>14</sup> (Pintasilgo, 2012: 408).

Apesar das dificuldades o projeto permitiu à equipa criar um espaço seguro para experimentar com lideranças partilhadas, uma espécie de “incubadora”, um espaço alternativo onde foi possível “experimentar com novas formas” e “torná-las

14 The changes taking place at all levels of society, as well as in our perception of things and events, leave everyone unarmed. Nobody has the information, the tools required to match the situations. So, all those involved in the education enterprise have to discover they are learners too. This reveals clearly the main shift: from education to life-long learning. This supposes a questioning mind, a dynamic attitude and a capacity to go on reformulating one's own understanding of things and personal convictions. Moreover, life will be captured as a learning system where every element provides information and helps to advance one's own questions. The life-long learning can only happen in a partnership relation.

maduras para implementação” (Dijkstra & Feld, 2011: 53). Seguem algumas reflexões em defesa de lideranças partilhadas.

### 3.3. Lideranças em transição, à procura de um chão

Há quarenta anos Han Fortmann<sup>15</sup> (no chão holandês, mas fortemente inspirado pelo Oriente) escrevia: “Já não estamos à espera de figuras paternas [...], precisamos de pessoas que inspirem e que demonstrem poder, sem que procurem e cultivem esse poder. Mas isso é uma nova fase na cultura” (Fortmann, 1970: 53-54). Será que estamos mesmo a entrar numa nova fase em termos de uso de poder? Estamos a caminho de um novo paradigma de liderança? Recorro a duas iniciativas recentes realizadas na Holanda (o meu chão de origem) que demonstram pelo menos que há muito desejo e esperança que isto esteja a acontecer.

#### À procura de líderes

A primeira iniciativa é um documentário de Jeroen Smit<sup>16</sup> sobre a evolução na cultura de lideranças, intitulado *À procura de Líderes, (Leiders Gezocht)*<sup>17</sup>, emitido em sete episódios pelo Canal 2 da televisão pública holandesa nos meses de novembro e dezembro de 2010. De que tipo de líderes precisamos no século XXI e o que é que estes líderes, eles e elas, devem saber fazer? Esta é a pergunta central colocada no documentário. Jeroen Smit viajou pelo mundo para entrevistar líderes nos mais diversos contextos.

O primeiro episódio, intitulado *a mulher líder*, começa com uma entrevista a duas mulheres, Ila Tomasdottir e Kristen Petursdottir<sup>18</sup>, fundadoras e diretoras do banco Islandês *Audur Capital*<sup>19</sup>. Defendem no *site* do banco que “um corpo crescente de pesquisa mostra que as empresas que são propriedade de, ou geridas por mulheres, têm um retorno maior a longo prazo”. Afirmam que no mundo dos negócios predomina “um mesmo género, a mesma idade, os mesmos círculos, os valores masculinos. Nós, mulheres, aprendemos as regras do jogo, falamos a língua dos homens, mas há uma falta de diversidade, de valores femininos”.

Outra entrevistada, a psicóloga social americana Alice Eagley<sup>20</sup> refere os dois tipos de exigência que as mulheres em posições de liderança têm de enfrentar. Por

15 Nas décadas 50 e 60 do século passado, Han Fortmann (1912-1970) foi o primeiro a ensinar a psicologia e antropologia da religião na Universidade Católica de Nijmegen. Sentia-se cada vez mais desencantado com a cultura e a moral religiosa do mundo ocidental. Por isso, destacou a necessidade de uma exploração de um diálogo com as religiões orientais, principalmente com o hinduísmo e o budismo, para regenerar a vida e a cultura no mundo ocidental.

16 Professor Catedrático de Jornálisticas na Faculdade de letras da Rijksuniversiteit de Groningen. Autor dos livros *Het drama Ahold* (2004) e sobre a crise no banco ABN Amro, intitulado *De Prooi* (2008), (*A Presa*).

17 Ver: <http://www.jeroensmit.net/leiders-gezocht/>.

18 Ver: <http://www.audurcapital.is/english/about-audur/the-founders/>.

19 Ver: <http://www.audurcapital.is/english/about-audur/audurs-philosophy/>.

20 Ver: [http://www.kellogg.northwestern.edu/faculty/directory/eagley\\_alice.aspx](http://www.kellogg.northwestern.edu/faculty/directory/eagley_alice.aspx).

um lado é exigido que “seja uma líder e simultaneamente uma mulher simpática e cuidadora”. Por outro, são confrontadas com a crítica “ela é simpática demais, portanto não pode ser uma boa líder. Não é respeitada como líder”.

Rosiska Darcy de Oliveira já referia em 1991 esta situação de *double bind*:

(...) a situação em que se encontra uma pessoa submetida, permanentemente, a ordens que se excluem ou se negam umas às outras, sem que ela tenha possibilidade de escapar do campo onde interagem essas ‘injunções contraditórias’. (...) ‘Seja homem, mas continue mulher’ (Darcy de Oliveira, 1991:77, citada em Koning, 2006: 83).

Na entrevista com a comissária europeia Neelie Kroes<sup>21</sup>, esta afirma que as mulheres são mais capazes de dizer “Isto não sei” e neste sentido seriam mais honestas. Trabalhariam melhor em equipa o que levava a decisões com mais qualidade. E conclui que “no século XXI estamos finalmente preparados/as para haver mais mulheres no topo”.

Os seguintes excertos de textos de Jeroen Smit, retirados do site do programa, foram utilizados como textos de apoio num dos *workshops* de literacia para a liderança.

#### Quadro 5: textos de apoio para *workshops*

##### **Criar diversidade**

A total falta de diversidade nos principais conselhos directivos das organizações proporciona uma liderança deficiente. Se tivesse havido mais mulheres nos conselhos directivos de bancos, a crise de crédito teria sido menos grave! As mulheres não são melhores líderes do que os homens, os homens não são melhores líderes do que as mulheres, mas reunindo-os/as garante-se uma melhor liderança. Trata-se de criar uma maior diversidade possível na tomada de decisões, de uma maior riqueza de perspectivas e de mais espaço para a discussão que contribui para a qualidade.

A questão é: como conseguir isso? As mulheres emergem naturalmente? Uma hierarquia masculina costuma nomear automaticamente a sua imagem-espelho. A este ritmo terá de se esperar por 2090 para haver 30 por cento de mulheres-líderes no mundo de negócios holandês. Deve haver intervenção activa do Estado, como na Noruega?<sup>22</sup>

*Continua*

21 Ver: [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/kroes/about/cv/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/kroes/about/cv/index_en.htm).

22 <http://www.jeroensmit.net/aflevering-1-de-vrouwelijke-leider/>.

Continuação

### **Cuidar do contexto**

Nos últimos vinte anos, as empresas e seus líderes foram impulsionados por um objectivo: a maximização dos lucros. A liderança do século XXI não pode permitir isto, terá de cuidar do contexto no qual a organização opera. Os/as líderes terão de tornar plausível como a pobreza, a saúde e o ambiente informam os seus projectos de negócio. A visão do futuro não é mais um prognóstico feito de números, mas um discurso em palavras. Isto exige uma perspectiva diferente de líder: não é mais a empresa contra o mundo exterior. A empresa é parte deste mundo, e assume responsabilidade para este mundo.

### **Liderança interactiva**

A liderança do futuro não é mais directiva, mas interactiva. O século XXI proporciona líderes que se encontram situado/as no meio de colaboradores/as e desempenham papéis diversificados. Não têm escolha: a transparência radical garante que os funcionários tenham as mesmas informações que os seus patrões. As organizações mudam devido ao avanço das novas tecnologias, tanto aceleram, como encurtam as linhas de comunicação. As distâncias geográficas não são mais um obstáculo para o trabalho em equipa. O que importa no futuro é que a tecnologia trabalhe para nós.<sup>23</sup>

## **Liderança partilhada**

A segunda iniciativa que emergiu no chão holandês é a publicação do livro *Ge-deeld Leiderschap (Liderança Partilhada)* de Jelle Dijkstra em Paul-Peter Feld, em janeiro de 2011. Os autores começam por afirmar que o objetivo do livro é estimular o diálogo sobre um conjunto de questões fundamentais que se prendem com o processo de evolução da nossa sociedade, nomeadamente sobre “trabalhar em conjunto, organizar, aprender e liderar” (Dijkstra e Feld, 2011: 6). Apontam sete mudanças nos *competitive landscapes* (cenários competitivos) das nossas sociedades, que tornam necessário reinventar as formas de organização do trabalho:

1. Mudança na economia, em que hoje a tónica se coloca sobre a criação de valor em conjunto por diversas partes interessadas, o que se chama *co-criação*;
2. Aumento enorme do volume de informação e conhecimento e a necessidade de desenvolver novas formas de processamento;
3. Envelhecimento da população, necessidade de haver uma empregabilidade sustentável, proporcionar condições que permitam a pessoas mais velhas poderem contribuir com um *output* de qualidade. “Não investir no desenvolvimento de

23 <http://www.jeroensmit.net/leiders-gezocht/>.

trabalhadores mais velhos é um beco sem saída e um desperdício de um enorme reservatório de talento não utilizado” (p.21);

4. Sociedade mais aberta e transparente, o que implica uma maior vulnerabilidade de líderes “tradicionais”;

5. Necessidade de corrigir regras regulamentares na organização do trabalho, porque muitas vezes impedem que, no trabalho, as pessoas se possam sentir responsáveis enquanto pessoas;

6. As organizações já não são instituições – solo. A liderança torna-se cada vez mais um processo coletivo, que se realiza transcendendo fronteiras entre organizações, países e até continentes;

7. Globalização, perda de laços tradicionais em organizações de trabalhadores e empregadores, necessidade de proteção e garantia dos meios de subsistência.

Os autores mencionam que a liderança partilhada (*shared leadership*) é referida na literatura também como *dispersed* ou *distributed leadership* (liderança dispersa ou distribuída). Dijkstra e Feld consideram mais apropriado o uso do termo *shared leadership*, porque

deixa espaço para a iniciativa própria e para a responsabilidade das pessoas que fazem parte de um grupo (no sentido de ‘community’), de modo a poderem assumir, numa base igualitária mútua, papéis de liderança (...). *Distributed leadership* sugere demasiado que a iniciativa parte de um líder central, que está disposto a partilhar os papéis e tarefas de liderança com os subordinados, disposto a delegar” (Dijkstra & Feld, 2011: 64).

Liderança partilhada é muito mais do que saber como se pode liderar de uma forma eficaz. É uma questão do evoluir da sociedade e da tradução desta evolução em novas formas de trabalho, de organização, de aprendizagem, de gestão e liderança. Os autores afirmam que o que é importante neste processo, não é “o encontrar do santo graal”, mas o que importa é “o processo de procura em si” (Ibid.: 10). Num regime de *co-criação* todas as pessoas devem poder dar o seu contributo com as suas qualidades e os seus talentos, conectando-se com outras para criar mais-valia para todos/as e para dar forma à inovação. “Não utilizar o potencial contributo das pessoas é um desperdício de recursos coletivos” (Jacobsson, nesta publicação).

Para que isto possa acontecer “é preciso libertarmo-nos do sistema actual centralizador e hierárquico de organização e de liderança”. A relação hierárquica entre chefe e colaborador/a será cada vez mais “substituída pela relação mestre – aprendiz” (Dijkstra & Feld, 2011: 10). A figura de líder formal vai dar lugar a um *processo* de liderança. Assim, a liderança é fruto de um processo coletivo que dá lugar a um nível mais elevado de resultados. A liderança não é mais uma tarefa delimitada e definida, determinada por um conjunto estático de funções e marcada por um *status* associado. Tornar-se-á um processo social, construído em conjunto por várias pessoas.

### **De *best practices* a *next practices***

Para que novas formas de organização do trabalho possam ser desenvolvidas é preciso ir à procura de “next practices”, em vez de pensar em termos de “best practices” (Ibid.: 31). *Best practices* ainda se situam no paradigma dominante, em formas de fazer baseadas na experiência já acumulada. Em termos de liderança “a experiência é sobretudo importante quando o futuro é semelhante ao passado” (Ibid.: 73). *Next practices* são outras práticas, não copiáveis, nem baseáveis apenas em boas experiências do passado, práticas ainda a descobrir no futuro, a reinventar. Em termos de liderança, *next practices* requerem uma nova forma de liderança, não mais ligada a apenas uma ou algumas pessoas, não mais baseada no poder inerente a funções administrativas e de gestão. Implicam um processo realizado por várias pessoas, com diferentes qualidades de liderança, conjuntamente preenchido e constantemente ajustado. As novas formas de liderança devem ser aprendidas e desenvolvidas.

Segundo Dijkstra e Feld a nossa sociedade ainda não está preparada para as novas formas de trabalhar, cooperar, aprender, organizar processos de aprendizagem e liderar. Indicam um conjunto de fatores cruciais que prepara o chão capaz de aguentar com sucesso as mudanças necessárias:

- Autenticidade, envolvimento e capacidade de tomar iniciativas como valores centrais nos processos de trabalho em equipa;
- Confiança nos outros, deixar espaço para que possam definir prioridades e organizar o trabalho;
- Disponibilização ilimitada de experiências e saberes sem receber diretamente algo em troca (partilhar para multiplicar);
- Ligação contínua a outras pessoas, dentro e fora da própria organização (em “communities” e redes sociais);
- Tomada de decisões conjunta sobre novas formas de parceria e colaboração;
- Partilha de tarefas de liderança de acordo com as exigências da situação e com as preferências e qualidades de participantes envolvidas no processo; renovação contínua desta liderança partilhada durante o processo de colaboração;
- Criação de espaços para experimentar, cometer erros e desenvolver novas formas de colaboração (Dijkstra e Feld, 2011: 89).

Dijkstra e Feld esperam ter dado um impulso no novo devir da nossa sociedade e “talvez até para a espécie humana” (Ibid.: 89).

Aproximando-me do fim deste artigo, em que foram dadas *voltas nômadas* através de palavras ditas e textos escritos, e na esperança de ter conseguido introduzir alguma sistematização na experiência realizada, espero poder dizer que regresso diferente desta *viagem*, já que a mudança é fruto de múltiplas repetições:

O que importa para o sujeito nômada é o ir, a possibilidade de arrumar e partir. O destino é relativamente pouco importante. É a viagem que conta, e a viagem tem

a ver com o contar de histórias e o revisitar de lugares onde já se esteve (Braidotti, 2004: 61, citada em Koning, 2006: 238).

Retomando a afirmação de Dijkstra e Feld sobre o devir da espécie humana, refiro aqui as palavras de Maria de Lourdes Pintasilgo sobre o devir de cada pessoa, na esperança que o trabalho realizado nos percursos de literacia para lideranças partilhadas, aqui apresentado, tenha contribuído para a nossa capacidade de dar nome às coisas, de modo de as poder recriar:

Vou recuperar uma palavra escrita e dita há mais de 50 anos pelo Padre Teilhard de Chardin: a noção de *noosfera* – a camada dos humanos que envolve a terra. (...) a pessoa emerge dessa noosfera. Por outras palavras, a pessoa só advém, enquanto pessoa humana, na comunidade humana (...) e, mais do que isso, só advém na comunidade humana estruturada por valores. Quando a comunidade não está estruturada por valores, a pessoa humana não advém; quando está fora da comunidade humana, não chega a tornar-se pessoa humana na sua plenitude.

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

A comunidade humana confere-lhe, também, a capacidade de dar um nome às coisas: “Ia e vinha / E a cada coisa perguntava / Que nome tinha”. Ao escrever estas linhas, Sophia, como alguns dos nossos grandes poetas, enunciou um princípio filosófico: a capacidade de dar nome às coisas é reconhecê-las de modo inédito e recriá-las. E é esse conhecimento que nos constitui enquanto pessoas que torna possível a capacidade decisiva de representação simbólica como fundadora em humanidade (Pintasilgo, 1998: 7, citada em Koning, 2006: 211).

### 3.4. *Espaços para mulheres e homens*

Tanto para mulheres, como para homens é preciso haver “espaços seguros para experimentar e testar” lideranças. Não para serem treinadas/os a liderar, mas para aprenderem que liderança “não é força, nem autoridade, nem comando” mas “uma forma de se relacionar com outros dentro de um determinado quadro de referência”, permitindo um processo de “ética de liderança em sociedades aprendentes” (Afkhami, 2004: 11-12).

A equipa do projeto, em conjunto com outras mulheres e homens, foi definindo, ao longo destes dois anos, a possibilidade de criar um espaço onde as pessoas, as ideias e as práticas se pudessem continuar a cruzar. Este grupo alargado decidiu revitalizar uma associação de mulheres, *Espaços – Projectos Alternativos de Mulheres*<sup>24</sup>.

24 Associação ESPAÇOS – Projectos Alternativos de Mulheres e Homens. A ESPAÇOS nasce em 1988 pela mão de um grupo de cidadãs empenhadas em criar um espaço social para a emergência de *projetos alternativos de mulheres*. Profissionalmente, as sócias iniciais trabalhavam tanto no setor público, como privado ou em organizações não governamentais sem fins lucrativos. Guiada por uma ética de solidariedade e sustentabilidade, a Associação teve como objetivo principal estimular a criatividade social e o ecodesenvolvimento, prestando serviços a pequenas iniciativas empresariais de mulheres, nomeadamente no setor do artesanato e da restauração. Nesta prestação de serviços, as sócias trabalhavam em equipas multidisciplinares e em sinergia com pessoas e grupos apoiados. Juntaram saberes, talentos e competências, também para organizar programas de formação junto das empreendedoras, como também junto de outros grupos profissionais, nomeadamente educadoras de infância e professoras do ensino básico. Após

Este cruzamento de sinergias e interesses originou na reformulação do nome da **Associação Espaços – Projetos Alternativos de Mulheres e Homens**, bem como dos seus Estatutos. Assim se repovoou e reorientou estrategicamente a nova ESPAÇOS, plataforma de emergência de projetos alternativos de mulheres e homens comprometidas/os com a resolução criativa e sustentável de problemas sociais, alicerçadas/os na promoção da igualdade. (Retirada de <http://www.liderancaspartilhadas.blogspot.com/> no dia 10 de dezembro 2011).

Sendo esta iniciativa fruto (produto) do presente projeto, vai permitir dar continuidade ao trabalho iniciado porque “muito há ainda a fazer, em sociedades que dizem almejar a democracia” (Macedo & Macedo, nesta publicação), mas que reproduzem ainda desigualdades de género.

### 3.5. Conclusão provisória: a tarefa é imensa

Democracia é toda a transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada. Ora como tais relações atravessam todo o tecido social, a tarefa da democratização da sociedade é imensa (Sousa Santos, 2011:108).

Como avalio a possibilidade de liderança partilhada, a “transformação de poder desigual em relações de autoridade partilhada”, desde 2003, ano em que, no âmbito da Fundação Cuidar O Futuro, iniciámos o programa de literacia de mulheres para a liderança? Como avalio a viabilidade de lideranças partilhadas, tanto através da minha própria experiência de trabalho com grupos, como através do que vejo acontecer à minha volta noutros contextos?

Além dos sinais de (desejo de) mudança, apresentados neste artigo e noutros lugares desta publicação, fui inventariando três conjuntos principais de obstáculos:

1. A dificuldade de mudar de paradigma: a liderança continua a centrar-se no/a líder e não nos processos. A desejada atitude democrática de quem passa o poder a quem vem a seguir pode constituir uma armadilha quando não se problematiza a mesma acumulação de poder na nova pessoa. As decisões da nova pessoa a liderar continuam a ser tomadas de uma forma centrada na pessoa do/da líder. A forma é justificada como democrática apenas pelo facto de se ter “passado a bola”.
2. O emergir recorrente de atitudes individualistas no seio de processos de liderança (mais) partilhada. Mesmo após a criação de uma plataforma de entendimento comum sobre o quê e como fazer, é difícil respeitar o “coletivo”. É difícil partilhar a informação com todas as pessoas envolvidas no processo de tomada de decisão e não apenas com *next door friends*. É mais fácil cada pessoa fazer as coisas sozinha, como melhor entende, afastando-se do caminho traçado em conjunto, provocando fendas no chão que se decidiu pisar para realizar projetos. Será que uma “educação para o individualismo”, que muitos/as de nós sofremos, é a

principal causa? Será que a ganância e uma sociedade altamente competitiva não deixam “espaço” para formas mais solidárias de trabalhar e conviver?

3. A persistência de comportamentos de prepotência, arrogância e autoritarismo, sobretudo (mas não só) de pessoas em funções de chefia. Vi e vejo comportamentos que parecem querer “disciplinar” e diminuir o agir das outras pessoas. Traduzem-se em atitudes de comunicação *top-down*, sem capacidade de escuta, com o objetivo de colocar a outra pessoa no seu lugar de “subordinado/a”, o que pode ter como consequência o bloqueio da sua capacidade de tomar novas iniciativas. Como mudar para um paradigma de comunicação não violenta e autêntica, como nos propõe Jeannette Claessen nesta publicação? Como evitar a “reação”?

### 3.6. A caminho de *next practices*: mobilizar fontes morais da nossa civilização

Evitar a reação é importante, não apenas para sermos mais simpáticos/as do que quem comete a “primeira transgressão” e nos “agride”, (muitas vezes sem querer). Mobilizando uma das “fontes morais da nossa civilização” (Taylor), Hannah Arendt, refere Jesus de Nazaré, num “sentido estritamente secular”, portanto não religioso, quando menciona o “papel do perdão” (Arendt, 2001: 291):

o perdão é o extremo oposto da vingança, que actua como reacção a uma ofensa inicial, e assim, longe de pôr fim às consequências da primeira transgressão, os seus participantes permanecem enredados no processo, permitindo que a reacção em cadeia contida em cada acção prossiga livremente. Ao contrário da vingança (...) o acto de perdoar não pode ser previsto; é a única reacção que actua de modo inesperado (...) não reage apenas, mas age de novo (...) sem ser condicionada pelo acto que a provocou e de cujas consequências liberta tanto o que perdoa como o que é perdoado” (Ibid.: 292-293).

Como preparar o caminho para *next practises* de liderança e autoridade partilhadas? Como provocar “instantes de bifurcação, os instantes em que as mais pequenas alterações em sistemas fora do equilíbrio podem provocar mudanças de grande magnitude (Sousa Santos, 2011: 107)?

Na esteira de Charles Taylor (“a compreensão das fontes morais da nossa civilização pode fazer a diferença, na medida em que contribua para um novo entendimento comum”), uma das tarefas importantes seria investigar como dar forma a este “fazer a diferença”. Como nos prepararmos enquanto *sujeitos* e mobilizar valores capazes de enformar e informar a nossa participação na *polis*. Implica uma nova *viagem* de investigação e ação, para explorar estas fontes e, assim, podermos conjugar melhor os nossos níveis de liberdade com a nossa responsabilidade.

As mulheres entrevistadas no Projeto *Rede de Mulheres 25 Anos depois* afirmaram “que a sua luta era outra: sermos sujeitos sociais moralmente íntegros” e “adotar procedimentos íntegros”. Acho que este podia ser o lema central para as *next practices*, tanto para mulheres como para homens em projetos alternativos, talvez provocando “instantes de bifurcação” e mudanças imprevisíveis, tornando-se

dissidentes do *status quo*, recusando processos de liderança não democrática, cuidando a democracia, e assim, o futuro. Para isso é importante continuar a criar tanto contextos de aprendizagem em grupo, como contextos públicos de reflexão onde se possam aprofundar “as razões que têm conduzido à ineficácia dos mecanismos da democracia e à ausência da ética que a deve orientar” (Grácio, 2011:5).

Maria de Lourdes Pintasilgo também nos mostra que é indispensável inserirmo-nos numa contracorrente de mobilização de fontes morais da nossa civilização, quando lembra as palavras do Poeta e nos desafia a sermos cidadãos/ãs conscientes no mundo globalizado, com “alma com que ter passos”:

#### **Da Antologia 6: Textos-desafio**

##### **[Liberdade, Vulnerabilidade, Compaixão e Responsabilidade]**

Contrariamente às convicções de que é a liberdade que é ponto de partida da vida em sociedade – é-o, sim, enquanto estatuto do ser humano individual – ergue-se a convicção de que a liberdade tem um fundamento mais profundo: ela tem a raiz na responsabilidade. Não se trata de um simples sentimento, mas de um modo de agir que caracteriza todos os sectores da vida. Nada é neutro. Tudo é orientado.

O saber, o aumento da tecnologia e da riqueza tornaram-nos mais conscientes da vulnerabilidade intrínseca da humanidade, da natureza, de cada ser na sua individualidade própria. A esta vulnerabilidade não responde só o princípio de justiça, mas a preocupação pelo outro, pela natureza. A compaixão vai de par com a competência. A compaixão restaura os caminhos da integridade. E ela reside na força da responsabilidade que não recua, que interage, que assume o risco de viver com outros e para outros (Pintasilgo, 2012: 315).

##### **[Responsabilidade a verter-se em cidadania]**

(...) reconhecendo embora o estatuto de liberdade de cada indivíduo, faz surgir essa liberdade da responsabilidade enquanto fundamento ôntico do ser. Que nos fornece o quadro de valores com que podemos ser cidadãos conscientes e contemporâneos do nosso tempo.

Não é dada nem espontânea essa responsabilidade a verter-se em cidadania, em que se revela “a importância metafísica do mais pequeno gesto”.

Requer a viagem ao centro das coisas e ao centro de nós mesmos; a viagem aos outros lugares longínquos e a viagem à volta do nosso quarto; a viagem ao que vagamente apenas intuímos e ao que realmente conhecemos com nossa inteligência, nossas sensações, nossos afectos. Por isso diz Bernardo Soares:

Há grandes viagens por fazer  
se tivermos alma  
com que ter passos.

Teremos alma? Se a temos – e como pensar que a não teremos – se a temos, então teremos passos.

E assim, aqui e agora, no mundo globalizado que é o nosso, a cidadania se cumpre inteira (Ibid.: 326).

### 3.7. Texto-desafio para um reiniciar do percurso

Na perspetiva da filosofia da conscientização, o processo de investigação-ação educativa implica um modelo cíclico em que se vai aprendendo por múltiplas “novas voltas” através das fases do modelo: a recolha do universo temático, a reflexão em grupo e a ação transformadora. Em jeito de fim e recomeço segue um novo texto-desafio com algumas vozes que se fizeram no ciclo de debates *Cuidar a Democracia Cuidar o Futuro*:

Será exequível esta exigência de um poder em que todos participem, ou estaremos perante uma das muitas utopias em que o mundo da política foi sempre fértil? (Diogo Pires Aurélio, 2011: 45).

A minha experiência diz-me que as pessoas são capazes de acolher soluções inovadoras, se participarem nos processos de tomada de decisão que as introduzem e se as soluções propostas forem adequadas às suas necessidades e expectativas – o que, aliás, a sua participação potencia (Priscilla Soares, 2011: 88).

Foquemo-nos, pois, em objectivos práticos e atingíveis, que não dependam de uma revolução na condição humana mas de uma evolução dos nossos esforços por um mundo melhor. E neste contexto, a inovação é imperativa para um futuro maior do que o passado (João Meneses, 2011:100).

O que não se consegue a nível individual, mas colectivo: a nova ética, ao contrário da tradicional, não mede a acção individual, mas a do ser humano como grupo ou como todo (Irene Borges Duarte, 2011: 43).

Coisas novas e fascinantes (...). Mas no fim de tudo permanece a minha convicção, de que restará para sempre, como valor último, o amor que nos torna em santos (Nuno Lobo Antunes, 2011: 161).

### Referências Bibliográficas

- Afkhami, Mahnaz (2001). The building blocks of leadership: Leadership a communicative learning. In Mahnaz Afkhami, Ann Eisenberg & Haleh Vaziri, *Leading to Choices. A leadership training handbook for women* (pp. 5 – 15). Bethesda: Women’s Learning Partnership for Rights, Development and Peace (WLP).
- Antunes, Nuno Lobo (2011). [Sem título]. In Fátima Grácio (Org.), *Cuidar a democracia cuidar o futuro* (pp. 152 – 160). Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro.
- Arendt, Hannah (2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio D’Água.
- Aurélio, Diogo Pires (2011). Representação, revolução, participação. In Fátima Grácio (Org.), *Cuidar a democracia cuidar o futuro* (pp. 44-52). Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro.
- Baker, Ann, Jensen, Patricia, & Kolb, David (2002). *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*. Westport CT: Quorum Books.
- Bellet, Maurice (1990). *Dire ou la vérité improvisée*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Borges, Irene Duarte (2011). [Sem título]. In Fátima Grácio (Org.), *Cuidar a democracia cuidar o futuro* (pp. 37 – 44). Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro.
- Braidotti, Rosi (1996). Reizende theorieën in een multicultureel perspectief. In Gloria Wekker & Rosi Braidotti (Eds.), *Praten in het donker: Multiculturalisme en anti-racisme in feministisch perspectief*. Kampen: Kok Agora.
- Braidotti, Rosi (2004). *Op doorreis. Nomadisch denken in de 21ste Eeuw*. Amsterdam: Boom.
- Damásio, Manuel José (2001). *Práticas educativas e novos media*. Coimbra: Minerva.
- Darcy de Oliveira, Rosiska (1991). *Elogio da diferença*. São Paulo: Editora Brasiliense.

- Dijkstra, Jelle, & Feld, Paul-Peter (2011). *Gedeeld leiderschap*. Wormerveer: Dijkstra OAPM.
- Emmerik, Ine van (2009). Reflections on literacy of women for leadership, the journey of a friendship. In Eunice Macedo & Marijke de Koning (Coords.), *Reinventando lideranças: Género, educação e poder* (pp. 71-95). Porto: Livpsic & Fundação Cuidar O Futuro.
- Fortmann, Han (1970). *Oosterse renaissance: Kritische reflecties op de cultuur van nu*. Bithoven: Ambo.
- Freire, Paulo (1971, janeiro). O que é a «Conscientização». Textos extraídos de: Pour une alphabétisation politique. IDOC n.º 40, p. 47-60; Cultural action for freedom, Harvard Educational Review, monograph series n.º 1; “The mythologization of conscientization”, conferência realizada em Cuernavaca, México. Graal: documento policopiado.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Grácio, Fátima (2007). ... ‘Quando já estou perto do fim’ ... A última conversa com Maria de Lourdes Pintasilgo. In Lígia Amâncio *et al* (Org.), *O longo caminho das mulheres: Feminismos – 80 anos depois* (pp. 446-453). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Grácio, Fátima (2011). Introdução. In Fátima Grácio (Org.), *Cuidar a democracia cuidar o futuro* (pp. 5 – 15). Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro.
- ICPQL, Comissão Independente sobre a População e a Qualidade de Vida (1998). *Cuidar o futuro: Um programa radical para viver melhor*. Lisboa: Trinova Editora.
- Koning, Marijke (Coord.) (2005). *Rede de mulheres 25 anos depois: Com Maria de Lourdes Pintasilgo*. Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro & Graal.
- Koning, Marijke de (2006). *Lugares emergentes do sujeito-mulher. Viagem com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Koning, Marijke de (2009). Abrandar no espaço em branco. Dar relevo ao fundo dos textos sobre a liderança. In Eunice Macedo & Marijke de Koning (Coords.), *Reinventando lideranças: Género, educação e poder* (pp. 71-95). Porto: Livpsic & Fundação Cuidar O Futuro.
- Kunneman, Harry (2005). *Voorbij het dikke-ik: Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- May, Rollo (1972). *Power and innocence: A search for the sources of violence*. New York: A Delta Book.
- Meneses, João (2011). [Sem título]. In Fátima Grácio (Org.), *Cuidar a democracia cuidar o futuro* (pp. 93 – 102). Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro.
- Múrias, Cláudia, Koning, Marijke, & Ribeiro, Raquel (2010). *Caderno de trabalho - Projeto ‘Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas’*. [Blog] Retirado de [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4zm0Wa2aaViNWJlZGNiOGEtM2YyNi00YjkzLTlmMDMtMzg3NDZAzMDE1MTVm&hl=en\\_US&pli=1](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4zm0Wa2aaViNWJlZGNiOGEtM2YyNi00YjkzLTlmMDMtMzg3NDZAzMDE1MTVm&hl=en_US&pli=1).
- Pagès, Max e Hove, Didier van den (1996). *Le travail d'exister: Roman épistémologique*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1972). *Portugal, uma sociedade-em-trânsito*. Lisboa: Graal. [Texto não publicado].
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1981). *Os novos feminismos: Interrogação para os cristãos?* Lisboa: Moraes Editores.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1986). *New energy needed: Women's leadership*. Amsterdam: Bernadijn ten Zeldam Stichting.

- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1998, março). *Uma ética global num mundo de problemas globais*. In CNE & Fundação Calouste Gulbenkian. Colóquio Sociedade, Valores e Educação. Lisboa. (Documento policopiado).
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (2005). *Palavras dadas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (2012). *Para um novo paradigma: Um mundo assente no cuidado*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, Teresa Costa (2011). Qualidade de vida e desenvolvimento: Trajectória de um conceito. In Fátima Grácio (Org.), *Cuidar a democracia cuidar o futuro*. Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro.
- Santos, Boaventura de Sousa (2011). *Portugal: Ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Smit, Jeroen (2010). *Leiders gezocht*. Retirado em junho 15, 2011 de <http://www.jeroensmit.net/leiders-gezocht/>.
- Soares, Priscilla (2011). [Sem título]. In Fátima Grácio (Org.), *Cuidar a democracia cuidar o futuro* (pp. 85 – 92). Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro.
- Taylor, Charles (2009). *A ética da autenticidade*. Lisboa: Edições 70.
- Vasconcelos, Diogo (2011). Criar novos espaços de colaboração. In *Impulso positivo: Informação para maior impacto social*, 4, p.14.



## REFLECTIONS ON LITERACY OF WOMEN FOR LEADERSHIP, THE JOURNEY OF A FRIENDSHIP

INE VAN EMMERIK

### Abstract

This article explores leadership development of women as a circular path, based on the image of a ziggurat that is introduced by Maria de Lourdes Pintasilgo. She mentions this image when she is questioning the fact that we so often think of development in a linear way and suggests a circular approach, like climbing a ziggurat. The article itself makes circular movements around three themes: literacy, women and leadership. Literacy is not an individual project, but it is happening in relation with others. It happens at the moment that someone asks the question: where are you now, what is important for you at this specific point in your life? This question opens up the opportunity for a second birth in speech. Secondly, there is another opening to the ongoing process of becoming a woman, in creative writing. For this continuous process, a specific leadership approach is suggested, using the metaphor of a gardener. Like a gardener, a leader is facilitating a process of ‘becoming’, of writing and speaking yourself into being as a woman.

**Key-words:** leadership of women, creative writing, spiral evolution, (conversational) learning, plurality, natality, whitespace, hospitality.

Each time I have attempted to do theoretical work it has been on the basis of elements from my experience – always in relation to processes that I saw taking place around me. It is in fact because I thought I recognized something cracked, dully jarring or disfunctioning in things I saw in the institutions in which I dealt in my relations with others, that I undertook a particular piece of work, several fragments of an autobiography. (Michel Foucault, 1985, cit. in Tamboukou<sup>25</sup>, 2003: 7).

### Introduction

When I start writing this article, a quote from Maria de Lourdes Pintasilgo comes

---

25 Tamboukou starts her article on writing feminist genealogies with this quote of Michel Foucault. With this reference I want to connect to a tradition of writing feminist genealogies.

to my mind. I found it in one of her texts when I was looking for references to the image of a ziggurat in her work.

The linear concept of human beings going up the ladder, following the clear-cut pattern of a career, “getting there”, may still be the one where people are always seen in the limelight, public figures once and for all. But, I ask, isn’t there another form of being in history? The spiral evolution of the ziggurat in Mesopotamia (I remember looking endlessly at one near Bagdad) is not the image of another mode of intervention? Aren’t women in their own lives familiar with circles, understanding from within the meaning of another path than linear? (Pintasilgo, 1980: 15).

The becoming of this article was a journey in itself. It started with a brief synopsis that I wrote at the end of 2007. In the year after, this synopsis evolved to what you are reading now. The content is reflecting the non-linear path through life that we make as professional women and researchers even more. This article is the fruit of many meaningful encounters with other women, friends/professionals. Their voices will be heard through the text, in quotes of conversations or products of creative writing.

It will take a while  
 Pen fruits mature just slowly  
 Time will do its work  
 (Oosterveen, 2007)

The roots of my participation in the program ‘Literacy of women for leadership’ lie in an international congress in Portugal, in 2001. It was a congress for young women, organized by LIEN (the young women’s network of the Grail<sup>26</sup>) and the theme was *Professional life and societal change*. This meeting was chaired by Maria de Lourdes Pintasilgo and facilitated by Marijke de Koning. I was member of an advisory team.<sup>27</sup> It was the start of the nomadic journey that Marijke and I are making since.

After the meeting in Portugal, Marijke and I talked about the research she was doing. I was fascinated by it because I felt a connection to much of my own work and my research. Just a year before, I started my own business as a business consultant, and my own research on the topic “Learning in encounter”. We kept on exchanging about our work. In 2004 (a few months before she died), I had a meeting with Maria de Lourdes Pintasilgo, together with Marijke, about the Foundation Caring for the Future, and gradually I grew into a kind of informal cooperation in the program “Literacy of women for leadership”.

26 The Grail is an international women’s movement, originally founded in the Netherlands in the twenties of the last century. They lead an active spiritual life. The women cooperate in all sorts of projects and communities in their aim to make a meaningful contribution to a better world.

27 At that moment I was already actively participating in the Dutch Grail. I became a member of Grail in 2004.

Years of face to face encounters, meetings and workshops facilitated by both of us<sup>28</sup>, and exchange of interesting literature and discussion followed. Our dialogue crossed through the different cultures and languages that constitute our context. It enhanced our experience of being ‘nomads’ in life. This word started popping up in our conversations after our reading “Op doorreis” (In transition) by Rosi Braidotti and our participation, in 2006, in an introductory PhD-course with Braidotti at the center for women’s studies at the University of Utrecht. We often referred to this fact in our conversations. For me our friendship is like an ongoing journey, an illustration of “Learning in encounter”.

And here I am, writing about the journey until this point, looking back and forward at the same time.

I will address three central themes that emerged through this journey: literacy, women and leadership. The first one is literacy. Literacy is a concept that is also closely connected to my work as consultant and coach, which is reflected in the name of my business, Extravaleren. This literacy is not an individual project. I learn in encounter with others, in a relation, a form of conversational learning. Being a Grail woman, naturally I am committed to the development of leadership of women. I want to say something about the fluid and ongoing ‘becoming’ of women by exploring the concept of the nomadic identity. In relation to this I will reflect upon the importance of creative and reflective writing. How do I write myself into being, in encounter with others, in “lugares emergentes”?

Concluding I will picture some perspectives on leadership of women that emerged through the years. At the beginning of my cooperation in the program I wrote an article “Leadership and the art of gardening, thoughts about inspiring leadership” (Emmerik, 2004). Gardening will continue to be one of my perspectives, through the years I find it a rich and meaningful metaphor.

### **Literacy and learning in encounter**

Literacy is fascinating me since long. Regrettably I can not use the word in the same sense in the Netherlands. It is a word that is very difficult to translate in my native language. A very literal translation says ‘alphabetization’, which comes near to it, but not enough, because it stresses too much the meaning ‘learning to read’ as a technique. In the program “Literacy of women for leadership”, literacy is based upon the concept of literacy as it is developed by Paulo Freire. His work and methods have also been an important source in the work of the Grail movement<sup>29</sup>. Through the years I have witnessed that it beautifully merges with the philosophy of a movement that wants to empower women to make a contribution

---

28 Marijke introduced a session of conversational learning on “Literacy of women to leadership” at a meeting of Agora, a Dutch platform for women professionals facilitated by Extravaleren in 2004. Marijke and I jointly facilitated a workshop on the same theme in 2006, in Utrecht.

29 See Maria Helena de Koning (2006), “Lugares emergentes do Sujeito-Mulher”

to a better world. In Grail meetings and programs we often start with an important question for every woman that is present: tell me about your present situation in life, where are you now? This is an approach that is very much rooted in the practice of women's movements all over the world, whether they are familiar with Freire or not.

In my work as a consultant and coach in the world of business, I work very much along the same lines. The questions, experience and wisdom of my clients are starting point for my work. In this world, theories about action learning (strongly related to the work of Freire) are more commonly known. They are, among many others, an important inspiration for my work in my own little business, called Extravaleren. The name, a neologism, wants to describe that learning which is based on reflection not only creates new insights, but also new learning. This way of learning creates and reveals new value in and between people: extra valere (Latin: creation/showing of value). This learning is very much incited and inspired in meaningful relations with others. That is what I mean by the expression "Learning in encounter".

Those ideas remain constantly under construction in my life and work. Even more so since 2007, in a PhD to do further research on the slow learning processes of people in their work, about the way they deal with complex situations and learn by it.<sup>30</sup> In this last year of intensified reflection, reading the work of Hannah Arendt, I deepened my relation to the work of Maria de Lourdes Pintasilgo. This was an interesting bonus.

I started reading Arendt's *The Human Condition* with the question: what it is that we as people always tend to work towards an ideal, a perfect organization, when we know at the same time by experience, that we never get there? Why do we write stacks of management books about it that feed this illusion? What are we doing?

Arendt addresses these questions from quite a different starting point in a fascinating way. She is a political philosopher with an interesting biography. Being born in Germany (1906), she studied philosophy there and had teachers like Heidegger and Jaspers. In the thirties she emigrated to France and later to the United States. She lived and worked there for the rest of her life, as a writer and professor, connected to a large group of American and European intellectuals, till her death in 1975. She also became famous (some might say: infamous) because of her report on the Eichmann trials: "Eichmann in Jerusalem. A report on the banality of evil".

In the 50's, she lived in a time that was characterized by the introduction of automation and the change in character of work. She was worried about the historical development of loss of the ability to speak about the things we can make, in combination with the loss of the capacity of men to start anew. Since man is creating things that he cannot handle, she proposes "to think what we are doing." Arendt thinks that we can not say much about human nature as an

---

30 PhD/DBA at the University of Humanistics, Utrecht ([www.uvh.nl](http://www.uvh.nl)).

abstraction, but a lot about the human condition: the condition of life itself and everything that as an effect of human activity becomes part of that condition (Arendt, 1958: 5)<sup>31</sup>.

Key concepts in her work are *plurality* and *natality*. Talking about plurality she chooses to think about man, each with a unique human life and not Man, as an abstraction. She wants to think about man and his ability to start something new.

She distinguishes three main fundamental activities: labor, work and action. They are fundamental because each of them is corresponding to one of the basic conditions under which life on earth has been given to man: life itself, worldliness and plurality.

For action speech is essential, to be able to start new things: “no other human performance requires speech to the same extent as action” (Arendt, 1958: 178)<sup>32</sup>. And for speech there need to be at least two people, to create room for natality and creation, for the unpredictability that is essential for action.

The concept of plurality is the basis of Arendt’s thinking and it distinguishes her from other modern thinkers for whom unity is the starting point, leaving little room for the subjective experience. But it distinguishes her also from postmodern thinkers who question the modern unity-thinking and make the subjective experience even more apparent. By making unique individuality and plurality the central reference points from the start, as essential treats of the human condition, she can give a whole new perspective and investigate what those treats mean for human relations. When you keep in mind that those ideas also form the basis of our organizations and the models that we use to plan and manage, one can understand how those new perspectives may help to understand our changing reality better and use the new possibilities of our times better.

In an article where she refers to basic ideas of *The Human Condition* (Arendt, 1999), she describes how in action each human being reveals herself in speech, like in a second birth. Maria de Lourdes is referring to Arendt (without mentioning her name) in a speech about leadership of women (Pintasilgo, 1986)<sup>33</sup> when she is referring to the second birth each woman has to go through. I would add: and a third birth and a fourth and ...

For this birth in speech the other is essential. That is what Maria de Lourdes is also pointing at when she states: “Creativity occurs in the act of encounter and is to be understood with this encounter at its center” (Pintasilgo, 1986: 20). When women reveal themselves in speech, the relation with the other is of essential importance. Baker and Jensen, in cooperation with Kolb (an established thinker about

---

31 “For “man” and “Man” can be red “human beings, men and women”. (I didn’t edit the idiom of Arendt in these paragraphs. )

32 ‘Action and speech are so closely related because the primordial and specifically human act must at the same time contain the answer to the question asked of every newcomer “Who are you?”’

33 A lecture given to VVAO, a Dutch organization of academic women that I am still proud to be a member of.

experiential learning) developed some fascinating ideas on the force of what they call conversational learning, or as they say

a way of being in conversation and of fostering experiential learning that increases the likelihood of creative learning within conversational spaces - i.e., providing a common ground that is safe and broad enough to invite a deepening engagement with differences (Kolb, Baker, & Jensen, 2005: 411).

They explore five dialectics to describe important conditions for this process: integrated knowing, praxis (a rhythmic process of action and contemplation), a spiral movement around doing and being, intersubjectivity and hospitality.

An essential condition for conversational learning is room to stay in the *transition phase between order and surprise*. Room both in time, space and in the mind, which is given to you by other human beings. I named it whitespace, based on a term that is common in art and graphic design.<sup>34</sup> Whitespace seems to be the part of an image that is non-existing, but in its whiteness it is an important element of the image. Whitespace is room to leave matters undefined for some time, giving room to what emerges in the middle of difficulty and complexity (Emmerik, 2008: 2).

It is an essential aspect of the force of literacy of women in the Grail, when they ask each other questions like: who are you, tell me about your life, how do we look at the world around us? In the Grail movement this room also enforces the strength of the symbolic, in songs, dance, poetry, rituals, and stories. In a conversational learning process there should be room for symbolic space, in and between people. This room enables meaningful existential learning and it requires competences that may be more stressful in the beginning, like patience, endurance, delay of opinion. Here is a slow, more natural way of learning at stake, less instrumental than many other ways.

### **Writing and speaking myself into being as a woman**

In an article that I wrote about the profession of coaching I describe how, to mature to mastership as a professional, you need to sustain a practice of systematic reflection of your inner world. You need to polish your inner mirror to support the reflection of your clients. And you need a regular look in that mirror to audit your own professional growth and your growth as a leader. An experienced manager describes it to me like this:

I ask myself: Which signals that others give me really “stick” with me? That sort of feedback can be enlightening. I can ask myself: what action will I take based on this critique? I have developed my leadership and I liked doing that: a continuous practice of amazement, interaction, observation of others. Amazement, postponing your judgment, it keeps being important. Also: looking how things not should be

---

34 There is management-literature that is using the same term, but then quite in the opposite way: white space as room that needs to be filled.

done. You have to lose your naivety about what you can achieve with some things, you have to learn that not everyone acts the same way. Not losing your integrity, being able to look at yourself in the mirror in the evenings (Emmerik, 2005).

Techniques of creative writing can make an inspiring and useful contribution to this reflection. Creative writing connects the writer with the undertow of her own unconscious wisdom, as a source of knowledge. This way it transcends her conscious cognitive knowledge and integrates experience, feeling and thought. It can support learning on many levels.

It connects me with my own creative source and that energizes me  
(Heppe, 2007).<sup>35</sup>

Maria Tamboukou (2003) calls these form of reflection a self-technology. She relates this to Foucault's thinking about women's genealogies. The subject in these genealogical analyses is socially constructed in discursive practices, but at the same time able to reflect upon these very discursive relations that constitute it. She mentions Donna Stanton who says that the female subject constitutes itself through writing.

Writing also produces something, a text, which in it self can be a subject to reflect upon. You create your own mirror, so to speak. You can look in the mirror of your own text, but you can also mirror your texts to others, for case study or reflection upon professional dilemmas. It helps you see things from more and different perspectives and develop new insights. In the past years, Marijke and I were interacting by way of a technique of the self as Tamboukou describes.

My words touch me in a different way; I see answers that I didn't know before.  
(Ibid.)

In our journey of the past years, for me the concept of literacy thus got an even deeper dimension. What we did was not only "speaking and reading the world around us" in the sense of Freire's theory. In the interaction with each other there was also "writing and reading about the world around me, the world within me". We were each others audience to enable new birth as a female subject. We continuously enacted the natality that Arendt is describing, doing things with words.

Thoughts dance like birds  
that will not rest  
on a branch.  
(Koning, 2007).

---

35 Written by Anne Heppe in the course of a conversation with creative writing in February 2007, (not published).

We did this in a playful way; playing with the myriad of aspects within ourselves and between ourselves. Being the nomadic subjects Braidotti (2004) describes, being in a non-stop process of becoming. In our ongoing conversation new knowledge and insights emerged in a discontinuous rhythm. In lugares emergentes, emerging places.

### **Leadership and the art of gardening**

There is ambivalence around leadership in the women's movement. In 2006, Marijke and I facilitated a workshop on Literacy of women for leadership within the context of the program of the Foundation Caring for the Future, in the new Grail house in Utrecht<sup>36</sup>. Participants were Dutch women, professionals who were taking leadership roles in many different contexts. In this workshop Marijke and I introduced the theme around different angles and we led some conversations in the group. In those conversations, there was much debate about the meaning of the word leadership: the word was associated with power and hierarchy and thus not acceptable. The question rose whether or not it was applicable to women in general and to the participants specifically. Part of the group rather used the word coordination. Apart from the fact that in Dutch culture leadership is ambivalent anyway, it showed a well-know tension in the women's movement; there is much hesitance in taking and giving leadership. I agree with Maria de Lourdes Pintasilgo (1986) that it is essential that women take their key-role in society and show the leadership that is needed today.

I want to quote some anonymous remarks from those conversations during the workshops that I find to be meaningful considering my view on leadership of women.

You can also lead; empower the other by challenging her, by showing her talents of herself that she hasn't seen before.

This quote refers to an aspect of leadership and the mentoring of leadership that I find very important in the Grail movement and in the women's movement in general<sup>37</sup>.

I regard it to be a strong form of female leadership when you are able to challenge yourself and others to make the best out of your talents. After all, leadership and the development of personal leadership are closely related. An old metaphor in spiritual traditions is the leader as a hero, a saint or a guide. The hero is the warrior, the savior, the winner. You need to have guts. The saint is a prophet, a healer and integrity is an important personal trait. The guide is a teacher, a tour-guide and there self-knowledge is important (Korte, 2003: 32). The Grail myth carries a

---

36 After having left The Tiltenberg, The Grail movement found a new place in Utrecht, in 2006. It was officially opened in September. The opening speech was given by Manuela Kalsky, titled: 'Women's Spirituality'.

37 I write her in the positive sense. I don't want to paint the naïve picture that women are always acting this way. On the contrary, I regret to say!

rich symbolic world to express the journey into leadership. It shows that all those aspect of leadership count, at some point, given the needs of the situation. Arendt points at the important relation between leadership and the capacity to rule oneself, between leadership and the talent for new beginnings (Arendt, 1958).

Regardless whether it is called management or coordinating, I regard leadership to be like the spreading of compost. You do this to create conditions for people to develop themselves, in connection with the interests of the organization. For instance, you can organize performance interviews in a formalized way, with everything on paper, or you can have little conversations near the coffee machine: How are you doing?

In-between the lines of this quote I read something that I think to be an essential aspect of leadership: creating conditions for human development.

Some years ago, in the beginning of my cooperation in this program, I wrote an article about leadership and the art of gardening, which I mentioned above. I used this metaphor because in many ways a leader resembles a gardener. She has a vision of a potential garden and knows what it needs. She can assess which conditions are important; soil, water, seeds and whatever needs to be done to use them in the optimal way. She has an attentive attitude, stays in touch with the rhythm of the seasons, cooperating with them. She knows what frustration is, when the weather or animals destroy all her work and attention. But based on growing experience, she knows when to act or to let go and accept that she can't help it. She deals with this frustration. She builds a fruitful and nourishing pleasure garden.

In 2005 Harry Kunneman, professor at the University of Humanistics in Utrecht, published a very relevant book: "Voorbij het dikke ik" (Beyond the fat ego). In this book he explores how we can go beyond the 'fat ego's' that are omnipresent in our modern world, and find new definitions of what he calls deep autonomy; exploring new and meaningful ways of individual growth, both as a person and as a professional. He refers to the importance of "humus layers" in society and on another level, in organizations. Layers that contain stories and metaphors of existential wisdom that we need to build and cherish, he says. To garden, I would add.

An image in the humus layer about leadership of women might be Hestia, the goddess of hospitality and the household. She seems to be a rather modest goddess, not the first one you would associate with a leader. For me, she embodies traits that are essential for leadership of women, and thus for the literacy of leadership of women. To create room for conversational learning, hospitality is essential. It is an essential quality of a modern leader that she can build meaningful relations with and in-between people. That she masters the art to create spaces to learn. Places where there is room to deal with complexity, where creativity and difficulty and conflict are hosted in the same way.

For the literacy of women for leadership there may be another strong image to guide us. Manuela Kalsky evoked it when she was doing the opening speech for

the new Grailhouse, in 2006. She referred to Sophia, the embodiment of Gods wisdom. And she wished the Grail house that it would be a house where wisdom would get a hospitable home:

Wisdom has built her house; she has carved out seven pillars.  
 She has prepared her meat, mixed her wine and set her table.  
 She has sent out her maidens to town;  
 she herself calls out from the highest places of the city:  
 ‘Foolish people, please come this way!’ And she says to the ignorant:  
 ‘Come, eat the bread I give you, drink the wine I have mixed!  
 Leave your foolish ways, and live. Walk in the way of understanding’  
 (Kalsky, 2006:10)<sup>38</sup>.

## Conclusions

Closing this article is like closing a circle; I want to return to the image of the circle in the beginning of this text.

Why did I look for a reference to ziggurats in Maria de Lourdes’ work? In that first meeting with her, in the summer of 2001, she referred to this image in one of her talks. It struck me as a rich metaphor for the path through life. With my clients, I often reflect upon their lives, as a source of inner wisdom for making choices or finding new directions. My fascination for this narrative, biographical approach of counselling eventually led me, (in cooperation with a group of women to the conception of a book about the silent force of transcendence, about wisdom in images, stories and symbols: *De stille kracht van transcendentie* (The silent force of transcendence).

I met other examples of the image of a ziggurat that were meaningful to me. I visited a garden called ‘Wind in the willows’. The owner designed it around a path through life. Walking through the garden there are many place where you are invited to reflect upon certain phases of your life, symbolized by the choice of the plants and trees and the design of that part of the garden. At the end there is a little hill, man-made. There is a path going up, in circles. At the top there is a little bench, under a willow, were you can view the rest of the garden, your life. When you walk back, you can take another path down, a ziggurat, indeed. So when the archive of Maria de Lourdes was digitalized, I asked Marijke to search for articles with a reference to this image. The article about Creative Women emerged and the quote almost seemed to describe that little hill in that garden.

The image of the ziggurat also relates to another metaphor that emerged in a book by Hella Haasse, ‘Sleuteloog’. I don’t know if Maria de Lourdes knew her work, but I very strongly believe they could have been soul mates. In this book Haasse describes Herma, a woman of almost 90 years old, who is reflecting upon her life because she was invited to do so by questions of a journalist about her friend of long ago, Dee. She gets lots of memories that are related to documents that she

---

38 Kalsky quotes Proverbs 9, verses 1- 6.

keeps in a little wooden chest. Unfortunately this chest is closed and the key is lost. I don't want to reveal the entire story, it is worth reading for yourself. But at the end, the translation of a quote in Persian that circles around the key-hole comes into the picture. It is a rephrased quote by the mystic writer Farid al din-Attar, from his book "The conference of birds". I want to end with this quote, because I think it is great motto for the development of inner wisdom for any leader, for any woman who wants to develop her inner wisdom and that of others:

All that you ever saw or heard, all that you thought to know, it is not that, but different (Attar, 1984: 99).

## References

- Arendt, Hannah (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (1999). Arbeiden, werken en handelen. In Hannah Arendt, *Politiek in donkere tijden: Essays over politiek en filosofie* (pp. 25- 48). Amsterdam: Boom.
- Attar, Farid al-Din (1984). *Conference of birds*. London: Penguin Classic.
- Braidotti, Rosi (2004). *Op doorreis*. Amsterdam: Boom.
- Brouwer, Ina (Ed.) (2007). *De stille kracht van transcendentie*. Amsterdam: HUP/SWP.
- Emmerik, Ine van (2004). *Leiderschap en de kunst van het tuinieren*. Retrieved in July 11, 2009 from <http://www.extravaleren.nl>.
- Emmerik, Ine van (2005, July). *Report of interview with Beatrix van Emmerik*. (Not published).
- Emmerik, Ine van (2007). Kunstzinnig coachen. De innerlijke caleidoscoop als een creatieve bron. In Ina Brouwer & Ine van Emmerik (Eds.), *Stille kracht van transcendentie* (pp. 121 – 130). Amsterdam: HUP/SWP.
- Emmerik, Ine van (2008, December). *On the importance of reflection on the human condition*. Paper presented on European Conference of Coaches, EMCC, Prague. Retirado em julho 11, 2009 de <http://www.extravaleren.nl>.
- Heppe, Anne (2007, February). *Conversation and creative writing with Ine van Emmerik*. (Not published).
- Kalsky, Manuela (2006, September). *Women's spirituality*. Conference at the opening of the New Grail Centre, Utrecht, Netherlands.
- Koning, Marijke de (2006). *Lugares emergentes do sujeito-mulher. Viagem com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Koning, Marijke de (2007, March). *Conversation and creative writing with Ine van Emmerik*. (Not published).
- Kolb, David, Baker, Ann, & Jensen, Patricia (2005). Conversation as experiential learning. *Management Learning*, 36(4), 411-427.
- Korte, Anne-Marie de (2003). Inspirerend leiderschap. *Sofia: Vrouwenstudies Theologie*, 10(2), 26-33.
- Kunneman, Harry (2005). *Voorbij het dikke ik*. Amsterdam: HUP/SWP.
- Oosterveen, Erna (2007). *Conversation and creative writing with Ine van Emmerik*. (Not published).
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1980, July). *Creative Women in changing societies*. Retrieved in March 10, 2009 from <http://www.arquivopintasilgo.pt>

- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1986). *New energy needed: Women's leadership*. Amsterdam: Bernadijn ten Zeldam stichting.
- Tamboukou, Mary (2003). Writing feminist genealogies. *Journal of Gender Studies*, 12(1), 5-19.

## REFLEXÕES SOBRE LITERACIA DE MULHERES PARA A LIDERANÇA, A VIAGEM DE UMA AMIZADE<sup>39</sup>

INE VAN EMMERIK

### Resumo

Este artigo explora o desenvolvimento da liderança das mulheres como um caminho circular, com base na imagem de um zigurate que é introduzido por Maria de Lourdes Pintasilgo. Ela menciona esta imagem quando questiona o facto de tantas vezes pensarmos no desenvolvimento de uma forma linear e sugere uma abordagem circular, como subir um zigurate. O próprio artigo faz movimentos circulares em torno de três temas: literacia, mulheres e liderança. Literacia não é um projeto individual, mas acontece na relação com outras pessoas. Acontece quando alguém pergunta: onde está agora, o que é importante para si neste momento específico da sua vida? Esta pergunta pode abrir caminho para um segundo nascimento no discurso.

Em segundo lugar, através da escrita criativa constrói-se uma abertura no processo do devir mulher. Para este processo contínuo é sugerida uma abordagem específica de liderança, usando a metáfora da jardinagem. Como um jardineiro, um/a líder facilita um processo de 'devir', de inscrição no discurso e de expressão enquanto mulher.

**Palavras-chave:** liderança de mulheres, escrita criativa, evolução espiral, aprendizagem (pela conversa), pluralidade, natalidade, espaço em branco, hospitalidade.

Sempre que procurei realizar trabalho teórico, fi-lo na base de elementos da minha experiência – em relação com processos que vi a acontecer à minha volta. Na realidade, foi por ter julgado reconhecer algo em falha, algo pesadamente dissonante e a funcionar mal, em coisas que vi nas instituições com que lidei, através das relações que tive com outros, que levei a cabo um trabalho singular: fragmentos vários de uma autobiografia (Michel Foucault, 1985, citado em Tamboukou<sup>40</sup>, 2003: 7).

---

39 Tradução de Érica Almeida Postiço.

40 Tamboukou começa o seu artigo sobre a escrita da genealogia feminista com esta citação de Michel Foucault. Com esta referência, quero associar-me a uma tradição de escrita de genealogias feministas.

## Introdução

Quando comecei a escrever este artigo recordei uma citação de Maria de Lourdes Pintasilgo. Encontrei-a num dos seus textos quando procurava referências à imagem de um zigurate no seu trabalho.

O conceito linear de subir na vida, seguindo o padrão bem definido daquilo que é uma carreira, de “chegar lá”, pode ainda ser aquele no qual as pessoas estão sempre no centro das atenções, no qual são figuras públicas para sempre. Mas, pergunto-me, não há outra forma de ficar na história? A evolução em espiral do zigurate na Mesopotâmia (lembro-me de não parar de olhar para um perto de Bagdad) não é a imagem de uma outra forma de intervenção? Não estarão as mulheres, nas suas próprias vidas, familiarizadas com círculos, compreendendo por dentro o significado de outro caminho que não o linear? (Pintasilgo, 1980: 15).

A origem deste artigo foi uma viagem em si mesma. Tudo começou com uma breve sinopse que escrevi no final de 2007. No ano seguinte, essa sinopse evoluiu para aquilo que está a ler agora. O seu conteúdo reflete o percurso de vida não linear que fazemos enquanto mulheres profissionais e ainda mais enquanto investigadoras. Este artigo é o fruto de muitos encontros significativos que tive com outras mulheres, amigas e/ou profissionais. As suas vozes ouvir-se-ão ao longo do texto, em citações de conversas ou em produtos de escrita criativa.

Vai demorar um pouco  
Os frutos da caneta amadurecem apenas lentamente  
O tempo fará o seu trabalho  
(Oosterveen, 2007)

As raízes da minha participação no programa “Literacia, Mulheres, Liderança” estão num congresso internacional em Portugal, realizado em 2001. Era um congresso para jovens mulheres, organizado pela LIEN (a rede de mulheres jovens do Graal<sup>41</sup>), cujo tema era *Vida profissional e mudança societal*. Este encontro foi presidido por Maria de Lourdes Pintasilgo e facilitado por Marijke de Koning. Eu fui membro de um grupo de consultoria.<sup>42</sup> Foi o início de uma viagem nómada que a Marijke e eu fazemos desde então.

Após a reunião em Portugal, a Marijke e eu conversámos sobre a pesquisa que ela estava a fazer. Fiquei fascinada porque senti uma ligação com muito do meu próprio trabalho e da minha investigação. Tinha começado a minha própria empresa como consultora de negócios há menos de um ano, bem como a minha investigação no tema “Aprender no encontro”. Continuámos a trocar impressões sobre ao nosso trabalho. Em 2004 (alguns meses antes do seu falecimento), tive

41 O Graal é um movimento internacional de mulheres, fundado originalmente na Holanda na década de vinte do século passado. Elas vivem uma vida espiritual ativa. As mulheres colaboram em inúmeros projetos e comunidades com o objetivo de dar um contributo significativo para um mundo melhor.

42 Nessa altura já estava a participar de forma ativa no Graal na Holanda. Tornei-me membro em 2004.

uma reunião, juntamente com a Marijke, com a Maria de Lourdes Pintasilgo sobre a Fundação Cuidar O Futuro e gradualmente desenvolveu-se uma espécie de colaboração informal no âmbito do programa “Literacia, Mulheres, Liderança”.

Seguiram-se anos de encontros cara a cara, reuniões e *workshops* facilitados pelas duas<sup>43</sup>, de uma troca interessante de literatura e de discussões. O nosso diálogo atravessou as diferentes culturas e linguagens que constituem a nossa realidade. Reforçou a nossa experiência de sermos “nómadas” na vida. Esta palavra começou a surgir nas nossas conversas depois da leitura de “Op doorreis” (Em transição) de Rosi Braidotti e da nossa participação, em 2006, num curso introdutório de doutoramento com Braidotti no Centro dos Estudos sobre as Mulheres na Universidade de Utrecht. Falávamos regularmente deste facto nas nossas conversas. Para mim, a nossa amizade é como uma viagem contínua, uma ilustração do “Aprender no encontro”.

E aqui estou, a escrever sobre a viagem realizada até aqui, olhando para o futuro e para o passado ao mesmo tempo.

Vou abordar três temas centrais que surgiram nesta viagem: literacia, mulheres e liderança. O primeiro será a literacia. Trata-se de um conceito que também está ligado ao meu trabalho como consultora e *coach* e que se reflete no nome da minha empresa: Extravaleren. Esta literacia não é um projeto individual. Aprendo no encontro com os outros, numa relação, uma forma de aprendizagem pela conversa. Sendo uma mulher do Graal, estou naturalmente empenhada no desenvolvimento da liderança das mulheres. Quero dizer algo sobre a fluidez e o permanente “devir” das mulheres ao explorar o conceito da identidade nómada. Nesta perspetiva irei refletir sobre a importância da escrita criativa e reflexiva. Como é que me vou construindo pela escrita, no encontro com os outros, nos “lugares emergentes”?

Concluindo, irei apresentar algumas perspetivas de liderança feminina que surgiram ao longo dos anos. No início da minha colaboração no programa, escrevi o artigo “Liderança e a arte da jardinagem, pensamentos sobre liderança inspiradora” (Emmerik, 2004). A jardinagem continuará a ser uma das minhas perspetivas, ao longo dos anos percebi que é uma metáfora rica e repleta de significado.

### **Literacia e aprendizagem no encontro**

Há muito que me sinto fascinada pela literacia. Infelizmente, não posso usar a palavra da mesma forma na Holanda. É uma palavra muito difícil de traduzir para a minha língua nativa. Uma tradução muito literal seria “alfabetização”, que se aproxima no significado mas que não é suficiente, uma vez que se foca muito na técnica de “aprender a ler”. No programa Literacia, Mulheres, Liderança, a literacia baseia-

---

43 Marijke introduziu uma sessão de aprendizagem pela conversa sobre “Literacia de mulheres para a liderança” numa reunião da Agora, uma plataforma holandesa de mulheres profissionais, facilitada pela Extravaleren em 2004. A Marijke e eu facilitámos em conjunto um workshop sobre o mesmo tema em Utrecht, em 2006.

-se no conceito de literacia como foi desenvolvido por Paulo Freire. O seu trabalho e os seus métodos têm sido uma fonte importante no trabalho do movimento do Graal.<sup>44</sup> Ao longo dos anos tenho testemunhado que se funde maravilhosamente com a filosofia de um movimento que visa empoderar as mulheres de forma a permitir-lhes contribuir para um mundo melhor. Nas reuniões do e nos programas do Graal, geralmente começamos com uma questão importante para cada mulher ali presente: fale-me da sua atual situação de vida, onde se encontra neste momento? Esta é uma abordagem que está muito enraizada no trabalho dos movimentos de mulheres por todo o mundo, quer estejam familiarizados com Freire, quer não.

No meu trabalho enquanto consultora e *coach* no mundo dos negócios, também trabalho dentro destas mesmas linhas. As questões, a experiência e a sabedoria dos meus clientes são pontos de partida para o meu trabalho. Neste meio, as teorias acerca do *action learning* (fortemente ligadas ao trabalho de Freire) são em geral mais conhecidas. Elas são, entre outras, uma inspiração importante para o trabalho na minha pequena empresa, denominada *Extravaleren*. O nome, um neologismo, quer dizer que uma aprendizagem que se baseie na reflexão não só cria novos *insights* mas também nova aprendizagem. Este modo de aprendizagem cria e revela um novo valor que existe nas pessoas e também entre elas: extra valere (Latim para: criação/demonstração de valor). Esta aprendizagem é sobretudo incentivada e inspirada por relações significativas com outros. É isto que quero dizer quando uso a expressão “Aprender no encontro”.

Essas ideias estão em constante construção na minha vida e no meu trabalho. Ainda mais desde 2007, quando iniciei o doutoramento para investigar os processos lentos de aprendizagem das pessoas em contexto de trabalho, acerca da forma como lidam com situações complexas e como aprendem com elas.<sup>45</sup> Neste último ano de reflexão intensa, lendo o trabalho de Hannah Arendt, aprofundei a minha relação com o trabalho de Maria de Lourdes Pintasilgo. O que foi um bônus interessante.

Comecei a ler *A Condição Humana* da Arendt com a seguinte questão em mente: por que é que nós, enquanto pessoas, tendemos a trabalhar por um ideal, por uma organização perfeita, quando, ao mesmo tempo, sabemos por experiência que nunca lá chegaremos? Por que é que escrevemos pilhas de livros de gestão sobre o assunto que alimentam esta ilusão? O que é que estamos a fazer?

Arendt aborda estas questões de um ponto de partida bastante diferente e de uma forma fascinante. É uma filósofa política com uma biografia interessante. Tendo nascido na Alemanha (1906), aí estudou filosofia e teve professores como Heidegger e Jaspers. Na década de trinta emigrou para França e mais tarde para os Estados Unidos da América. Viveu e trabalhou aí durante o resto da sua vida, como escritora e professora, em contacto com um grande grupo de intelectuais

---

44 Ver: Maria Helena de Koning (2006), “Lugares emergentes do Sujeito-Mulher”.

45 PhD/DBA na Universidade de Humanísticas, Utrecht ([www.uvh.nl](http://www.uvh.nl)).

americanos e europeus, até à sua morte em 1975. Também se tornou famosa (alguns diriam infame) devido ao seu relatório do julgamento de Eichmann: “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal”.

Na década de cinquenta, viveu numa época caracterizada pela introdução da automação e pela mudança no caráter do trabalho. Estava preocupada com o desenvolvimento histórico da perda de capacidade de falar das coisas que conseguimos fazer, juntamente com a perda da nossa capacidade de começar de novo. Uma vez que o homem está a criar coisas com as quais não consegue lidar, ela propõe que “pensemos naquilo que estamos a fazer”. Arendt pensa que não podemos dizer muito sobre a natureza humana enquanto algo abstrato, mas que podemos dizer muito acerca da condição humana: a condição da vida em si mesma e de tudo aquilo que, enquanto efeito da atividade humana, se torna parte dessa mesma condição (Arendt, 1958: 5)<sup>46</sup>.

*Pluralidade e natalidade* são conceitos-chave no seu trabalho. Ao falar de pluralidade, ela opta por pensar nos homens, cada um com uma história de vida única, e não no Homem enquanto uma abstração. Ela quer pensar nos seres humanos e na sua capacidade de começarem algo novo.

Ela distingue três atividades fundamentais: labor, trabalho e ação. São fundamentais pois cada uma corresponde a uma das condições básicas sob as quais a vida na terra foi dada aos homens: a vida em si mesma, a mundanidade e a pluralidade.

O discurso é essencial à ação, para a possibilidade de começar coisas novas: “não há outra atividade humana que necessite tanto do discurso como a ação” (Arendt, 1958: 178)<sup>47</sup>. E para o discurso são necessárias pelo menos duas pessoas, para que se crie espaço para a natalidade e para a criação, para a imprevisibilidade que é essencial à ação.

O conceito de pluralidade é a base do pensamento de Arendt e aquilo que a distingue de outros pensadores modernos para quem a unidade é o ponto de partida, deixando assim pouco espaço para a experiência subjetiva. Mas também a distingue de pensadores pósmodernos que questionam a unidade de pensamento moderno e que tornam a experiência subjetiva ainda mais aparente. Ao tornar a individualidade e a pluralidade os pontos de referência centrais desde o início, enquanto factos essenciais da condição humana, ela pode dar toda uma nova perspectiva e investigar o significado desses factos para as relações humanas. Quando se tem em conta que essas ideias também formam a base das nossas organizações e dos modelos que usamos para as planear e gerir, é possível compreender de que forma essas novas perspectivas podem ajudar-nos a perceber melhor a nossa realidade em mudança e a usar melhor as possibilidades que a nossa época nos oferece.

46 Para “homem” e “Homem” pode-se ler “seres humanos, homens e mulheres”. (Não alterei o modo de expressão de Arendt nestes parágrafos).

47 “A ação e o discurso estão tão intimamente ligados porque o ato primordial e especificamente humano deve, ao mesmo tempo, conter a resposta à questão colocada por cada recém-chegado ‘Quem és tu?’ ”.

Num artigo onde se refere às ideias base da *Condição Humana* (Arendt, 1999), ela descreve a forma como, em ação, cada ser humano se revela através do discurso, como se fosse um segundo nascimento. Maria de Lourdes Pintasilgo referia Arendt (sem ter mencionado o seu nome) numa conferência sua acerca da liderança das mulheres (Pintasilgo, 1986)<sup>48</sup> na qual mencionava um segundo nascimento pelo qual todas as mulheres têm de passar. Eu acrescentaria um terceiro e um quarto e...

O outro é essencial para este nascimento no discurso. É para isso que Maria de Lourdes chama a atenção quando afirma: “A criatividade ocorre no ato do encontro e deve ser compreendida com este encontro no seu centro” (Pintasilgo, 1986: 20). A relação com o outro é de extrema importância quando as mulheres se revelam no discurso. Baker e Jensen, em colaboração com Kolb (um pensador consagrado da aprendizagem experiencial), desenvolveram algumas ideias fascinantes a respeito da força daquilo a que chamam aprendizagem pela conversa, ou como dizem:

uma forma de estar em conversação e de fomentar a aprendizagem experiencial que aumenta a probabilidade de haver uma aprendizagem criativa dentro dos espaços de conversação – ou seja, providenciando um terreno comum que é seguro e abrangente o suficiente de forma a convidar a um envolvimento profundo com as diferenças (Kolb, Baker, & Jensen, 2005: 411).

Eles exploram cinco dialéticas para descrever as condições importantes para este processo: conhecimento integrado, praxis (um processo rítmico de ação e contemplação), um movimento em espiral em torno do fazer e do ser, intersubjetividade e hospitalidade.

Uma condição essencial para a aprendizagem pela conversa é a existência de lugar para ficar na *fase de transição entre a ordem e a surpresa*. Lugar no tempo, no espaço e na mente, que nos é dado por outros seres humanos. Chamei-lhe espaço em branco, baseando-me num termo comum à arte e ao design gráfico.<sup>49</sup> O espaço em branco parece fazer parte de uma imagem não existente, mas na sua brancura é um elemento importante da imagem. O espaço em branco é espaço para deixar as coisas indefinidas durante algum tempo, abrindo espaço para aquilo que emerge no meio da dificuldade e da complexidade (Emmerik, 2008: 2).

É um aspeto essencial da força da literacia de mulheres no Graal, quando colocam umas às outras questões como: “Quem és tu?”, “Fala-me da tua vida”, “Como olhamos para o mundo à nossa volta?”. No movimento Graal este espaço também reforça a força do simbólico, em canções, dança, poesia, rituais e histórias. Num processo de aprendizagem pela conversa deve haver lugar para o espaço simbólico, dentro das pessoas e entre elas. Este espaço permite uma aprendizagem existencial significativa e requer competências que podem ser mais stressantes de

48 A palestra dada para a VVAO, uma organização holandesa de mulheres académicas da qual tenho a honra de fazer parte.

49 Há uma literatura na área da gestão que usa o mesmo termo, mas num sentido oposto: espaço em branco como um espaço que precisa ser preenchido.

início, como a paciência, a perseverança ou o ato de esperar para dar a opinião. Aqui está em causa uma forma de aprendizagem mais lenta e natural, menos instrumental que muitas outras.

### **Inscrever-me no discurso e exprimir-me enquanto mulher**

Num artigo que escrevi sobre o *coaching* enquanto profissão descrevo como, de forma a amadurecer, a ganhar mestria enquanto profissional, é necessário manter a prática de reflexão sistemática sobre o nosso mundo interior. É necessário polir o nosso espelho interior de forma a servir de apoio à reflexão dos nossos clientes. E é preciso olhar regularmente para esse espelho para auditar o nosso crescimento enquanto profissionais e enquanto líderes. Uma gestora experiente descreveu-mo assim:

Eu pergunto-me: que sinais dados pelos outros é que realmente “colam” em mim? Esse tipo de feedback pode ser esclarecedor. Posso perguntar-me: que atitude tomarei com base nesta crítica? Tenho desenvolvido a minha liderança e gostei de o fazer: é uma prática contínua de espanto, de interação e de observação dos outros. O espanto e o adiar de julgamentos continuam a ser importantes. Também ver como é que as coisas não devem ser feitas. É preciso perder a ingenuidade em relação àquilo que podemos conquistar com certas coisas, temos que aprender que nem toda a gente age da mesma forma. É preciso não perder a integridade, manter a capacidade de nos vermos ao espelho todas as noites (Emmerik, 2005).

As técnicas de escrita criativa podem dar um contributo inspirador e útil a esta reflexão. A escrita criativa liga o/a escritor/a à corrente submersa da sua própria sabedoria inconsciente, como uma fonte de conhecimento. Desta forma, transcende o seu conhecimento cognitivo consciente e integra a experiência, os sentimentos e o pensamento. Isto pode apoiar a aprendizagem a muitos níveis.

Liga-me à minha própria fonte criativa e isso energiza-me. (Heppe, 2007)<sup>50</sup>

Maria Tamboukou (2003) chama self-tecnologia a estas formas de reflexão. Ela associa isto ao pensamento de Foucault sobre genealogias de mulheres. O sujeito destas análises genealógicas é construído socialmente nas práticas discursivas mas, ao mesmo tempo, capaz de refletir sobre as próprias relações discursivas que a constituem. Ela refere Donna Stanton, que diz que o sujeito feminino se constrói através da escrita.

A escrita também produz algo, um texto, que pode ser em si mesmo sujeito de reflexão. Criamos o nosso próprio espelho, por assim dizer. Podemos olhar para o espelho do nosso próprio texto, ou podemos espelhar os nossos textos nos outros, para casos de estudo ou de reflexão sobre dilemas profissionais. Ajuda-nos a ver

---

50 Escrito por Anne Heppe no curso de uma conversa com escrita criativa em fevereiro de 2007 (não publicado).

as coisas a partir de mais e diferentes perspectivas e a desenvolver novos *insights*. Nos últimos anos, a Marijke e eu interagimos através da técnica do *self* tal como Tamboukou descreve.

As minhas palavras tocam-me de modo diferente; vejo respostas que antes não conhecia (Ibid.).

Na nossa viagem dos últimos anos, para mim, o conceito de literacia ganhou uma dimensão ainda mais profunda. Aquilo que fizemos não foi apenas “falar e ler o mundo à nossa volta”, no sentido da teoria de Freire. Na nossa interação houve também “a escrita e a leitura sobre o mundo à minha volta, o mundo em mim”. Fomos a audiência uma da outra de forma a permitir um novo nascimento enquanto sujeito feminino. Nós encenámos de forma contínua a natalidade que Arendt descrevia, fazendo coisas com palavras.

As ideias dançam como pássaros  
que não pousam  
nos ramos.  
(Koning, 2007)

Fizemo-lo de uma forma lúdica, jogando com a miríade de aspetos existentes em nós e entre nós. Sendo os sujeitos nómadas que Braidotti (2004) descreve, estando num processo contínuo de devir. No decurso das nossas conversas surgiu novo conhecimento e *insights* a um ritmo descontínuo – em lugares emergentes.

### Liderança e a arte da jardinagem

Há uma ambivalência no movimento das mulheres em torno da liderança. Em 2006, na nova casa do Graal em Utrecht <sup>51</sup>, a Marijke e eu facilitámos um *workshop* sobre a literacia das mulheres para a liderança no contexto do programa da Fundação Cuidar O Futuro. As participantes eram mulheres holandesas, profissionais em lugares de liderança em contextos muito diferentes. Neste *workshop*, a Marijke e eu introduzimos o tema a partir de diferentes pontos de vista e moderámos algumas conversas no grupo. Nessas conversas houve muito debate sobre o significado da palavra “liderança”: a palavra era associada a poder e a hierarquia e por isso inaceitável. Surgiu a questão sobre se era ou não aplicável às mulheres em geral e às participantes em particular. Parte do grupo optou por usar a palavra “coordenação”. Para além do facto de que, na cultura holandesa, a liderança é ambivalente, demonstrou uma conhecida tensão no movimento das mulheres; há muita hesitação na altura de aceitar ou dar liderança a alguém. Concordo com Maria de Lourdes Pintasilgo (1986) quando diz que é essencial que as mulheres tomem o seu lugar chave na sociedade e mostrem a liderança que é necessária nos dias de hoje.

51 Depois de ter saído do Tiltenberg, em 2006 o movimento Graal encontrou um novo sítio em Utrecht. A abertura oficial foi em setembro. O discurso de abertura foi feito pela Manuela Kalsky, intitulado: “Espiritualidade das Mulheres”.

Quero citar alguns comentários anônimos daquelas conversas durante os workshops, que considero significativos tendo em conta a minha visão sobre a liderança das mulheres.

Também podemos liderar; empoderar a outra ao desafiá-la, mostrando-lhe os seus próprios talentos que ela até então desconhecia.

Esta citação refere-se a um aspeto da liderança e da mentoria para a liderança que creio ser muito importante no movimento do Graal e nos movimentos de mulheres em geral.<sup>52</sup> Considero ser uma forma de liderança feminina sólida quando somos capazes de desafiar-nos a nós mesmas e aos outros para aproveitarmos os nossos talentos ao máximo. Afinal, a liderança e o desenvolvimento da liderança pessoal estão intimamente ligados. Uma antiga metáfora nas tradições espirituais é a do líder enquanto herói, santo ou guia. O herói é o guerreiro, o salvador, o vencedor. É preciso ter coragem. O santo é um profeta, alguém que cura, e a integridade é um traço de personalidade importante. O guia é um professor, alguém que nos acompanha, e aí o autoconhecimento é importante (Korte, 2003: 32). O mito do Graal carrega em si um mundo simbólico rico que expressa o caminho em direção à liderança. Mostra que todos estes aspetos da liderança contam, a dada altura, dependendo das necessidades do momento. Arendt salienta a relação importante entre a liderança e a capacidade de nos governarmos a nós mesmos, entre a liderança e o talento para novos começos (Arendt, 1958).

Independentemente de se chamar gestão ou coordenação, eu considero que a liderança é semelhante ao ato de espalhar adubo. Fazemo-lo para criar condições para que as pessoas se desenvolvam, em ligação com os interesses da organização. Por exemplo, é possível organizar entrevistas avaliativas de modo formal, com tudo por escrito, ou podemos ter pequenas conversas à volta da máquina do café: “Como tem passado?”

Nas entrelinhas desta citação li algo que julgo ser um aspeto essencial da liderança: a criação de condições para o desenvolvimento humano.

Há alguns anos, no início da minha colaboração com este programa, escrevi um artigo sobre a liderança e a arte da jardinagem, que mencionei acima. Usei esta metáfora porque, em muitas coisas, uma líder assemelha-se a uma jardineira. Tem uma visão de um jardim em potência e sabe do que é que ele precisa. Ela pode avaliar quais as condições importantes: solo, água, sementes e o que quer que seja necessário fazer para otimizar a sua utilização. Ela tem uma postura atenta, está em contacto com o ritmo das estações do ano e colabora com elas. Sabe o que é a frustração, quando o tempo ou os animais destroem todo o seu trabalho e dedicação. Mas, baseando-se na experiência adquirida, sabe quando deve agir ou quando deixar estar e aceitar que não pode fazer nada para ajudar. Ela lida com esta frustração. Ela constrói um jardim agradável, frutífero e nutritivo.

Em 2005 Harry Kunneman, professor na Universidade de Humanísticas em

---

52 Digo-o no sentido positivo. Não quero reforçar a imagem naíve que representa as mulheres a agirem sempre desta forma. Ao contrário, lamento dizê-lo!

Utrecht, publicou um livro muito relevante: “Voorbij het dikke ik” (Além do ego gordo). Nesse livro, explora a questão de como podemos ir além dos “egos gordos” que estão omnipresentes no nosso mundo moderno, e encontrar novas definições daquilo a que chama autonomia profunda; explorando formas novas e significativas de crescimento individual, quer enquanto pessoas, quer enquanto profissionais. Ele refere a importância das “camadas de húmus” na sociedade e, noutro nível, nas organizações. Camadas que contêm histórias e metáforas de sabedoria existencial que devemos construir e valorizar, diz ele. Que devemos cultivar, acrescentaria eu.

Uma imagem da camada de húmus relacionada com a liderança das mulheres pode ser Hestia, a deusa da hospitalidade e do lar. Parece ser uma deusa um pouco modesta, não seria a primeira a ser associada a uma líder. Para mim, ela encarna traços essenciais à liderança das mulheres, e consequentemente à literacia para a liderança das mulheres. A hospitalidade é essencial para criar espaço para uma aprendizagem pela conversa. Ser capaz de criar relações significativas com as pessoas e entre elas é uma qualidade essencial de uma líder moderna. Que domine a arte de criar espaços para aprender. Espaços onde há lugar para lidar com a complexidade, onde a criatividade, a dificuldade e o conflito são recebidas de igual forma.

Para a literacia de mulheres para a liderança pode haver outra imagem forte para nos guiar. A Manuela Kalsky evocou-a quando fez o discurso de abertura da nova Casa do Graal, em 2006. Referiu Sophia, a personificação da sabedoria de Deus. E fez votos de que a Casa do Graal fosse uma casa onde a sabedoria tivesse uma receção hospitaleira:

A sabedoria já edificou a sua casa; já escavou as suas sete colunas.  
Já preparou a sua carne e misturou o seu vinho, e pôs a sua mesa.  
Já enviou as suas criadas à cidade;  
ela mesma clama dos locais mais altos da cidade:  
“Gente insensata, por favor vinde por este caminho!” E diz aos ignorantes:  
“Vinde, comei do meu pão e bebei o vinho que tenho misturado!  
Deixai os vossos modos insensatos e vivei.  
Andai pelo caminho do entendimento”. (Kalsky, 2006: 10)<sup>53</sup>

## Conclusões

Terminar este artigo é como completar um círculo. Por isso quero voltar à imagem do círculo do início deste texto.

Por que motivo procurei por uma referência aos zigurates no trabalho de Maria de Lourdes? Naquele primeiro encontro, no verão de 2001, ela referiu-se a esta imagem numa das suas intervenções. Pareceu-me uma metáfora rica para o caminho da vida. Com os meus clientes, reflito, frequentemente, sobre as suas vidas enquanto fontes de sabedoria interior para tomar decisões e encontrar novas

---

53 Kalsky cita Provérbios 9, versículos 1 – 6.

direções. O meu fascínio por esta abordagem narrativa, biográfica ao aconselhamento, levou-me (em cooperação com um grupo de mulheres) à conceção de um livro sobre a força silenciosa da transcendência, sobre a sabedoria nas imagens, histórias e símbolos: *De stille kracht van transcendentie* (A força silenciosa da transcendência).

Encontrei outros exemplos da imagem de um zigurate que foram significativos para mim. Visitei um jardim chamado “Vento nos salgueiros”. O dono desenhou-o como um caminho pela vida. Ao caminhar por ele encontramos muitos sítios onde somos convidados a refletir sobre certas fases das nossas vidas, simbolizadas pela escolha das plantas e árvores e do desenho dessa parte do jardim. No fim há uma pequena colina construída por pessoas. Há um caminho a subir, em círculos. No topo há um pequeno banco, debaixo de um salgueiro, onde podemos ver o resto do jardim, a nossa vida. Quando regressamos, podemos tomar outro caminho para baixo, um zigurate, de facto. Por isso, quando o arquivo da Maria de Lourdes foi digitalizado, pedi à Marijke para pesquisar artigos com uma referência a esta imagem. O artigo sobre Mulheres Criativas (*Creative Women*) apareceu e a citação quase que parecia descrever aquela pequena colina naquele jardim.

A imagem do zigurate também está ligada a outra metáfora que surgiu num livro da Hella Haasse, “Sleuteloo”. Não sei se a Maria de Lourdes conhecia o seu trabalho, mas acredito fortemente que elas podiam ter sido almas gémeas. Neste livro Haasse descreve Herma, uma mulher de quase 90 anos de idade, que reflete sobre a sua vida porque foi convidada a fazê-lo graças a perguntas de um jornalista sobre Dee, uma pessoa amiga de há muitos anos. Recorda-se de muitas memórias relacionadas com documentos que guarda numa pequena caixa de madeira. Infelizmente a caixa está fechada e a chave perdida. Não quero revelar toda a história, ela merece ser lida. Mas no fim surge a tradução de uma citação persa que anda à volta do buraco da fechadura. É uma citação reformulada do escritor místico Farid al-din-Attar, do seu livro “A conferência dos pássaros”. Quero terminar com esta citação porque julgo ser um grande lema para o desenvolvimento da sabedoria interior para qualquer líder, para qualquer mulher que queira desenvolver a sua sabedoria interior e a de outros:

Tudo o que alguma vez viste ou ouviste, tudo o que pensavas saber, não é isso, mas diferente (Attar, 1984: 99).

## Bibliografia

- Arendt, Hannah (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (1999). *Arbeiden, werken en handelen*. In Hannah Arendt, *Politiek in donkere tijden: Essays over politiek en filosofie* (pp. 25- 48). Amsterdam: Boom.
- Attar, Farid al-Din (1984). *Conference of birds*. London: Penguin Classic.
- Braidotti, Rosi (2004). *Op doorreis*. Amsterdam: Boom.
- Brouwer, Ina (Ed.) (2007). *De stille kracht van transcendentie*. Amsterdam: HUP/SWP.
- Emmerik, Ine van (2004). *Leiderschap en de kunst van het tuinieren*. Retirado em julho 11,

- 2009 de <http://www.extravaleren.nl>.
- Emmerik, Ine van (2005, julho). *Report of interview with Beatrix van Emmerik*. (Não publicado).
- Emmerik, Ine van (2007). Kunstzinnig coachen. De innerlijke caleidoscoop als en creatieve bron. In Ina Brouwer & Ine van Emmerik (Eds.), *Stille kracht van transcendentie* (pp. 121 – 130). Amsterdam: HUP/SWP.
- Emmerik, Ine van (2008, dezembro). *On the importance of reflection on the human condition*. Paper presented on European Conference of Coaches, EMCC, Prague. Retirado em julho 11, 2009 de <http://www.extravaleren.nl>.
- Heppel, Anne (2007, fevereiro). *Conversation and creative writing with Ine van Emmerik*. (Não publicado).
- Kalsky, Manuela (2006, setembro). *Women's spirituality*. Conference at the opening of the New Grail Centre, Utrecht, Netherlands.
- Koning, Marijke de (2006). *Lugares emergentes do sujeito-mulher. Viagem com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Koning, Marijke de (2007, março). *Conversation and creative writing with Ine van Emmerik*. (Não publicado).
- Kolb, David, Baker, Ann, & Jensen, Patricia (2005). Conversation as experiential learning. *Management Learning*, 36(4), 411-427.
- Korte, Anne-Marie de (2003). Inspirerend leiderschap. *Sofia: Vrouwenstudies Theologie*, 10(2), 26-33.
- Kunneman, Harry (2005). *Voorbij het dikke ik*. Amsterdam: HUP/SWP.
- Oosterveen, Erna (2007). *Conversation and creative writing with Ine van Emmerik*. (Não publicado).
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1980, julho). *Creative Women in changing societies*. Retirado em março 10, 2009 de <http://www.arquivopintasilgo.pt>.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1986). *New energy needed: Women's leadership*. Amsterdam: Bernadijn ten Zeldam stichting.
- Tamboukou, Mary (2003). Writing feminist genealogies. *Journal of Gender Studies*, 12(1), 5-19.

## WHITESPACE, INTERVISION AND SHARED AGENCY

INE VAN EMMERIK

### Abstract

In order to develop literacy as a professional, one needs to develop the skills to face complexity by slowing down, asking the question “What are we actually doing?”. This question starts a process of non-linear understanding, in which new insights can emerge. Whitespace is a concept in literature for the white between the lines that is part of the text. In this article, it is a metaphor for the transition phase between order and surprise that is inherent to the process of non-linear understanding. To facilitate this, intervision is a suitable method. It is an arrangement in which peers provide critical and supportive feedback on a mutual basis to improve their professional skills. Facilitation of intervision is like leading a process of conversational learning and also requires certain skills. It is not so much a form of shared leadership in action as well a form of shared agency, where every participant is making a contribution to hospitality in action.

**Key-words:** intervision, whitespace, shared leadership, shared agency, critical friend, hospitality, (conversational) learning, weak professionalism, literariness.

### Introduction

This article explores whitespace, intervision and literacy in connection to the concept of shared leadership that is being described in this book. Currently, I am researching whitespace and professional literacy, both in theory and in practice in PhD. Earlier contributions to this project will be integrated in this project<sup>54</sup>.

### Weak professionalism and literacy

How to give words to moral intuitions in complex work situations and after doing so, how to decide what is best to do? Both the existential and the social dimension of work are closely linked and influence each other. There is a major shift going on in society: work is developing from a function to a personal role, a role

---

54 *Literacy of women for leadership, the journey of a friendship (2009)*, in: Eunice Macedo and Marjke de Koning; and: *Coaching and learning*, lecture June 2010, Porto; and: Workshop *Intervision and shared leadership*, June 2010, Porto.

that is closely linked to the personal traits of a particular person. In view of this development, Furrusten (2003) introduces the concept weak profession. A weak professional has to find her way in between the tension that occurs between two poles: she is increasingly forced to find her own path, within the pressure of increasingly restrictive control systems. These systems rely on 'hard' knowledge and leave too little space for the vulnerable aspect of being human, where "soft" knowledge is important. These practices of "soft" knowledge in work acquire a specific mode of learning; existential learning. Kunneman relates this learning (mode 3 learning) to the other discourses to develop knowledge: mode 1 learning, the academic discourse and mode 2, the professional one. These practices concern the "strong" forms of learning.

It is very demanding to discover what is the right thing to do in a complex work situation. It requires you to slow down and often to explore deeper personal values. You find the words by way of a kind of stammering. Maria de Lourdes Pintasilgo (1980: 20) refers to this phenomenon when she speaks about the second birth in speech.

Truly addressing the basic question that Arendt's raises in the introduction of *The Human Condition*; "What are we doing?", and thus facing complexity is an ethical movement, which is made only slowly and with great hardship<sup>55</sup>. There is a growing tendency in society to seek control in 'hard' knowledge, without connecting to the 'softer' existential and moral knowledge that needs to be part of the research (Kunneman, 2005). Descriptions of professional practices show that this ethical movement is a learning process of non-linear understanding (Witteaman, 2010; Marks-Tarlow, 2008; Sachs, 2009). This learning tries to do justice to the plurality of human life, in which knowledge is sought for the here and now of this situation, in *this* case, for *this* human being in relation to a professional challenge. It makes an appeal to the hidden curriculum vitae of the weak professional; there where there the existential knowledge about morality and what it means to be human is hidden.

But how can one explore this practice, how can one read a hidden curriculum vitae? It requires the skill to read the white between the lines of your own life. Buikema (2006) introduces the concept of literariness. People experience the 'real' when the world does not occur to them as expected. There is an experience of disruption of established expectations. The literary or artistic moment is the imitation of that process. The white gives the reader room to 'give meaning' and that's hard work (Dijk, 2006).

I want to research how the concept of literariness that Buikema introduces can be deepened and developed into a philosophy about learning practices of professionals when they have to deal with complex questions and need to integrate "soft" existential knowledge with other existing "hard" knowledge. This concerns

---

55 Cilliers (2005), speaks about the point where one says: "We are in trouble".

learning practices where there is room for the development of weak professionalism, for professional literacy. Literacy is not just about learning, but also about the ability to learn. For literacy in practical work issues a ‘text’ in a broad sense (prose / poetry / art / music / film / a conversation with others ) plays the role of a mimesis of the unexpected, a text that challenges a non-linear process that creates space to find words for moral judgments.

## **Whitespace**

Part of the methodology in this phase of the research is to make use of the metaphor *whitespace* as a sensitising concept. This concept has many layers, which leaves things open for further exploration. At the same time it functions as a kind of container for theory, practice and new insights. It refers to the knowledge that emerges between the lines of a narrative of a life. And it refers to the room in time and space that is needed to linger with what is yet indefinite. This room, the whitespace in the transition phase between order and surprise, leaves space for the emergence of knowledge in complex issues. And, last but not least, it makes a natural connection to theories in art and literature. I describe it as follows:

### **Working in white space**

“White space is empty space”, once said a client to a graphic designer. He never forgot the words, because he didn’t agree. He knew by experience that whitespace works, actively and passively, in images and in words. That is why painters and poets are familiar with this fact for centuries.

“White space is empty space”. People working in organizations would agree with this remark. Whitespace, whether it is in time, or in space, is empty, as in worthless, not productive.

I disagree. Whitespace, room to leave matters undefined for some time, making room for what emerges is disappearing in organization more and more, as it is in society in general. People at work, who have to deal with complex situations, have less and less opportunities for slowing down. To discuss and reflect on the best way to deal with complexity when they need to. There is a strong tendency to “handle” complexity by way of control: procedures, laws, systems.

This whitespace is no idleness, no luxury. It is essential to deal with slow questions. It is essential to take into regard that working and organizing is a human activity, where people are not a category, but a plurality. This means that the uniqueness of each human gets the space it needs.

Where there is no room to speak and research the complexity of the issue, room to create new meanings in words and between the words, room for emerging new knowledge, the dominant language game works as a prison.

This means that whitespace also has an ethical dimension. Whitespace then functions as a performative room for existential and moral learning processes in direct relation to technical and organizational questions.

## Intervision and facilitation

Both coaching and intervision are a whitespace in the sense that I defined before. Both of them are creating room in time and space to explore the white between the lines of the life narrative of the professional. My lecture of June 2010 was an exploration of coaching and learning. In this article I want to make some remarks about intervision and learning.

A current definition for intervision is: “Arrangements in which peers provide critical and supportive feedback on a mutual basis to improve their professional skills.”

Those skills can be improved in many ways; an important aspect is the development of weak professionalism, where participants are invited and facilitated to find the existential “soft” knowledge that they can read between the lines of their own biography. For that aspect of the learning process it is essential to be aware of the fact that intervision is a way of creating a white space for the participants.

It is a space between the public (work) and the private sphere where everyone can explore freely how to deal with work related issues.

Intervision is also a space in time, where participants can slow down. It is a space to read between the lines of the issues that are addressed, where moral intuitions can be expressed that are helpful to find the appropriate way to act.

For the facilitator, the main focus point is how to keep the right balance between structure and ‘nothingness’, between words and silence. There need to be borders and there needs to be free space. It is just like in an actual whitespace: the white doesn’t mean anything without the text around it, the text gets meaning (subtext) by the white. There is an ongoing dynamic, a constant transition between order and surprise. The five dimensions from conversational learning are of essential importance (Kolb, Baker, & Jensen, 2005).

1. Integrated knowing: is there a healthy balance between experience in the here and now and conceptual knowledge that refers to the outside, to the past?
2. Praxis: in the reflection on practical experiences of participants, there needs to be a good balance between action and reflection.
3. Don’t focus your conversation on what you are *doing* but also on how you are *being*.
4. Intersubjectivity: is there space for the needs of the individual and the relation between every participant in the conversation?
5. Hospitality: is there room for both status (respect for the integrity of each person present) and solidarity?

Those five dimensions can be heard in the voices from professionals that are experienced facilitators of intervision, when they reflected upon their practice.

Intervision is a place to seek a new balance between private and personal, a place to experiment and reflect upon new behavior. In the process of sharing with others you learn more about yourself and you learn more about the other. At the same time you acknowledge that there are other views possible. Intervision should be more integrated into daily life, education, the family. It makes a contribution to higher self-awareness. (Anne Heppe).

There is room and attention for the relation between participants, out of an awareness that this relation is actually *working*. The other in the conversation is like a text that can be read, both in words and whitespace.

This room enables the participants to stay in the transition room between stammering and speaking, between speechlessness and language; it enables them to experience a “second birth in speech”.

Intervision is a performative process, knowledge is developed while talking about the here and now of the actual interaction between participants. In this way, intervention can make a contribution to the development of weak professionalism; participants are enabled to read between the lines of their personal narrative.

When you stick to the here and now, it brings you a lot. Repeatedly asking each other the question: how are you doing, here and now, sitting on this chair? It is like an art: everything opens up and becomes more transparent. Leaving things as they are creates a consciousness without boundaries (Mirjam Klein Wassink).

### **Shared leadership or shared agency?**

Dijkstra and Feld (2011) define shared leadership as a social process in group acting at the same time. In this process, positions are shifting according to the needs of the situation. It is a process of co-creation. Based on that definition, you could say that intervention is shared leadership in action.

I would rather speak of shared agency. The word leadership is still implying, more or less, a role where someone is taking the lead, where someone is taking responsibility for the creation of conditions for human development, even when this leadership’s role is constantly shifting from one person to the other. The whitespace of intervention is giving room for the development of the capacity to rule oneself; the second birth in speech is an expression of human natality. At the same time everyone is taking responsibility for the development of the other(s). Intervention demands shared agency of all participants for the quality of the process in the group. Everyone is acting as a critical friend for each other. Which means: giving support, empowerment and challenge to each other by asking provocative questions. A critical friend gives information in order to enable you to see things differently. When you criticize the other as a friend, there is no judgment, but there may be feedback that shows you a conflict between your actions and your words, which improves the quality of your self-reflection. To put it briefly; intervention is a form of hospitality in action.

I want to conclude with a poem that I made in a conversation with colleagues about intervision. I made a 'snowball', using techniques of creative writin. Every line is one word longer then the one before. Just like the learning process in a learning conversation.

Intervision  
 Learning together  
 Each own question  
 But a common goal  
 Find words that help you  
 Learn you to deal with confusion  
 Being out of pace for a short while  
 Because there is room to accept it happening  
 Commitment to personal learning and learning of the other  
 Developing your own style, your own wisdom, doing ethics together.

### Bibliography

- Arendt, Hannah (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Buikema, Rosemarie (2006, November). *Kunst en vliegwerk: Coalities in de cultuurwetenschappen*. (Oratie) [Artes e acrobacia: Coligações nas ciências culturais]. Utrecht: Universiteit Utrecht. Retrieved from [http://igitur-archive.library.uu.nl/oratie/2007-1106-200249/oratie\\_Rosemarie\\_Buikema.pdf](http://igitur-archive.library.uu.nl/oratie/2007-1106-200249/oratie_Rosemarie_Buikema.pdf).
- Cilliers, Paul (2007). On the importance of a certain slowness. In Carlos Gershenson, Diederik Aerts & Bruce Edmonds (Eds.), *Worldviews, science and us: Philosophy and complexity* (pp. 53-64). Singapore: World Scientific Publishing.
- Dijk, Yrra van (2006). *Leegte, leegte die ademt*. Nijmegen: Vantilt.
- Dijkstra, Jelle, & Feld, Paul-Peter (2011). *Gedeeld leiderschap*. Dordrecht: Dijkstra OAPM.
- Emmerik, Ine van (2004). *Leiderschap en de kunst van het tuinieren*. Retrieved July 11, 2009 from <http://www.extravaleren.nl>
- Emmerik, Ine van (2007). *Kunstzinnig coachen: De innerlijke caleidoscoop als en creatieve bron*. In Ina Brouwer & Ine van Emmerik (Eds.), *De stille kracht van transcendent: Wijsheid in beelden, verhalen en symbolen* (pp. 121-130). Amsterdam: HUP/SWP.
- Emmerik, Ine van (2008, December). *On the importance of reflection on the human condition*. Paper presented on European Conference of Coaches, EMCC, Prague. Retrieved July 11, 2009, from <http://www.extravaleren.nl/artikelen/EMCC%20lecture%20Ine%20van%20Emmerik%20dec%202008.pdf>
- Emmerik, Ine van (2009). Reflections on literacy of women for leadership, the journey of a friendship. In Eunice Macedo & Marijke de Koning (Coords.), *Reinventando lideranças: Género, educação e poder* (pp. 183-196). Porto: Livpsic & Fundação Cuidar O Futuro.
- Furusten, Staffan (2003). Expertise and employability in management consulting. In Christina Garsten & Kerstin Jacobsson (Eds.), *Learning to be employable: New agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world* (pp. 231-251). New York: Palgrave McMillan.
- Kolb, David, Baker, Ann, & Jensen, Patricia (2005). Conversation as experiential learning. *Management Learning*, 36(4), 411-427.
- Kunneman, Harry (2005). *Voorbij het dikke ik*. Amsterdam: HUP/SWP.

- Marks-Tarlow, Terry (2008). *Psyches's veil: Psychotherapy, fractals and complexity*. London: Routledge.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1980). *Creative women in changing societies*. Retrieved March 10, 2009 from <http://www.arquivopintasilgo.pt/arquivopintasilgo/Documentos/0213.006.pdf>.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1986). *New energy needed: Women's leadership*. Amsterdam: Bernadijn ten Zeldam stichting.
- Sachs, Albie (2009). *The strange alchemy of life and law*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Witteman, Yolande (2010). Het verborgen curriculum, een onderschat fenomeen. *Management en Organisatie*, 4, 21-35.

### **Further reading**

- A practical guideline on intervention by an NGO, UNODC: *Intervention guidelines*. <http://www.unodc.org/documents/balticstates/Library/PharmacologicalTreatment/InterventionGuidelines/InterventionGuidelines.pdf>
- *Network leadership in action: What does a critical friend do?* National college for school leadership. <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-leadership-in-action/nlg-what-does-a-critical-friend-do.pdf>
- IAF, International Association of Facilitators, <http://www.iaf-world.org>



## ESPAÇO EM BRANCO, INTERVISÃO E AGÊNCIA PARTILHADA<sup>56</sup>

INE VAN EMMERIK

### Resumo

Promover processos de literacia no contexto profissional implica desenvolver competências para enfrentar a complexidade, abrandando e colocando a questão “O que estamos de facto a fazer?”. Esta questão inicia um processo de compreensão não-linear, em que novos *insights* podem surgir. Espaço em branco é um conceito na literatura que indica o branco entre as linhas que fazem parte do texto. Neste artigo é uma metáfora para a fase de transição entre a ordem e a surpresa que é inerente ao processo de compreensão não-linear. A intervisão é um método adequado para facilitar este processo. É uma forma de trabalho em que os pares, numa base mútua, fornecem feedback crítico e apoiante no intuito de melhorarem as suas competências profissionais. Facilitar o processo de intervisão é como conduzir um processo de aprendizagem pela conversa e também requer certas competências. Não é tanto uma forma de liderança partilhada na ação, mas antes uma forma de agência compartilhada, onde cada participante contribui para a hospitalidade em ação.

**Palavras-chave:** Intervisão, espaço em branco, liderança partilhada, agência partilhada, amigo crítico, hospitalidade, aprendizagem (pela conversa), profissionalismo fraco, literariedade.

### Introdução

Este artigo explora as questões do espaço em branco, da intervisão e da literacia em ligação com o conceito de liderança partilhada que vem a ser descrito neste livro. Este texto integra contribuições da investigação que realizo atualmente sobre o espaço em branco e a literacia profissional, no âmbito do meu doutoramento, e contribuições dadas anteriormente para o projeto *Lideranças Partilhadas*.<sup>57</sup>

---

56 Tradução de Érica Almeida Postiço.

57 Literacy of women for leadership, the journey of a friendship (2009), In: Eunice Macedo e Marijke de Koning (Orgs.); *Coaching and learning*, conferência, junho 2010, Porto; e Workshop *Intervisão*, junho 2010, Porto.

### Profissionalismo frágil e literacia

Como encontrar palavras para intuições morais em situações laborais complexas e depois de o fazer como decidir o que é melhor fazer? As dimensões existenciais e sociais do trabalho estão intimamente ligadas e influenciam-se mutuamente. Há uma grande mudança em curso na sociedade: o trabalho está a deixar de ser uma função para passar a ser um papel pessoal, um papel que está muito ligado às características particulares de cada pessoa. Com base neste desenvolvimento, Furrusten (2003) introduziu o conceito de profissão frágil. Uma profissional frágil tem de encontrar o seu caminho no meio da tensão que ocorre entre dois pólos: ela é cada vez mais forçada a encontrar o seu próprio caminho entre a pressão de sistemas de controlo cada vez mais restritivos. Estes sistemas baseiam-se em conhecimento “duro” e deixam muito pouco espaço para o aspeto vulnerável da condição humana, na qual o conhecimento “mole” é importante. Estas práticas de conhecimento “mole” no trabalho adquirem um modo específico de aprendizagem: aprendizagem existencial. Kunneman relaciona esta aprendizagem (modo de aprendizagem 3) aos outros dois modos para desenvolver conhecimento: o modo de aprendizagem 1, o discurso académico, e o modo 2, o modo profissional. Estas práticas têm a ver com as formas “duras” de aprendizagem.

Descobrir qual é a coisa certa a fazer numa situação de trabalho complexa é muito exigente. Requer que abrandemos o ritmo e, muitas vezes, que exploremos valores pessoais mais profundos. Depois as palavras são encontradas numa espécie de balbuciação. Maria de Lourdes Pintasilgo (1980: 20) refere-se a este fenómeno quando fala do segundo nascimento no discurso.

Abordar realmente a questão básica que Arendt levanta na introdução de *A Condição Humana*, “O que estamos a fazer?”, e com isso encarar a complexidade, é um movimento ético que se faz apenas de forma lenta e com grande esforço.<sup>58</sup> Há uma tendência crescente na sociedade para procurar o controlo no conhecimento “duro” sem que haja uma ligação ao conhecimento “mole”, existencial e moral, que precisa de fazer parte da investigação (Kunneman, 2005). As descrições de práticas profissionais mostram que este movimento ético é um processo de aprendizagem de compreensão não linear (Witteman, 2010; Marks-Tarlow, 2008; Sachs, 2009). Esta aprendizagem tenta fazer justiça à pluralidade da vida humana, na qual o conhecimento é procurado para o momento presente, para *este* caso, para *esta* pessoa em relação a um desafio profissional. Isto faz um apelo ao curriculum vitae oculto do profissional frágil, onde o conhecimento existencial, em relação à moralidade e o que significa ser humano, está velado.

Mas como podemos explorar esta prática, como podemos ler um curriculum vitae oculto? Isto requer a competência de ler o branco nas entrelinhas da nossa própria vida. Buikema (2006) introduz o conceito de literariedade. As pessoas experienciam

---

58 Cilliers (2005), fala do ponto onde dizemos: “We are in trouble”.

o “real” quando a vida não lhes corre como esperavam. Há uma experiência de rutura com as expectativas estabelecidas. O momento literário ou artístico é a imitação desse processo. O branco dá espaço ao leitor para “dar sentido” e esse é um trabalho difícil (Dijk, 2006).

Procuo investigar como o conceito de literariedade, que Buikema introduz, pode ser aprofundado e desenvolvido numa filosofia sobre as práticas de aprendizagem de profissionais quando estes têm de lidar com questões complexas e precisam de integrar o conhecimento existencial “mole” no conhecimento “duro” já adquirido. Isto acontece em práticas de aprendizagem onde existe espaço para o desenvolvimento de um profissionalismo frágil, espaço para uma literacia profissional. A literacia não é apenas sobre a aprendizagem, é também sobre a capacidade de aprender. Porque a literacia em contexto de trabalho edita um “texto” no sentido lato (prosa / poesia / arte / música / filme / uma conversa com alguém), que desempenha o papel de mimese do inesperado, um texto que desafia um processo não linear que abre espaço para encontrar palavras para julgamentos morais.

### **Espaço em branco**

Parte da metodologia nesta fase da investigação consiste em usar a metáfora *espaço em branco* (whitespace) como conceito sensibilizante. É um conceito com várias camadas, pelo que abre espaço a investigações futuras. Ao mesmo tempo funciona como uma espécie de contentor para a teoria, a prática e novos *insights*. Refere-se ao conhecimento que emerge das entrelinhas de uma narrativa de vida. E refere-se ao lugar no tempo e no espaço que é necessário para permanecer com aquilo que ainda é indefinido. Este lugar, o espaço em branco na fase de transição entre a ordem e a surpresa, deixa espaço para a emergência de conhecimento em questões complexas. E, por último, estabelece uma ligação natural às teorias da arte e da literatura. Descrevo-o da seguinte maneira:

#### **Trabalhar no espaço em branco**

“Espaço em branco é espaço vazio”, disse uma vez um cliente a um designer gráfico. Ele nunca esqueceu aquelas palavras, pois não concordava com elas. Ele sabia, por experiência própria, que o espaço em branco mexe, de forma ativa e passiva, nas imagens e nas palavras. É por isso que pintores e poetas o sabem há séculos. “Espaço em branco é espaço vazio”. As pessoas que trabalham em empresas concordariam com esta afirmação. O espaço em branco, quer no tempo, quer no espaço, é vazio, inútil, não é produtivo.

Eu discordo. O espaço em branco, o espaço para deixar as coisas indefinidas por algum tempo, criando espaço para aquilo que possa surgir, é algo que está a desaparecer cada vez mais das organizações, tal como da sociedade em geral. No trabalho, as pessoas que têm de gerir situações complexas têm cada vez menos oportunidades para abrandar o ritmo. Para discutirem e refletirem na melhor forma de lidar com as questões complexas quando disso precisam. Há uma forte tendência para “lidar” com a complexidade através do controlo: procedimentos, leis, sistemas. O espaço em branco não é inatividade e não é um luxo. É essencial para lidar com questões lentas. É essencial para ter em conta que trabalhar e organizar são

atividades humanas, nas quais as pessoas não são uma categoria mas uma pluralidade. Isto significa que aquilo que há de único em cada um de nós possa ter o espaço de que necessita.

Num sítio onde não há espaço para falar e para investigar a complexidade do trabalho, espaço para criar novos significados nas palavras e entre elas, espaço para o surgimento de novo conhecimento, o jogo da linguagem dominante funciona como uma prisão.

Isto significa que o espaço em branco também tem uma dimensão ética. Funciona assim como um espaço performativo para os processos de aprendizagem existenciais e morais, em relação direta com questões técnicas e organizacionais.

### **Intervisão e facilitação**

Quer o *coaching*, quer a intervisão são espaços em branco no sentido que já defini. Estão ambos a criar espaço no tempo e no espaço para explorar o branco que há entre as linhas da narrativa de vida de um profissional. Na comunicação realizada em de junho de 2010<sup>59</sup> explorei *coaching* e aprendizagem. Neste artigo quero fazer alguns comentários sobre intervisão e aprendizagem.

Uma definição corrente para intervisão é: “Acordo no qual os pares fornecem feedback crítico e apoiante, numa base mútua, para melhorarem as suas competências profissionais”.

Essas competências podem ser melhoradas de várias formas. Um aspeto importante é o desenvolvimento de um profissionalismo frágil, onde os participantes são convidados e apoiados a procurar o conhecimento existencial “mole”, que conseguem ler nas entrelinhas da sua própria biografia. Para esse aspeto do processo de aprendizagem é essencial estar ciente do facto de que a intervisão é uma forma de criar um espaço em branco para os participantes.

É um espaço entre a esfera pública (trabalho) e a privada, onde todos podem explorar livremente a forma de lidar com problemas de trabalho.

A intervisão é também um espaço no tempo, onde os participantes podem abrandar o ritmo. É um espaço para ler nas entrelinhas dos problemas abordados, onde se podem exprimir intuições morais, que ajudam a encontrar a melhor forma de agir.

Para o/a facilitador/a, o foco principal está em como manter o equilíbrio certo entre estrutura e “nada”, entre palavras e silêncio. É preciso haver fronteiras e é preciso haver espaço livre. É como um espaço em branco real: o branco não quer dizer nada sem o texto à sua volta, e o texto ganha significado (subtexto) com o branco. Há uma dinâmica em curso, uma transição constante entre a ordem e a surpresa. As cinco dimensões da aprendizagem pela conversa são de uma importância essencial (Kolb, Baker, & Jensen, 2005).

---

59 Conferência de Lançamento do Projeto Lideranças Partilhadas intitulada *Coaching and Learning* – proferida a 14 de junho de 2010

1. Conhecimento integrado: há um equilíbrio saudável entre a experiência do momento presente e o conhecimento conceptual que se refere ao exterior, ao passado?
2. Praxis: na reflexão sobre as experiências práticas de participantes é preciso haver um equilíbrio entre ação e reflexão.
3. Não foque a conversa naquilo que está a *fazer* mas também naquilo que está a *ser*.
4. Intersubjetividade: há na conversa espaço para as necessidades dos indivíduos e para as relações entre cada participante?
5. Hospitalidade: há lugar tanto para o status (respeito pela integridade de cada pessoa presente) e para a solidariedade?

Estas cinco dimensões podem ser ouvidas nas vozes de profissionais que são facilitadores experientes da intervenção, quando refletem sobre o seu trabalho.

A intervenção é um lugar para procurar um novo equilíbrio entre o privado e o pessoal, um lugar para experimentar e refletir sobre novos comportamentos. No processo de partilha com os outros aprendemos mais sobre nós mesmos e mais sobre os outros. Ao mesmo tempo, reconhecemos que outros pontos de vista são possíveis. A intervenção deveria estar mais integrada na vida quotidiana, na educação, na família. Dá um contributo para uma maior auto-consciência (Anne Heppe).

Há espaço e atenção à relação entre os participantes, a partir de uma consciência de que esta relação está de facto a *funcionar*. O outro na conversa é como que um texto que pode ser lido, quer nas suas palavras, quer no espaço em branco.

Este espaço permite aos participantes ficarem numa zona de transição entre o balbúcio e a fala, entre a mudez e a linguagem; permite-lhes experienciar um “segundo nascimento no discurso”.

A intervenção é um processo performativo, o conhecimento desenvolve-se enquanto se conversa sobre o aqui e agora da interação a decorrer entre os participantes. Desta forma, a intervenção pode dar um contributo para o desenvolvimento do profissionalismo frágil; os participantes conseguem assim ler nas entrelinhas da sua narrativa pessoal.

Quando nos focamos no aqui e agora, ele dá-nos muito. Perguntando frequentemente aos outros: “como te sentes, aqui, neste momento, sentada nesta cadeira?”. É como uma arte: tudo se abre e torna-se mais transparente. Deixar as coisas como elas estão cria uma consciência sem limites (Mirjam Klein Wassink).

### **Liderança partilhada ou agência partilhada?**

Dijkstra e Feld (2011) definem liderança partilhada como um processo social que acontece em grupos de trabalho. Neste processo, as posições de liderança alteram-se de acordo com as necessidades da situação. É um processo de co-criação. Com base nessa definição, pode-se dizer que a intervenção é liderança partilhada em ação.

Eu prefiro falar de agência partilhada. A palavra liderança ainda implica, mais ou menos, um papel onde alguém lidera, onde alguém assume responsabilidade pela criação de condições para o desenvolvimento humano, mesmo quando este papel de liderança muda regularmente de uma pessoa para outra. O espaço em branco da intervisão é dar espaço para o desenvolvimento da capacidade de nos regularmos a nós próprios, o segundo nascimento através do discurso é uma expressão da natalidade humana. Ao mesmo tempo, todas as pessoas assumem responsabilidades pelo desenvolvimento do(s) outro(s).

A intervisão requer uma agência partilhada de todos os participantes para garantir a qualidade do processo em grupo. Todos agem para com os outros como amigos críticos. O que quer dizer: dar apoio, empoderamento e desafiam-se uns aos outros através de questões provocadoras. Um amigo crítico é alguém que nos dá informação para que possamos olhar as coisas de forma diferente. Quando criticamos o outro na qualidade de amigo, não há julgamento, mas pode haver um *feedback* que mostra um conflito entre as nossas ações e as nossas palavras, coisa que melhora a qualidade da nossa autorreflexão. Dizendo-o de forma sucinta: a intervisão é uma forma de hospitalidade em ação.

Quero concluir com um poema que escrevi durante uma conversa com colegas a respeito da intervisão. Usando técnicas de escrita criativa, criei uma “bola de neve”. Cada linha tem uma palavra a mais que a anterior. Tal como o processo de aprendizagem numa conversa.

Intervisão  
 Aprender juntos/as  
 Há questões pessoais  
 Mas um objetivo comum  
 Encontrar palavras que podem ajudar  
 Aprender a lidar com a confusão  
 Por um tempo curto mudar de ritmo  
 Porque há espaço para aceitar que isto acontece  
 Comprometer-se com a aprendizagem pessoal e a do/a outro/a  
 Desenvolver um estilo próprio, a própria sabedoria, juntos/as construir éticas

### Referências bibliográficas

- Arendt, Hannah (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Buikema, Rosemarie (2006, novembro). *Kunst en vliegwerk: Coalities in de cultuurwetenschappen*. (Oratie) [Artes e acrobacia: Coligações nas ciências culturais]. Utrecht: Universiteit Utrecht. Retrieved from [http://igitur-archive.library.uu.nl/oratie/2007-1106-200249/oratie\\_Rosemarie\\_Buikema.pdf](http://igitur-archive.library.uu.nl/oratie/2007-1106-200249/oratie_Rosemarie_Buikema.pdf).
- Cilliers, Paul (2007). On the importance of a certain slowness. In Carlos Gershenson, Die-drik Aerts & Bruce Edmonds (Eds.), *Worldviews, science and us: Philosophy and complexity* (pp. 53-64). Singapore: World Scientific Publishing.
- Dijk, Yrra van (2006). *Leegte, leegte die ademt*. Nijmegen: Vantilt.
- Dijkstra, Jelle, & Feld, Paul-Peter (2011). *Gedeeld leiderschap*. Dordrecht: Dijkstra OAPM.
- Emmerik, Ine van (2004). *Leiderschap en de kunst van het tuinieren*. Retirado em julho 11, 2009 de <http://www.extravaleren.nl>

- Emmerik, Ine van (2007). Kunstzinnig coachen: De innerlijke caleidoscoop als en creatieve bron. In Ina Brouwer & Ine van Emmerik (Eds.), *De stille kracht van transcendent: Wijsheid in beelden, verhalen en symbolen* (pp. 121-130). Amsterdam: HUP/SWP.
- Emmerik, Ine van (2008, dezembro). *On the importance of reflection on the human condition*. Paper presented on European Conference of Coaches, EMCC, Prague. Retirado em julho 11, 2009, de <http://www.extravaleren.nl/artikelen/EMCC%20lecture%20Ine%20van%20Emmerik%20dec%202008.pdf>
- Emmerik, Ine van (2009). Reflections on literacy of women for leadership, the journey of a friendship. In Eunice Macedo & Marijke de Koning (Coords.), *Reinventando lideranças: Género, educação e poder* (pp. 183-196). Porto: Livpsic & Fundação Cuidar O Futuro.
- Furusten, Staffan (2003). Expertise and employability in management consulting. In Christina Garsten & Kerstin Jacobsson (Eds.), *Learning to be employable: New agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world* (pp. 231-251). New York: Palgrave McMillan.
- Kolb, David, Baker, Ann, & Jensen, Patricia (2005). Conversation as experiential learning. *Management Learning*, 36(4), 411-427.
- Kunneman, Harry (2005). *Voorbij het dikke ik*. Amsterdam: HUP/SWP.
- Marks-Tarlow, Terry (2008). *Psyches's veil: Psychotherapy, fractals and complexity*. London: Routledge.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1980). *Creative women in changing societies*. Retirado em março 10, 2009 de <http://www.arquivopintasilgo.pt/arquivopintasilgo/Documentos/0213.006.pdf>.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1986). *New energy needed: Women's leadership*. Amsterdam: Bernadijn ten Zeldam stichting.
- Sachs, Albie (2009). *The strange alchemy of life and law*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Witteman, Yolande (2010). Het verborgen curriculum, een onderschat fenomeen. *Management en Organisatie*, 4, 21-35.

### Leitura complementar

- A practical guideline on intervision by an NGO, UNODC: *Intervision guidelines*. <http://www.unodc.org/documents/balticstates/Library/PharmacologicalTreatment/IntervisionGuidelines/IntervisionGuidelines.pdf>
- *Network leadership in action: What does a critical friend do?* National college for school leadership. <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-leadership-in-action/nlg-what-does-a-critical-friend-do.pdf>
- IAF, International Association of Facilitators, <http://www.iaf-world.org>



## VITAMINA C PARA COMUNIDADES

### Comunicación como arte y arte como comunicación

JEANNETTE CLAESSEN

#### Resumo

El verbo latino *comunicare*, la base de la palabra *comunicación*, significa crear comunidad. Esta frase inmediatamente nos lleva a la pregunta qué es una comunidad. En este momento de la historia, con su globalización, su interculturalidad, su urbanización y su fragmentación, *comunidad* significa grupos de personas que toman responsabilidad de distintos aspectos de su entorno y que tratan de mejorar la calidad de ellos. Crear comunidad en este contexto no es nada fácil y pide grandes capacidades de comunicación igual que métodos nuevos para que los ciudadanos puedan involucrarse de una forma respetuosa, auténtica, y con placer de poder contribuir a la sociedad en que vive.

Comunicación auténtica, basado en el modelo de la comunicación no-violenta del psicólogo norteamericano Marshall Rosenberg, nos invita a comunicarnos desde nuestro corazón y a base de nuestros sentimientos y necesidades. La empatía, para uno mismo y para los demás, es una de las palabras claves de este método. La empatía ayuda a entendernos a nosotros mismos y a otras personas cercanas o lejanas. Comunicación a base de empatía también ayuda a dejar de lado a los juicios y prejuicios, muy necesario en este mundo intercultural en que vivimos.

Arte es un medio de comunicación muy potente. Usado como método para elaborar imágenes, deseos, ideas y comentarios de ciudadanos sobre su entorno, tiene la capacidad de transformación para individuos igual que para las comunidades en que participan. Conectando comunicación y arte comunitario se desarrolla vitamina C para comunidades, la vitamina que contribuye a la salud y la resistencia a enfermedades sociales con que nuestra sociedad cuenta y que lleva a participación a base de autenticidad.

**Palabras claves:** comunidad, comunicación, arte y autenticidad.

#### Introducción

El mundo en que estamos viviendo es complejo. La globalización, la urbanización, la interculturalidad hace que nuestro mundo se caracteriza por división, fragmentación, pérdida de valores compartidos y cohesión social. Nuestro sistema

económico causa una competencia tremenda y el consumo parece el valor más alto de todo. Además, nuestros gobiernos, por la filosofía neoliberal, se retiren cada vez más y piden de sus ciudadanos que sean procreativos, autónomos y que tomen responsabilidad de su entorno.

Y nosotros? Qué pasa con nosotros viviendo en este mundo? Lo que percibo es que muchos individuos se sienten incómodos, alejados de sus necesidades emocionales y sociales, desanimados de tomar responsabilidad para sí mismo y su entorno y frustrados porque sienten que los gobernadores de todos los niveles no aportan a las necesidades de su ciudadanía. Indiferencia es una actitud que se encuentra mucho igual que consumismo.

Lo que veo es que la gente más vulnerable está marginalizada cada vez más porque no tiene los medios ni las herramientas de participar a base de igualdad a nuestra sociedad. Me preocupa y me siento enfadado por tanta pérdida de capacidades y por la falta de respeto. Es mi profundo deseo vivir en una sociedad en que todos estamos valorados por quienes somos, en que todos podemos contribuir en nuestra propia forma y en que nos sentimos vinculados con todo lo que nos rodea.

La imagen arriba esbozada es oscura y fácilmente se puede llegar a conclusiones sin perspectiva. Felizmente hay una otra cara de la moneda. Y esta cara es la búsqueda humana a felicidad, a poder compartir sus necesidades, a desarrollarse, a vivir en paz, a contribuir. Como humanos compartimos una serie de necesidades como paz, armonía, inspiración, comprensión, respeto, etc. “Cumplir estas necesidades crea una energía vital que nos moviliza para actuar de manera que nos permite crecer”, según Marshall Rosenberg (2007), fundador de la comunicación no-violenta. La comunicación no-violenta tiene sus raíces en el budismo y está muy relacionado con la psicología humanista en que el individuo está visto en relación con todos los aspectos de su vida, incluso el aspecto espiritual.

Con esta frase Rosenberg nos da esperanza para poder retomar nuestra fuerza como individuo y como miembro de diferentes tipos de comunidades en que vivimos y para poder contribuir a un mundo que funciona de forma distinta.

En barrios y suburbios se puede encontrar iniciativas de todo tipo de habitantes que quieren involucrarse para mejorar su entorno y que inventan proyectos para estimular la convivencia de los distintos individuos y grupos que habitan su zona.

En este artículo describo dos métodos que nos pueden ayudar a reconectar con nosotros mismos y con el mundo en que vivimos: comunicación auténtica y arte. Conectando estos dos se crea un método nuevo con que se puede abrir espacios en comunidades que por cualquiera razón se han cerrado y se han desconectado de elementos vitales.

Trabajando como artista comunitaria, describiré la concretización de este método a base de mis experiencias en distintas comunidades en Holanda y España.

## Comunicación auténtica

La magia de la palabra bien elegida puede herir o bendecir. El poder de la palabra puede romper, sanar, crear o destruir. Guiada con el silencio, con el secreto y el misterio, la carga simbólica de la palabra permite que hagamos florecer el amor o gobernar el odio.

Si hay algo que las personas tenemos en común, es la palabra, la capacidad de nombrar, compartir, registrar y soltar (Werk, 2003).

Comunicación auténtica, comunicación conectadora, comunicación no-violenta. Hay varios nombres para la comunicación desde nuestro corazón y a base de nuestros sentimientos y necesidades. La empatía, para uno mismo y para los demás, es una de las palabras claves de esta forma de comunicación.

Marshall Rosenberg es el fundador de la comunicación no-violenta. Ha desarrollado un modelo de cuatros pasos para evitar conflictos y llegar a una comprensión que da perspectiva a corto y largo plazo. Aunque él mismo siempre dice que no ha desarrollado nada nuevo porque todas las suposiciones y aspectos ya eran conocidos y probados por filosofías como el budismo y personas como Mahatma Ghandi.

En mi trabajo siempre uso el término comunicación auténtica porque siento que expresarnos de forma auténtica es algo sumamente importante. Además la palabra violencia tiene una connotación fuerte y necesita una explicación usándola.

El método desarrollado por Rosenberg consta de 4 etapas:

- Observar lo que realmente hay e investigar una situación sin juicio, análisis, interpretación, generalización, etc.
- Reconocer y expresar sentimientos, intentando evitar los cuasi sentimientos, que en realidad son pensamientos que se expresan como si fueran sentimientos.
- Reconocer y expresar necesidades, sin mezclarlas con una estrategia.
- Expresar una solicitud, con la apertura de aceptar tanto una respuesta positiva como negativa.

Observar quiere decir describir lo que se visto y escuchado en un momento específico. Nombra aspectos concretos como actitudes, movimientos en el cuerpo, los tonos de voz, las palabras usadas. Hablar de esta forma, reflejando hechos, genera apertura y espacio y con eso la posibilidad que la otra persona se siente invitada a abrirse y a compartir lo que siente.

Este primer aspecto, observar lo que hay sin mezclar lo que percibes con tus propios pensamientos, juicios, etc. parece obvio. En realidad es difícilísimo escuchar y mirar sin interpretaciones. En la vida cotidiana usamos muchos juicios y opiniones en lugar de usar descripciones a base de “hechos y cifras”, que según Rosenberg lleva a una comunicación estática. Decimos por ejemplo: “es así”, “siempre ocurre esto”, “nunca hay tiempo”, etc. Usando este tipo de frases, quita

mucho espacio, mucha libertad, porque el receptor lo percibe como reproche que además niega sus intenciones en el caso de que trate de cambiar su actitud.

En investigaciones sobre la relación entre lenguaje y violencia se ha descubierto que en situaciones en que hay mucha violencia se habla mucho de forma estática Rosenberg (2007: 19). Comunicación auténtica es el lenguaje del proceso en que se busca en cada situación lo que hay sin compararlo con situaciones anteriores. Este lleva a mucho espacio para todos los involucrados.

Según Rosenberg, los sentimientos expresan necesidades. Si nos sentimos alegres, tranquilos, vivos, nuestras necesidades están satisfechas. Si nos sentimos tristes, enfadados o aburridos, nuestras necesidades no están satisfechas. Entonces, nuestros sentimientos expresan capas más profundas dentro de nosotros.

El segundo aspecto, reconocer y expresar sentimientos tampoco es tan fácil como suena. Expresar lo que verdaderamente sentimos requiere valentía porque con eso adoptamos una actitud vulnerable. Y verdaderamente escuchar lo que nuestro interlocutor nos quiere decir requiere una actitud abierta, sin miedo.

Lo que regularmente pasa es que mezclamos sentimientos con pensamientos. Decimos por ejemplo: “me siento fracasado”. Pero fracasado es un pensamiento. Si alguien piensa que ha fracasado, quizás se siente triste, desanimado, desmotivado, frágil, herido, molesto, vulnerable, etc. Entonces es importante usar el vocabulario adecuado para expresar lo que verdaderamente llevamos adentro.

El tercer elemento del modelo es reconocer y expresar necesidades. Necesidades tenemos en distintos niveles: físico, emocional, social, intelectual, espiritual. A nivel físico generalmente sabemos lo que necesitamos pero de los otros niveles es más complicado conocer nuestras necesidades. Generalmente no estamos acostumbrados a pensar de esta forma.

Además somos “animales de hábito”, si una vez hemos encontrado una cierta forma para algo, tendemos a repetir esta forma, sin buscar otras opciones. Este nos lleva a la “consciencia de pobreza” en lugar de la “consciencia de riqueza”. Olvidamos que hay mucho más oportunidades que pensamos.

El último aspecto del modelo es hacer una petición. Una verdadera petición se caracteriza por la aceptación de la respuesta. Pedir algo a alguien solamente es una solicitud si uno puede aceptar la respuesta de la otra persona sin reproches, enfado o quejas. Aquí la dificultad es hacerlo sin exigencia, de forma abierta.

Como hemos dicho antes, la base de estas cuatro etapas es la empatía, que se puede definir como la curiosidad hacia los propios sentimientos y necesidades y hacia los de la otra persona en el aquí y ahora, sin querer cambiar nada.

La aceptación subyacente a este modelo es que cada persona es responsable de sus propios sentimientos, pensamientos y necesidades.

Aunque el modelo empieza con el reconocimiento y la toma de responsabilidad de

los propios sentimientos y necesidades, Rosenberg (2006) aconseja que pongamos en primer lugar a la otra persona. Solamente, por supuesto, ¡si esto es realmente posible en la situación dada!

Así que, cuanto más capaz seamos de escuchar a la otra persona y de reconocer sus sentimientos y necesidades, más conflictos podremos evitar. Aplicar este modelo, por tanto, contribuye a la conectividad pacífica, a crear respeto y apertura. Visto así, el modelo está concebido para desarrollar la paz.

Modelos hay para aclarar lo que sucede, para analizar lo que pasa, son herramientas para hacer una cosa de otra manera. En el caso de la comunicación, el modelo de Rosenberg nos puede ayudar en encontrar más conexión con nosotros mismos, con las personas que nos rodean y con nuestro entorno. Contribuye entonces a la calidad de la vida. Comunicación a base de empatía también ayuda a dejar de lado a los juicios y prejuicios, muy necesario en este mundo intercultural en que vivimos.

### **Comunicación y crear comunidades**

La comunicación puede incluir o excluir, invitar o rechazar, crear respeto o crear falta de respeto, crear compasión o crear odio, crear comprensión o crear incompreensión y charlatanería, puede unir o dividir, sanar o herir.

Entonces, la comunicación tiene una gran fuerza dentro de distintos tipos de relaciones, grupos y comunidades. Puede tener una fuerza positiva y conectadora pero también tiene el poder de destruir confianza y crear inseguridad u odio. Trabajar con comunidades significa estar despierta y “traducir” constantemente comentarios, críticas, etc. de todos los involucrados para excavar las necesidades que están debajo de ellos. Haciéndolo conscientemente, con comprensión y empatía, se cree seguridad y apertura para expresar lo que es necesario. Así pues, aprender sobre la comunicación es una manera muy práctica de evitar conflictos y de contribuir a un modo de vida más pacífico y a comunidades que trabajan a base de respeto y autenticidad.

Para mí, la comunicación tiene que ver con una profunda necesidad de expresar lo que siento, pienso y necesito y también para saber cómo se sienten, lo que piensan y lo que necesitan las personas con las que vivo y con las que trabajo. Tiene que ver con la conexión, con el contacto de corazón, con el respeto, con el reír y con el llorar, con la vida. Tiene que ver con la autenticidad, con ser quien soy y con sentir la energía de las demás personas, que son quienes son.

Para mí el aspecto más importante de la comunicación es crear espacio, invitando a las personas a expresarse a sí mismas de un modo auténtico, original, creativo. Esto en realidad puede considerarse como una verdadera necesidad humana. Me parece importantísimo crear libertad como la condición incondicional para la búsqueda de la plenitud...

“Si hay algo que las personas tenemos en común, es la palabra, la capacidad de nombrar, compartir, registrar y soltar”, dice la cita con que empezamos este párrafo. Vamos a mirar más de cerca esta frase, buscando su función en comunidades de cualquier tipo.

Nombrar es la capacidad de dar palabras a los sentimientos y a las emociones, haciendo “visible” lo que es invisible, hasta que se puedan compartir.

Compartir implica que lo que expresamos se oye y se ve tal cual es, sin comentarios, sin juicios. En este sentido, compartir puede ser de gran ayuda para superar los sentimientos de soledad, culpa y vergüenza con que muchas personas luchan y puede crear una base para la acción común.

Registrar es la capacidad para crear compromisos o buscar términos en común. Puede crear seguridad y claridad si los participantes se suscriben a las reglas de una base en particular y adherirse a las normas y a los valores en los que se basa el grupo.

Si las conexiones entre dos personas o dentro de un grupo han crecido y se han hecho demasiado fuertes, entonces es necesario hacer que se pierdan de nuevo. Hay que soltar...

La comunicación se convierte en un medio de investigación, dando palabras a los distintos sentimientos de cada participante y actuando así, alterando la perspectiva del contexto. Con este acto, el proceso comienza de nuevo.

Entonces, para crear comunidad, la comunicación es una herramienta útil e importante.

El verbo latino *comunicare*, la base de la palabra comunicación, significa crear comunidad.

Hemos visto que “crear comunidad” es difícil en este momento de la historia, con su globalización, su interculturalidad, su urbanización y su fragmentación. Trabajando como artista comunitario, comunidad para mí significa grupos de personas que toman responsabilidad de distintos aspectos de su entorno y que tratan de mejorar la calidad de ellos. Crear comunidad en este contexto no es nada fácil y pide grandes capacidades de comunicación igual que métodos nuevos para que los ciudadanos puedan involucrarse de una forma respetuosa, auténtica y con placer de poder contribuir a la sociedad en que vive.

La comunicación auténtica puede ayudar en equipar personas y grupos dentro de la sociedad que quieren responsabilizarse de temas importantes en sus comunidades. Para que este funcione hay que buscar las formas adecuadas con que las personas involucradas puedan adaptarse a una forma de comunicación distinta de lo que generalmente conocen. Dar el buen ejemplo es una condición *sine qua non*. Luego entrenar grupos pequeños es un método con que tengo buenas experiencias. Trabajar con ejemplos cercanos, con las necesidades de los participantes y aplicando mucho humor son los elementos que uso para romper el hielo y quitar

el miedo. Aplicando luego los cuatro elementos que hemos visto arriba: nombrar, compartir, registrar y soltar. Todo eso con empatía y una sonrisa...

Trabajar con comunidades significa trabajar con diferencias sociales y económicas, diferencias de género, diferencias culturales. La comunicación auténtica, tratando de dejar existir todo lo que hay, en potencia puede tender un puente sobre estas diferencias.

En este sentido, la comunicación es un arte.

### **Arte comunitario**

Todos somos artistas  
Joseph Beuys

Arte comunitario se puede definir como arte que se desarrolla desde una cooperación menos o más intensiva entre un(a) artista y una comunidad en lugares donde se encuentra poco arte. Arte comunitario es un área de trabajo que se ha desarrollado desde los años 30 en todas las partes del mundo, aunque tiene raíces en arte popular. Se puede decir que arte comunitario se mueve entre dos extremos. Un extremo se caracteriza por trabajar a base de un concepto artístico. Se trata de arte autónomo en que la artísticidad es el punto de partida. El/la artista desarrolla el concepto y en un cierto momento del proyecto la comunidad se implica.

En el otro extremo el punto de partida es la comunidad. La función del artista es la de facilitador que trata de desarrollar un concepto junto con todos los participantes. En este tipo de proyectos arte funciona como un medio y la obra de arte forma solamente es una parte de los objetivos del proyecto. Aunque pienso que la obra que se desarrolla debe tener una buena calidad artística y técnica, el proceso de la creación y de la cooperación de la comunidad tiene prioridad.

Arte en el contexto del trabajo comunitario refiere a todas las formas de manifestación creativa como artes plásticas, baile, música, teatro, cine, literatura, etc. que tienen en común que desafían los participantes en expresarse libremente. Trabajar a través del arte con habitantes de barrios o participantes de otros grupos significa usar capacidades que mucha vez no han sido tocados antes. Porque la expresión creativa es directa y sale del subconsciente, la información que se genera es pura y auténtica.

Usado como método para elaborar imágenes, deseos, ideas y comentarios de ciudadanos sobre su entorno, tiene la capacidad de transformación para individuos igual que para las comunidades en que participan. En este sentido, arte es un medio de comunicación muy potente.

En los años en que me dedico al arte comunitario, poco a poco he desarrollado un método de trabajo en que uso comunicación y arte como medios. Ambos tienen su función y están interrelacionados. El tipo de proyectos que he realizado se encuentran al lado del segundo extremo del espectro. Hay proyectos en que empezamos

el trabajo con un tema que tiene importancia dentro de la comunidad. Con las personas involucradas comenzamos a investigar este tema. Desde el principio usamos métodos creativos como dibujar, pintar, escribir poemas u otros textos, hacer collages, etc. y a base de los resultados de esta investigación vamos dando pasos, profundizando los sentimientos, las necesidades, buscando formas y colores para expresar lo que sea necesario de expresar. En el caso de que haya un problema, vamos buscando soluciones, también con métodos creativos, convirtiéndolas en una obra y, si necesario, en otras acciones.

Aunque hay muchas formas distintas de arte comunitario, hay algunas suposiciones de esta forma de trabajo comunitario. El punto de partida es que todas las personas tenemos una capacidad creativa y que estar en contacto con esta capacidad nos da autoestima, viveza y alegría. Carl Gustav Jung ha sido uno de los primeros científicos que ha descubierto la importancia de que el ser humano esté en contacto con su capacidad creativa y a base de sus investigaciones se ha desarrollado una serie de teorías sobre este tema.

Otra suposición es que es importante que como ciudadanos tengamos influencia en nuestro entorno y tener esta influencia crea conexión y responsabilidad. Este punto de partida ha sido elaborado por Paulo Freire y Augusto Boal que han desarrollado sus métodos de respectivamente la pedagogía de los oprimidos y el teatro de los oprimidos. En su opinión, una persona o grupos de personas están oprimidos cuando están obligados a escuchar a un monólogo y están excluidos de un diálogo. Como Boal da voz a través del teatro, todas las formas de arte comunitario de una u otra forma dejan hablar los que no o poco tienen la oportunidad de expresarse públicamente y ser escuchado.

El tercer punto de partida es la suposición que la belleza es una necesidad humana. Desde el momento de que la tierra fue habitada por seres humanos, han adornado su entorno y sí mismo. Aparentemente a los humanos nos gusta añadir formas, dibujos y colores al mundo que habitamos.

Cada forma de arte comunitario tiene su propia metodología, dependiendo de su punto de partida. Porque yo trabajo con artes plásticas, el texto se concentra en este aspecto del arte. Por supuesto se puede usar este método también para las otras manifestaciones creativas.

El primer paso es conectarse con los diferentes grupos y asociaciones de una comunidad y/o con personas claves. También las instituciones que trabajan en las comunidades están invitadas a participar. A través de estos grupos, asociaciones y otros intermediarios se busca contacto con gente interesada y se forma un grupo de trabajo con el que se organiza el proyecto y se desarrolla la idea. La heterogeneidad del grupo es importante para luego poder llegar a un grupo grande y diverso dentro de la comunidad.

El segundo paso es desarrollar una idea para una obra de arte. En algunas sesiones, experimentando con diferentes métodos creativos, se explora el tema y se

investiga las formas, colores y expresiones que tiene el grupo de trabajo sobre ello. Este proceso terminará cuando se ha encontrado la idea para una obra que dé satisfacción a todos los participantes del grupo.

Una parte importante de esta fase es romper “esquemas mentales” y tener la valentía de llegar a algo especial, nuevo y llamativo. Este requiere que el/la coordinador(a) del grupo tenga una visión amplia y renovadora. También requiere del/de la coordinador(a) que tenga la capacidad de convencer, estimular, escuchar y preguntar y crear un ambiente de confianza y apertura.

El tercer paso es organizar talleres para la elaboración de la obra. Para hacer la obra de arte se organiza talleres en que puede participar cualquier habitante de la comunidad. Cuantas más personas participen, tanto más fuerza tendrá la obra y habrá mayor efecto en la comunidad.

Para que todos los habitantes del pueblo se sientan animados, es deseable hacer invitaciones personales que resulten atractivas. A veces es necesario ir casa a casa invitando a los pobladores. Hacer invitaciones, folletos, carteles llamativos puede ser de gran ayuda. El proyecto “tiene que vivir”.

Es importante que nadie se siente excluido. También es importante que los talleres tendrán lugar en un sitio atractivo, que todo está bien organizado y que el ambiente está agradable.

El cuarto paso es, en el caso de artes plásticas, colocar la obra en su sitio. Es algo que se debe hacer con la ayuda de la gente local. Los proyectos de arte comunitario generalmente producen obras grandes, que requieren diferentes especialidades. Esto da la oportunidad a mucha gente de contribuir y ofrecer sus habilidades a la comunidad.

Seguramente se encuentra resistencia de (grupos de) personas que perciben este tipo de trabajo como “algo para niños”. En general hay más mujeres que participan que hombres, pero vale la pena tratar de incorporarles al proyecto a través de otros tipos de trabajo.

El quinto paso es la inauguración de la obra. Celebrar el resultado del trabajo es una parte importante de arte comunitario. Celebrar esta fiesta une a la población y contribuirá al sentimiento de comunidad, produciendo el orgullo de haber creado algo significativo y bello para la comunidad.

Un ejemplo de un proyecto que se desarrolló de esta forma es el Árbol de la Vida<sup>60</sup>, en Bayacas, un pueblo pequeño en la Alpujarra, Andalucía, España, donde he vivido unos años. Con una gran parte de la población del pueblo hemos trabajado 5 meses con cerámica y mosaico, haciendo cada uno una hoja del árbol expresando nuestra relación con el pueblo. Empezando con los niños, que fácilmente se dejan invitar a jugar con materiales y colores, poco a poco hemos podido interesar una gran parte de la comunidad a participar. En la plazuela del pueblo en la pared de la

---

60 <http://vimeo.com/5561083>

antigua escuela de frente del banco donde diariamente se encuentran los ancianos, brilla el árbol de la vida. Una pregunta sobre el árbol es suficiente para charlas de una hora...

En la inauguración una mujer de 60 años explicó lo que el proyecto ha significado para ella:

Cuando empezaba el proyecto no me sentí animada a participar. Me sentí insegura, nunca antes había trabajado con barro y menos expresando mis sentimientos. Pero me han ayudado y he logrado de hacer una hoja que exactamente expresa lo que para mí significa vivir en este pueblo. Si puedo hacer una hoja de cerámica mientras pensaba que no lo pude, quiere decir que este es también así para otras cosas. Creo que puedo más que siempre he pensado.



*Foto: Árbol de la Vida*

En mi trabajo hay casos en que el proceso comienza de forma distinta que arriba descrito. Por ejemplo si una institución que trabaja en un barrio descubre un problema. Me invitan y junto con esta institución analizamos lo que está pasando. En estos casos desarrollo un proyecto que luego ejecuto con el grupo referente. Siempre trato de involucrar el grupo lo más posible.

Un ejemplo es un proyecto que hemos realizado en un barrio en Den Bosch, una ciudad en el sur de Holanda, donde se descubrió que las chicas del barrio no se sentían seguras cuando estaban jugando en la calle, por varias razones. Con un grupo de chicas hemos buscado espacios donde sí se encontraban bien y se sentían seguras. Eran cinco espacios en el barrio. Estos lugares hemos marcados como “zonas seguras”, aplicando baldosas de acera. Las chicas del barrio, los chicos, padres, profesores del colegio, representantes de las instituciones, todos han he-

cho una baldosa, 200 en total. Las baldosas tenían un recorte de una postura que expresa “libertad”, a base de fotografías que he hecho de las chicas, preguntándolas que postura tienen si se sienten libre y segura. Para todos los mosaicistas era la pregunta: qué colores tienes tú si te sientes libre y seguro?

El resultado es 200 baldosas coloridas que marcan estos cinco sitios. Mientras que yo estaba trabajando con los habitantes del barrio a los mosaicos, los profesionales del centro social del barrio han trabajado con otros involucrados a resolver los problemas que causaban la inseguridad en el barrio.



*Foto: Proyecto Den Bosch*



*Foto: Proyecto Den Bosch*

## **Creando Vitamina C**

El título de este artículo es Vitamina C para comunidades: comunicación como arte y arte como comunicación. En los años en que estoy trabajando con estos dos medios, he descubierto que ambos constan de los mismos elementos. Usando arte y comunicación en una forma combinada en proyectos para distintos tipos de comunidades, he encontrado una fuerza grande lo que llamo Vitamina C. Primeramente porque todos los ingredientes comienzan con un c. Además la vitamina C es la vitamina que da resistencia y energía. Arte comunitario tiene la capacidad de generar esta energía y resistencia, que, en mi opinión, son muy necesarias para mejorar la calidad de la vida de cada participante, de las comunidades a que pertenece y a la sociedad en general.

Como hemos visto, el arte es un medio de comunicación, con que la gente puede expresar sus sentimientos y necesidades con respeto al tema que se quiere trabajar en un determinado proyecto. Pero sin una buena comunicación no se llega al intercambio entre los participantes.

En todo el proceso es importante que haya una comunicación abierta en todos los niveles que está basada en escuchar, preguntar, expresión libre, respeto mutuo y seguridad. Este quiere decir que la comunicación auténtica es imprescindible en este tipo de proyectos.

Los ingredientes de la Vitamina C en el contexto de arte comunitario son los siguientes:

### **• Creatividad**

Todos los seres humanos tenemos una capacidad creativa, aunque no hemos aprendido de estar conectado con ella. Creatividad llega desde la parte más profunda de uno mismo y en los proyectos de arte comunitario trato de llegar a esta parte con todos los participantes. Esta capacidad creativa se expresa en distintos formas: hacer cosas con las manos, pensar, hablar, buscar soluciones.

Llegar a esa profundidad es vulnerable, muchas veces faltan las palabras para expresar lo que una persona verdaderamente encuentra en sí misma. Tener la paciencia, hacer las preguntas adecuadas etc. son habilidades necesarias para eso.

### **• Corazón**

Todos los seres humanos tenemos la necesidad de ser reconocidos tal cual somos, con todos nuestros sentimientos y necesidades. Trabajando desde el corazón se abre espacios desconocidos, en uno mismo, en los demás y en el entorno. Si podemos abrir el corazón para todo lo que hay, salen cosas sutiles, cosas de valor en palabras igual que en imágenes. Con el corazón abierto se crea vínculos de todo tipo.

### **• Conexión**

Todos los seres humanos tenemos una necesidad de sentirnos conectados con nosotros mismos, con las personas que nos rodean, con nuestro entorno. Por razones arriba

mencionadas muchos de nosotros hemos perdido el contacto con lo que necesitamos tanto. Trabajando con arte lleva automáticamente a conexión, simplemente porque los métodos creativos tienen esta capacidad. Trabajar con arte significa para mí también dejar existir todo lo que hay y lo que se deja ver: rechazo, duda, pena, alegría etc. Comunicación auténtica tiene esta misma capacidad.

### • **Contribuir**

En general el especie humano quiere contribuir a los demás y a su entorno. Embellecer a sí mismo, su casa y su entorno es algo que la gente siempre ha hecho igual que ayudar a la gente en su alrededor. La condición para eso es que estamos vinculados con nosotros mismos.

### • **Cualidades/capacidades**

Todos tenemos algunas capacidades. El desafío es buscar la capacidad de cada persona y usarlo de forma máxima.

### • **Calidad**

Se reconoce una cosa que tiene calidad y en general la gente quiere contribuir a algo que tiene sentido, que da gusto verlo, que da alegría, entonces que tiene calidad.

En proyectos de arte comunitario es importante que se protege la calidad de los diferentes aspectos del proyecto: de los encuentros, del trabajo, del resultado final, del proceso en general. Calidad es una palabra clave en proyectos de arte comunitario. Calidad genera ánimo y ganas de participar. Crea orgullo, autoestima y placer y ganas de seguir adelante. Si la comunicación tiene calidad se crea energía, conexión apertura, seguridad.

### • **Curiosidad**

Con curiosidad se encuentra cosas nuevas, todavía desconocidas. Con curiosidad todo se convierte en una aventura. No importa que sea una conversación o el trabajo previo para una obra.

Como artista necesito el deseo de conocer la situación en que trabajo, la gente de la comunidad, sus pensamientos, sentimientos, necesidades. Necesito el deseo de conocer mis propios pensamientos, sentimientos y necesidades con respeto a las personas con quién estoy trabajando y la situación en que están viviendo. Trato de estimular que se abren para aspectos cubiertos de sí mismo y de los otros participantes. Busco abrir nuevos espacios...

Trabajando en arte comunitario es trabajar en distintos papeles, que de vez en cuando pueden ser contradictorios. Es trabajar como facilitador/a, tratando de involucrar una comunidad y descubrir capacidades e imágenes de cada participante, creando responsabilidad y compromiso. Al mismo momento es trabajar como artista, nombrado por el ayuntamiento o una institución de trabajo social etc. vigilando la calidad del proceso creativo y tratando de llegar a una obra de calidad. Hay tensión entre estos dos papeles.

Tiene que ver con el tema de poder. Trabajando con comunidades vulnerables, y generalmente las comunidades con que se trabaja dentro de arte comunitario cuentan con vulnerabilidad, hay que poner mucha atención a la propiedad del proyecto. Quién es el “dueño” del proyecto, quién decide que pasa en qué momento del proyecto? Mucha vez las los artistas vienen desde fuera a una comunidad. Qué pasa cuando termina el proyecto y el artista se va? Cómo llevar las diferentes relaciones de poder que juegan un papel dentro de una comunidad? Cómo llevar los intereses del mandante, por ejemplo el gobierno local, el trabajo social, etc. Atención a la posición de la gente de lo que se trata el proyecto es de suma importancia.

Hablando de liderazgo compartido, se puede decir que el método arriba descrito trata de compartir el liderazgo de un proyecto con la comunidad. Pero las relaciones de poder en este tipo de proyectos casi siempre son complicadas. En nivel sutil hay muchas preguntas profundas que piden atención y estar alerta. Respeto, apertura y consciencia son imprescindibles para todas las personas que se atreven en el área de arte comunitario.

Otro tema importante para mencionar es lo financiación. Para financiar proyectos de arte comunitario se necesita menos o más dinero, dependiendo del tamaño del proyecto. Se puede buscar fondos (gobierno, asociaciones culturales, fondos culturales de los bancos, empresarios etc.) o se puede tratar de financiar el proyecto con el apoyo de la misma comunidad. No hay reglas generales, cada proyecto tiene su propia dinámica. Pero en general se podría decir que cuanto más un proyecto está de la comunidad misma, tanto más compromiso hay.

Conectando comunicación y arte comunitario se puede desarrollar vitamina C para comunidades, la vitamina que contribuye a la salud y la resistencia a enfermedades sociales con que nuestra sociedad cuenta y que lleva a participación a base de autenticidad. Por lo menos, este es mi punto de partida en el trabajo que hago. Busco fuerza en situaciones difíciles, trato de descubrir fuerza dentro de (grupos de) personas vulnerables. Y genero fuerza dentro de mí, aprendiendo de cada proyecto y de cada persona y grupo con que trabajo.

### Literatura usada

- Borrupt, Tom (2006). *The creative community builder's handbook: How to transform communities using local assets, art and culture*. Saint Paul, MN: Fieldstone Alliance & Washington, DC: Partners for Liveble Environment.
- Rosenberg, Marshall (2006). *Geweldloze communicatie: Ontwapenend en doeltreffend* [Comunicação não-violenta: Desarmante e eficaz]. Rotterdam: Lemniscaat.
- Rosenberg, Marshall (2007). *Gelijk hebben of gelukkig zijn? Gabrielle Seils in gesprek met de grondlegger van het model van geweldloze communicatie* [Estar certo ou feliz? Gabriele Seils em conversa com o fundador do modelo NVC]. Groningen: De Zaak.
- Werk, Jan Kees van de (2003). *Kaurischelpen en kamelen. Een reis naar de verten van de verbeelding* [Búzios e camelos. Uma viagem para os alcances da imaginação]. Rijswijk: Elmar.

**QUESTIONANDO PRÁTICAS,  
CRUZANDO TRAJETOS**



## CIVIC CONSCIOUSNESS AS A MODERN FORM OF SOCIAL SOLIDARITY

KERSTIN JACOBSSON

### Abstract

Contemporary sociology is strong in conceptualizing social life in terms of cleavages and differences, conflicts of interest or identity, power and oppression, mechanisms of segregation and social exclusion, etc. It is much less concerned with conceptualizing, let alone observing, the solidarity and social 'bind' that exist also in our modern, complex and individualized societies. This type of social bonds cannot be adequately understood in terms of community or *Gemeinschaft* relationships. It is argued that neither the conceptual pairs of *Gemeinschaft* – *Gesellschaft* nor Durkheim's *mechanical* – *organic solidarity* are able to capture this bond.

Durkheim's notion of a 'civic morality', which can bridge the moral codes of various social groups, is more useful. The paper aims at conceptualizing the social bonds and mechanisms of social integration and solidarity that exist in contemporary Sweden. For this purpose, the paper introduces the notions of 'civic consciousness' and 'civic co-feeling' as sociological categories, and gives some empirical illustration of this. It also addresses the specific combination of individualism and collectivism that is distinctive for Swedish civic culture.

**Key words:** civic consciousness, Durkheim, social integration, Sweden, social solidarity, trust.

### Is society possible?

The former British Prime Minister Margaret Thatcher once declared: 'There is no such thing as society. There are individual men and women and there are families'.<sup>61</sup> In contrast to this ultraliberal statement – and in contrast to the position of methodological individualism, which holds that only individuals exist, society is a living reality for people in Sweden. Moreover, it has positive connotations. In our in-depth interviews with 60 Swedish citizens, we found that 'society' was positively loaded for almost everyone, a view shared by people from

---

61 A talk to *Women's Own* magazine, October 31, 1987.

different classes and social backgrounds despite having differing views on many other things.<sup>62</sup>

When sociology developed as a discipline in the late 19th century, the key questions were: How is society possible? (Simmel, 1971). How can social solidarity develop? (Durkheim, 1984). These questions remain the most fundamental ones that sociology has to answer. What binds people together in what we can call society? And how can this binding be maintained in a world characterized by increased complexity and pluralism, individualization, and where social relationships are increasingly interwoven in what we call globalization? Or do these processes mean that social solidarity erodes? By social solidarity I refer to the ties that bind people to one another in society.

From contemporary sociology, one might almost get the impression that society is falling apart. Sociology today is strong in conceptualizing social life in terms of cleavages and differences, conflicts of interest and identity, power and oppression, mechanisms of segregation and social exclusion, etc. It is much less concerned with conceptualizing, let alone observing, the solidarity and social 'bind' that exist also in our modern, complex and individualized societies. And yet, for ordinary Swedes, society is a living reality. This reality needs to be adequately understood by social scientists. The purpose of this paper is twofold: Firstly, it aims at conceptualizing and characterizing the type of 'social bind' and solidarity that exist in contemporary Sweden despite the plurality of life forms. I argue that this type of social bonds cannot be adequately understood in terms of community or *Gemeinschaft* relationships. Durkheim's notion of a 'civic morality', which can bridge the moral codes of various social groups (Durkheim, 1992), is more useful. Drawing on Durkheim, the paper introduces the notions of 'civic consciousness' and 'civic co-feeling' and argues that these are key components in the solidarity and 'social binding' in a country like Sweden. This type of solidarity is not undermined by a far-reaching individualization; on the contrary, it presupposes individuals with a certain degree of autonomy. This means that the civic consciousness is a form of collective consciousness that is historically contingent in that it refers to societies with some distinctive features: rule of law, democracy and some kind of welfare state. It means as well that the specific content of the civic consciousness, as part of a tacit social contract, differs across countries. Secondly, therefore, the paper aims at giving some empirical illustrations of how the civic consciousness is expressed in the Swedish case. The paper also addresses the specific combination of individualism and collectivism that is distinctive for Swedish civic culture.

Oftentimes various behavioural indicators are used for measuring solidarity with others.<sup>63</sup> Here our interest lies in the character of the social 'binding' as well as in

62 This paper draws on the joint work with Eva Sandstedt (Jacobsson, & Sandstedt, 2009; Jacobsson, 2010).

63 For instance the readiness to give blood or to donate money to altruistic purposes (e.g. Wolfe, 1989). Also for measuring public spiritedness behavioural indicators are often used, such as discussion of politics, participation in voluntary groups, voluntary work, or charity contributions. We have worked more inductively, and it turns out that also people who are not actively engaged in civil society in these ways still express a civic consciousness in their ways of reasoning.

the content dimensions of the civic consciousness. The paper therefore draws on qualitative interviews conducted in 2006-2007 with 60 Swedish citizens belonging to different social classes (workers, self-employed, business executives and students as well as unemployed and people unable to work due to illness), gender, living in urban as well as more rural parts of Sweden, and being native Swedes as well as immigrated 'new Swedes'. We wanted to learn how people reason about society, the state and the public sector, citizenship as well as their views on matters of public morality.

### **Classical ways of theorizing social solidarity and social integration**

Contemporary sociology tends to be more preoccupied with processes of disintegration, segregation and exclusion than with social integration. The postmodern discourse on individualization and fragmentation is a case in point. Contemporary social life is here characterized by complexity, pluralism, uncertainty and contingency – a liquid modernity to speak with Bauman (2000). Individualization is claimed to result in fragmentation. Another example is the utilitarian discourse represented by for instance rational choice, which disregards mechanisms of solidarity altogether and reduces social life to individual instrumental means-ends calculations. Another theorist, Luhmann, is actually concerned with societal integration but to him *social* integration is unnecessary, since societal integration is achieved through impersonal and autopoietic systems, such as the economic system, the judicial system and the political system (Luhmann, 1982). Luhmann, accordingly, conceives of impersonal and norm-free system integration. My point of departure is that these schools of thoughts cannot account for, or are even blind to, the social integration that still seems to exist in our contemporary, pluralistic and individualized world.

Classical sociology has often used polarized pairs of concepts to capture the social relationships in society. Tönnies (2001) made a classification of two types of social relationships: *Gemeinschaft* is characterized by dense, strong and often emotionally based bonds, and is based on spontaneity (*Wesenwille*). The family is the prototype for this type of community. *Gesellschaft* (or association) is characterized by impersonal and instrumental relationships, and is based on rational choices and a calculating attitude (*Kürwille*). Basically *Gesellschaft* lacks bonds of solidarity, and thus a *social* integration. Its most typical form is the market. *Gesellschaft* is a community of interest while *Gemeinschaft* is a community of consensual understanding (Tönnies, 2001: 32ff). The same figure of thought is found with Weber, who distinguished between social relationships characterized by subjective feeling – affectual or traditional – which he called communal relationships (*Vergemeinschaftung*), and social relationships characterised by rationally motivated adjustment of interests, which he called associative relationships (*Vergesellschaftung*) (Weber, 1994: 136ff). Also Simmel (1971: 324ff) wrote about the impersonal relationships, and the anonymous, reserved and calculating attitudes that he meant characterizes the modern city life. He saw the

expansion of market rationality as well as the individualization process as the main causes behind this way of being.

These theorists, consequently, did not envisage social relationships that neither build on affective nor on instrumental relationships. Hence, they did not conceive of a form of social solidarity and cohesion that does not build on personal relationships and bonds. However, so did another of the sociological classics, namely Durkheim. He argued that the collective life in *Gesellschaft* cannot be reduced to the governing of individuals by the state. There is a social life in *Gesellschaft* that is just as natural and spontaneous as the life in *Gemeinschaft* but of a different kind, which it is the task of the sociologist to study (Durkheim, 1994: 121). It is this challenge I would like to take up in this paper.

According to Durkheim, the increasing complexity of society, following from functional differentiation and the division of labour, changes the prerequisites for social cohesion and solidarity. Durkheim (1984) used the concept of *mechanical solidarity* to capture social cohesion in traditional societies, which are characterized by homogeneity and are kept together by strong common values and norms and a strong *collective consciousness*. He used the concept of *organic solidarity* to capture social cohesion in the functionally differentiated society, which is characterized by differences rather than similarity. The collective consciousness is here weak. The division of labour creates interdependence between individuals but also an increased awareness of interdependence, which binds people together. Durkheim stated: 'If the division of labour produces solidarity ... it is because it creates between men a whole system of rights and duties joining them in a lasting way to one another' (1984: 337f). He argued that with the division of labour, individuals become even more dependent on society. A morality of cooperation is required.

Durkheim's concepts (mechanical and organic solidarity) have become classical and still he never returned to them after his first book. However, he remained interested in social cohesion in socially complex societies. In *Professional Ethics and Civic Morals* (1992), he emphasized the role of the state for the overall coordination and moral regulation of society. The state is to be responsible for society at large. An important task for the state is to 'calling the individual to a moral way of life' (1992: 69), i.e. acting so that social solidarity is maintained, but also to safeguard the rights of the individual. 'Our moral individuality, far from being antagonistic to the state, has on the contrary been the product of it' (Durkheim quoted in Giddens, 1978: 59). Durkheim also saw the state as a vehicle for social reform, through furthering equality of opportunity.

Durkheim (1992) distinguished between a group-specific morality (which he connected to the professional groups) and a more general civic morality that regulates the relationship between the state and its citizens. Accordingly, even though morality in a complex society partly is specific to various social functions, there is also a morality that is more general and can unite across various social groups. This 'bridging' morality consists of ideas, ideals and norms concerning what it

means to be a citizen of a specific state. The state and its citizens have obligations towards each other, according to Durkheim. In this perspective, there is a system of norms that can unite across large-scale and complex societies, even if this system of norms needs to be anchored in law for a successful societal coordination. The role of law is to safeguard and enforce these norms for cooperation between strangers, who are different but equal. If we are to understand social integration in the contemporary Swedish society, it is useful to depart from the notion of civic morals, able to bridge across social groups.

### **Towards a conceptualization of the mechanisms of social solidarity**

The tendency to locate social bonds and solidarity to personal relationships while seeing *Gesellschaft* as characterized by mere instrumentality was common among the classics, accordingly, with Durkheim as a notable exception. Yet, solidarity is still oftentimes associated with *Gemeinschaft* relationships, i.e. with 'strong' communities, such as the family, the neighborhood, or civil society groups. This is most obviously the case with the communitarian tradition (e.g. Etzioni, 1993) but is also true of Putnam (see e.g. Putnam and Feldstein, 2003). Others see community as romantic and reactionary (Bourdon and Bourricaud, 1989). My point is that it is a conceptual mistake to presume that social cohesion needs to be of *Gemeinschaft* character. My departure is the same as Durkheim's: There is a social and moral life also in modern, large-scale, complex and individualized societies, but it is another type of social relationships and concomitant obligations than those of a strong community.<sup>64</sup> I contend that social integration in a complex, differentiated and individualized society, as the Swedish, does not consist of a feeling of togetherness and community based on similarity and proximity. Instead it is a question of *abstract* and *anonymous* relationships between citizens, of a very different kind than *Gemeinschaft*. Rather than presupposing face-to-face interaction, the bonds are based on not meeting or meeting temporarily.

Research on social integration that emphasizes feelings of belonging and community as the base for social cohesion and solidarity, is unable to capture the nature of the 'solidarity contract' in modern, large-scale, complex societies. Instead, social integration in a country like the Swedish is based on, and presupposes, a specific form of *civic consciousness*. The civic consciousness consists of ideas and norms about what is required of a citizen, but also a set of feelings about rights and duties connected to citizenship. That the civic consciousness also includes sentiments is clear when we consider citizen reactions when they feel a social contract has been violated, for instance in the case of political scandals. Regularly in Sweden, there are collective outbursts of outrage concerning such things as perceived privileges of politicians, politicians who have not paid the obligatory television license or

---

64 In contrast, Tönnies saw duties only connected to *Gemeinschaft*, not *Gesellschaft* where instrumentality rules. To him, national political life is based on collective calculations, not duties (Tönnies, 2001: 257).

have bought household services 'under the table' (see e.g. Jacobsson & Löfmarck, 2008; Jacobsson & Sandstedt, 2005). Collective outbursts of outrage are sociologically interesting because they reveal a moral order that normally is invisible and of an assumed character.

The civic consciousness is an awareness of the role as a citizen, which is quite different from other social roles in the functionally differentiated society. It entails the inclination to reason from that particular role perspective, i.e. it entails a certain role shift from other identities. Thus, I understand the citizen role as a social and moral disposition or way of reasoning. Here it is important to note that the role as a citizen is wider than her relationship to the state. The citizen role also entails relationships and obligations to other people. Theoretically, this can be connected to Habermas's notion of a public sphere (Habermas, 1989), which is an *Öffentlichkeit* of private persons. Citizenship is here a theoretical notion that connects the individual to the state but also connects her to other private persons in civil society. In Swedish, there is even a concept for this, *samhällsmedborgare*, which literally means 'citizen of society'. Interestingly, it lacks equivalences in other languages, where citizenship refers to the relationship between the individual and the state.

The civic consciousness is based on what we can call a civic co-feeling (drawing on Segerstedt, 1938). For Segerstedt the co-feeling follows from living in a sphere of shared norms. However, co-feeling was a more general concept of the public discourse in Sweden in the 1940ies. The Swedish Prime Minister Per Albin Hansson, in his well-known speech about the 'People's Home', spoke of the 'co-feeling' of citizens as well as 'the citizens' home', thus referring to a sense of belonging and community among the citizens, entailing shared responsibility for the common home. Hansson's use of the concept, arguably, too much denotes *Gemeinschaft* relationships. To me, co-feeling refers to a sense of belonging together (togetherness) without connotations to *Gemeinschaft*. It refers to social relationships of a different character than the community of the family, the neighbors, friends, i.e. the persons we know from primary groups. Instead this category encompasses all those people that we hear about or see through mass media, books, Internet, etc, i.e. persons with which we have an anonymous and impersonal relationship. It is a co-feeling of anonymous others who are connected to the state as citizens of that state but also connected to each others as members of society (as 'citizens of society' to use the Swedish concept). It is a form of 'imagined community' to speak with Anderson (1991), albeit not necessarily connected to the nation or nationalism. Moreover, it is not just an abstract community. Also these relationships to anonymous others actualize a form of morality – albeit a minimalistic one, consisting of moral codes, obligations, and norms that it falls on a citizen to follow, according to the collective, civic consciousness. (That is not to say that everybody behaves according to such a civic morals. Actual behaviour is always based on a mix of motives, a mix of self-interest and norm following, and is moreover often decided by contextual and contingent factors and constraints.)

In summary, I have suggested that neither the concept of community (*Gemeinschaft*) nor Durkheim's organic solidarity are able to capture the social relationships and social 'bind' in the contemporary Swedish society. We need other concepts for this. I have proposed the concept of 'civic consciousness' and the related 'civic co-feeling' as sociological categories. These, point to a certain citizen rationality that functions as a (weak) bonding and binding force in the Swedish society. I will now give some empirical illustrations in support of this.

### **The civic consciousness as a societal consciousness**

Durkheim stated that 'Society is above all a consciousness of the whole' (quoted in Bellah, 1973: xliii). Our informants in various ways express what we interpret as a societal consciousness, understood as an awareness of – and concern with – *society at large*, and a feeling of *being part* of that whole. Society, as understood by the informants, consists of everybody, not any particular group in society. Society is 'we' and 'everybody'. 'Everybody' seems to be the key notion in the societal consciousness in Sweden, which expresses a norm of universality. However, it is a universality that stops at the border of Sweden. It is still the national society rather than an international or European society that the informants envisage.

When Alexander writes about solidarity as 'the feeling of being connected to others, of being part of something larger than ourselves, a whole that imposes obligations and allows us to share convictions, feelings and cognitions [...] and respects our individual personalities even while giving us the feeling that we are all in the same boat' (Alexander, 2006: 13), he very much captures what our informants express in the interviews. The feeling of being part of society is marked. No strong distinction is made between the individual and society. Society, it is 'us'. 'It is us together who constitutes society, it is a community' (woman, 41 years, worker).

Society is 'those near and dear but also people one does not know. It is something one is responsible for and has a relationship to' (man, 19 years, student). It is also clear from the interviews that society entails obligations: 'Society, it means community and obligations. There are rules to be followed, that one should assume responsibility for. There are rights and obligations' (Man, 40 years, on early retirement due to illness). 'The human beings constitute society. It is a group of people who try to follow certain norms and rules that they themselves set up' (women, 61 years, self-employed).

It is also clear that society requires cooperation: 'Society is created by the individuals to make the total good better for the individuals compared to if every one is running her own race. And of course that requires solidarity and concessions and compromises in order for it to work' (man, 66 years, business executive). Society, that is 'people who are dependent on one another, working together' (man, 21 years, student). Society is not something that comes into existence spontaneously and without effort; it is something to be built together, according to the informants – a common *project*.

Most striking are the very positive connotations that society has for our informants, regardless of their social background. Society is loaded with positive sentiments. 'It is positively loaded I must say. Otherwise I would not have been part of building the society that I see today [...] Society is what we have built together' (man, 64 years, unemployed). 'A functioning society is the best thing of all, for everybody. Regardless of what category of people you are, if you are a millionaire or whatever, society must function in all parts, on equal terms' (man, 48 years, long-term ill). Not only the norm of universality, but also the norm of equality, proves here to be important in the societal consciousness, especially equality before the law and the notion that people shall be treated the same way by public authorities regardless of whom they are.

It is also clear from the interviews that the informants distinguish between state and society. Often it is claimed that state and society tends to collapse into one category in Sweden, for instance in the notion of 'the strong society' as used by Prime Minister Erlander in the post-war period, basically referring to a strong democratic state to act on behalf of society (see Trägårdh, 2007). However, we interpret the expression commonly used in Sweden, namely that 'it is the task of society', to mean 'it is our common task' rather than 'it is the task of the state' or the public authorities. However, the state in Sweden has to a high extent come to serve society by providing services of general interest and by representing society at large (rather than special social classes or political 'families'). This is also why the Swedes have high expectations on – and a basic trust in – the state, as a representative of society at large.

### Civic duties

National identity and feelings of belonging to a national community are one form of *Gemeinschaft* according to Tönnies (as well as Weber). However, we find little connotations to national identity and community in our interviews. The society that our informants are talking about is not of a *Gemeinschaft* character; it is not a strong community. It is much more abstract and impersonal but nevertheless entailing certain obligations. Possibly it can be understood as an imagined community. However, mainly it refers to a common belonging through being citizens (to be part of the same 'political society' to speak with Durkheim), which is why I speak of a *civic* consciousness and co-feeling. Even if the term 'the People's Home' does not mean anything to the informants today (we asked about it in the interviews), it is still obvious that the normative foundations of the 'citizens home' as Prime Minister Hansson spoke of in the 1940s, is still present in people's way of thinking: The idea remains that society should be a home for all citizens and that a good home does not know of any 'privileged or neglected, no favorites and no stepchildren' as Hansson put it at the time. And citizenship is not just a formal thing. People living in Sweden who are not formal citizens have the same obligations as 'societal citizens' (*samhällsmedborgare*), regardless of national or ethnic identity. The notion of 'societal citizens' is also spontaneously used by the

immigrated ‘new Swedes’ that we have interviewed. (If it is to be understood in terms of national identity at all, it refers to a type of civic nationalism rather than ethnic nationalism; cf. Smith, 1991). The notion of ‘societal citizenship’, so much alive in Swedish everyday discourse, refers to a citizen role that is not fully captured by any of the traditional citizen identities: *citoyens*, *hommes* (human beings among human beings) and *bourgeois* (owners of property).

However, it is also clear that in order to qualify as ‘us’, you have to fulfill certain obligations, notably to be prepared to ‘draw one’s straw to the ant-hill’. This expression appears over and over again in the interviews, as does the expression ‘to do one’s share bit’. ‘I expect people to pay their way, so to say. To pay taxes, to do one’s share, like an ant, almost’ (woman, 41 years, worker). To do one’s bit is mainly fulfilled by working, and, through paid work, paying taxes. One should be ‘hard-working for one’s country. One does a small share. One is part of producing as many years as possible and paying one’s taxes’ (man, 53 years, self-employed). It is very clear that *work* is a key component of the civic consciousness in Sweden; people also perceive of their work as a *contribution to society*, not just as an individual effort and achievement. By one’s paid work and tax payments one ‘draws one’s straw’ to the joint ant-hill – society.

A related and widespread notion is that everybody has a contribution to give to society and that everybody’s contribution should come to use, a view almost resonating Durkheim’s organic solidarity. To not make use of people’s potential to contribute is a waste of collective resources. Our informants express an awareness and concern that everybody does not have the same possibility to contribute, but one should contribute to the common good according to one’s ability. ‘Everybody can contribute something. I would like to have a society where every individual would get the chance to use his/her resources, his/her talent’ (woman, 41 years, worker). ‘The base is that every person who can contribute something, should contribute that’ (man, 49 years, self-employed). The contribution is very clearly to the greater whole, society. Unemployment is in this view a waste of resources, and it is also a potential threat to the social cohesion of society. Several informants express concern that not having a work may lead to a feeling of not being part of society and that loyalty to society may erode if one’s potential is not made use of.

You are responsible for the greater whole, not just for maintaining yourself, according to the informants’ way of reasoning. To contribute to society is not optional – it is mandatory. Some informants express almost contempt at people who ‘lie on the sofa, not caring’ (woman, 36 years, self-employed), being inactive, lifting social benefits without being needy. ‘I can’t understand those who prefer staying at home all day rather than being out there working, becoming an individual, becoming good at something, contributing to an economically prosperous society’ (man, 49 years, self-employed). The informants seems to see society is a container, which you can fall outside unwittingly (for instance homeless people which our informants really feel strongly with), or you can choose to place yourself outside voluntarily, by not following the moral codes of a good citizen.

To give one's contribution to society by working and paying taxes and not abusing social benefits if one is not needy, seem to be the most important citizen virtues, besides being law-obedient. Many also mention other civic virtues, such as being considerate and helpful to others and show concern to others in daily life, as well as being honest. Hence, there seems to exist norms of decency and concern in relation to others. Interestingly, the 'duties' of the political citizen (*citoyen*), such as political participation, do not come up nearly as often in the interviews. To be a 'citizen of society' is more alive in the civic consciousness.

### The solidarity of autonomy

For the feeling of 'being part of society', it is very important to be able to maintain oneself, to uphold one's private autonomy. This is best achieved through paid work, but if that is not possible, it can be achieved through relatively generous social benefits. Berggren and Trägårdh (2006) have argued that the reason why the state is so much supported in Sweden is because the state, through individualized tax- and benefit systems, *guarantees the autonomy of the individual*.<sup>65</sup> The Swedish state liberates the individual from the *dependence* of the institutions of civil society: the family, the neighborhood, the churches, charity organizations, etc. Berggren and Trägårdh speak of an 'alliance between the state and the individual', in the Swedish social contract. The prerequisite for this social contract is a wide spread notion about the importance of being independent in relation to other people, not to be subordinated or placed in debt, whether it concerns economy, emotional life or social conditions (Berggren & Trägårdh, 2006: 10). Social ties should, according to this social contract, be based on social equality as well as respect for the autonomy of the other person. Thus, there is a dual emphasis on social equality and individual autonomy in the Swedish social contract (Trägårdh, 2007), and the two are not perceived to be in contradiction. That autonomy is an important value in Sweden is also reflected in World Values Study, where the most important thing parents should teach children in Sweden is independence and autonomy (honesty also scores high). In most parts of the world, it is obedience, while obedience scores low in Sweden (Inglehart et al., 2004).

The moral project of the Swedish welfare state is to liberate the individuals and maximize their autonomy – without this taking place on the expense of others. However, as we see in the interviews, not only the state action is important but also paid labour. (Hence, the notion of the state's responsibility for full employment in Sweden.) However, more than Berggren and Trägårdh do, I would like to emphasize that not only is the social contract a relationship between the state and the individual. It also entails, as we have seen, obligations in relation to each other's in society. Even if the state has liberated the individuals, this has not eliminated

---

65 Contrary to most other European countries, the social system as well as the tax system in Sweden is based on the individual, not the family, as a unit. Every person is taxed individually. Moreover, in most European countries, university students are granted study loans according to the income of their parents, while in Sweden the parents' income is irrelevant. Every student is offered a study loan and its level is based on her own income alone.

the notion of society as something collective that one is part of and which entails obligations - quite the contrary.

It is *in order* to maintain the autonomy of the individual that solidarity solutions are needed. This is why redistribution through the tax system is so important in Sweden (while charity has bad connotations). The right to maintained autonomy is the core component of solidarity in Sweden, in my interpretation. We can even speak of 'solidarity of autonomy' as a more appropriate notion than organic solidarity in the Swedish case. The *increasing autonomy* of the individual, through modernization and individualization, is a *prerequisite for this type of solidarity*. The division of labour is a necessary albeit not sufficient condition. This type of social solidarity and integration is not undermined by a far-reaching individualization; on the contrary it *presupposes* individuals with a high degree of autonomy.<sup>66</sup> It is only if one is freed from the pre-given collectivities (given through one's birth) that one can have a sense of – and feeling for – *society at large*, not just one's own social group. In my interpretation, the Swedish social contract implies in a far-reaching individualism in combination with a feeling for society at large or, as put above, a civic co-feeling. Collective solutions are required to maintain the autonomy of the individual; autonomy requires cooperation.

Findings from the World Values Study also indicate that individualism and collectivism in the Swedish versions are not in contradiction. The Swedes stand out as the most individualized people in the world in some respects. Sweden is the most secularized country in the world and also the country where values related to self-realization (in contrast to values related to survival) score highest (Inglehart and Welzel, 2005: 63). The Swedes, according to World Values Study, are characterized by a strong sense of personal integrity in combination with respect and tolerance for people being and thinking differently from oneself. The Swedes are also characterized by a high degree of generalized social trust.

### **Social trust**

An important dimension of the civic consciousness, and a uniting factor in the Swedish society, is the social trust. On the question of whether you can trust other people, the Scandinavians stand out in international comparisons. In World Values Study the question is asked: 'Generally speaking, would you say that most people can be trusted or that you can't be too careful in dealing with people?'. Sweden scores second in the world (after Denmark) with 66 per cent agreeing that you can trust other people (Inglehart et al., 2004). On the question 'Do you think most people would try to take advantage of you if they got a chance, or would they try to be fair?' Sweden scores highest with 87 per cent responding that others would

---

<sup>66</sup> Brunkhorst also argues that solidarity 'has from the start an individualistic quality' (2005: 3). Unlike the classical concepts of justice, the good life, the common good etc, the revolutionary slogans of fraternity and solidarity refer directly to the specifically modern combination of freedom and politics. For Brunkhorst, solidarity is nothing but the democratic realization of individual freedom.

'try to be fair' (Inglehart et al., 2004). These findings are confirmed in yearly Swedish investigations, which ask: 'In your view, to what extent can you trust other people?' where 50-60 per cent responds that you can trust others 'to a fairly high or very high degree', and only 10 per cent responds 'to a fairly low or very low degree' (Rothstein, 2009). These numbers have been stable for the last 30 years.

In our interviews too, the social trust is striking. With only a few exceptions, our informants firmly state that they trust other people. Informants of various social backgrounds share this attitude. They express that 'I prefer to be naive than to be negative' (women, 20 years, student), and 'many times I am stupid but I trust people to 100 per cent, I think, or 99 per cent' (woman, 47 years, worker). 'You have to have that belief. Otherwise you can't live. You can't work in society if you don't have that belief' (man, business executive, 56 years).

While Putnam argued that interaction in civil society is conducive of social trust, which in turn makes the state function better, Rothstein (2005) has argued that it is rather the character of the state that determines the degree of social trust than vice versa. If you can trust the state, you also dare to trust your fellow men. Rothstein points to the importance of the rule of law, especially the principle of impartiality. A corrupted state is detrimental – not just for the citizen's trust in the state but also for their trust in one another. He also points to importance of universalistic welfare system (in contrast to selective systems with special policies for special target groups), for the development of generalized trust. Rothstein shows that individuals who have personal experience of selective and means-tested welfare institutions, such as social income support, tend to have lower interpersonal trust than the average Swede (i.e not just lower trust in the welfare institutions). Universal welfare systems allow the individual to retain her autonomy, while selective, means-tested systems accentuate the dependency and moreover tend to be stigmatizing. Hence, generalized welfare – with the same policies for all categories of people – is better than having targeted welfare policies for special 'needy' groups. The state acts for everybody, both in the shape of the democratic constitutional state, characterized by impartiality and rule of law, and in the shape of the welfare state as long as it is based on the principle of universalism.<sup>67</sup> It is important, thus, that the state guarantees both citizen equality and individual autonomy. Moreover, Rothstein points to another interesting correlation, namely that individuals who perceive that they have low control of their own life situation, also score lower on social trust than others (Rothstein, 2009). Again, to allow individuals to maintain their private autonomy – either through paid work or decent social security systems – is a good investment since it increases the *sense of being part of society* on behalf of the individual. The universal welfare institutions – were everybody contributes but everybody also gains something, is moreover a way of securing support for

---

67 Berggren and Trägårdh (2006) as well point to the typically Swedish sense of justice, based on notions such as equality before the law, impartiality, incorruptibility and independence of legal authorities. It is a sense of justice emphasizing equality – that everyone should be treated in the same way – as well as individual independence (autonomy).

the welfare state from the more well-off citizens; it fosters the feeling of society as a *shared project*, in which every one has a stake. (For instance, in Sweden child benefits are not means-tested but the same for rich and poor.)

I accordingly support Rothstein's claim that the character of the state affects the social cohesion of society. It is not just civil society that is decisive for social cohesion and integration but also the state institutions. Both the legal institutions and the institutions of the welfare state are instrumental for the production and reproduction of social cohesion and solidarity.

### **Upholding the moral order of society**

The social contract, as underpinned by an assumed moral order, is sensitive to 'ruptures'. One aspect of keeping society together is making sure that as many as possible work and pay their taxes, and thus contribute to the common good and greater whole. Free-riders are seen as a threat to this social contract. Another way of keeping society together is stopping elites from breaking out of the social contract. Politicians as well as people in high positions in the business sector are perceived by many in the general public to place themselves outside of the bounds of society, by breaking the civic codes. To be overly greedy is one way of breaking the code (even if the money is earned in an honest way). It is not a matter of total equality of earning, but the earnings should be proportionate to tasks performed. It is perceived as provoking if politicians are perceived to differentiate themselves from the collectivity, by having their own moral codes or logic of action. The same is true of business executives. The strong public reactions against perceived privileges on behalf of political elites (see Jacobsson & Sandstedt, 2005; Jacobsson & Löfmarck, 2008) can be interpreted as a way of bringing back the office-holders to a common 'everybody', where the same rules apply regardless of who you are. Likewise, norm transgressions of people in power are perceived as a potential threat to society as a perceived whole. That *public office-holders should set a good example* is a widespread norm. 7 out of 10 citizens in Sweden share the view that politicians and people in power should meet a higher moral standard than ordinary people (reported in *Dagens Nyheter* 18 June 2007). The norm that 'elected representatives and others in high positions should set a good example' appears over and over again in our interviews.

From our interviews with persons who are either long-term ill or long-term unemployed, we can also see that not having a stable position on the labour market, also tends to be experienced as standing 'outside of society' (see Jacobsson, 2010). Some informants also feel that their encounters with the authorities (in relation to their unemployment or sick insurance) have been humiliated and degrading. Some have been denied sick benefits (due to increased conditionality and shorter period of benefits in the sick insurance as well as unemployment insurance in recent years). They feel their social rights have been violated and that the state has not fulfilled its part of the social contract. Consistent with Rothstein's (2005) findings,

their trust not just in the welfare state but as well in society has been undermined. However, also among these informants we find a strong wish to be able to contribute to society, through their work. The same is true of the immigrated citizens that we have interviewed. They also express that they would like to become full ‘citizens of society’ by being fully integrated in the labour market. However, in reality they often experience there are ‘glass walls’ stopping them.

From the interviews (as well as our previous studies; Jacobsson & Sandstedt, 2005), I have reconstructed a number of collective imperatives (norms) that can be read as the normative dimensions of the civic consciousness.

**Table 1. Normative dimensions of the civic consciousness**

Ideal	Norms
Societal belonging	Everybody shall be part of society! Everybody shall belong to the same society! Everybody shall follow the same laws and rules! The resources of everybody shall be made use of! Everybody has responsibility! Everybody has rights and duties!
Social equality	We all have the same worth! Society shall be equal! We shall not have an elite!
Reasonableness, reciprocity	You shall not take advantage of your office to make personal gains! Earnings shall be proportionate to your work! You shall not be greedy! You shall do your share!
Honesty	Live as you preach! Society shall be built on the honesty and truthfulness of everyone!
Accountability	With power should follow accountability! You shall be accountable for your actions!

*Source: Jacobsson & Sandstedt 2005 and the interviews*

## Conclusion

My aim has been to try to conceptualize the type of social cohesion and the mechanisms of solidarity that exist in a late modern, pluralistic and individualized society as the Swedish. I have pointed to a civic consciousness, an awareness of what it means to be a citizen, not only in relation to the state but also in relation to others in society. The civic consciousness in Sweden is a form of societal consciousness, an awareness of society at large, which entails a feeling of being part of

society and being connected to other ‘societal citizens’ but also norms stating that you should be part of society and, hence, implying sanctions against perceived attempts to break away from the assumed social contract. Thus, I have pointed to the role of civic bonds between private persons (as citizens) for understanding the mechanisms of social cohesion and solidarity. Citizens are formally bound to the state and, by implication, to each other (as part of a political society subject to the same laws and taxation), but the relationship also has an informal base, which I call a civic co-feeling. It should be emphasized that this is a weak form of co-feeling and solidarity that rather is latent and can be activated in specific situations.

I have, moreover, pointed to a number of empirical expressions of such a solidarity, such as a strong belief in society and a positive view of society, the ambition and effort to keep society together, the social trust (that is based on generalized Others rather than on social interaction with concrete Others), the sense of being part of society – or the desire to be so, and reactions against perceived transgressions of civic norms. The reactions indicate strong norms telling that ‘deviants’ should be brought back to a common ‘we’, which should consist of ‘everybody’. It is also evident in the interviews that the perceived norm transgressions by political and economic elites are seen as risky for society, because they risk diluting the social solidarity among citizens. The civic moral order is sensitive to transgressions, which is why sanctions are important, but can fill an integrating function despite social and moral pluralism.

The civic consciousness is characterized by universalism rather than particularism and by impersonal rather than personal relationships. I have pointed to a certain citizen rationality that functions as a (weak) bonding and binding force in the Swedish society. It is not strong bonds (like in dense communities) but weak and impersonal bonds that tie us together in society.<sup>68</sup> These can be mediated by the state, as in the case of institutionalized solidarity through taxes and welfare benefits. They can also be mediated through mass media; solidarity does not necessarily presume social interaction. Mass media have probably increased the solidarity among foreigners (as equals), i.e. an impersonal form of social cohesion. Thus, it is not (only) in the primary groups of *Gemeinschaft* relationships we should look for solidarity. I have proposed that we should rather seek the mechanisms of social solidarity of contemporary society in the private-public relationships, in the awareness of the role of citizenship in daily life. Citizenship, as such a moral and social disposition, does not (necessarily) require a civic engagement in the public sphere. It is a perspective that people can take – also those who live their lives in the private sphere fully occupied by commitments related to family and work – and which transcends their self- or group interest.

Contrary to the opening statement by Mrs Thatcher, for people in Sweden, society is a living and positive reality; despite individualism people do not see themselves as isolated atoms. It is clear that people perceive duties also in civic life. The

---

68 Cf. Granovetter (1973) on ‘the strength of weak ties’.

core of the concept of solidarity is, as I see it, the moral obligations that citizens perceive in relations to each other. Solidarity means rights and obligations, and ultimately aims to safeguard the autonomy of the individual. Moreover, people do not solely take an instrumental relationship to society at large or to the state; however, some *reciprocity* is expected - both a giving and receiving.

I have claimed that this type of civic consciousness presupposes rather than is undermined by individualization, understood in terms of increased autonomy for the individual in relation to pre-given collectivities, such as family or one's own ethnic or social group. Only then can a feeling for society *at large* develop. Therefore I see 'solidarity of autonomy' as a more apt concept than organic solidarity, and which links the private and the public sphere. Reversely, in situations where the private autonomy fails, for instance in the case of long-term unemployment or dependency on degrading selective and means-tested welfare systems, the belief in society tends to erode as well. To allow the individual her autonomy – and hence dignity – is, in this perspective, an investment in her sense of belonging to society and thus loyalty to that society. Moreover, given the importance of work in the societal consciousness, fighting unemployment is probably another way of securing a sense of societal belonging; working and paying taxes is a way of contributing to the whole on behalf of autonomous individuals. Moreover, if society is a common project, it follows that it is important that *all* have a stake in society – all should contribute and all gain something from it. In this perspective, universal welfare institutions as well as taxes make us all stakeholders in the welfare society.

I have not been able here to study the behavioural dimensions of a solidarity stemming from a civic consciousness, but have focused on people's outlooks and reasoning. Even this exploratory study, which should be followed by studies using behavioural indicators as well, shows that people, despite social differences and cleavages, regard society as something positive and as unity. Individualism and a feeling for society at large are not in contradiction; rather they seem to be dependent on each other.

## References

- Alexander, Jeffrey (2006). *The civil sphere*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, Benedict (1991). *Imagined communities*. London: Verso.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Bellah, Robert (1973). Introduction. In Robert Bellah (Ed.), *Emile Durkheim: On morality and society* (pp. ix-iv). Chicago: University of Chicago Press.
- Berggren, Henrik, & Trägårdh, Lars (2006). *Är svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige*. Stockholm: Norstedts.
- Boudon, Raymond, & Bourricaud, François (1989). *A critical dictionary of sociology*. London: Routledge.
- Brunkhorst, Hauke (2005). *Solidarity: From civic friendship to a global legal community*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Durkheim, Émile (1984). *The division of labor in society*. New York: The Free Press.
- Durkheim, Émile (1992). *Professional ethics and civic morals*. London: Routledge.
- Durkheim, Émile (1994). Review of Ferdinand Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*. In Traugott, Mark (Ed.), *Emile Durkheim on institutional analysis* (pp. 115-122). Chicago and London: University of Chicago Press.
- Durkheim, Émile (2002). *Moral education*. New York: Dover Publications.
- Etzioni, Amitai (1993). *The spirit of community: Rights, responsibilities, and the communitarian agenda*. New York: Crown.
- Giddens, Anthony (1978). *Durkheim*. London: Fontana Press.
- Granovetter, Mark S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360- 1380.
- Habermas, Jürgen (1989). *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity.
- Inglehart, Ronald, Basáñez, Miguel, Diez-Medrano, Jaime, Halman, Loek, & Luijckx, Ruud (Eds.). (2004). *Human beliefs and values: A cross-cultural sourcebook based on the 1999 - 2002 values surveys*. Cidade do México: Siglo veintiuno editores.
- Inglehart, Ronald, & Welzel, Christian (2005). *Modernization, cultural change and democracy*. New York: Cambridge University Press.
- Jacobsson, Kerstin (Ed.) (2010). *Känslan för det allmänna. Medborgarnas relation till staten och varandra*. Umeå: Boréa.
- Jacobsson, Kerstin, & Löfmarck, Erik (2008). A sociology of scandal and moral transgression: The Swedish 'Nannygate' scandal. *Acta Sociologica*, 51(3) 203-216.
- Jacobsson, Kerstin, & Sandstedt, Eva (2005). Upprördhet och moralisk ordning: Skandalen om politikernas lyxpensioner. In Sjöstrand, Glenn (Ed.), *FiffelSverige: Sociologiska perspektiv på skandaler och fusk* (pp. 132-151). Malmö: Liber.
- Jacobsson, Kerstin, & Sandstedt, Eva (2009, September). *Dimensions of a civic consciousness: Mechanisms of social solidarity in contemporary Sweden*. Paper presented at the conference of the European Sociological Association, Lisbon.
- Luhmann, Niklas (1982). *The differentiation of society*. New York: Columbia University Press.
- Putnam, Robert, & Feldstein, Lewis (2003). *Better together: Restoring the American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rothstein, Bo (2005). *Social traps and the problem of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothstein, Bo (2009). Tillitens mekanismer. In Sören Holmberg & Lennart Weibull (Eds.), *Svensk höst: Trettiofyra kapitel om politik, medier och samhälle* (SOM-report nr 46, pp. 107-110). Gothenburg: SOM-Institutet, Göteborgs Universitet.
- Segerstedt, Torgny (1938). *Verklighet och värde: Inledning till en socialpsykologisk värde-teori*. Lund: Gleerup.
- Simmel, Georg (1971). *On individuality and social forms*. Chicago: Chicago University Press.
- Smith, Anthony (1991). *National identity*. London: Penguin.
- Trägårdh, Lars (2009). The "civil society" debate in Sweden: The welfare state challenged. In Lars Trägårdh (Ed.), *State and civil society in northern Europe: The Swedish model reconsidered* (pp. 9-35). New York: Berghahn.
- Tönnies, Ferdinand (2001). *Community and civil society*. West Nyack, NY: Cambridge University Press.

Weber, Max (1964). *The theory of social and economic organization*. New York: The Free Press.

Wolfe, Alan (1989). *Whose keeper? Social science and moral obligation*. Berkeley: University of California Press.

## CONSCIÊNCIA CÍVICA ENQUANTO FORMA MODERNA DE SOLIDARIEDADE SOCIAL <sup>69</sup>

KERSTIN JACOBSSON

### Resumo

A sociologia contemporânea é firme na conceptualização da vida social em termos de clivagens e diferenças, conflitos de interesse ou de identidade, de poder e opressão, mecanismos de segregação e de exclusão social, etc. Está menos preocupada com a conceptualização, e ainda menos com a observação da solidariedade e dos “vínculos” sociais que também existem nas nossas sociedades modernas, complexas e individualizadas. Estes tipos de laços sociais não podem ser adequadamente compreendidos em termos de relações de comunidade ou de *Gemeinschaft*. Considera-se que nem os pares conceptuais de *Gemeinschaft* – *Gesellschaft* nem a *solidariedade orgânica* – *mecânica* de Durkheim são capazes de definir estes laços. É mais útil a noção de “moralidade cívica” de Durkheim, que pode fazer a ponte entre os códigos morais de vários grupos sociais. Este artigo tem como objetivo a conceptualização dos laços sociais e dos mecanismos de integração social e solidariedade que existem na Suécia contemporânea. Para esse efeito, introduzo neste artigo as noções de “consciência cívica” e de “co-sentimento cívico” enquanto categorias sociológicas, fornecendo também algumas ilustrações empíricas. Também abordo a combinação específica de individualismo e coletivismo característica da cultura cívica sueca.

**Palavras-chave:** consciência cívica, Durkheim, integração social, Suécia, solidariedade social, confiança.

### Será a sociedade possível?

A Primeira-ministra britânica Margaret Thatcher declarou em tempos: “Não existe tal coisa como sociedade. Existem homens e mulheres individuais e existem famílias”.<sup>70</sup> Em contraste com esta afirmação ultraliberal – e também em contraste com o individualismo metodológico, que afirma que só existem indivíduos, a sociedade é uma realidade viva para as pessoas na Suécia. Para além disso,

69 Tradução de Érica Almeida Postiço.

70 Numa conversa com a revista *Women's Own*, a 31 de outubro de 1987.

ela tem conotações positivas. Nas nossas entrevistas em profundidade a 60 cidadãos e cidadãs suecos, descobrimos que “sociedade” tem uma carga positiva para quase toda as pessoas, uma opinião partilhada por pessoas de diferentes classes e origens sociais apesar de terem diferentes opiniões sobre muitas outras coisas.<sup>71</sup>

Quando a sociologia se desenvolveu enquanto disciplina no final do século XIX, as questões centrais eram: Como é possível a sociedade? (Simmel, 1971). Como se pode desenvolver a solidariedade social? (Durkheim, 1984). Estas continuam a ser as questões basilares a que a sociologia tem de responder. O que une as pessoas naquilo a que podemos chamar sociedade? E como manter esta união num mundo caracterizado por uma crescente complexidade, pluralidade e individualização, onde as relações sociais estão cada vez mais interligadas naquilo a que chamamos globalização? Ou será que estes processos significam que a solidariedade social se deteriora? Por solidariedade social refiro-me aos laços que unem as pessoas umas às outras em sociedade.

A julgar pela sociologia contemporânea quase que podemos pensar que a sociedade se encontra num processo de desintegração. A sociologia contemporânea afirma-se na conceptualização da vida social em termos de divisões e diferenças, de conflitos de interesse e de identidade, de poder e opressão, de mecanismos de segregação e exclusão social, etc. Está menos interessada em conceptualizar, e muito menos em observar, a solidariedade e o “vínculo” social que também existem nas nossas sociedades modernas, complexas e individualizadas. E ainda assim, na Suécia, para a pessoa comum, a sociedade é uma realidade viva. Realidade essa que precisa de ser compreendida de forma adequada pelos cientistas sociais.

Este artigo tem um duplo objetivo: primeiramente, visa conceptualizar e caracterizar o tipo de “vínculo social” e de solidariedade que existem na Suécia contemporânea apesar da pluralidade de modos de vida. Defendo que este tipo de ligações sociais não pode ser compreendido de modo adequado em termos de comunidade ou relações de *Gemeinschaft*. É mais útil a noção de “moralidade cívica” de Durkheim, que pode fazer a ponte entre os códigos morais de vários grupos sociais (Durkheim, 1992). Baseando-se em Durkheim, este artigo introduz as noções de “consciência cívica” e de “co-sentimento cívico” e argumenta que estes são componentes chave da solidariedade e da “vinculação social” num país como a Suécia. Este tipo de solidariedade não é prejudicado por uma individualização em grande escala; pelo contrário, pressupõe indivíduos com um certo grau de autonomia. Isto significa que a consciência cívica é uma forma de consciência coletiva historicamente contingente, na medida em que se refere a sociedades com algumas características distintivas: Estado de direito, democracia e algum tipo de Estado-providência. Significa também que o conteúdo específico da consciência cívica, enquanto parte de um contrato social tácito, diverge entre países. Logo, em segundo lugar, este artigo propõe-se a fornecer algumas ilustrações empíricas de

---

71 Este artigo baseia-se no trabalho feito em conjunto com Eva Sandstedt (Jacobsson & Sandstedt, 2009; Jacobsson, 2010).

como a consciência cívica é expressa no caso sueco. Abordo também a combinação específica de individualismo e coletivismo que é característica da cultura cívica sueca.

São usados muitas vezes vários indicadores comportamentais para medir a solidariedade para com os outros.<sup>72</sup> Aqui o interesse reside no caráter da “vinculação” social, bem como nas dimensões de conteúdo da consciência cívica. Este artigo baseia-se, desta forma, em entrevistas qualitativas conduzidas em 2006 e 2007 a 60 cidadãos/ãs suecos/as pertencentes a diferentes classes sociais (trabalhadores, trabalhadores por conta própria, empresários, estudantes, bem como pessoas desempregadas ou impedidas de trabalhar por motivos de doença), de ambos os sexos, residentes em zonas urbanas e rurais da Suécia, sendo tanto suecos naturais da Suécia, bem como “novos suecos” imigrados. Quisemos perceber o que é que as pessoas pensam sobre a sociedade, o Estado e o setor público, a cidadania, bem como as suas opiniões sobre questões de moralidade pública.

### **Formas clássicas de teorizar a solidariedade social e integração social**

A sociologia contemporânea tende a estar mais preocupada com os processos de desintegração, segregação e exclusão do que com a integração social. Exemplo disso é o discurso pós-moderno sobre a individualização e a fragmentação. A vida social contemporânea é aqui caracterizada pela sua complexidade, pluralismo, incerteza e contingência – uma modernidade líquida, se quisermos citar Bauman (2000). Considera-se que a individualização resulta em fragmentação. Outro exemplo é o discurso utilitarista representado, por exemplo, pela escolha racional, que ignora por completo os mecanismos de solidariedade e reduz a vida social a cálculos instrumentais individualizados e baseados numa lógica meios-fins. Luhmann, outro teórico, preocupa-se com a integração societal mas para si a integração *social* é desnecessária uma vez que a integração societal é obtida através de sistemas impessoais e autopoieticos, tais como o sistema económico, o sistema judicial e o sistema político (Luhmann, 1982). Logo, Luhmann concebe um sistema de integração impessoal e livre de normas. O meu ponto de partida dá-se com a noção de que estas escolas de pensamento não conseguem explicar, ou talvez ignorem, a integração social que ainda parece existir no nosso mundo contemporâneo, plural e individualizado.

A sociologia clássica tem usado frequentemente pares de conceitos polarizados para capturar as relações sociais dentro da sociedade. Tönnies (2001) classificou dois tipos de relações sociais: *Gemeinschaft* caracterizando-se por laços intensos, fortes,

---

72 Por exemplo, a prontidão em doar sangue ou em doar dinheiro para fins altruístas (e.g. Wolfe, 1989). Os indicadores comportamentais também são usados regularmente para medir o civismo, tais como a discussão de políticas, a participação em grupos de voluntariado, o trabalho voluntário ou as contribuições para a caridade. Temos trabalhado de forma mais indutiva e verificámos que mesmo as pessoas que não estão envolvidas de forma ativa na sociedade civil em nenhuma destas formas expressam, ainda assim, uma consciência cívica.

frequentemente com um suporte emocional, baseando-se na espontaneidade (*Wesenwille*). A família é o protótipo deste tipo de comunidade. *Gesellschaft* (ou associação) caracterizando-se por relações impessoais e instrumentais e baseando-se em escolhas racionais e uma atitude calculista (*Kürwille*). Basicamente, ao conceito de *Gesellschaft* faltam laços de solidariedade, e conseqüentemente, uma integração *social*. A sua forma mais comum é o Mercado. Enquanto que *Gesellschaft* é uma comunidade de interesses, *Gemeinschaft* é uma comunidade de entendimento consensual (Tönnies, 2001: 23ff). O mesmo modo de pensamento é encontrado em Weber, que traça uma distinção entre as relações sociais caracterizadas por um sentimento subjetivo – afetivo ou tradicional – a que ele chamou relações comunais (*Vergemeinschaftung*), e as relações sociais caracterizadas por um ajuste de interesses com motivações racionais, a que ele chamou relações associativas (*Vergesellschaftung*) (Weber, 1994: 136ff). Também Simmel (1971: 324ff) escreveu sobre as relações impessoais e as atitudes anônimas, reservadas e calculadas que ele julgava caracterizarem a vida moderna da cidade. Ele via a expansão da racionalidade do mercado, bem como o processo de individualização, como as principais causas por trás dessa forma de estar.

Conseqüentemente, estes teóricos não tiveram em consideração as relações sociais que não se baseiam nem num relacionamento afetivo, nem num relacionamento instrumental. Assim, não conceberam um modo de solidariedade social e coesão que não se baseasse em relações e laços pessoais. No entanto, aconteceu o mesmo com outros sociólogos clássicos, nomeadamente com Durkheim. Argumentava que a vida coletiva em *Gesellschaft* não pode ser reduzida ao governo dos indivíduos pelo Estado. Há uma vida social em *Gesellschaft* que é tão natural e espontânea como a vida em *Gemeinschaft* mas de um tipo diferente, cujo estudo é tarefa dos sociólogos (Durkheim, 1994: 121). É este o desafio que gostaria de abraçar neste artigo.

De acordo com Durkheim, a crescente complexidade da sociedade, resultado da diferenciação funcional e da divisão do trabalho, altera os pré-requisitos para a coesão social e para a solidariedade. Durkheim (1984) usou o conceito de *solidariedade mecânica* para captar a coesão social nas sociedades tradicionais, que se caracterizam pela sua homogeneidade e se mantêm unidas por fortes valores e normas comuns e por uma forte *consciência coletiva*. Usou o conceito de *solidariedade orgânica* para captar a coesão social numa sociedade funcionalmente diferenciada, que é caracterizada mais pelas diferenças do que pelas semelhanças. Aqui a consciência coletiva é fraca. A divisão do trabalho cria uma interdependência entre os indivíduos mas também uma maior consciência dessa interdependência, que une as pessoas entre si. Durkheim afirmou: “Se a divisão do trabalho cria solidariedade (...) é porque cria entre os seres humanos todo um sistema de direitos e de deveres que os une de forma duradoura” (1984: 337f). Argumentava que com a divisão do trabalho os indivíduos tornam-se ainda mais dependentes da sociedade. Torna-se necessária uma moralidade de cooperação.

Os conceitos de Durkheim (solidariedade mecânica e orgânica) tornaram-se clássicos e ainda assim Durkheim nunca regressou a eles após o seu primeiro livro.

Continuou, no entanto, interessado na coesão social em sociedades socialmente complexas. Em *Professional Ethics and Civic Morals* (1992), salientou o papel do Estado para a coordenação geral e a regulação moral da sociedade. O Estado deve ser responsável pela sociedade no seu todo. Uma tarefa importante é “despertar o indivíduo para um estilo de vida moral” (1992: 69), isto é, agir no sentido de manter a solidariedade social, garantindo ao mesmo tempo a salvaguarda dos direitos individuais. “A nossa moral individual, longe de ser antagonista do Estado tem sido, pelo contrário, um produto do mesmo” (Durkheim citado em Giddens, 1978: 59). Durkheim via também o Estado como um veículo para a reforma social, através da promoção da igualdade de oportunidades.

Durkheim (1992) traçava uma distinção entre uma moralidade específica de um grupo (que ele associava aos grupos profissionais) e uma moralidade cívica mais genérica que regula as relações entre o Estado e os seus cidadãos. Assim, mesmo que a moralidade numa sociedade complexa seja, em parte, específica para várias funções sociais, há também uma moralidade mais genérica e que pode unir vários grupos sociais. Esta moralidade “que faz a ponte” consiste em ideias, ideais e normas relativas ao que significa ser cidadão/ã de um determinado Estado. Segundo Durkheim, o Estado e os seus cidadãos/ãs têm obrigações uns para com os outros. Nesta perspetiva, há um sistema de normas que pode unir as pessoas em sociedades complexas e de grandes dimensões, mesmo que esse sistema de normas tenha de ser ancorado na lei para garantir uma coordenação societal bem-sucedida. O papel da lei é o de proteger e fazer cumprir essas normas para a cooperação entre estranhos que, sendo diferentes, são iguais entre si. Se pretendermos compreender a integração social na Suécia contemporânea, é útil afastarmo-nos da noção de moral cívica capaz de ligar entre si diferentes grupos sociais.

### **Rumo a uma conceptualização dos mecanismos de solidariedade social**

Era comum entre os clássicos a tendência de associar os laços sociais e a solidariedade a relações pessoais, enquanto se considerava a *Gesellschaft* apenas caracterizada pela instrumentalidade, sendo Durkheim a notável exceção. No entanto, a solidariedade ainda é muitas vezes associada a relações de *Gemeinschaft*, i.e. a comunidades “fortes”, como a família, a vizinhança ou grupos da sociedade civil. Isto é obviamente o caso da tradição comunitária (por exemplo, Etzioni, 1993), mas também de Putnam (ver por exemplo Putnam e Feldstein, 2003). Outros veem a comunidade como romântica e reacionária (Bourdon e Bourricaud, 1989). O que quero dizer é que é um erro conceptual presumir que a coesão social precisa de ter um carácter de *Gemeinschaft*. O meu ponto de partida é o mesmo que o de Durkheim: existe uma vida moral e social também nas sociedades modernas, de grandes dimensões, complexas e individualizadas, mas trata-se de um outro tipo de relações sociais e obrigações concomitantes que não as de uma comunidade forte. <sup>73</sup> Eu argumento que a integração social numa sociedade complexa, diferenciada

73 Em contraste, Tönnies relacionava os deveres apenas a *Gemeinschaft* e não a *Gesellschaft* onde

e individualizada, como é o caso da sueca, não consiste num sentimento de união ou de comunidade baseado em semelhança e proximidade. Em vez disso, trata-se de uma questão de relações *abstratas* e *anónimas* entre os cidadãos/ãs, de um tipo muito diferente do de *Gemeinschaft*. Em vez de pressupor uma relação cara-a-cara, os laços são baseados em não-encontros ou em encontros temporários.

A investigação sobre a integração social que enfatiza os sentimentos de pertença e de comunidade enquanto base para a coesão social e solidariedade é incapaz de captar a natureza do “contrato de solidariedade” em sociedades modernas, de grandes dimensões e complexas. Ao invés, a integração social num país como a Suécia baseia-se, e pressupõe, uma forma específica de *consciência cívica*. A consciência cívica consiste em ideias e normas sobre o que é exigido a um/a cidadão/ã, mas também num conjunto de sentimentos sobre os direitos e deveres associados à cidadania. Torna-se claro que a noção de consciência cívica também envolve sentimentos quando consideramos as reações dos/as cidadãos/ãs quando sentem que houve uma violação do contrato social, como acontece por exemplo nos casos de escândalos políticos. São comuns as manifestações de indignação coletiva na Suécia contra aquilo que se consideram serem os privilégios dos políticos, contra políticos que não pagaram a licença de televisão obrigatória ou que contrataram serviços domésticos “por baixo da mesa” (ver Jacobsson & Löfmarck, 2008; Jacobsson & Sandstedt, 2005). As manifestações de indignação coletiva são interessantes de um ponto de vista sociológico uma vez que revelam uma ordem moral que é normalmente invisível e de carácter assumido.

A consciência cívica é a tomada de consciência do papel de cidadão, muito diferente de outros papéis sociais das sociedades funcionalmente diferenciadas. Implica a inclinação para raciocinar a partir da perspectiva daquele papel em particular, i.e. implica uma certa mudança de papel relativamente a outras identidades. Assim, compreendo o papel de cidadão como uma disposição social e moral ou um modo de pensar. Importa aqui notar que o papel enquanto cidadão é mais amplo que a sua relação com o Estado. Este papel também implica relações e obrigações para com outras pessoas. Teoricamente, isto pode ser relacionado com a noção de esfera pública de Habermas (Habermas, 1989), que é uma *Öffentlichkeit* de pessoas privadas. A cidadania é aqui uma noção teórica que liga o indivíduo ao Estado, mas também relaciona o indivíduo a outras pessoas privadas na sociedade civil. Em sueco há inclusive um conceito para isto, *samhällsmedborgare*, que significa literalmente “cidadão da sociedade”. Não tem, curiosamente, equivalente noutras línguas, onde a cidadania se refere à relação entre o indivíduo e o Estado.

A consciência cívica baseia-se naquilo a que podemos chamar de co-sentimento cívico (a partir de Segerstedt, 1938). Para Segerstedt, o co-sentimento decorre da vivência numa esfera de normas partilhadas. No entanto, este era um conceito mais geral do discurso público na Suécia da década de 40 do século XX. O primeiro

---

dominava a instrumentalidade. Para ele, a vida política nacional baseia-se em lógicas coletivas e não em deveres (Tönnies, 2001: 257).

ministro sueco Per Albin Hansson, no seu conhecido discurso sobre “A Casa do Povo”, falou do co-sentimento dos cidadãos, bem como do “lar dos cidadãos”, referindo-se assim a um sentimento de pertença e de comunidade entre os cidadãos, implicando uma responsabilidade partilhada pela casa que pertence a todos. Sem dúvida que o uso que Hansson dá ao conceito demonstra uma valorização demasiada das relações de *Gemeinschaft*. Para mim, o co-sentimento refere-se a um sentimento de pertença (um estar junto) sem quaisquer conotações com *Gemeinschaft*. Diz respeito a relações sociais de um tipo diferente das comunidades como a família, vizinhanças, amizades, i.e., as pessoas que conhecemos de grupos primários. Em vez disso, esta categoria engloba todas as pessoas de quem ouvimos falar ou vemos através dos *mass media*, dos livros, da Internet, etc., i.e., pessoas com as quais temos uma relação anónima e impessoal. É um co-sentimento de outros anónimos que estão ligados ao Estado enquanto cidadãos/ãs do mesmo, mas também ligados entre si enquanto membros da sociedade (enquanto “cidadãos da sociedade” para usar o conceito sueco). É uma forma de “comunidade imaginada” para referir Anderson (1991), embora não necessariamente relacionada com nação ou nacionalismo. Além disso, não se trata apenas de uma comunidade abstrata. Estas relações com outros anónimos atualizam um tipo de moralidade – embora minimalista, consistindo em códigos morais, obrigações e normas que cabem aos cidadãos seguir, de acordo com a consciência coletiva e cívica. (Isto não quer dizer que todas as pessoas agem de acordo com tal moral cívica. O comportamento real baseia-se sempre numa mistura de motivos, interesses pessoais e normas a seguir, e é, muitas vezes, decidido por fatores contextuais e contingentes e por restrições.)

Resumidamente, sugeri que nem o conceito de comunidade (*Gemeinschaft*) nem a solidariedade orgânica de Durkheim são capazes de captar as relações sociais e o “vínculo” social da sociedade sueca contemporânea. Para isto são necessários outros conceitos. Eu propus o conceito de “consciência cívica” e o respetivo “co-sentimento cívico” como categorias sociológicas. Estas apontam para uma determinada racionalidade cidadã que funciona como uma (fraca) ligação e uma força vinculativa na sociedade sueca. Darei agora algumas ilustrações empíricas de forma a sustentar o que disse.

### **A consciência cívica enquanto consciência societal**

Durkheim afirmou que “A sociedade é, acima de tudo, a consciência do todo” (citado em Bellah, 1973: xlii). Os nossos inquiridos de várias formas exprimem aquilo que interpretamos como sendo uma consciência societal, compreendida como uma tomada de consciência - e uma preocupação com - a *sociedade em geral*, e um sentimento de *pertença* a esse todo. A sociedade, tal como é compreendida por estas pessoas, é formada por todos e não por um grupo social específico. A sociedade somos “nós” e “toda a gente”. “Toda a gente” parece ser o conceito chave da consciência societal na Suécia que expressa uma norma de universalidade. É, no entanto, uma universalidade que termina nas fronteiras da Suécia. Os inquiridos ainda percecionam uma sociedade nacional em vez de internacional ou europeia.

Quando Alexander escreve sobre a solidariedade enquanto “o sentimento de ligação aos outros, de pertença a algo maior do que nós próprios, um todo que impõe obrigações e permite-nos partilhar convicções, sentimentos e cognições [...] e que respeita as nossas personalidades individuais mesmo quando nos dá a sensação de que estamos todos no mesmo barco” (Alexander, 2006: 13), ele descreve basicamente aquilo que os nossos inquiridos expressaram nas entrevistas. O sentimento de pertença à sociedade é vincado. Não é feita uma forte distinção entre o indivíduo e a sociedade. A sociedade somos “nós”. “Somos nós juntos que constituímos a sociedade, é uma comunidade” (mulher, 41 anos, trabalhadora).

A sociedade é formada por “aqueles que nos são próximos e queridos mas também por aqueles que não conhecemos. É algo pelo qual somos responsáveis e com o qual temos uma relação” (homem, 19 anos, estudante). Também fica claro nas entrevistas que a sociedade acarreta obrigações: “Sociedade significa comunidade e obrigações. Existem regras que devem ser seguidas e pelas quais devemos assumir responsabilidades. Existem direitos e obrigações” (homem, 40 anos, reformado por invalidez). “Os seres humanos constituem a sociedade. É um grupo de pessoas que tentam seguir certas normas e regras que eles próprios estabeleceram” (mulher, 61 anos, trabalhadora por conta própria).

Fica também claro que a sociedade requer cooperação: “A sociedade é criada pelos indivíduos de forma a criarem um coletivo melhor para todas as pessoas, quando comparado ao que aconteceria se cada um batalhasse sozinho. E é claro que isso exige solidariedade e concessões e compromissos para que funcione.” (homem, 66 anos, executivo). A sociedade, isto é “pessoas que são dependentes umas das outras, trabalhando em conjunto” (homem, 21 anos, estudante) não é algo que surge de forma espontânea e sem esforço; é algo a ser construído em conjunto, segundo os entrevistados – um *projeto* comum.

Mais surpreendentes são as conotações muito positivas que a sociedade tem para os nossos inquiridos, independentemente da sua condição social. É um conceito carregado de sentimentos positivos. “Eu diria que tem uma conotação positiva. De outro modo eu não teria feito parte da construção da sociedade que vejo hoje [...] Sociedade é aquilo que construímos juntos” (homem, 64 anos, desempregado). “Uma sociedade que funciona é a melhor coisa para todos, para toda a gente. Independentemente do tipo de pessoa que és, se és milionário ou o que quer que seja, a sociedade deve funcionar para todos, em igualdade de condições” (homem, 48 anos, doença prolongada). Não apenas a norma da universalidade, mas também a norma da igualdade provam ser importantes para a consciência societal, sobretudo a igualdade perante a lei e a noção de que as pessoas devem ser tratadas de forma igual pelas autoridades públicas, independentemente de quem são.

Também fica claro nas entrevistas que os inquiridos fazem uma distinção entre o Estado e a sociedade. É frequente a afirmação de que o Estado e a sociedade na Suécia tendem a colapsar numa única categoria, por exemplo na noção de “sociedade forte” como foi usada pelo primeiro-ministro Erlander no período do pós-guerra,

referindo-se basicamente a um Estado democrático forte que deve agir em nome da sociedade (ver Trägårdh, 2007). No entanto, nós interpretamos a expressão “é tarefa da sociedade”, usada comumente na Suécia, como “é uma tarefa de todos” em vez de “é uma tarefa do Estado” ou das autoridades públicas. Contudo, o Estado na Suécia veio, em larga medida, servir a sociedade ao providenciar serviços de interesse comum e ao representar a sociedade no seu todo (em vez de certas classes sociais ou “famílias” políticas). É também por isso que os suecos têm expectativas elevadas e uma confiança básica no Estado enquanto representante da sociedade no seu todo.

### Deveres cívicos

A identidade nacional e os sentimentos de pertença a uma comunidade nacional são uma forma de *Gemeinschaft* de acordo com Tönnies (assim como com Weber). Contudo, encontramos poucas conotações com identidade nacional ou com comunidade nas nossas entrevistas. A sociedade de que falam os nossos inquiridos não tem um caráter de *Gemeinschaft*; não é uma comunidade forte. É muito mais abstrata e impessoal mas vincula ainda assim certas obrigações. Pode ser compreendida, muito possivelmente, como uma comunidade imaginada. No entanto, refere-se fundamentalmente a uma pertença comum através do seu estatuto de cidadãos/ãs (fazendo parte da mesma “sociedade política” para referir Durkheim), e é por isso que falo de uma consciência *cívica* e de um co-sentimento. Ainda que o termo “a Casa do Povo” não queira dizer nada para os inquiridos hoje em dia (fizemos essa pergunta nas entrevistas), continua a ser óbvio que as fundações normativas do “lar dos cidadãos” de que falava o primeiro-ministro Hansson nos anos de 1940, ainda se encontram presentes no modo de pensar das pessoas: persiste a ideia de que a sociedade deve ser um lar para todos os cidadãos e de que um bom lar não conhece nenhuma forma de “privilegiados nem negligenciados, preferidos ou enteados” tal como Hansson falava na época. E a cidadania não é apenas uma coisa formal. As pessoas que vivem na Suécia e não são formalmente cidadãos têm as mesmas obrigações que os “cidadãos da sociedade” (*samhällsmedborgare*), independentemente da sua identidade nacional ou étnica. A noção de “cidadãos da sociedade” também é usada de forma espontânea pelos imigrados “novos suecos” que entrevistámos. (Se for para ser entendida em termos de identidade nacional, refere-se a um tipo de nacionalismo cívico e não a um nacionalismo étnico; cf. Smith, 1991). A noção de “cidadania societal”, tão viva no discurso corrente na Suécia, refere-se a um papel social que não é totalmente captado por nenhuma das identidades tradicionais de cidadania: *citoyens*, *hommes* (seres humanos entre seres humanos) e *bourgeois* (que possuem propriedade).

No entanto, também fica claro que para qualificar um “nós” é necessário cumprir certas obrigações, nomeadamente estar preparado para “levar a nossa palha para o formigueiro”. Esta expressão surge frequentemente nas entrevistas, bem como a expressão “fazer a nossa parte”. “Eu espero que as pessoas paguem a sua parte,

por assim dizer. Que paguem impostos, que façam a sua parte, quase como se fossem formigas” (mulher, 41 anos, trabalhadora). Fazer a parte que compete a cada um é basicamente trabalhar e, através do trabalho remunerado, pagar impostos. As pessoas devem ser “trabalhadores esforçados pelo seu país. Cada um faz a sua pequena parte. Produzir o maior número de anos possível e pagar os nossos impostos” (homem, 53 anos, trabalhador por conta própria). Fica claro que *trabalho* é um componente chave da consciência cívica na Suécia; as pessoas veem o seu trabalho como um *contributo para a sociedade*, não apenas como um esforço individual e uma realização pessoal. É através do trabalho remunerado e do pagamento dos impostos que cada um faz “a parte que lhe compete” para o formigueiro conjunto - a sociedade.

Uma noção semelhante e generalizada é a de que toda a gente tem um contributo a dar à sociedade e de que os contributos de todos devem ser aproveitados, uma visão que quase que repercute a solidariedade orgânica de Durkheim. Não aproveitar o potencial contributo que as pessoas podem dar é um desperdício de recursos coletivos. Os inquiridos demonstraram ter consciência e preocupação com o facto de nem todas as pessoas terem a mesma possibilidade de contribuir, mas que cada um deve contribuir para o bem comum de acordo com as suas capacidades. “Toda a gente pode contribuir com algo. Gostava de ter uma sociedade na qual todos os indivíduos tivessem a oportunidade de usar os seus recursos, o seu talento” (mulher, 41 anos, trabalhadora). “A ideia base é de que cada pessoa que pode contribuir com algo, deve contribuir com isso” (homem, 49 anos, trabalhador por conta própria). Essa contribuição é claramente para o todo maior, a sociedade. O desemprego é, nesta perspetiva, um desperdício de recursos e também uma potencial ameaça para a coesão social da sociedade. Vários entrevistados mostraram-se preocupados com a possibilidade do desemprego poder dar origem a um sentimento de não pertença à sociedade e de que a lealdade para com a sociedade possa deteriorar-se, se o potencial de cada um não for aproveitado.

De acordo com a forma de pensar dos inquiridos, nós somos responsáveis pelo bem comum e não apenas pelo próprio sustento. Contribuir para a sociedade não é opcional, é obrigatório. Algumas pessoas demonstraram sentir quase que desprezo por aqueles que “ficam sentados no sofá, sem se preocuparem” (mulher, 36 anos, trabalhadora por conta própria), não sendo ativos, recebendo apoios sociais sem necessidade. “Não consigo compreender aqueles que preferem passar o dia inteiro em casa em vez de estarem lá fora a trabalhar, tornarem-se indivíduos, bons em alguma coisa, contribuindo para uma sociedade economicamente próspera” (homem, 49 anos, trabalhador por conta própria). Os inquiridos parecem ver a sociedade como um contentor, do qual podemos cair acidentalmente (como por exemplo os sem-abrigo, com quem parecem sentir-se fortemente ligados), ou do qual se podem excluir de forma voluntária ao não seguirem os códigos morais de bom cidadão.

Dar o seu contributo para a sociedade através do trabalho, pagar impostos e não abusar dos benefícios sociais, parecem ser as virtudes mais importantes de um

cidadão, para além do respeito pela lei. Muitos também mencionaram outras virtudes cívicas, como ser atencioso e prestativo para com os outros e mostrar preocupação com os outros no dia a dia, bem como ser honesto. Assim, parecem existir normas de decência e de preocupação para com os outros. Interessantemente, os “deveres” de um cidadão político (*citoyen*), tais como a participação política, não aparecem com tanta frequência nas entrevistas. Ser um “cidadão da sociedade” é algo que está mais vivo na consciência cívica.

### A solidariedade da autonomia

Para que uma pessoa se sinta “parte da sociedade”, é muito importante que se consiga sustentar, garantir a sua própria autonomia. Isto é melhor conseguido através do trabalho remunerado mas, se tal não for possível, pode ser obtido através de benefícios sociais relativamente generosos. Berggren e Trägårdh (2006) têm argumentado que o motivo pelo qual o Estado é tão apoiado na Suécia é por ele, através do sistema de impostos e benefícios fiscais, conseguir *garantir a autonomia do indivíduo*.<sup>74</sup> O Estado sueco liberta o indivíduo da *dependência* das instituições da sociedade civil: a família, o bairro, as igrejas, as organizações de caridade, etc. Berggren e Trägårdh falam de uma “aliança entre o Estado e o indivíduo” no contrato social sueco. O pré-requisito para este contrato social é uma ampla noção da importância de se ser independente em relação aos outros, de não se ser subordinado ou estar em dívida, quer isso diga respeito a condições económicas, emocionais ou sociais (Berggren & Trägårdh, 2006: 10). De acordo com este contrato social os laços sociais devem ser baseados na igualdade social bem como no respeito pela autonomia individual. Assim, há uma dupla ênfase na igualdade social e na autonomia individual no contrato social sueco (Trägårdh, 2007), e isto não é visto como uma contradição. Essa autonomia é um valor importante na Suécia e também se reflete no World Values Study, no qual as coisas mais importantes que os pais deveriam ensinar aos seus filhos são a independência e a autonomia (a honestidade também aparecia numa posição elevada). Na maior parte do mundo a obediência vem em primeiro lugar, mas na Suécia ela aparece num patamar mais baixo (Inglehart et al., 2004).

O projeto moral do Estado-providência sueco é o de libertar os indivíduos e de maximizar a sua autonomia – sem que tal aconteça à custa dos outros. No entanto, como vemos nas entrevistas, não só a ação estatal é importante como também o trabalho remunerado. (Daí a noção de que o Estado, na Suécia, é responsável pelo pleno emprego). No entanto, mais do que Berggren e Trägårdh, eu gostaria de enfatizar que o contrato social não é apenas uma relação entre o Estado e o indivíduo. Implica também, como vimos, obrigações para com os outros na sociedade. Ainda

74 Ao contrário de muitos países europeus, o sistema social, bem como o sistema de impostos, da Suécia baseia-se no indivíduo e não na família. Cada pessoa é tributada individualmente. Além disso, na maior parte dos países europeus, os alunos universitários recebem bolsas de estudo de acordo com o rendimento dos seus pais, enquanto que na Suécia o rendimento familiar é irrelevante. Todos os alunos recebem uma bolsa e o nível desta é calculado a partir do seu próprio rendimento.

que o Estado tenha libertado os indivíduos, isso não acabou com a ideia de que a sociedade é algo coletivo do qual fazemos parte e que implica deveres – muito pelo contrário.

É *de forma a* manter a autonomia dos cidadãos que são necessárias soluções solidárias. É por isso que a redistribuição através do sistema tributário é tão importante na Suécia (enquanto que a caridade tem conotações negativas). Na minha interpretação, o direito à manutenção da autonomia é, na Suécia, o componente principal da solidariedade. Podemos até falar de “solidariedade de autonomia” como uma noção mais adequada ao caso sueco do que a de solidariedade orgânica. A *crescente autonomia* do indivíduo, através da modernização e individualização, é um *pré-requisito para este tipo de solidariedade*. A divisão do trabalho é uma condição necessária ainda que não suficiente. Este tipo de solidariedade social e de integração não é prejudicado por uma grande individualização; pelo contrário, *pressupõe* indivíduos com um elevado grau de autonomia.<sup>75</sup> É só se estamos libertos das coletividades pré-determinadas (dadas com o nosso nascimento) que podemos ter uma consciência da *sociedade como um todo*, e não apenas do nosso grupo social. Na minha interpretação, o contrato social sueco implica um individualismo de grande escala aliado a um sentimento pela sociedade como um todo ou, como dito acima, um co-sentimento cívico. São necessárias soluções coletivas para manter a autonomia do indivíduo; a autonomia requer cooperação.

As conclusões do World Values Study também indicam que o individualismo e o coletivismo nas suas versões suecas não estão em contradição. Os suecos destacam-se como sendo o povo mais individualista do mundo em alguns aspetos. A Suécia é o país mais secular do mundo e também o país onde os valores relacionados com a autorrealização (em contraste com os valores associados à sobrevivência) têm uma pontuação mais elevada (Inglehart & Welzel, 2005: 63). Os suecos, de acordo com o World Values Study, são caracterizados por um forte sentido de integridade pessoal, em combinação com o respeito e tolerância por pessoas que são e se comportam de forma diferente. Os suecos também são caracterizados por um elevado grau de confiança social generalizada.

### Confiança social

Uma dimensão importante da consciência cívica, e um fator de unidade na sociedade sueca, é a confiança social. Em relação à questão sobre se podemos confiar nos outros, os escandinavos destacam-se nas comparações internacionais. No World Values Study coloca-se a questão: “De forma geral, diria que se pode confiar na maior parte das pessoas ou que nunca podemos ser demasiado cuidadosos ao lidar

---

75 Brunkhorst também argumenta que a solidariedade “tem desde o início uma qualidade individualista” (2005: 3). Ao contrário dos conceitos clássicos de justiça, vida boa, bem comum, etc, os slogans revolucionários de fraternidade e solidariedade referem-se diretamente a uma combinação moderna específica de liberdade e de políticas. Para Brunkhorst, a solidariedade não é mais que a realização democrática da liberdade individual.

com os outros?” A Suécia fica em segundo lugar mundial (a seguir à Dinamarca) com 66 por cento dos inquiridos a concordarem que podemos confiar nos outros (Inglehart et al., 2004). Na questão “Acha que a maior parte das pessoas iria tentar aproveitar-se de si se tivesse oportunidade ou tentariam ser justas?”, a Suécia tem o resultado mais alto com 87 por cento de pessoas a responderem que os outros “tentariam ser justos” (Inglehart et al., 2004). Estes resultados confirmam-se nos inquéritos anuais feitos na Suécia, que colocam a questão: “Na sua opinião, até que ponto podemos confiar nos outros?”, à qual entre 50 a 60 por cento responde que podemos confiar nos outros “até um nível elevado ou bastante elevado” e só 10 por cento respondem “até um nível baixo ou bastante baixo” (Rothstein, 2009). Estes números têm-se mantido estáveis nos últimos trinta anos.

Também nas nossas entrevistas a confiança social é notável. Com raras exceções, os nossos inquiridos afirmam com convicção que confiam nas outras pessoas. Esta postura é partilhada por entrevistados de várias origens sociais. Afirmam “prefiro ser ingénua a ser negativa” (mulher, 20 anos, estudante) e “posso ser estúpida muitas vezes mas eu confio nos outros a 100 por cento, eu acho, ou a 99 por cento” (mulher, 47 anos, trabalhadora). “É preciso ter essa crença. De outro modo não conseguimos viver. Não podemos trabalhar em sociedade se não tivermos essa crença” (homem, executivo, 56 anos).

Enquanto que Putnam argumentava que a interação na sociedade civil leva à confiança social, que consequentemente faz com que o Estado funcione melhor, Rothstein (2005), por sua vez, tem argumentado que é o caráter do Estado que determina o grau de confiança social e não o oposto. Se é possível confiar no Estado também é possível arriscar confiar nos outros. Rothstein salienta a importância do Estado de direito, especialmente o princípio da imparcialidade. Um Estado corrompido é prejudicial – não apenas para a confiança que os cidadãos têm no Estado mas também para a confiança que têm entre si. Ele aponta também para a importância de um sistema de solidariedade social universal (em contraste com sistemas seletivos com políticas específicas para determinados grupos), para o desenvolvimento de uma confiança generalizada. Rothstein mostra que os indivíduos que têm uma experiência pessoal em instituições de solidariedade social com processos seletivos ou avaliativos, tal como o rendimento social, tendem a ter uma confiança interpessoal mais baixa do que o sueco médio (i.e não somente uma menor confiança nas instituições de solidariedade social). Os sistemas universais de solidariedade social permitem que o indivíduo mantenha a sua autonomia, enquanto que os sistemas seletivos e avaliativos acentuam a dependência e, além disso, tendem a ser estigmatizantes. Portanto, um sistema de solidariedade social generalizado – com as mesmas políticas para todas as pessoas – é melhor do que ter políticas de segurança social específicas para grupos “carenciados”. O Estado atua para todas as pessoas, quer na forma de Estado constitucional democrático, caracterizado pela sua imparcialidade e pelo Estado de direito, quer na forma de Estado-providência, desde que baseado no princípio do universalismo.<sup>76</sup> Deste

76 Berggren e Trägårdh (2006) apontam também para o sentido de justiça tipicamente sueco, base-

modo, é importante que o Estado garanta a igualdade dos cidadãos ao mesmo tempo que a sua autonomia individual. Além disso, Rothstein aponta para outra correlação interessante, nomeadamente a de que os indivíduos que sentem ter pouco controlo sobre as suas próprias vidas também têm um resultado mais baixo do que os outros na questão da confiança social (Rothstein, 2009). Mais uma vez, permitir que os indivíduos mantenham a sua autonomia – quer seja através do trabalho remunerado, quer seja através de um sistema de segurança social decente – é um bom investimento uma vez que aumenta *o sentimento de pertença à sociedade* por parte do indivíduo. As instituições de solidariedade social universal – onde todas as pessoas contribuem mas onde também todas recebem alguma coisa, são uma forma de assegurar que os cidadãos mais abastados apoiam o Estado-providência; promove o sentimento de que a sociedade é um *projeto partilhado*, no qual todos têm algo a ganhar. (Por exemplo, na Suécia os apoios sociais para crianças não são dados mediante uma candidatura e avaliação mas sim iguais para ricos e pobres).

Eu concordo com Rothstein quando este afirma que o caráter do Estado afeta a coesão social da sociedade. As instituições estatais também são decisivas para a coesão social e integração, não apenas a sociedade civil. Quer as instituições legais, quer as instituições do Estado-providência, são fundamentais para a produção e para a reprodução da coesão social e da solidariedade.

### **Defender a ordem moral da sociedade**

O contrato social, sustentado por uma suposta ordem moral, é sensível a “raturas”. Um dos aspetos necessários para manter a união da sociedade é garantir que o maior número possível de pessoas trabalha e paga os seus impostos, contribuindo, assim para o bem comum e o todo maior. As pessoas que se encostam aos apoios do Estado são vistas como uma ameaça a esse contrato social. Uma outra forma de garantir que a sociedade se mantém unida é impedindo que as elites saiam fora desse mesmo contrato. Os políticos, assim como as pessoas em posições elevadas na área dos negócios, são vistos pelo público em geral como pessoas que se colocam fora dos limites da sociedade, quebrando assim os códigos sociais. A ganância excessiva é uma das formas de quebrar esses códigos (mesmo que o dinheiro tenha sido ganho de forma honesta). Não se trata de uma questão de igualdade total de salários mas sim de que os rendimentos devem ser proporcionais às tarefas desenvolvidas. Aos olhos do povo é uma provocação quando os políticos se diferenciam do coletivo através da criação de códigos morais ou lógicas de ação próprias. O mesmo se passa com os executivos empresariais. As fortes reações do público contra aquilo que são vistos como privilégios das elites políticas (ver Jacobsson & Sandstedt, 2005; Jacobsson & Löfmarck, 2008) podem ser interpretadas como uma tentativa de obrigar os detentores desses cargos a

---

ado em noções como a de igualdade perante a lei, imparcialidade, incorruptibilidade e independência das autoridades legais. É um sentido de justiça que coloca a ênfase na igualdade – todas as pessoas devem ser tratadas de forma igual – bem como na independência individual (autonomia).

regressar a uma postura de “cidadão comum”, na qual se aplicam as mesmas regras independentemente de quem somos. Da mesma forma, as transgressões à norma por parte daqueles que detêm o poder são interpretadas como uma potencial ameaça à sociedade percebida como um todo. A ideia de que *os detentores de cargos públicos devem dar um bom exemplo* é uma norma generalizada. Sete em cada dez cidadãos suecos partilham a ideia de que os políticos e as pessoas no poder devem cumprir um padrão moral mais elevado do que as pessoas comuns (em *Dagens Nyheter*, 18 de junho de 2007). A norma de que “os representantes eleitos e as pessoas em cargos elevados devem dar um bom exemplo” surge constantemente nas nossas entrevistas.

A partir das nossas entrevistas a pessoas que estão ou a sofrer de doença prolongada ou numa situação de desemprego prolongado pudemos perceber que a falta de uma posição estável no mercado de trabalho também é experienciada como uma forma de estar “à margem da sociedade” (ver Jacobsson, 2010). Alguns dos inquiridos sentem também que os seus encontros com as autoridades (relacionados com o subsídio de desemprego ou baixa médica) foram humilhantes e degradantes. A alguns foi-lhes negado apoio (quer devido a um aumento dos condicionamentos, quer devido a uma redução do período de apoios durante a baixa médica, bem como do subsídio de desemprego, nos últimos anos). Sentem que os seus direitos sociais foram violados e que o Estado não cumpriu a sua parte do contrato social. Conforme as conclusões de Rothstein (2005), a sua confiança no Estado-providência, bem como na sociedade, foi prejudicada. No entanto, também entre estes inquiridos, encontramos um forte desejo de contribuir para a sociedade através do trabalho. O mesmo se passa com os cidadãos imigrantes que entrevistámos. Eles manifestaram também o desejo de se tornarem “cidadãos da sociedade” através da uma plena integração no mercado de trabalho. No entanto, sentem frequentemente que existem “muros de vidro” que os impedem de atingir esse objetivo.

A partir das entrevistas (bem como dos nossos estudos anteriores; Jacobsson & Sandstedt, 2005), tenho reconstruído uma série de imperativos coletivos (normas) que podem ser lidos como as dimensões normativas da consciência cívica.

**Tabela 1: Dimensões normativas da consciência cívica**

<b>Ideal</b>	<b>Normas</b>
Pertença à sociedade	Todos devem fazer parte da sociedade! Todos devem pertencer à mesma sociedade! Todos devem seguir as mesmas leis e regras! Devemos aproveitar os recursos de todos! Todos têm responsabilidades! Todos têm direitos e deveres!

*Continua*

*Continuação*

Igualdade social	<p>Todos temos o mesmo valor!  A sociedade deve ser igualitária!  Não teremos uma elite!</p>
Razoabilidade, reciprocidade	<p>Não deves aproveitar-te do teu cargo público para ganhos pessoais!  O salário deve ser proporcional ao trabalho!  Não deves ser ganancioso!  Deves fazer a tua parte!</p>
Honestidade	<p>Vive de acordo com aquilo que defendes!  A sociedade deve ser construída com base na honestidade e autenticidade de todos!</p>
Responsabilidade	<p>Com o poder vem a responsabilidade!  Deves ser responsabilizado pelos teus atos!</p>

*Fonte: Jacobsson & Sandstedt, 2005 e entrevistas*

## **Conclusão**

O meu objetivo foi tentar conceptualizar o tipo de coesão social e os mecanismos de solidariedade que existem numa sociedade moderna, plural e individualizada como é o caso da sociedade sueca. Apontei na direção de uma consciência cívica, uma tomada de consciência do que significa ser um/a cidadão/ã, não apenas em relação ao Estado mas também em relação aos outros na sociedade. A consciência cívica na Suécia é uma forma de consciência societal, é uma consciência da sociedade como um todo, o que inclui um sentimento de pertença a essa sociedade e uma sensação de ligação aos outros “cidadãos da sociedade”, mas que inclui também normas que explicitam que devemos estar inseridos nessa sociedade e que, consequentemente, implicam sanções contra tentativas de escapar a esse contrato social implícito. Assim, chamei a atenção para o papel dos laços cívicos entre as pessoas (enquanto cidadãos) para uma melhor compreensão dos mecanismos de coesão social e de solidariedade. Os cidadãos estão ligados formalmente ao Estado e, por consequência, uns aos outros (e enquanto parte de uma sociedade política estão sujeitos às mesmas leis e às mesmas tributações) mas essa relação tem também uma base informal, a que chamo co-sentimento cívico. Deve-se salientar que esta é uma forma frágil de co-sentimento e de solidariedade que é mais latente e que pode ser ativada em situações específicas.

Tenho, aliás, salientado um número de expressões empíricas dessa mesma solidariedade, tal como uma crença forte na sociedade e uma visão positiva da mesma, a vontade e o esforço em manter a sociedade coesa, a confiança social (que se baseia mais numa ideia do Outro generalizado do que em interações sociais com

Outros concretos), a sensação de pertença à sociedade – ou o desejo de pertença, e as reações contra aquilo que se consideram ser transgressões das normas. Essas reações indicam que existem normas fortes que deixam claro que os “desviantes” devem ser reinseridos num “nós”, que deve ser composto por “toda a gente”. Fica também evidente nas entrevistas que as transgressões às normas por parte das elites políticas e económicas são vistas como perigosas para a sociedade, uma vez que se arriscam a diluir a solidariedade social entre os cidadãos. A ordem moral cívica é sensível a transgressões, e é por isso que as sanções são importantes, mas pode cumprir uma função integradora apesar do pluralismo social e moral.

A consciência cívica é caracterizada pelo universalismo mais do que pelo particularismo e por relações impessoais mais do que pessoais. Eu aponte para uma certa racionalidade cidadã que funciona como um laço (fraco) e uma força vinculadora na sociedade sueca. Não são laços fortes (como em comunidades densas) mas sim laços frágeis e impessoais que nos unem na sociedade.<sup>77</sup> Estes podem ser mediados pelo Estado, como no caso da solidariedade institucionalizada através dos impostos e dos apoios sociais. Também podem ser mediados através dos *mass media*; a solidariedade não pressupõe necessariamente uma interação social. Os *mass media* aumentaram muito provavelmente a solidariedade entre os estrangeiros (enquanto iguais), i.e. uma força impessoal de coesão social. Assim, não é (apenas) nos grupos primários de relações de *Gemeinschaft* que devemos procurar a solidariedade. Tenho proposto que devemos sim procurar mecanismos de solidariedade social da sociedade contemporânea nas relações público-privadas, na consciência do papel da cidadania na vida quotidiana. A cidadania, enquanto disposição moral e social, não implica (necessariamente) um envolvimento na esfera pública. É uma perspetiva que as pessoas podem adotar – também aquelas que vivem as suas vidas na esfera privada totalmente ocupadas por compromissos familiares e laborais – e que transcende os seus interesses pessoais ou coletivos.

Ao contrário da afirmação inicial da senhora Thatcher, a sociedade é uma realidade viva e positiva para as pessoas na Suécia; apesar do individualismo as pessoas não se veem como átomos isolados. Fica claro que as pessoas têm consciência das suas responsabilidades na vida cívica. O aspeto central do conceito de solidariedade, de acordo com a minha perspetiva, são as obrigações morais que os cidadãos encontram nas relações que estabelecem entre si. A solidariedade significa direitos e deveres e, em última instância, tem como objetivo a salvaguarda da autonomia individual. Além do mais, as pessoas não se limitam a estabelecer uma relação instrumental com a sociedade no seu todo ou com o Estado, no entanto, é esperada alguma *reciprocidade* – uma relação na qual se dá e se recebe.

Tenho afirmado que este tipo de consciência cívica, mais do que ser prejudicada, pressupõe a individualização, compreendida em termos de uma crescente autonomia dos indivíduos em relação aos coletivos existentes, tais como a família ou o grupo étnico ou social de cada um. Só aí é que se pode desenvolver um sentimento pela

77 Cf. Granovetter (1973) sobre “a força dos laços frágeis”.

sociedade como *um todo*. Por isso, vejo a “solidariedade da autonomia” como um conceito mais capaz do que o de solidariedade orgânica e que estabelece uma ligação entre as esferas públicas e privadas. De forma inversa, nas situações onde a autonomia privada falha, por exemplo nos casos de desemprego de longa duração ou de dependência de sistemas de segurança social degradantes, seletivos e avaliativos, a crença na sociedade tende a degradar-se. Garantir a autonomia das pessoas – e consequentemente a sua dignidade – é, nesta perspetiva, um investimento no seu sentimento de pertença a uma sociedade e, consequentemente, na sua lealdade para com a mesma. Para além disso, dada a importância do trabalho na consciência societal, o combate ao desemprego é possivelmente outra forma de garantir um sentimento de pertença social; trabalhar e pagar impostos é uma forma dos indivíduos autónomos contribuírem para o todo. Além do mais, se a sociedade é um projeto comum, torna-se importante que *todos/as* tenham nela uma participação – todos/as devem contribuir e ganhar algo com isso. Nesta perspetiva, as instituições de solidariedade social universal e os impostos tornam-nos a todos/as partes interessadas (*stakeholders*) no Estado-providência.

Não tive aqui a oportunidade de estudar as dimensões comportamentais da solidariedade decorrente da consciência cívica, foquei-me sim nas perspetivas e no raciocínio das pessoas. Mesmo este estudo exploratório, que deve ser seguido por estudos que usem também indicadores comportamentais, mostra que as pessoas, apesar das diferenças e das clivagens sociais, veem a sociedade como algo positivo e como uma unidade. O individualismo e a visão da sociedade como um todo não estão em contradição, pelo contrário, parecem depender um do outro.

## Referências

- Alexander, Jeffrey (2006). *The civil sphere*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, Benedict (1991). *Imagined communities*. London: Verso.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Bellah, Robert (1973). Introduction. In Robert Bellah (Ed.), *Emile Durkheim: On morality and society* (pp. ix-iv). Chicago: University of Chicago Press.
- Berggren, Henrik, & Trägårdh, Lars (2006). *Är svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige*. Stockholm: Norstedts.
- Boudon, Raymond, & Bourricaud, François (1989). *A critical dictionary of sociology*. London: Routledge.
- Brunkhorst, Hauke (2005). *Solidarity: From civic friendship to a global legal community*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Durkheim, Émile (1984). *The division of labor in society*. New York: The Free Press.
- Durkheim, Émile (1992). *Professional ethics and civic morals*. London: Routledge.
- Durkheim, Émile (1994). Review of Ferdinand Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*. In Traugott, Mark (Ed.), *Emile Durkheim on institutional analysis* (pp. 115-122). Chicago and London: University of Chicago Press.
- Durkheim, Émile (2002). *Moral education*. New York: Dover Publications.
- Etzioni, Amitai (1993). *The spirit of community: Rights, responsibilities, and the communitarian agenda*. New York: Crown.

- Giddens, Anthony (1978). *Durkheim*. London: Fontana Press.
- Granovetter, Mark (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360- 1380.
- Habermas, Jürgen (1989). *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity.
- Inglehart, Ronald, Basáñez, Miguel, Diez-Medrano, Jaime, Halman, Loek, & Luijckx, Ruud (Eds.). (2004). *Human beliefs and values: A cross-cultural sourcebook based on the 1999 - 2002 values surveys*. Cidade do México: Siglo veintiuno editores.
- Inglehart, Ronald, & Welzel, Christian (2005). *Modernization, cultural change and democracy*. New York: Cambridge University Press.
- Jacobsson, Kerstin (Ed.) (2010). *Känslan för det allmänna. Medborgarnas relation till staten och varandra*. Umeå: Boréa.
- Jacobsson, Kerstin, & Löfmarck, Erik (2008). A sociology of scandal and moral transgression: The Swedish 'Nannygate' scandal. *Acta Sociologica*, 51(3), 203-216.
- Jacobsson, Kerstin, & Sandstedt, Eva (2005). Upprördhet och moralisk ordning: Skandalen om politikernas lyxpensioner. In Sjöstrand, Glenn (Ed.), *FiffelSverige: Sociologiska perspektiv på skandaler och fusk* (pp. 132-151). Malmö: Liber.
- Jacobsson, Kerstin, & Sandstedt, Eva (2009, September). *Dimensions of a civic consciousness: Mechanisms of social solidarity in contemporary Sweden*. Paper presented at the conference of the European Sociological Association, Lisbon.
- Luhmann, Niklas (1982). *The differentiation of society*. New York: Columbia University Press.
- Putnam, Robert, & Feldstein, Lewis (2003). *Better together: Restoring the American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rothstein, Bo (2005). *Social traps and the problem of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothstein, Bo (2009). Tillitens mekanismer. In Sören Holmberg & Lennart Weibull (Eds.), *Svensk höst: Trettiofyra kapitel om politik, medier och samhälle* (SOM-report nr 46, pp. 107-110). Gothenburg: SOM-Institutet, Göteborgs Universitet.
- Segerstedt, Torgny (1938). *Verklighet och värde: Inledning till en socialpsykologisk värde-teori*. Lund: Gleerup.
- Simmel, Georg (1971). *On individuality and social forms*. Chicago: Chicago University Press.
- Smith, Anthony (1991). *National identity*. London: Penguin.
- Trägårdh, Lars (2009). The "civil society" debate in Sweden: The welfare state challenged. In Lars Trägårdh (Ed.), *State and civil society in northern Europe: The Swedish model reconsidered* (pp. 9-35). New York: Berghahn.
- Tönnies, Ferdinand (2001). *Community and civil society*. West Nyack, NY: Cambridge University Press.
- Weber, Max (1964). *The theory of social and economic organization*. New York: The Free Press.
- Wolfe, Alan (1989). *Whose keeper? Social science and moral obligation*. Berkeley: University of California Press.



## PRODUZIR CONHECIMENTO A PARTIR DAS PESSOAS

TERESA MARTINHO TOLDY

### Resumo

Faz mais de vinte anos que Donna Haraway publicou um texto no qual dizia: “objetividade feminista significa, pura e simplesmente, conhecimentos situados”. Por seu turno, Sandra Harding, nesta mesma linha, discutia o conceito de objetividade das ciências e o seu papel na produção de conhecimento. A questão do sujeito do discurso feminista complexificou-se: não há um discurso feminista, mas muitos discursos feministas. E não há um sujeito-mulher. Há uma multiplicidade de formas de ser mulheres. A diferença de classe, étnica, cultural, cruza-se com as questões de género. E as questões de género são passíveis de múltiplas análises à luz de múltiplos feminismos.

Ora os discursos feministas nem sempre escapam, eles próprios, à tentação de uma “nova ortodoxia”: quem define o que é “feminista”? Quem define que experiências são emancipatórias ou alienantes? Se colocar estas questões parece traduzir um esforço de procura de identidade, por outro lado, pode conduzir a formas de dirigismo enclausurantes e silenciadoras de outras vozes.

O texto procurará interiorizar a crítica feminista, isto é, procurará analisar os desafios colocados pela mesma à própria produção de discursos de mulheres para mulheres. Identifica-se como principal desafio produzir conhecimento a partir dos sujeitos, isto é, superar a tentação objetivante dentro do próprio discurso feminista.

Mas, se o acesso à palavra é revelador de uma identidade que se afirma, o silêncio constitui também um direito. Como tal, o texto procurará igualmente refletir sobre os desafios colocados à palavra por silêncios que se constituem como formas de “resistência ao discurso regulador” (Wendy Brown, 2005).

**Palavras-chave:** objetividade; subjetividade; feminismos; silêncios.

### 1. Objetividade como “conhecimento situado”

Há mais de vinte anos, escrevia Donna Haraway (1988: 581) que “objetividade feminista significa, pura e simplesmente, conhecimentos situados”. O debate em

torno da desconstrução de um conceito de objetividade supostamente “assexuada”, isto é, sem ter em conta o género e o contexto do sujeito produtor de conhecimento, constituiu uma pedrada no charco dos cânones “habituais” da epistemologia. É certo que esta pedrada tinha sido antecedida da sequência de terremotos provocados pelos Mestres da Suspeita (Nietzsche, Marx e Freud), para quem não há sujeitos assépticos e descontextualizados, sem influências resultantes de ressentimentos morais, posicionamentos de classe ou pulsões de vida ou de morte. Contudo, o revolucionário dos sulcos abertos pelas epistemologias feministas está no facto de terem trazido para primeiro plano aquilo que nem Nietzsche, nem Marx, nem Freud tinham resolvido, aliás, aquilo que todos eles tinham reproduzido, na sequência de uma tradição de pensamento misógino que não questionaram: o “sistema sexo/género”, isto é,

um sistema de dominação masculina possibilitado pelo controlo pelos homens do trabalho produtivo e reprodutivo das mulheres, no qual a ‘reprodução’ é construída em geral de forma a incluir a sexualidade, a vida familiar e a formação do parentesco, assim como o nascimento que reproduz biologicamente a espécie (Harding, 2003<sup>2</sup>: 311).

Sandra Harding, no texto no qual se encontra a definição do sistema sexo/género mencionada, acrescenta que este, tal como o racismo e o classismo, este constitui uma “variável social orgânica”, isto é, não é o mero reflexo de causas primárias: é uma causa em si mesma. E, tal como o racismo e o classismo, também o sistema de sexo/género limita ou cria oportunidades no dia a dia, caracteriza instituições sociais e padrões de pensamento, cruza todas as interações sociais entre seres humanos de qualquer sexo, idade, classe, raça ou cultura:

Agora, conseguimos detectar sexo/género nos detalhes da arquitectura doméstica e pública, naquilo que é suposto *os* problemas da filosofia serem, nas formas de tecnologia que uma cultura escolhe, na intensidade e nas formas da própria distinção entre natureza e cultura, e mesmo nas formas do Estado (Harding, 2003<sup>2</sup>: 312).

É neste contexto que surge o debate feminista em torno do conceito de objetividade do conhecimento científico, entendido aqui não só no sentido específico da ciência experimental, mas também no sentido da estruturação de qualquer forma de conhecimento. Está em causa a possibilidade ou impossibilidade de, uma vez descoberto o cariz transversal a todas as áreas que o sistema sexo/género possui, manter ou não o conceito e a inevitabilidade (ou não) de, uma vez abdicando dele, cair no relativismo total ou, por outras palavras, num subjetivismo sem limites.

Vale a pena retomar este debate, sumariado, de certa forma, em posições como as de Donna Haraway e Sandra Harding. E vale a pena pelo que este revela de preocupação pela possibilidade de os feminismos caírem em armadilhas que os transformem em leituras simplistas e facilmente refutáveis – acrescentaria eu: neste início de um novo século em que se corre o risco de perder memória histórica,

de considerar tudo como já adquirido ou de considerar tudo admissível, portanto, tudo relativo.

Haraway faz uma caricatura cruel de alguns dos simplismos e armadilhas em que feminismos, também eles simplistas, caem quando fazem uma crítica “naïve” ao conceito de objetividade:

Eu, assim como outras, começámos por querer um instrumento forte para desconstruir as reivindicações de verdade da ciência hostil, mostrando a especificidade histórica radical e, portanto, a contestabilidade de *todas* as camadas da cebola das construções científicas e tecnológicas e acabámos com uma espécie de terapia epistemológica de eletrochoques, que, longe de nos introduzir no cerne do jogo das verdades públicas nos levou à mesa de uma desordem de personalidade múltipla auto-induzida. Queríamos uma forma de ir mais longe do que limitarmo-nos a mostrar os enviesamentos da ciência (afinal, coisa fácil), e de ir mais longe do que limitarmo-nos a separar a boa ovelha científica da ovelha negra do enviesamento e da distorção. (...) Desmascarámos as doutrinas da objectividade, porque elas ameaçavam o nosso sentido florescente de subjectividade e de agência históricas e colectivas e a nossa noção ‘contextualizada’ de verdade, e acabámos com mais uma desculpa para não aprender física pós-newtoniana (...) (Haraway, 1988: 578).

De facto, para Haraway, assim como para Sandra Harding, não se trata de abdicar da demanda de objetividade e de a substituir por um subjetivismo intransmissível. Trata-se de procurar “uma versão feminista de objetividade” (idem), isto é, uma versão que procure conciliar o reconhecimento da contingência radicalmente histórica de todas as formas de conhecimento e a validade objetiva da multiplicidade de conhecimentos locais, portanto, provenientes das pessoas, nos seus diversos contextos. É por via do reconhecimento da objetividade de conhecimentos situados que Haraway mantém a referência à objetividade no conhecimento. Essa perspectiva não pretende constituir-se como uma “teoria geral”, universal, passível de ser aplicada sem mediações em todas as partes do mundo, numa espécie de complexo de Deus, que a autora designa como “o god-trick”, o “truque divino”, que consistiria numa visão de tudo a partir de um lugar fora de qualquer lugar (Haraway, 1988: 581). Nas suas palavras:

Também não queremos teorizar o mundo, muito menos agir dentro dele, em termos de Sistemas Globais, mas precisamos de uma rede de conexões à escala do mundo, incluindo a capacidade de traduzir parcialmente conhecimentos entre comunidades muito diferentes – e diferenciadas do ponto de vista do poder (Haraway, 579-580).

Esta visão não constitui uma forma de feminismo universalista, ignorante de especificidades culturais, mas sim, pelo contrário, uma janela aberta para a criação de redes de conhecimentos locais: “a objetividade feminista consiste em localizações limitadas e conhecimento situado, não em transcendência e divisão entre o sujeito e o objeto” (Haraway, 583). Como tal, “só as perspectivas parciais é que prometem uma visão objetiva” (idem). Só uma rede de conhecimentos “parciais, localizáveis e críticos” pode desenvolver “solidariedade na política e conversas partilhadas na epistemologia” (Haraway, 584). Esta perspectiva crítica, portanto,

igualmente visões totalizantes e formas de relativismo, pois ambas recusam valorizar o local: as primeiras, porque se colocam num “não-lugar”, a partir do qual imaginam ver toda a realidade; as segundas, porque imaginam colocar-se em todos os lugares e, portanto, estão em lugar nenhum. Donna Haraway pensa que é precisamente na “política e epistemologia de perspectivas parciais que reside a possibilidade de um questionamento sustentado, racional e objetivo” (idem).

Sandra Harding, por seu turno, considera que uma epistemologia situada ou “em perspectiva” (*standpoint*) pode contribuir para definir critérios de objetividade que a tornem mais robusta. Na sua opinião, “o problema com o conceito convencional de objetividade não reside no facto de esta ser demasiado rigorosa ou ‘objetivante’, como alguns pensam, mas sim no facto de *não ser suficientemente rigorosa ou objectivante*” (Harding, 2004: 128).

O ponto de partida para as teorias *standpoint*, segundo Sandra Harding, está na vida dos marginalizados, concretamente, das mulheres marginalizadas:

Uma pesquisa que parte das vidas das mulheres gera relatos menos parciais e menos distorcidos não só das vidas das mulheres, mas também das vidas dos homens e da ordem social, como tal. As vidas e experiências das mulheres proporcionam os ‘fundamentos’ para este conhecimento, ainda que não no sentido filosófico convencional (Harding, 2004: 128).

Sandra Harding tem a preocupação de esclarecer que esta perspectiva não significa a adoção de um ponto de vista etnocêntrico, segundo o qual as vidas das mulheres poderiam ser vistas como um fundamento superior para o conhecimento. Na sua perspectiva, afirmar que uma pesquisa sobre as mulheres que parte da vida das mulheres obtém resultados mais objetivos não é o mesmo que tomar as vidas das próprias que o afirmam como ponto de partida: por exemplo, pensar a partir das vidas de mulheres pobres pode revelar aspetos importantes da vida de mulheres não pobres.

Só membros de grupos poderosos em sociedades estratificadas pela raça, etnicidade, classe, género e sexualidade poderiam imaginar que os seus padrões de conhecimento e as suas asserções resultantes da adesão a esses padrões haveriam de ser consideradas preferíveis por todas as criaturas racionais, no passado, presente e futuro” (Harding, 2004: 131).

Harding avança mais um exemplo para a pertinência de ver a realidade a partir da/os marginalizada/os: “Hegel não era escravo, mas argumentava que a relação senhor/escravo se compreende melhor da perspectiva das atividades de um escravo” (Harding, 130). Além disso, segundo ela, as vidas das mulheres estão marcadas pelas “regras da feminilidade ou do ‘ser mulher’ (*womanliness*) e, nesse sentido, ‘exprimem a cultura feminina” (idem). Contudo, o pensamento feminista não toma esta “cultura feminina” como algo a que tem de ser fiel: antes pelo contrário, vê-a como uma “programação” que é necessário desmantelar. E existem muitos feminismos: “não existe uma única vida de uma mulher ideal, a partir da qual as teorias

*standpoint* recomendem começar” (Harding, 2004: 131). É preciso começar por “todas as vidas que são marginalizadas de formas diferentes por sistemas operativos de estratificação social” (idem).

Chegada/os a este ponto, é preciso perguntar-se, com Sandra Harding, quem é o sujeito do conhecimento para as teorias *standpoint*. Este sujeito distingue-se muito claramente do sujeito de conhecimento típico das epistemologias empiricistas, para as quais este é cultural e historicamente invisível (uma vez que se reclama a possibilidade de um conhecimento universal), distinto dos objetos que descreve e explica e, no entanto, individual e não coletivo, no sentido de se definir por pertença a grupos sociais identificados, por exemplo, pela classe, a raça ou o sexo.

Para as teorias *standpoint*, o sujeito de conhecimento é visível, porque o seu contexto e a sua experiência pessoal refletem-se no conhecimento que produz. Neste sentido, o conhecimento produzido pelo sujeito também envolve o objeto. Embora isto seja mais óbvio nas ciências sociais, Sandra Harding dá também exemplos relacionados com objetos das ciências naturais (como árvores, rochas, órbitas planetárias, etc): quando um/a cientista parte para a investigação sobre determinado objeto, esta já está enquadrada no contexto cultural e científico de interpretação do objeto. Não há acesso ao objeto que não seja filtrado culturalmente. Além disso, as primeiras produtoras de conhecimento são as comunidades, e não os indivíduos:

Uma coisa é certa, aquilo que eu acredito pensar por mim própria (na minha mente), aquilo que eu conheço, só é transformado de convicção pessoal, minha, em conhecimento, quando é legitimado socialmente. E, de forma igualmente importante, a minha sociedade acaba por assumir todas as afirmações que eu faço e que nem eu, nem a minha sociedade, interrogamos criticamente. Assume as crenças eurocêntricas, androcêntricas, heterossexistas e burguesas que eu não examino criticamente como parte da minha investigação científica e que, conseqüentemente, configuram o meu pensamento e aparecem como parte dos conhecimentos que eu afirmo. Estes são alguns dos tipos de traços que as gerações subsequentes (e outras, já hoje) dirão que tornam o meu pensamento característico da minha idade, ou sociedade, comunidade, raça, classe, género ou sexualidade (Harding, 2004: 133-134).

Terá, então, o conhecimento numa perspetiva feminista possibilidade de ser objetivo? O que é a objetividade, nesta perspetiva? Sandra Harding distingue entre “objetividade forte” (*strong objectivity*) e “objetivismo fraco” (Harding, 2006: 83), dizendo que só quando estamos conscientes de produzirmos conhecimento do nosso ponto de vista é que somos capazes de reconhecer que a nossa ciência é limitada, isto é, parcial, situada – e isto constitui a porta aberta para adquirir maior objetividade. Em segundo lugar, “a objetividade forte”, resultante de uma abordagem autocrítica, é diferente do “objetivismo fraco”, que se baseia na convicção de que o nosso conhecimento poderia fazer o “god trick” já mencionado, isto é, pretender ser universal. Esta consciência da relatividade do conhecimento não significa aceitar o relativismo, já que reconhecer que todas as formas de conhecimento são parciais não é o mesmo que aceitar que qualquer uma serve, sem ter

em conta o impacto dos diversos tipos de conhecimento sobre as diversas comunidades humanas. A maximização da objetividade exige não só que representemos com rigor a forma como nos vemos a nós próprios, aos outros e ao mundo, mas também que levemos a sério as representações que os outros têm de nós, de si próprios e do mundo.

## 2. Que vozes têm voz nos feminismos?

Os sujeitos produtores de conhecimento situado são, pois, múltiplos, heterogêneos. Esta afirmação constitui ideia-chave para prosseguir caminhos feministas não redutores. É que a questão do sujeito do discurso feminista há muito que se complexificou: não há um discurso feminista, mas muitos discursos feministas. E não há um “sujeito-mulher”. Há uma multiplicidade de formas de ser mulher(es). A diferença de classe, étnica, cultural, cruza-se com as questões de género. E as questões de género são passíveis de múltiplas análises à luz de múltiplos feminismos.

Ora os discursos feministas nem sempre escapam, eles próprios, à tentação de uma “nova ortodoxia”. Quem define o que é “feminista”? Quem define que experiências são emancipatórias ou alienantes? Se colocar estas questões parece traduzir um esforço de procura de identidade, por outro lado, pode conduzir a formas de dirigismo enclausurantes e silenciadoras de outras vozes. As feministas do chamado “Terceiro Mundo”, por exemplo, dão conta da existência de formas de feminismo que correm o risco de se tornarem formas de “falar pelas outras”, de se apropriar das suas vozes, de as reinterpretar, como se não tivessem voz, como se precisassem que as outras as explicassem a si próprias, como se lhes estabelecessem um código de validação ou invalidação de experiências de submissão e de emancipação. Valerá a pena citar, a este propósito, uma passagem inquietante de um texto de bell hooks (2004: 158):

Estou à espera que eles parem de falar do “Outro”, que parem até de descrever quão importante é ser capaz de falar sobre a diferença. Não é só importante aquilo que dizemos acerca dos outros, também é importante como e por que motivo falamos. Muitas vezes, este discurso sobre “o Outro” também é uma máscara, um discurso opressivo que esconde lacunas, ausências, esse espaço onde as nossas palavras estariam se fossem pronunciadas, se houvesse silêncio, se nós estivéssemos lá. Este “nós” é esse “nós” nas margens, esse “nós” que habitamos o espaço marginal que não é um lugar de dominação, mas sim de resistência. Entrem nesse espaço. Esse discurso sobre “o Outro” aniquila, apaga: “Não é preciso ouvir a tua voz quando eu posso falar sobre ti melhor do que tu podes falar acerca de ti própria. Não é preciso ouvir a tua voz. Conta-me só a tua dor. Quero conhecer a tua história. E, depois, vou contar-te de uma nova forma. Vou contar-ta de tal forma que ela se torna minha. Reescrevendo-te, reescrevo-me a mim própria. Continuo a ser autora, autoridade. Continuo a ser o colonizador, o sujeito que fala e tu, agora, és o centro daquilo que eu digo.” Parem. Saudamos-vos como libertadores. Este “nós” é este “nós” nas margens, aquele “nós” que habita um espaço marginal que não é um lugar de dominação, mas sim de resistência. Entra nesse espaço. Isto é uma intervenção.

Escrevo para ti. Falo das margens onde eu sou diferente, onde eu vejo as coisas de forma diferente. Falo daquilo que vejo.

Chandra Mohanty, num texto que ficou célebre (“Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses”, 1991), tece igualmente uma dura crítica aos feminismos ocidentais hegemônicos. Retomo aqui o texto numa releitura que pretende aplicar, por analogia, a sua lógica no que diz respeito à atitude das feministas ocidentais relativamente às mulheres do Terceiro Mundo à forma como, dentro do nosso próprio país, por exemplo, podemos cair na tentação de olhar sobranceiramente para mulheres não-urbanas, rurais, trabalhadoras, “não bem-pensantes”, nem “bem-falantes”. Dito de forma mais clara ainda: discursos feministas acrílicos em relação a si próprios podem fazer uma leitura de realidades de “outras mulheres” do nosso país que, de certa forma, se poderá assemelhar a discursos feministas em relação a mulheres de “outros contextos culturais”. Neste sentido, as mulheres não-urbanas, trabalhadoras, não-classe média, não bem-falantes, não bem-pensantes poderão estar para os feminismos urbanos, burgueses, classe média, bem-pensantes e bem-falantes como as mulheres do Terceiro Mundo estão para os feminismos ocidentais hegemônicos.

Retomemos alguns dos indícios dessa hegemonia, apontados por Chandra Mohanty, procurando fazer um exercício mental de identificação (ou não) dos mesmos com outros tantos discursos no nosso contexto.

a) Mohanty começa por chamar a atenção para o facto de os feminismos constituírem não só práticas discursivas, mas também agendas políticas que procuram legitimar-se através do recurso a corpos de conhecimento com legitimação científica – aliás, como qualquer corrente de pensamento-ação. Neste sentido, por vezes, os feminismos ocidentais mimetizam a mesma sobranceira da ciência e do conhecimento ocidental em relação a outras formas de conhecimento e a outras formas de ciência.

b) Um dos aspetos problemáticos reside na relação entre o conceito de “mulher” (uma construção cultural) e as mulheres reais: os discursos feministas hegemônicos “colonizam as heterogeneidades materiais e históricas das vidas das mulheres no Terceiro Mundo, produzindo/representando uma composição singular da ‘Mulher do Terceiro Mundo’” (Mohanty, 1991: 256-257). Ou, dito por outras palavras, também de Chandra Mohanty: partem do princípio de que as mulheres são um “grupo coerente, já constituído, com interesses e desejos idênticos, independentemente da classe, da localização étnica ou racial” (Mohanty, 258). Portanto, parte-se do pressuposto de que “uma noção de género ou de diferença sexual ou mesmo de patriarcado pode ser aplicada universalmente e em todas as culturas” (idem). Esta universalização na qual as mulheres do Terceiro Mundo aparecem sempre como “oprimidas” processa-se, segundo Mohanty, de acordo com as seguintes ideias: 1) essas mulheres são vítimas da violência masculina; 2) são universalmente dependentes, sem-poder, em resultado das estruturas de parentesco; 3) não se definem por “ter família”, mas é a família que as define; 4) são vítimas

de religiões (em particular o Islão) que as oprimem; 5) todas precisam e desejam o mesmo tipo de desenvolvimento.

c) Outro aspeto problemático diz respeito a um universalismo acrítico, isto é, à convicção de que a opressão das mulheres, como fenómeno global, pode ser analisada com base em categorias também elas universais. Mohanty dá exemplos deste tipo de raciocínio: 1) o raciocínio “matemático”, de acordo com o qual “quanto maior for o número de mulheres que usam véu, mais universal é a segregação sexual e o controlo das mulher” (Mohanty, 1991: 267), como se não pudesse haver significados diferentes para práticas (aliás) também diferentes; 2) raciocínios igualmente de generalização no que diz respeito a conceitos como os de reprodução, divisão sexual do trabalho, casamento, patriarcado, etc., como se o contexto cultural não fosse relevante e não introduzisse interpretações e vivências diferentes.

d) Por último, Chandra Mohanty chama a atenção para o resultado final dos dois pressupostos anteriores: a universalização do conceito de mulher, quando aplicada às mulheres do Terceiro Mundo, bem como a universalização das causas e categorias de análise leva à definição de um “conceito médio de mulher do Terceiro Mundo”:

Esta mulher do Terceiro Mundo leva uma vida essencialmente truncada, baseada no seu género feminino (isto é, constringido sexualmente) e no seu ser “do Terceiro Mundo” (isto é, ignorante, pobre, sem educação, amarrada à tradição, doméstica, orientada para a família, vitimizada, etc.). Penso que isto está em contraste com a auto-representação (implícita) das mulheres Ocidentais como educadas, modernas, com controlo sobre os seus corpos e sobre a sua sexualidade, e com liberdade para tomar as suas decisões (Mohanty, 259).

A proposta de reflexão em torno da possibilidade de reprodução de pensamentos hegemónicos no interior de feminismos no mesmo contexto cultural, através das dicotomias já mencionadas não visa diluir e negar a existência de submissões e de subalternidades gritantes, como é óbvio. Mas visa colocar a questão com que Mohanty (1991: 274) termina este seu texto: será que “elas não são capazes de se representar a si próprias e têm de ser representadas”? Saberemos melhor do que “elas” o que “elas” querem? Ou, como se pergunta Gayatri Spivak (1988) (igualmente em chave pós-colonial): “a/os subalterna/os” têm voz ou não?

### 3. Direito ao silêncio

Contudo, se o acesso à palavra para nos dizermos a nós mesma/os é um direito, o silêncio também o é: como se dizia no *Workshop* realizado com o grupo de dinamizadores/as sobre “Aprendizagem pela Conversa na Literacia para a Igualdade de Género”, no âmbito do nosso projeto (*Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas*), “o silêncio pode ser uma poderosa forma de comunicação”, “o silêncio tem muitas linguagens”:

O que significa o silêncio, de forma geral? (...) Será uma recusa à participação

(...)? Será ele uma expressão de timidez, pressupondo que há o direito ao silêncio? Ou seja, ao contrário de na prisão de Abu Ghraib há o direito de uma pessoa calar-se, portanto, não dizer, não falar. (...) A participação não é só a verbalização, a expressão por palavras.

Quais poderão ser os desafios colocados à palavra por silêncios que se constituem como formas de “resistência ao discurso regulador” (como se pergunta Wendy Brown, 2005: 89), já que “qualquer linguagem de regulação, incluindo aquela que originariamente foi pensada em prol da emancipação, tem potencial para se tornar oficial”? Uma das linguagens que, segundo Wendy Brown correm esse risco é, precisamente, a do universalismo feminista. Mas, vejamos como a autora chega a esta conclusão. Partamos da ideia central do seu texto intitulado – significativamente – “Freedom’s Silences”: o silêncio e a palavra não têm de significar opostos.

A palavra é um direito: a insurreição exige a quebra do silêncio por parte daqueles que são silenciados. Contudo, segundo Brown, “apesar de os silêncios nos discursos de dominação serem um lugar de insurreição ruidosa, apesar de serem corretores para encher de contra-relatos explosivos, também é possível transformar a quebra do silêncio num fetiche” (Brown, 84). A autora pergunta-se, aliás, se “a nossa crise de verdade contemporânea não se transformou numa torrente infinita de palavras sobre nós mesmo/as, palavras que presumem escapar aos desafios epistemológicos da verdade, por serem pessoais ou experienciais” (Brown, 84-85). Neste sentido, parece haver um esvaziamento de si no tornar público todos os aspectos da vida, mesmo (senão mesmo precisamente) os mais dolorosos. E o silêncio pode ser considerado “um valor político, uma forma de preservar certas práticas e dimensões da existência do poder regulador, da violência normativa, assim, como dos raios escaldantes da exposição pública” (Brown, 85). É que o trazer à linguagem também pode abrir a porta a usurpações da palavra – mesmo discursos emancipatórios podem tornar-se reguladores, quando se consolidam institucionalmente, por exemplo, e quando pretendem encerrar os sujeitos nas categorias que estabelecem para eles – mesmo que, supostamente, com intenção de os defenderem.

Assim, segundo a autora, a tentativa legislativa de quebrar o silêncio em torno das experiências de subordinação das mulheres, por vezes, acaba por voltar a impor-lhes outros silêncios: a que mulheres se refere um discurso a-histórico, universalista, legal? Esta normatividade universalizante pode ocorrer, igualmente, nos discursos feministas que “tipificam” os comportamentos e as pessoas, com uma dupla consequência: a de poderem considerar “atípicos” os comportamentos e as pessoas que não se reveem em “códigos feministas fechados” e a de encerrarem as pessoas “em comportamento e situações típicas”:

Assim, o adulto que não sofre manifestamente com a sua experiência sexual na infância, a lésbica que não sente vergonha, a mulher de cor que não se identifica primeira ou “correctamente” com a sua identificação como tal – estas figuras são excluídas como membros *bona fide* das categorias de identidade que também as reclamam. O seu estatuto dentro desses discursos é de um ser “em negação”, que

sofre de “falsa consciência”, ou que é “um traidor à sua raça”. Esta é o processo de constituição da norma em tradições de “quebra do silêncio”, que, ironicamente, silenciam e excluem as próprias pessoas que essas tradições pretendem empoderar.

Ao silenciarem tacitamente aqueles que não partilham as experiências daqueles cujo sofrimento é mais marcante (ou que o discurso produz como marcadamente em sofrimento), estas práticas também condenam aqueles cujo sofrimento elas registam a uma identificação permanente com esse sofrimento (Brown, 92).

Por isso, o silêncio é um direito à construção de uma identidade que se rebela contra a sua regulação através de uma palavra interpretativa que não é da/o própria/o ou que pretende abarcar toda a realidade da/o própria/o, como se em vez de movimento, o sujeito fosse imagem parada, como se uma imagem pudesse dizer toda a identidade.

### **Conclusão**

A evocação das vozes das autoras referidas pretendia chamar a atenção para alguns dos desafios que se colocam à construção de conhecimento em perspectivas feministas. O primeiro deles diz respeito à própria demanda de objetividade no conhecimento: não parece óbvio que abdicar de uma objetividade pretensamente assexuada e sem-lugar exija abdicar da própria demanda de objetividade. Esta estará no reconhecimento de que todas as formas de conhecimento são situadas e, por isso, parciais, parcelares, incompletas.

O segundo desafio está relacionado com este primeiro: se o sujeito é relevante para a produção de conhecimento, se é um sujeito situado, como se fará ouvir a sua voz, melhor, as suas vozes, pois falamos de sujeitos plurais? Será útil rever criticamente discursos feministas burgueses, bem-falantes, nos quais as “outras mulheres” são “apresentadas” e “representadas”, sem terem uma voz, como se a sua auto-consciência fosse insuficiente para a interpretação da sua própria realidade.

O terceiro desafio resulta do direito a um dizer que rompe formas de silêncio opressivas e do direito ao silêncio face à tentação da palavra dos outros para capturar a palavra da/o própria/o, sequestrando, mais uma vez, através de discursos reguladores, aquilo que é considerado “relevante” ou “irrelevante” para uma leitura feminista.

Em suma, o desafio está em procurar formas de conhecimento surgidas das próprias pessoas e não impostas às pessoas. Vulnerável? Muito. Mas, como diria Donna Haraway (1988: 590), “os nossos mapas exigem demasiadas dimensões” para que uma só metáfora ou uma só linguagem nos bastem.

### **Referências bibliográficas**

Brown, Wendy (2005). Freedom’s silences. In Wendy Brown, *Edgework: Critical essays on knowledge and politics* (pp. 83-97). Princeton: Princeton University Press.

- Haraway, Donna (1988). *Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective*, *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Harding, Sandra (2003). *Why has the sex/gender system become visible only now?*. In Sandra Harding & Merrill B. Hintikka (Eds.), *Discovering reality: Feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology and philosophy of science* (pp. 311-324). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Harding, Sandra (2004). *Rethinking feminist standpoint epistemology: What is "strong objectivity"?*. In Sandra Harding (Ed.), *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies* (pp. 127-140). New York: Routledge.
- hooks, bell (2004). *Choosing the margin as a space of radical openness*. In Sandra Harding (Ed.), *The feminist standpoint theory reader: Political and intellectual controversies* (pp.153-159). New York: Routledge,
- Mohanty, Chandra Talpade (1991). *Under western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses*. In Chandra Talpade Mohanty, Anne Russo & Lourdes Torres (Orgs.), *Third world women and the politics of feminism* (pp. 255-277). Bloomington: Indiana University Press,.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). *Can the subaltern speak?*. In Carol Nelson & Lawrence Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Londres: Macmillan.



## DIÁLOGO, INVESTIGAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: PERCURSOS PARTILHADOS

HUGO MONTEIRO

### Resumo

A construção de espaços de partilha e de participação, numa exigência crescente de equidade e de justiça, é cada vez mais um imperativo face ao ritmo frenético de um tempo de incertezas. Torna-se necessário e urgente interrogar o próprio lugar do diálogo como instância de troca e negociação de sentido, para lá do Método estanque e solidificado que se erigiu, no contexto de uma certa modernidade, como via única de desocultação da verdade. Neste texto tentaremos explorar, numa perspetiva crítica, a noção de diálogo como abertura ao outro e emancipação pessoal e social, facultando vias complexas e partilhadas de significação e descoberta. Colhendo os contributos teóricos da Hermenêutica filosófica contemporânea, ensaia-se interrogar o alcance metodológico sugerido na expressão “aprendizagem pela conversa”, pondo em questão o conceito de “lideranças partilhadas”.

Tendo por pano de fundo a observação de sessões de sensibilização realizadas no âmbito do Projeto *Lideranças Partilhadas*, perspetiva-se o Diálogo como potenciador de emancipação, na busca de uma cidadania crítica, participada e partilhada.

**Palavras-Chave:** Diálogo; conflito; liderança; investigação/intervenção.

Além do mais desconfio de comunicáveis, que são a fonte de toda a violência (Sartre, 1997: 282).

### Abertura

Tomar posição sobre um projeto passa, antes de mais nada, por assumir posição *num* projeto. Quer isto dizer que, ao partir ao seu encontro, saímos de uma área de conforto, que nos permitiria organizar a nosso bel-prazer um campo de estudos, numa ordem estabelecida de ideias e numa área disciplinar predominante. Acima de tudo, é necessário que seja o projeto a interpelar-nos, que seja ele a marcar o seu próprio ritmo, exigindo uma resposta singularizada ao modo como se nos apresenta. É preciso que o projeto comunique; e é necessário que lhe correspondamos.

Tal posicionamento parte de um *princípio de comunicabilidade* que rege o próprio projeto: este concretamente, ao apresentar-se como uma coconstrução determinada também por imaginação e intuição (Cf. Múrias, Koning, & Ribeiro, 2010: 6), abdicando de uma racionalidade solitária, exclusiva e impositiva. É esse um dos focos da sua emergência. Alicerçado num princípio de justiça e no aperfeiçoamento de uma democracia paritária e participada, os momentos de diálogo efetivo, consequente e mobilizador são a dimensão mais visível e mais marcante de uma reflexão empenhada e conjunta, que certamente se inscreveu de modo singular em cada um/a dos/as intervenientes diretos/as ou indiretos/as. Este é um dos aspetos que importa destacar, antes mesmo de começar a enunciar o nosso próprio esboço de resposta.

O presente texto formaliza algumas reflexões realizadas fragmentariamente pelo seu autor, ao longo da participação no Projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida – Lideranças Partilhadas*. Não ambicionando constituir-se como enquadramento ou fundamentação, nem mesmo como argumento ou enunciação, as linhas que se seguem não espelham nem demonstram. Assumem-se apenas como uma perspetiva singular que, na melhor das hipóteses, testemunha o modo como um projeto se impôs na nossa fala, determinando ele próprio o assunto, a temática e a metodologia. Passaremos por três fases, que são em rigor três distintas inflexões de resposta a uma interpelação prévia e maior, decorrente do próprio projeto.

Num primeiro ponto, somos levados aos conceitos de autoridade e de liderança, questionando explícita ou implicitamente as modulações ético-políticas que deles se desenham. Num segundo ponto, abordaremos em traços gerais o que designamos por ética do conflito, tentando enquadrá-la numa realidade democrática de disputa e de negociação. Finalmente, num terceiro ponto, analisaremos a hibridação entre investigação e intervenção, questionando os desafios epistemológicos e políticos patenteados nesta interseção.

## 1. Para uma ideia relacional de liderança

Num magnífico texto intitulado “Manifesto contra a distração ou Redes de Mulheres”, Maria de Lourdes Pintasilgo subscreve, sob o signo de Ana Hatherly<sup>78</sup>, a seguinte intencionalidade: “Avaliar lucidamente as relações de poder informais (não-institucionais) e tornar claras as relações (ou os medos) a este nível” (Pintasilgo, 2005: 21). Simples e direta na sua intenção panfletária, esta passagem atravessa longitudinalmente as dimensões mais vulgares da problemática do poder: as mais sombrias e, por isso mesmo, as mais esmagadoramente injustas. Ao dar como prioridade uma avaliação *lúcida* (susceptível de iluminar ou de trazer luz), o texto pressupõe a obscuridade como morada preferencial do poder, que, na sombra, se adivinha como particularmente temível. Desocultar, desvelar ou

78 “A distração/porém/ é uma forma superior de ocultação”

aclarar é então também uma forma de o desassombrar, avaliando-o, numa espécie de inversão que permite que tomemos posse do poder. Daí o caráter libertador do “dar a palavra”.

Discutir é um processo crítico de clarificação. No diálogo, na *conversa*, os silêncios geridos e apagados por uma rotina impositiva, ela própria poderosa, são postos em confronto, desalojando poderes: no registo do excerto citado, permitindo *avaliar* o poder não manifesto, *situá-lo* e – isto o texto não diz – ensaiando *partilhá-lo*. Discutir poderes é talvez o primeiro passo para convertê-los noutra coisa, sujeitando-os ao jogo dialógico e à exigência do pensamento. Como é sabido, não se combate eficazmente desigualdades sem este trabalho de desocultação e discussão que, no que concerne às questões de género, adquire um peso particularmente simbólico e difícil de reapropriar. Uma desigualdade fundada numa tradição cultural, social e científica e que, como sabemos, se reproduz com grande impacto em redutos pessoais, sociais e profissionais, numa impunidade persistente e nefasta.

A frase de Pintasilgo serve-nos de mote, na intenção de retomar a discussão em torno de autoridade e de liderança, num exercício conceptual que permita sustentar lideranças no solo das vivências democráticas. Ou, na senda de Pintasilgo, que possa servir para *avaliar lucidamente* as formas de manifestação de conceitos que se concretizam, indiscriminados, nos percursos pessoais, sociais e organizacionais mais diversos<sup>79</sup>.

### 1.1. Discutindo a autoridade

A noção de autoridade é ampla e polissémica. Vulgarmente associada a um poder concreto, a uma posição e a um estatuto determinados, a autoridade afigura-se, na sua aceção mais comum, como uma concentração de poder numa só pessoa ou entidade, da qual dependem todos/as os/as restantes que a não detêm. Porém, será forçoso reconhecer que nem sempre a autoridade se concretiza. Frequentemente, a autoridade não se manifesta diretamente, impondo-se de forma subliminar, discreta e inconsciente em atitudes e discursos que não raras vezes reproduzem o próprio mecanismo autoritário. A autoridade vive, nessa variação invisível, nos discursos das pessoas sobre as quais incide, que assim se tornam veículos principais de todo o ardil autoritário. A cada uma destas noções correspondem dois posicionamentos distintos, duas posturas principais: a primeira diz respeito ao modo como cada um/a diferencia e encara a relação com a pessoa ou entidade que detém a autoridade; a segunda, mais complexa, tem a ver com a forma de lidar com a autoridade quando esta transcende o domínio da pessoa ou da entidade específica, “quando a autoridade é uma força social ou uma tradição cultural” (Bingham, 2008: 87).

Todo um universo de distinções se impõe, desde logo admitindo-se a diferença entre uma autoridade monolítica, autolegitimada e manifestamente opressora e,

---

79 Uma diversidade auscultável e permanente ao longo dos workshops do Projeto “Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas”, numa riqueza que mereceria por si só um trabalho independente.

por outro lado, uma autoridade social e simbolicamente induzida, alimentada pelas interações e alicerçada na própria herança cultural. Na primeira das aceções estaríamos perante o que chamaríamos uma *autoridade de imposição*, na segunda, confrontámo-nos com uma *autoridade de ocultação*. Encarar a noção de autoridade, numa ou noutra das conceções referidas, parece induzir um juízo de valor negativo, capaz de neutralizar o reconhecimento da omnipresença da noção, anulando no mesmo gesto as múltiplas vias do seu questionamento e da sua definição. O que para já se encontra por pensar é uma variação partilhada e *questionadora* de autoridade, a que chamaríamos uma *autoridade de relação*, mas que está amplamente dependente de uma orientação crítica e emancipatória, obscurecida pelo uso mais lato do termo. Entre o que se oculta estará uma relação não garantida entre autoridade e liderança, que se relacionam sem que se confundam, mas cuja relação dependerá sempre de um gesto de problematização e de crítica capaz de precaver uma conceção de liderança que, sem se descartar completamente de uma noção transferível e pontual de autoridade, não se poderá confundir com ela. Desde logo, pelo que se deixa envolver na amplitude do termo ‘autoridade’, como na subtileza marcada num plural ‘lideranças’. Ao não se problematizar a autoridade, ao não se estabelecer diferença entre autoridade e liderança, branqueia-se a possível relação entre dois termos distintos, por não se reconhecer que à história da autoridade, descontínua e sinuosa, equivale-se – sem que forçosamente se corresponda – uma evolução não linear das definições de liderança.

## 1.2. De Arendt a Gadamer

A este respeito, torna-se pertinente revisitar Hannah Arendt, quando associa a ambiguidade da noção de autoridade com uma crise generalizada das mais tradicionais manifestações autoritárias. Numa muito curiosa reflexão, Arendt coloca a autoridade em direta oposição com a coação ou a violência; a autoridade, quando a há, anula qualquer ato de força ou de imposição, mas também exclui qualquer debate ou legitimação exterior. Nas palavras de Arendt:

(...) o facto é que a autoridade exclui o uso de meios exteriores de coação; quando se usa a força, isso significa que a autoridade falhou. Por outro lado, a autoridade é incompatível com a persuasão, já que esta *pressupõe uma paridade e funciona através de um processo de argumentação* (Arendt, 2006: 108. Itálico nosso).

A autoridade é, na impiedosa análise de Arendt, um sintoma de desequilíbrio profundo e inquestionável, de tal forma que qualquer processo de aproximação, (des)equilíbrio ou legitimação correria o risco de anular a sua definição. A autoridade é solitária e inalcançável. Situa-se numa ordem silenciosa e prioritariamente simbólica, alheia ao processo de argumentação, isto é, à partilha e à paridade. A autoridade não é relacional, por assentar numa estabilidade hierárquica prévia em que todos os elementos reconhecem uma ordenação estabelecida. Se existe, à laia de boa notícia, a oposição à coação pela força – que agrediria a autoridade enquanto

inquestionado absoluto e consensual – por outro lado estamos no pólo oposto da partilha, da possibilidade de diálogo ou da conversa, dado que nos encontramos longe da horizontalidade ou da negociação não hierárquica.

Uma possível perda de autoridade, a sua crise, corresponderia então a um generalizado abalo de fundamentos do mundo moderno, em que a ânsia de novos ordenamentos do mundo, deslocizados dos lugares mais instituídos autoritários<sup>80</sup>, revelam a recusa deste reino silencioso e seguro, docilmente traduzido numa mansa vigência autoritária. Um reino ou um domínio que o diálogo, a conversa, podem contrariar desde a origem, no intuito de operar um desvio sobre a estagnação silenciosa em que a autoridade se alimenta, para, deste modo, gizar percursos de partilha, empoderamento e participação com a discussão direta das representações de liderança nos espaços público e privado<sup>81</sup>.

Já Hans-Georg Gadamer assinala, na sua abordagem fenomenológico-hermenêutica, que na altura em que se impõe pela declaração ou pela imposição, toda a autoridade é em si mesma pouco autoritária (Gadamer, 1997b: 348). Num sentido distinto do de Arendt, a análise gadameriana de autoridade aponta para o que chama uma “autoridade produtiva”, caracterizada por ser uma autoridade diferida, assente no exterior de cada sujeito. Esta “autoridade produtiva” opõe-se a uma “autoridade restritiva”, esta unicamente alimentada pela unilateral reclamação de um poder. Torna-se interessante notar que todo o cabimento da “autoridade produtiva” se determina exteriormente: nos/nas outros/as, nos textos, na cultura e nas aprendizagens. Na verdade, este sentido de autoridade desliga-se totalmente do poder e do circuito da obediência, por ter a ver fundamentalmente com o conhecimento e sua valorização (Cf. Gadamer, 1997b: 347-348). Toda a “autoridade produtiva” advém da relação, cresce e fundamenta-se relacionalmente, sendo fator de possibilidade de uma hermenêutica da compreensão. Vista desta perspectiva, a autoridade sustenta, em vez de invalidar, todo o ato emancipatório de afirmação e de reconhecimento da outra pessoa como fonte (inesgotável) de aprendizagem, interpretação e mistério sem apropriação.

Sublinha-se uma abordagem à noção de autoridade assente na autoridade do/a outro/a, em oposição ao autoritarismo frágil e autoimposto apoiado unicamente no poder. Aqui, o plural ‘lideranças’, principalmente porque ‘partilhadas’, parece poder traduzir sociologicamente o que Gadamer entendeu por “autoridade produtiva”. No seu processo de apóstrofe de hierarquias, a partilha legítima deliberações e permutas de sentido, sustentadas num método de conversação que se reclama, a par e passo, do uso circulatório da palavra em partilhas.

---

80 Lugares tradicionais de autoridade que, ao se desligarem da sua dimensão autoritária, se reconstróem em si mesmos e na sua definição. Veja-se, referindo os exemplos mais óbvios e eventualmente mais relevantes neste contexto: a igreja e o ecumenismo; o poder político e a democracia; a família e a sua redefinição alargada; o homem na sua preponderância genérica de humanidade.

81 Tal como consta nas linhas de apresentação do Projeto “Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas”.

Partilhas, pois, que põem sob foco de discussão e crítica os mais silenciosos terrenos da autoridade. Partilhas que contornam as mais estagnadas regiões de consenso, possibilitando passagens e concedendo lugar ao confronto salutar, refletido e escrutinador de uma certa rotinização de práticas. Do consenso ao dissenso, do silêncio à palavra, do sujeito à relação, estas passagens possibilitam a erosão de um silêncio autoritário, em favor de lideranças que se querem partilhadas<sup>82</sup>. De lideranças que se processam como consequência do próprio fluir democrático, e que, por isso mesmo, se afirmam como lideranças relacionais.

Construir lideranças não-autoritárias, geradas pela construção conjunta de uma outra noção de autoridade, passará inevitavelmente por verter a *autoridade* em *liderança*, transformar a liderança em *lideranças*, converter a tentação soberanista numa interação *partilhada*. Reconhecer a dimensão sócio-cultural das desigualdades implica uma literacia, ou seja, uma interpretação de mundo que ponha a descoberto as dimensões subliminares da desigualdade, como a solidificação dos estereótipos que regem e sedimentam posições autoritárias. Torna-se necessário um processo de conscientização que, pondo em jogo o mesmo processo de partilha que sustenta, seja capaz de iluminar criticamente os veios de censura e de autocensura geradores de minimização, resignação e apagamento presentes na dialética autoridade – submissão. Propomos, neste mesmo sentido, uma ética da confrontação em alternativa ao silêncio autoritário.

## 2. Para uma ética da confrontação

A instauração de consensos tem sido uma das obsessões mais evidentes nos lugares de decisão política, estendendo-se o anseio ao todo do espaço público e privado. Desde os bancos de escola, parece associar-se à possibilidade de discórdia uma espécie de poder disruptivo, educando-se com os olhos postos na harmonia concordante e na miragem plácida e benévola da anuência. Deixando de lado, pontualmente, o modo como esta predisposição influi na formação de um modelo único de cidadania (Monteiro & Ferreira, 2011), assinalamos alguns riscos que, a nosso ver, se impõem à prioridade do consenso. De certa forma, ela instala-se num plano oposto aos princípios subjacentes ao encontro, à aprendizagem e ao diálogo, como à disposição de uma aprendizagem pela conversa.

Em primeiro lugar, a instauração do consenso tende a privilegiar uma posição dominante, naturalizando-a e normalizando-a. Neste caso, ousamos dizer que o consenso se constrói como núcleo hegemónico e, supostamente, maioritário, tendendo a menosprezar a minoria, a parcela, os focos da sua diferença.

Em segundo lugar, arriscamos adiantar que o consenso tende a reduzir a conversação em nome de padrões de eficácia decisória. Abreviando a maturação da decisão democrática, que raramente se apressa, esta política da concordância traz conse-

---

82 Tratamos do registo do “poder com”, como alternativa ao “poder sobre”, de que nos fala o Caderno de Trabalho organizado para o Projeto em questão (Múrias et al., 2010).

quências evidentes nas esferas pessoais, sociais e organizacionais, docilizando comportamentos em nome do hábito e branqueando discordâncias em nome da rotina.

Tendo como pano de fundo a aprendizagem pela conversa, exploraremos neste ponto os princípios de uma ética da confrontação, numa clara alternativa crítica à serenidade do consenso. Sublinhando o vigor dos “espaços de conversação, nos quais ideias em oposição podem ser exploradas” (Baker, Jensen, & Kolb, 2002), tentaremos ilustrar o teor emancipatório implícito a uma atitude dialógica; atitude que, mesmo visando decisões conjuntas, não deixa de assumir primeiramente as divergências.

## 2.1. Entre ética e política

Distante da moral normativa e prescritiva, a Ética corresponde à meditação sobre os modos de habitar o mundo, dizê-lo e redeterminá-lo, ante a realidade relacional constitutiva da pessoa humana. Neste sentido, secundariza-se os limites do próprio face a uma alteridade indominável, que se constitui como elemento problemático primigénio. Raiz de toda a interpelação ética, a alteridade oferece-se como mistério inapropriável e inalienável, fora de toda a economia, lei e poder, bem como caixa de ressonância de toda a ação deliberativa, impossibilitada de se desenvolver sozinha. O “ser-com”, elemento fundamental de qualquer comunidade, interroga-se eticamente como abertura originária do sujeito ou, numa inflexão política, na permanente possibilidade de algo novo surgir dessa abertura. Escreveu Miguel Baptista Pereira:

A forma de comunidade historicamente nova e única, que, de olhos postos no berço, satisfaz a este modo autêntico de o político aparecer, chamou-se, desde os Gregos, Democracia (Pereira, 2003: 25).

Estamos então numa interseção desejada entre ética e política. Por ética, que distingue claramente de moral, Paul Ricoeur entenderá o alcance de uma “vida boa, com os outros e para os outros em instituições justas” (Ricoeur, 1990: 202). Ao plano político caberá uma espécie de concreção do plano ético, com ele se interseccionando ao conceder-lhe uma esfera de ação (Cf. Ricoeur, s.d.: 397). E é aqui, neste espaço de alargamento e de interseção, que ética e política se relacionam na construção de espaços de liberdade, cuja inspiração democrática se sustenta numa dupla perspectiva: referente ao conflito e referente ao poder. Para Ricoeur, a concretização democrática não elimina conflitos, mas torna-os exprimíveis e, como tal, negociáveis. Seja na esfera dos mais formalizados circuitos políticos, com a mira no pluripartidarismo e no debate público, seja no âmbito mais informal, com a vida comunitária organizada a partir do debate e do escrutínio de formas de viver em conjunto, o conflito regulado é parte integrante da própria formulação do conceito de Democracia. O poder, por outro lado, deve exercer-se numa proximidade que mais uma vez se caracteriza pela partilha não concentracionária. Na linha de

Montesquieu, Ricoeur alvitra a necessidade de “dividir o poder contra ele próprio” (Ricoeur, s.d.: 398), na expectativa de combater qualquer tentação totalizadora, alimentada por uma distribuição desigual da palavra como veículo de pensamento e de decisão.

Filósofo da experiência viva, que sempre se dá à aventura da interpretação, Ricoeur desenvolve uma hermenêutica da divergência, que invalida a obtenção de uma totalidade de sentido e que recusa o intuito da revelação de uma verdade primeira e estagnada (Cf. Ricoeur, 1969), estando aí a dupla e cruzada vertente ético-política da sua hermenêutica.

O discurso, para Ricoeur, é produtor de acontecimento, ou seja, concretiza-se temporalmente e no presente (Ricoeur, s.d.: 111). Esta concreção, ou esta dimensão acontecimental do discurso, ganha corpo num conjunto de instâncias de referência, caracterizadoras da performance discursiva: o discurso ocorre no tempo; remete ao sujeito que nele se diz; remete ao mundo que descreve, exprime ou representa (Ricoeur, s.d.: 111-112). Numa última dimensão, o discurso reporta-se ainda à/ao interlocutor/a a quem se dirige, o que liga o acontecer do discurso à troca que é o diálogo (Ricoeur, s.d.: 122). O diálogo excede o raciocínio lógico-dedutivo (Cf. Fernandes, 2009: 79), estando orientado para uma alteridade que não permite solidificação identitária, estagnação descritiva ou universos pessoais fixos e cristalizados. Daí que a narrativa, pelo movimento que lhe é próprio e pela fluidez que a sua dinâmica implica, seja constitutiva da existência pessoal e interpessoal. Aceder criticamente, com uma orientação investigativa ou interventiva – e neste aspeto sem diferenças em relação a qualquer outro campo da *vida vivida* – à vida concreta passará por dar lugar às formas pelas quais esta se põe em narrativa: a linguagem humana, na sua componente simbólica e metafórica (Cf. Portocarrero, 2005: 58), é o veículo para chegar às diversas formas de relação e realização históricas, pessoais, políticas e institucionais. Encontramo-nos, como nos afirma Ricoeur, em estado de *exigência narrativa* (Ricoeur, 2007: 185).

## 2.2 Arte de Narrar

Em fala que parece inteiramente destinada ao espaço da nossa contemporaneidade, Walter Benjamin lamenta a visível e progressiva degradação da “arte de narrar”. A mudez é preponderante, particularmente quando cenários intensos de crise se instalam de forma ruidosa no modo como nos relacionamos, desacreditando a experiência da partilha enquanto aspeto central da conquista do tempo. A análise de Benjamin é incisiva:

É como se uma capacidade que nos parecia inalienável, a mais segura de todas, nos tivesse sido tirada: a capacidade de trocar experiências (Benjamin, 1992: 28).

A troca de experiências é reclamada como aptidão segura, que Benjamin qualifica, sem sombra de ingenuidade, como capacidade e como direito.

O objetivo do diálogo não passa pela obtenção de *uma só* verdade. Mesmo porque, como já se viu, o posicionamento epistemológico inerente a esta “uma verdade” não pressupõe a partilha, mas o isolamento estudioso e ascético conducente a uma lei rígida e impositiva. Em alternativa, o diálogo sustenta-se numa *lógica de confrontação* que giza, ou deve possibilitar, uma ética da confrontação. Em que se baseia esta ética da confrontação, e como se desenvolve num quadro de investigação interativa e transformadora?

De um modo lacónico e, de alguma forma, egoisticamente ilustrativo, poderíamos responder à pergunta descrevendo as dinâmicas de trabalho do projeto *Lideranças Partilhadas*, que se constitui neste texto como objeto privilegiado. De modo, todavia, mais amplo, poderíamos dizer que uma ética da confrontação decorre de um posicionamento filosófico aberto e fundamental: que entende a verdade como plural e relacional, isto é, como resultado de uma partilha, que não se resume a desvendar uma verdade, mas a produzir verdades em ação e movimento, numa partilha de sentido. Ora esta partilha apenas se processa num face-a-face, como primeiro organizador de uma confrontação mediada pela valorização da riqueza da conversa. Da diferença eclode a diferença, o desvio, a lateralização.<sup>83</sup> O seu registo de liberdade caminha no sentido do realce das diferenças que, por irreduzíveis, resultam em crescimento mútuo e amadurecimento de ideias próprias, agora sujeitas a um circuito de serena e descomplexada partilha. A ética da confrontação é uma ética, por se centrar num pensamento da relação, mas é uma confrontação, por se processar numa assunção da separação e da diferença como elementos fundamentais em qualquer partilha.

Como em qualquer confrontação, os/as intervenientes constroem e partilham argumentações, análises e impressões, postos/as em igualdade de circunstâncias, mas partindo de distintas posições laborais, simbólicas, pessoais, organizacionais... Por simples que pareça, esta disposição contraria barreiras e obstáculos à comunicação sólida e invisivelmente erigidos nos contextos mais correntes. A conversa dá-se como alternativa à construção hierarquizada e atomizadora das mais formalizadas organizações educativas e sociais, como ao mais comum dos contextos laborais.

### 3. Entre investigação e intervenção

Torna-se necessário conceptualizar o hibridismo entre investigação e intervenção, numa duplicidade que afeta a posição e o lugar da investigação. O lugar, porque a investigação/intervenção, como a terra na disfarçada teimosia de Galileu, *efetivamente move-se*. Vai a contextos formalmente académicos, desloca-se para espaços de política e de decisão local, vai ao bairro e a comissões de moradores; encontra-se aí, onde sente que é preciso estar<sup>84</sup>. A posição da investigação/intervenção é

83 Num outro lugar, tivemos oportunidade de introduzir o conceito de *lateralização*, entendendo-o como desvio de roteiro como produção concêntrica de sentido e de significação (Cf. Monteiro, 2011).

84 Este projeto, concretamente, passou por locais tão diversos quanto Faculdades, Universidades Seniores e ocupacionais, Escolas Secundárias, Empresas de consultoria e formação, Cooperativas,

realmente nómada quando, nesta mobilidade espacial, se deslocam registos linguísticos, valorativos e sociais, numa orientação epistemológica de escuta e de implicação.

Subentende-se aqui um desvio face a uma estrutura hierárquica comum, em que a posição de quem investiga parece subalternizar toda a realidade investigada, o que se entende particularmente gravoso quando há uma intencionalidade transformadora em todo o processo. O desvio aqui operado pretende dissolver barreiras simbólicas, nomeadamente através de uma indistinção entre investigador/a e realidade a investigar, o que só se torna possível com uma sincera circulação dialógica – a conversa tem o poder de desarrumar hierarquias, bastando para isso assumir a sua definição relacional. É a relação que permite uma reciprocidade de atuações: eu atuo sobre algo ou alguém, da mesma forma que algo ou alguém atua sobre mim (Cf. Buber, 2009: 48). Num circuito de conversa, todos/as investigam e conversam, todos auto e heteroinvestigam na conversa e, aí, todos auto e heterointervêm<sup>85</sup>.

Não sendo novo, este posicionamento implica alguma capacidade em abdicar de posturas epistemológicas mais afastadas e seguras, o que nem sempre os/as agentes investigadores/as estão prontos a assumir, mesmo que persigam finalidades de transformação. Esse ato de despojamento é difícil, por implicar o abandono do que designaríamos por uma certa guionização de processos, com fases estabelecidas, problemas discriminados, objetivos e ações tipificadas e reificadas – com o risco efetivo de construir zonas de investigação/intervenção paralelas e apartadas do modo como as realidades se manifestam: às carências que anunciam, às formas concretas e simbólicas que as dizem e às necessidades que reivindicam. O que temos então, em última análise, é uma imposição epistémico-metodológica travestida em “resultados” ou “outputs”, visto que tanto estes como as questões que os precederam advêm do mesmo lugar ou posicionamento: da presença excessiva de quem intervém, de quem investiga, ou, em última análise, de quem se impõe autoritariamente sobre uma realidade. É aí que uma aparente abertura resulta num efetivo fechamento.

---

Sede EAPN Portugal (Rede Europeia Anti-Pobreza Portugal), e por distintas localizações do Norte de Portugal, de Viana do Castelo a Ponte de Lima, do Porto a Freamunde ou Lixa, num total de 248 pessoas abrangidas.

85 Revela-se curioso o modo como a própria *aprendizagem pela conversa* imprime uma marca afetiva em quem nela se posiciona. A este respeito, refira-se a fase inicial de um dos seminários deste Projeto, em que dois dos intervenientes, convidados a esclarecer as suas motivações para a frequência da sessão, confessaram não ter interesses ou motivações específicas na temática “Lideranças Partilhadas”. O que os levou à sessão foi apenas a própria *aprendizagem pela conversa*, com a qual contactaram no seu país de origem. Sem nenhuma afinidade com as temáticas em apreço, os dois estudantes de engenharia foram movidos para aquele grupo apenas e só por “saudades da metodologia”, o que não deixa de ser curioso e revelador.

### 3.1 A posição do/a investigador/a

De alguma forma, a conceção desenvolvida por Matthew Lipman (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1998) em torno do que apelidou por “comunidade de investigação” ou “comunidade reflexiva” auxilia metodologicamente esta ética da confrontação, como possibilidade de crescimento intersubjetivo e empenhado numa transformação de práticas e de posturas. Uma comunidade de investigação entende-se por uma forma grupal de partilhar problemas e laborar sobre as suas soluções conjuntamente, e trabalhando sobre o dissenso, mais do que sobre o consenso. Cedo se entenderá, como o próprio Lipman reconhece, que esta comunidade pode conter subconjuntos de outras pequenas comunidades, questões pessoais e subgrupais que se envolvem e se põem em jogo na prática salutar da confrontação, sendo a própria conversa a conjugar os fatores de diferenciação, tão inevitáveis quanto necessários. Nas palavras de Lipman:

É o conhecido efeito de expansão de uma onda, como o da pedra lançada na lagoa: cada vez mais amplas, as comunidades vão-se abarcando umas às outras, todas elas formadas por indivíduos comprometidos com a expansão autocorretiva e a criatividade (Lipman et al., 1998: 40).

Esta ideia, em ação neste contexto específico com trabalhadores/as sociais, agentes educativos/as, profissionais direta ou indiretamente ligados/as ao desenvolvimento e implementação de políticas sociais, pode adquirir expressão relevante, pela ampla fatia de sujeitos passíveis de nela se abarcarem. Por outro lado, transporta inegavelmente uma oposição às práticas mais comuns nas organizações educativas e sociais, possibilitando novas e outras visões sobre o trabalho, sobre a vida quotidiana, sobre a formulação da ideia vasta de *qualidade de vida*, cuja formulação tende a adiar-se nas mais instituídas rotinas. Assim sendo, também os contextos laborais são amplamente problematizados ao longo das conversas, autênticas indagações conjuntas, com a crítica explícita ou implícita à solidez das estruturas hierárquicas, organogramas e dispositivos variados de docilização<sup>86</sup>, que projetam e regulam a própria ideia de trabalho.

Proporcionar aprendizagem pela conversa passa também pelo prazer do face-a-face, pelo gosto da partilha inerente a uma ética da confrontação.<sup>87</sup> Nesta fase, torna-se útil revisitar a noção de Ricoeur, anteriormente adiantada – “vida boa, com os outros e para os outros em instituições justas” –, sublinhando-se o complemento de lugar: *em instituições justas*. A justiça de uma instituição afere-se

86 O termo ‘dispositivo’ é aqui empregue num sentido amplamente teorizado por Michel Foucault como conjunto heterogêneo de discursos, regras, enunciados, elementos arquitetónicos, elementos sociais discursivos ou não discursivos combinados que servem de mecanismos de dominação (Cf Foucault, 2001; Revel, 2008: 41-42).

87 Retoma-se o “argumento” do Projeto: “Conversar apenas com o objetivo de “encontrar novos sentidos” e “deixar emergir novos conhecimentos”, na esperança de poder desenvolver um olhar crítico em cada participante. Assim, e num tempo em que escasseiam as versões críticas, não se perde de vista que é importante ir construindo *histórias* mais críticas” (Múrias et al., 2010: 68).

partilhadamente e, acima de tudo, evolui de forma partilhada. Quer isto dizer que a justiça não corresponde a um absoluto. A justiça é fundamentalmente relacional, não se encontrando por isso, exclusivamente – nem principalmente – em normas, estatutos e documentação. A justiça institucional é um elemento de ação, pelo que se concretiza e deixa entrever intersubjectivamente, fenomenologicamente e dialogicamente. Uma ética da confrontação valoriza a disputa, a troca convergente ou divergente de argumentos e de posições, no sentido de um crescimento efetivo. Desviada do espaço ermo da retórica e raramente sustentada em consensos, este posicionamento assenta sobretudo no escrutínio e aperfeiçoamento de regras e de ações através do diálogo. Assume-se uma confrontação dado que, como se torna assaz evidente, vinca o processo sobre a finalidade e a liberdade sobre o roteiro, numa coerência participada e negociada que faz convergir ética e epistemologias num sentido de construção conjunta e democrática. Esta confrontação, no projeto em apreço, tende a recair sobre três planos fundamentais e interligados: Plano pessoal, social e organizacional.

- i) No plano pessoal há um ponto de partida que deve ser, também, um ponto de retorno. O plano pessoal reflete expectativas, angústias, zonas claras ou encobertas de satisfação ou de fracasso diretamente implicadas na conversa, em qualquer conversa. Evidencia-se aqui o potencial crítico que toca os restantes planos, quando se reforça e agradece a oportunidade de se falar sobre aspetos que frequentemente se silenciam no plano social e organizacional.<sup>88</sup> Chame-se a este silêncio rotina, quotidiano, hábito... mas todos estes nomes têm lugar próprio no que a tradição crítica designou por opressão.
  
- ii) No plano social, ao tratar-se de desigualdades bem vivas e claramente reiteradas no atual ordenamento social, está lançado o primeiro ímpeto para o seu reconhecimento e superação. Isto mesmo se verifica, desejavelmente, nas desigualdades de género e nos seus mais arreigados estereótipos, com os seus remanescentes dispositivos de regulação<sup>89</sup>, denunciando-se e ultrapassando mistificações prejudiciais à construção de uma sociedade mais igualitária e mais justa. Tais mistificações e/ou estereótipos surgem no limiar do discurso e lançam-se a debate, dando oportunidade à crítica conjunta de constantes socialmente induzidas e quotidianamente reiteradas. Esta dinâmica favorece a construção de uma plataforma de clarificação e de consciencialização dialógica e partilhada.

---

88 De forma recorrente, durante os workshops do projeto “Lideranças Partilhadas”, os/as participantes sublinham o caráter invulgar do que ali se une pontualmente, destacando a rareza de tratamento dos assuntos focados.

89 Veja-se a título de exemplo a ideia, veiculada em mais do que um momento nos workshops do projeto, segundo a qual as mulheres se revelam essencialmente como elementos de contenda no plano laboral. Solidificada esta ideia, e sem o necessário questionamento, facilmente se torna justificável a exclusão ou menosprezo da mulher em espaços de trabalho em equipa, a coberto do preconceito naturalizado segundo o qual a mulher é automaticamente rival da outra mulher.

iii) No plano organizacional, uma ética da confrontação tende a instigar uma inversão: enquanto os quotidianos normalizam o plano visível da organização, a confrontação tende a privilegiar o seu lado invisível. A conversa, ao fazer acontecer o seu carácter fluido, vai desvelando progressivamente formas de relação, instâncias de poder e práticas instituídas, usualmente invisibilizadas por quotidianos sem questionamento<sup>90</sup>. Iluminam-se aspetos mais práticos e mais vivenciais da profissionalidade, produzindo-se distanciamentos, apreciações e avaliações sem a rigidez do parâmetro formal.

A interseção entre estes três planos é evidente e desejável. A confrontação permite que aspetos sociais e organizacionais, frequentemente desvalorizados ou dispersos numa rotina silenciadora, sejam criticamente considerados pelo crivo do eu, e dialogicamente lançados na relação com os/as outros/as. Questionam-se as práticas, mas é impossível ocultar o que esta conceção exige ao/à investigador/a, confrontado/a com uma postura alheada das mais tradicionais conceções metodológicas.

### 3.2. Diálogo e diagnóstico

A questão que se coloca incide na posição do/a investigador/a, sabendo-se da exigência híbrida – investigação/intervenção – que o motiva e prevendo as dificuldades epistemológicas que nela se intercetam. Fora de um registo de saber rigidificado, o/a investigador/a inscreve-se numa realidade fluida, variável, cheia de vasos comunicantes e de relações justapostas e possíveis. Daí que, quanto ao posicionamento, se defina por uma ausência de definição, ou seja, abdicando de uma posição dominante e aplicando-se em fazer funcionar formas de diálogo, de autocrítica e de resposta diferida, na mesma lógica de liderança relacional e de ética do confronto que vimos defendendo. Numa palavra, o problema principal da investigação/intervenção desliga-se das tradicionais epistemologias da validação, para quem a pergunta se congrega sob a forma ‘como conceder cientificidade ao discurso?’, como dos mais vulgares planeamentos metodológicos – ‘como formatar fases, modos, finalidades e frações de tempo na intervenção?’ – para se centrar na busca sustentada de formas de fazer com que a realidade fale nela, por ela e, finalmente, apesar dela. Impõe-se refletir sobre a fluência da palavra, nas inúmeras formas de expressão que cabem a cada realidade, assumindo-se uma diagnose permanente, em cuja natureza é necessário incidir.

É necessário retomar dialogicamente o termo ‘diagnóstico’, perguntando pelo seu cabimento numa investigação participada e transformadora<sup>91</sup>. Problemático, este termo tem vindo a ser usado, prioritariamente, em contextos clínicos e educacionais,

90 Este é um dos aspetos que melhor potencia a hibridação entre investigação e intervenção. Na conversa, não apenas se processa uma caracterização dinâmica e mediada de cada organização, com contributos investigativos de apreciável qualidade, como se constrói o primeiro degrau na análise de problemas e perspetivas negociadas na sua resolução.

para declarar, de forma mais finalizada possível, a existência ou ausência de uma patologia, no caso médico, ou para inferir, de modo mais localizado possível, o estado do/a aluno/a face ao conhecimento, no caso educativo. A retoma do diagnóstico na perspectiva do diálogo exige a decomposição etimológica do termo, ainda antes da orientação finalista e técnica que um certo uso quotidiano nas práticas especializadas, como as clínicas ou as pedagógicas, lhe imprimiu.

O grego *gnosis* era utilizado, em Aristóteles, como palavra vulgar e abrangente para *conhecimento*, compreendendo aí tanto a percepção sensível como o conhecimento científico. Já no contexto da doutrina cristã, o termo *gnose* adquire um sentido religioso e salvífico, como revelação divina (Peters, 1983: 94). A inscrição do elemento etimológico diferencial – *dia* – imprime uma orientação fundamental na palavra; mais do que uma questão etimológica, o elemento ‘dia’ em ‘diagnóstico’ convoca um problema epistemológico, uma orientação metodológica e um imperativo ético, de certa forma apagados da sua aceção mais imediatamente científica: a inclinação para a diferença e o dizer da diferença, em todas as suas aceções. Impossíveis de retratar totalmente aqui, não deixaremos de sublinhar algumas dessas aceções, tentando mostrar em que medida elas se presentificam na investigação/intervenção socioeducativa e, concretamente, no Projeto que aqui se questiona.

Admitida a curiosa partilha do termo diagnóstico entre a ação clínica e a prática psicopedagógica, importa estabelecer graus de confluência do uso pragmático do termo entre ambas as disciplinas. Para antes de mais salientar que um diagnóstico acontece na altura em que a observação naturalista se revela insuficiente. A saúde clínica, como a “saúde” pedagógica, não são elementos concretos, diretamente observáveis ou totalmente redutíveis a escalas de medida. São por isso – ou deveriam ser – imunes a um processo meramente classificatório e finalista, na estagnação passiva de um resultado verificável. A saúde não é um produto nem um facto, mas algo que se restabelece numa relação de entrega e de confiança. Como refere Gadamer, refletindo sobre a relação médico-doente, “tanto o poder de convicção do médico como a confiança e a colaboração do paciente representam um fator curativo essencial” (Gadamer, 1997a: 28). O mesmo se passa em contextos socioeducativos, onde a instrumentalização dos processos e o mecanicismo das práticas leva à perda de identidade profissional, como à erosão dos princípios antropológicos e éticos em que estes contextos se encontram enraizados. As intervenções socioeducativas são relacionais, abertas e intersubjetivas (Cf. Carvalho & Baptista, 2008: 31). Uma vez mais, a autoridade intromete-se nesta relação, colocando-se novamente em causa as diversas formas de problematização da autoridade, em nome do que é desejavelmente uma relação pactuante. No que concerne ao cabimento do diagnóstico, tudo se passa nas formas de convocar para

---

91 Devo a maturação desta ideia, que aqui abrevio, à amizade e ao diálogo com a minha colega Deolinda Araújo. O debate, revigorante e em curso, em torno do „diagnóstico” e seu potencial transformador ou regulador, tem contribuído decisivamente para o aprofundamento desta questão.

um presente fluido uma experiência anterior, favorecendo algo que está por fazer. Ouvindo uma vez mais Gadamer:

(...) assim como é absurdo considerar a autoridade em si mesma como algo de ilegítimo, que deveria ser substituído por formas de decisão “racionais” (como se se pudesse excluir o peso da autêntica autoridade em qualquer forma de organização da convivência humana), a participação da “experiência” na constituição da sabedoria é tão inegável como convincente, especialmente no caso do médico, mas não apenas nele (Gadamer, 1997a: 29).

Tudo se passa, então, como se a insuficiência de uma razão calculadora, herdada de uma tradição epistemológica que ainda molda a investigação/intervenção, fazendo-se evidente na palavra fugidia ‘diagnóstico’, fizesse desaguar o horizonte disciplinar específico em que o termo é utilizado em territórios sociais, onde a possibilidade de encontro realmente se perspetiva. Para se dizer que, realmente, não há diagnóstico finalizador e acabado que possa responder responsabilmente ao elemento de diferença que subsiste no seu próprio étimo. O tempo do diagnóstico é fluido e permanente, passageiro mas decisivo, no jogo dialógico que lhe ritma cada passagem. Enquanto dimensão investigativa, a conversa torna-se por isso prática privilegiada no esboço de diagnósticos, traçáveis e retraçáveis de forma intersubjetiva. O diagnóstico assume um pendor ensaístico no todo da investigação/intervenção. Mas para isto, como não é demais sublinhar, deve ser-lhe restituída a vocação dialógica, sem a qual não pode haver nenhum tipo de diagnóstico, seja ele clínico, pedagógico ou social (Cf. Pereira, 2002: 43).

Na conjuntura em apreço, tendemos a encarar o diagnóstico menos como um processo decorrente de uma recolha sistematizada de dados, à maneira das mais correntes aproximações ao diagnóstico social (Cf. Romero & García, 2011: 145), e mais como uma prática relacional constante, independente e dinâmica. O diagnóstico transporta, desta maneira, elementos contextuais, laborais, funcionais e pessoais suscetíveis de retratar vivências, desocultar desigualdades e formas ocultas de opressão e estabelecer pontes para a transformação e emancipação. Diálogo e diagnóstico, como elementos mutuamente implicados e não como fases marcadas de trabalho de investigação/intervenção, encontram na aprendizagem pela conversa correlatos capazes de potenciar o valor investigativo e transformador desta postura, central na escuta responsável e empenhada que é preciso mobilizar na ação.

Não se trata, pois, de um método, mas de um posicionamento crítico transversal, que comporta imperativos ético-ontológicos, bem como posicionamentos epistemológicos relacionais ao qual o diagnóstico, reabilitado enquanto ideia de diálogo diferido, se encontra diretamente vinculado.

## **Limiar**

Num texto já clássico, Boaventura de Sousa Santos chama ‘razão metonímica’ à

lógica de homogeneização ainda preponderante nos discursos científicos (Santos, 2006), em que se submetem realidades parcelares a uma espécie de retroversão para uma totalidade soberana. As partes, na sua permanente remissão e submissão ao todo, são assim entendidas como aspetos particulares desse todo. Ora a crítica a este modelo de racionalidade levará a admitir que essa totalidade soberana, largamente englobante, não é mais do que a ampliação de uma das partes, assim revelando a hierarquia oculta da relação, aparentemente simétrica, entre as parcelas; daí a preponderância da relação dicotômica e binária desta conjuntura, operando sempre tendo em conta o poder maior de um dos elementos do par. Revelam-se jogos de força de um só sentido e de um só poder. A crítica de Santos é penetrante:

(...) todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/ cultura literária; conhecimento científico/ conhecimento tradicional; homem/ mulher; cultura/ natureza (...) (Santos, 2006: 91).

Detenhamo-nos aqui, embora a tensão assimétrica destes pares se pudesse prolongar quase indefinidamente. Destacando o poder evidente desta relação hierárquica, encontrámo-nos com uma das formas pelas quais as desigualdades se introduziram subliminarmente na ciência moderna, potenciando injustiças e validando poderes em sede de ciência. Mas, ao mesmo tempo, não deixa de ser assinalável o modo como formas *outras* de ciência se instituem como críticas necessárias a este modelo, não enjeitando a responsabilidade político-social que lhes cabe enquanto dimensões maiores da criatividade e de transformação.

Num contexto que nos lança, privilegiadamente, no assumir do diálogo como reducto constitutivo do homem e da mulher, encontramos-nos obrigados a uma conclusão difícil: a ciência é ainda monolíngue. O seu domínio, feito deste privilégio do todo e na surda preferência de uma das partes, não traduz a diversidade do tempo, em que a voz viva e plural de cada outro/a vive a mais justa emergência de afirmação. Problematizar percursos de desigualdade de género, promovendo lideranças partilhadas capazes de deter poderes impostos e monolíticos, implica perguntar pelo lugar das singularidades nos discursos científicos como parte integrante e integradora do tecido social.

O desafio de encontrar um correlato epistemológico para a ambiência diversa, plural e divergente (Santos, 2006: 133) que pauta as sociedades atuais, em todos os seus quadrantes, passa também por assumir a hibridação entre investigação e projeto, construindo-se discursos *outras* de modo participado, inclusivo e contra-hegemónico. Reinventar lideranças, promovendo lógicas de partilha e desvelando veios opressores remanescentes nas dinâmicas pessoais, sociais e laborais passa pela capacidade de ouvir e de dar palavra, numa lógica conflitual e empoderadora, até aqui largamente arredada das formas de se viver em conjunto.

O alargamento do espaço democrático, incrementando a intensidade de todos os seus lugares – o seu aperfeiçoamento e perfetibilidade –, engendra-se numa lógica de proximidade, discursividade e ação<sup>92</sup>, com a conseqüente crítica às práticas e

discursos que tendem a incidir no centro a despeito das margens, nas centralidades em detrimento das periferias, no que não deixa de ser uma versão da ‘razão metonímica’ como abordagem epistemológica ainda dominante.

Invariavelmente, a crítica é o lugar onde a democracia acontece.

### Referências Bibliográficas

- Arendt, Hannah (2006). *Entre o passado e o futuro: Oito exercícios sobre o pensamento político*. Lisboa: Relógio d’Água.
- Baker, Ann, Jensen, Patricia, & Kolb, David (2002). *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*. Westport: Quorum Books.
- Benjamin, Walter (1992). O Narrador. In *Sobre arte, técnica, linguagem e política* (pp. 27-57). Lisboa: Relógio d’Água.
- Bingham, Charles (2008). *Authority is relational: Rethinking educational empowerment*. New York: State University of New York Press.
- Buber, Martin (2009). *Eu e tu*. São Paulo: Centauro.
- Carvalho, Adalberto Dias, & Baptista, Isabel (2008). Ética e formação profissional: Problemas antropológicos e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. In Sarah Banks & Kirsten Nohr (Eds.), *Ética prática para as profissões do trabalho social* (pp. 19-32). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Sara (2009). Identidade narrativa e identidade pessoal: Uma abordagem da filosofia de Ricoeur. *Philosophica*, 33, 75-94.
- Foucault, Michel (2001). Cours du 14 Janvier 1976. In *Dits et écrits II, 1976-1988* (pp. 175 - 189 ). Paris: Gallimard.
- Gadamer, Hans-Georg (1997a). *O mistério da saúde: O cuidado da saúde e a arte da medicina*. Lisboa: Edições 70.
- Gadamer, Hans-Georg (1997b). *Verdad y método* (Vol. I). Salamanca: Sígueme.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, & Oscanyan, Frederick (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Monteiro, Hugo (2011). Do povo à multidão: Limites da representação da escola pública. *Sensos: Educação e Sociedade*, 1(1), 51-60.
- Monteiro, Hugo, & Ferreira, Pedro (2011). Unpolite Citizenship: The non-place of conflict in political education. *Journal of Social Science Education*, 10(4), 5-11.
- Múrias, Cláudia, Koning, Marijke, & Ribeiro, Raquel (2010). *Caderno de trabalho - Projeto ‘Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas’*. [Blog] Retirado de [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4zm0Wa2aaViNWJZGNiOGEtM2YyNi00YjkzLTlmMDMtMzg3NDzAzMDE1MTVm&hl=en\\_US&pli=1](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4zm0Wa2aaViNWJZGNiOGEtM2YyNi00YjkzLTlmMDMtMzg3NDzAzMDE1MTVm&hl=en_US&pli=1)
- Pereira, Miguel Baptista (2002). Meditação filosófica e medicina. *Revista Filosófica de Coimbra*, 11(21), 3-80.
- Pereira, Miguel Baptista (2003). Alteridade, linguagem e globalização. *Revista Filosófica de Coimbra*, 23, 3-37.

---

92 Lemos na apresentação do Projeto: “procura-se desafiar as pessoas para iniciar um processo de reflexão-ação em torno das lideranças emergentes, que seja promotor de processos de empoderamento pessoal, político e comunitário” (Múrias et al., 2010: 28).

- Peters, F. E. (1983). *Termos filosóficos gregos: Um léxico histórico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (2005). Manifesto contra a distração ou Redes de Mulheres. In Marijke de Koning (Ed.), *Rede de mulheres 25 anos depois* (pp. 20-22). Santa Maria da Feira: GRAAL/ Fundação Cuidar o Futuro.
- Portocarrero, Maria Luísa (2005). *Horizontes da hermenêutica em Paul Ricoeur*. Coimbra: Ariadne.
- Revel, Judith (2008). *Dictionnaire Foucault*. Paris: Ellipses.
- Ricoeur, Paul (1969). *Le conflit des interprétations: Essais d'herméneutique, I*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, Paul (2007). Enchevêtrés dans des histoires. In M. Foessel & F. Lamouche (Eds.), *Ricoeur: Anthologie*. Paris: Points.
- Ricoeur, Paul (s.d.). *Do texto à acção*. Porto: Rés Ed.
- Romero, Laura Ponce, & García, Tomás Fernandez (2011). Diagnóstico social. In Tomás Fernandez García (Ed.), *Trabajo social con casos* (pp. 141-171). Madrid: Alianza Editorial.
- Santos, Boaventura Sousa (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento.
- Sartre, Jean-Paul (1997). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard.

**CONVERSA(S) SOBRE QUALIDADE  
DE VIDA E TRABALHO SOCIAL:  
Do desenvolvimento pessoal ao desenvolvimento  
social significativo**

LILIANA LOPES

**Resumo:**

Este artigo centra-se na reflexão sobre o papel desempenhado pelos/as trabalhadores/as sociais na efetiva promoção da melhoria sustentada da qualidade de vida, a partir das suas inscrições profissionais. Para esta reflexão, o ponto de entrada é compreender a qualidade de vida enquanto conceito de desenvolvimento pessoal e social.

Em seguida, sistematizam-se algumas questões decorrentes da definição do trabalho social em prol do desenvolvimento social como campo de análise e reflexão, numa ótica que inclui a reconceptualização do trabalho social em si mesmo, enquanto processo e em relação às suas metas. Esta reconceptualização será perspectivada tomando como protagonistas e como atores/as de mudança os/as próprios/as trabalhadores/as sociais.

A análise do campo do trabalho social passa pela reflexão sobre as dinâmicas sociais de construção do trabalho social, assumindo que os/as vários/as agentes/atores/as do trabalho social – entendidos/as aqui como todos/as aqueles/as implicados/as nas interações que lhe dão corpo e visibilidade – aportam aos espaços e processos que constroem expectativas, representações e objetivos que intersubjetivamente se jogam na definição de metas, estratégias e (novas) visões sobre e para o trabalho social. Aborda-se ainda a tensão eminente entre o trabalho social que privilegia apenas dinâmicas de desenvolvimento pessoal, e os processos que abrem trilhos para um trabalho social comprometido com a transformação social significativa.

De forma mais concreta, explora-se por fim como, em cada *workshop*, se viveu a tensão eminente entre participações orientadas no sentido do desenvolvimento pessoal/profissional de cada um/a dos/as trabalhadores/as sociais presentes, e os processos que se foram desenhando para a constituição de redes de sustentação de movimentos de transformação do trabalho social e dos paradigmas de desenvolvimento e de sociedade a ele subjacentes.

**Palavras-chave:** trabalho social, qualidade de vida, desenvolvimento social, desenvolvimento pessoal.

A questão estruturante que me conduziu a múltiplas interseções com o trabalho da Fundação Cuidar O Futuro, e concretamente ao meu envolvimento no Projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas*, foi a da promoção do desenvolvimento social por via dos processos de intervenção/ação que indivíduos e grupos despoletam a partir dos lugares onde vivem e constroem a realidade social.

Pela minha própria construção profissional como Educadora Social, ao longo da conceção, implementação e avaliação dos processos em que tomei parte neste projeto, foquei a atenção no papel desempenhado pelos/as trabalhadores/as sociais na efetiva promoção da qualidade de vida das populações, a partir das suas inscrições profissionais.

### **1. Desenvolvimento e Qualidade de Vida: à procura dos sentidos para a transformação**

O ponto de partida para esta reflexão centra-se na compreensão da qualidade de vida enquanto conceito de desenvolvimento pessoal e social. Foi pelas páginas do relatório<sup>93</sup> da Comissão Independente sobre População e Qualidade de Vida (ICPQL), elaborado em 1998 sob coordenação de Maria de Lourdes Pintasilgo, presidente da ICPQL, que comecei a percorrer um caminho de questionamento dos sentidos do termo desenvolvimento. Este questionamento foi, por sua vez, sendo enquadrado e fortalecido por uma aproximação às perspetivas críticas na educação e no trabalho social, pelo que a abordagem da ICQPL ao desenvolvimento pela qualidade de vida foi sendo percebida como um contributo fundamental para a transformação da sociedade e, mais particularmente, do trabalho social contemporâneo.

O relatório da ICQPL apresenta-nos uma grande diversidade de significados, representações, modelos, processos e metas associados ao desenvolvimento social, ilustrando como, ao longo do tempo e ao sabor das ideologias, se consolidou a polissemia do conceito. Após a 2<sup>a</sup> Guerra Mundial, a maior parte dos países ocidentais orientou-se segundo estratégias de estímulo ao crescimento económico (ICPQL, 1998: 50) como via para o desenvolvimento, estratégias essas assentes em princípios de liberalização dos mercados, mas usualmente contemplando uma dinâmica simultânea e complementar para a criação de sistemas públicos e universais de cuidados de saúde, educação e segurança social, sustentado em políticas cuja objetivo central era a redistribuição de riqueza, bens e serviços.

O Estado-Providência europeu floresceu neste período, assente na crença de que o desenvolvimento se construía através do crescimento económico, via pela qual se alcançariam as metas sociais sintetizadas na máxima da equidade económica e social. No entanto, numa altura em que o estabelecimento de soberanias nacionais estava no centro da agenda mundial, dentro do paradigma de desenvolvimento

---

93 Cuidar o Futuro: um programa radical para viver melhor, Lisboa, Trinova

traduzido pelo Estado-Providência desenham-se diferentes configurações em diferentes países, consoante o modelo endógeno de desenvolvimento que norteou ideologicamente cada estado soberano.

Noutro quadrante geopolítico, metas semelhantes de desenvolvimento foram traçadas, mas desta feita por via de políticas e estratégias centralmente planificadas para o conjunto de nações que constituía o bloco comunista. Ao mesmo tempo, nos países ditos em desenvolvimento, são implementadas políticas de desenvolvimento filiadas nos modelos de desenvolvimento dos países ocidentais ou do bloco comunista, desembocando-se numa grande diversidade de entendimentos do sentido do desenvolvimento e das vias para a sua concretização. A título de exemplo, *desenvolvimento* foi sinónimo de satisfação de necessidades básicas da população; de consolidação de infraestruturas económicas e sociais; de corporativização de funções públicas; de estabelecimento de políticas de redistribuição de riqueza, bens e serviços; de qualificação e capacitação da população; de crescimento endógeno sustentado (ICPQL, 1998: 51).

Mais tarde, com o fim da Guerra Fria e a implementação de um sistema económico de escala global, o principal alvo dos esforços de desenvolvimento nacionais passa a ser a “rápida e completa integração na economia global” (ICPQL, 1998: 52), o que acarretou processos profundos de alteração das políticas económicas nacionais em prol da convergência. A pluralidade de entendimentos de desenvolvimento é quase invisibilizada por um aparente consenso em torno da necessidade de redefinir os princípios do crescimento económico em função da integração na economia globalizada, sendo que os vários processos de ajuste estrutural que cada país encetou fragilizaram os setores da segurança social, dos cuidados de saúde e da educação.

A imperatividade de integração na ordem económica global tem vindo a contribuir para perpetuar a ideia de razoabilidade na apropriação do desenvolvimento pela esfera económica em sentido estrito, sendo assim possível que vários dos instrumentos estatísticos usados para a aferição do desenvolvimento sejam uma compilação de dados provenientes da atividade económica, como por exemplo o produto interno bruto (PIB) ou o rendimento *per capita*. O uso de indicadores do crescimento económico como indicadores de desenvolvimento tem coexistido de forma estável com o uso de outros índices, mais recentes, que traduzem de forma mais completa um entendimento multidimensional e complexo do desenvolvimento social e humano, o mais popular dos quais será talvez o índice de desenvolvimento humano (IDH), usado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) desde 1990 como medida comparativa do desenvolvimento humano sustentável dos países. Este índice integra o PIB *per capita* (depois de corrigido pelo poder de compra da moeda de cada país), a longevidade e a educação<sup>94</sup>.

---

94 United Nations Development Programme – Human Development Reports [online] disponível em <http://hdr.undp.org/en/statistics/hdi> [consultado em 30 de outubro de 2011].

O IDH traduz a necessidade de visibilização de um paradigma de desenvolvimento – *desenvolvimento humano sustentável* – equilibrado num plano que congrega diversos vetores da vida das pessoas, aqueles em torno dos quais assentam expectativas e aspirações congruentes com projetos sociais e projetos de vida adivinhados na carta universal dos direitos humanos: equidade, preservação do ambiente, emprego e coesão social (ICPQL, 1998: 73). Apesar de, em determinados setores, ser possível invisibilizar as implicações sociais que a visão sociopolítica estritamente económica tem na vida quotidiana das pessoas e na definição de um modelo de desenvolvimento e de sociedade, as consequências vão-se instalando e marcando inexoravelmente as disponibilidades percebidas pelas pessoas para a concretização de todos os projetos sociais e pessoais que, como atores/as sociais, possam encetar (Boutinet, 1990: 288).

O momento de crise económica em que vivemos reatualiza a necessidade de questionamento em relação à(s) meta(s) de um grande projeto social humano. Queremo-las unidimensionais e unidirecionais? Ou antes assumimos a vocação social humana de buscar um desenvolvimento multidimensional que nos lance na procura dos caminhos para a melhoria sustentada da qualidade de vida de cada um/a de nós?

Retomando os vetores enunciados pela ICPQL (1998: 73) para a definição dos sentidos multidimensionais nos quais devemos construir o desenvolvimento – crescimento económico, equidade, preservação do ambiente, emprego e coesão social – a melhoria sustentada da qualidade de vida como meta implica que os vejamos com um olhar qualitativo para além do quantitativo.

A perspetiva quantitativa é essencial ao nível do combate à pobreza, entendida enquanto “situação de escassez de recursos de que um indivíduo, ou família, dispõem para satisfazer necessidades consideradas mínimas” (Pereirinha, 1996: 170), definição que destaca o estabelecimento de um limiar mínimo em termos de quantidade, mas também aponta para a questão da (re)distribuição dos recursos (riqueza, bens e serviços) numa sociedade. Porque sabemos que a pobreza abre as portas a processos cumulativos de exclusão (Xiberras, 1993: 31) dos diversos sistemas sociais em que a integração social se define (Costa, 1998: 14), sem assegurar equidade na distribuição da riqueza e dos bens – tarefa central do Estado-Providência – não podemos atingir a equidade social de forma transversal na sociedade no que respeita ao acesso aos serviços sociais e às dimensões simbólicas. Por isto continua a ser essencial a manutenção de um olhar quantitativo sobre o desenvolvimento.

No entanto, para além da meta em torno da redistribuição da riqueza e dos bens, a perpetuação de objetivos centrados na quantidade comporta o risco da deterioração de outras dimensões essenciais ao desenvolvimento pessoal e social, precisamente aquelas que devem ser abordadas segundo uma perspetiva qualitativa – equidade e coesão social. A qualidade percebida destas dimensões, numa ótica necessariamente intersubjetiva, deve guiar-nos no tal caminho de melhoria sustentada da qualidade de vida – de desenvolvimento social humanizado.

Equidade e coesão social são dimensões que atravessam transversalmente os vários sistemas e subsistemas em que se desenrola a vida quotidiana, e onde se traçam projetos pessoais sustentados em projetos de construção social e comunitária, onde se pode destacar o emprego, a vida familiar e privada, a educação, a saúde, a ação política, o associativismo, etc. É nos mecanismos que se desenham para o acesso e fruição plena das oportunidades que as sociedades atuais conseguem produzir nestes sistemas – e que configuram as possibilidades de integração social por via da inclusão (Amaro, 2000) - que devemos procurar perceber a qualidade da equidade e da coesão social, ou seja, a sua profundidade e amplitude. Sistemas que garantam a equidade e coesão social de forma efetivamente transversal a todas as dimensões da vida humana são sistemas capazes de integrar todos os seus membros: porque são inclusivos, e porque o seu funcionamento permitirá, de forma universal, o desenvolvimento pessoal dos seus membros numa perspetiva de capacitação – empoderamento – para a conceção de projetos de vida satisfatórios (Amaro, 2000).

Na medida em que o género determina de forma clara as oportunidades de acesso e fruição das oportunidades geradas num dado tempo numa dada sociedade, há inevitavelmente que considerar a igualdade de género como um fator indissociável da qualidade de vida. A discriminação assente em qualquer característica expressada e socialmente perceptível em qualquer uma das dimensões de vida das pessoas, é um fator gerador de exclusão social, e a discriminação com base no género atravessa todas as sociedades humanas de uma forma durável e ampla, já que se faz efetivamente sentir em todos os sistemas e subsistemas sociais. A melhoria sustentada da qualidade de vida não é uma meta alcançável sem equacionar a influência do género nas disponibilidades – reais e percebidas – que as pessoas poderão mobilizar para os seus projetos de vida (Boutinet, 1990: 288), nem sem compreender as formas concretas que assume a exclusão pelo género.

No Projeto *Lideranças Partilhadas* a igualdade de género foi um dos temas estruturantes. Nesta reflexão, ficar-me-ei por este breve e genérico destaque do seu papel na qualidade de vida das pessoas, porque o foco está deslocado para um patamar distinto: o da necessidade de tomar consciência dos conceitos, valores e ideologias que sustentam o trabalho social, repolitizando este campo de uma forma consequente com os sentidos desejados para o desenvolvimento social.

Se as questões de conceptualização do sentido que damos ao desenvolvimento devem integrar o quadro de reflexão de qualquer cidadã/o, aos/às trabalhadores/as do setor social exige-se-lhes que ajam quotidianamente, de forma sistematizada e sustentada, a partir do seu conceito de desenvolvimento – a sua ação profissional organiza-se em torno da promoção do desenvolvimento de indivíduos/grupos/comunidades, donde se impõe como central a necessidade de desocultar os entendimentos de desenvolvimento sobre os quais tomam decisões e as agem. Para os/as trabalhadores/as sociais que se inscrevem em perspetivas críticas para o trabalho social, é particularmente presente que o desenvolvimento pessoal e social – ou a melhoria sustentada da qualidade de vida – são conceitos-ação, e

que todas as suas representações, crenças, valores e princípios se verterão em práticas que, com eles, formam movimentos/sistemas de reflexão-ação mais ou menos congruentes, mas sempre dinâmicos e inscritos no pulsar da sociedade em que se inserem.

Daqui se parte para a pertinência da definição do trabalho social em prol do desenvolvimento como campo de análise e reflexão, numa ótica que inclui a (re) conceptualização do trabalho social em si mesmo, enquanto processo e em relação às suas metas.

## **2. O Trabalho Social: dos sentidos aos caminhos**

Detenhamo-nos, então, um pouco nas dinâmicas sociais de construção do trabalho social, assumindo que os/as vários/as agentes do trabalho social – entendidos/as aqui como todas as pessoas e entidades implicadas nas interações que lhe dão corpo e visibilidade, das quais se destacam os/as trabalhadores/as sociais, os/as destinatários/as da ação social, as organizações públicas ou privadas que sustentam institucionalmente a intervenção – aportam aos espaços e processos que constroem as suas expectativas, representações e objetivos, que intersubjetivamente se jogam na definição de metas, estratégias e (novas) visões sobre e para o trabalho social (Payne, 2002: 32).

O trabalho social moderno vincula-se a um modelo sociopolítico e económico que privilegia a organização do trabalho social dentro de parâmetros afins às correntes ideológicas que moldam a arquitetura social dominante na atualidade. No entanto, para além da macrorregulação que as políticas sociais desempenham no campo da intervenção social, e que são supremamente determinantes dos sentidos e conceções de desenvolvimento, integração social e trabalho social vigentes, as lógicas das meso e microrregulações levadas a cabo pelos agentes que operacionalizam as políticas são igualmente dinâmicas estruturantes para a configuração das práticas do trabalho social (Barroso, 2006).

A operacionalização das medidas de intervenção social é o produto de processos mais ou menos clarificados e reflexivos de interpretação, apropriação e contextualização local das ideologias políticas, e suas respetivas emanações, traduzidas nos instrumentos jurídico-normativos. Importa que se recupere aqui a perspetiva sociológica construcionista, formalmente introduzida no vocabulário sociológico por Berger e Luckmann, e parcialmente tributária da tradição sociológica da Escola de Chicago e da fenomenologia social de Alfred Schutz<sup>95</sup>. O construcionismo, em linhas gerais, alerta-nos para o fenómeno de condicionamento recíproco que se verifica entre os pilares ideológicos e axiológicos das estruturas sociais – neste caso, quer o edificado jurídico-normativo das políticas sociais quer a estrutura que organiza as entidades públicas e privadas que promovem o trabalho social – e as representações, expectativas, crenças e valores assu-

---

95 Cf. Marshall, Gordon (Ed.) (1998), *A Dictionary of Sociology*, Oxford: Oxford University Press, 609.

midos e agidos pelos/as atores/as sociais, na medida em que legitima a construção social da realidade social pelos/as atores/as que, assim, se assumem como autores/as da vida social.

Isto implica reconhecer que as interpretações, apropriações e contextualizações locais possíveis da política social, estão relativamente condicionadas pela pertença dos/as agentes ao mesmo sistema social de onde esta emana. A socialização pessoal e profissional dos/as trabalhadores/as sociais vai decorrendo imersa no tempo/espaço atravessado pelas mesmas correntes ideológicas, pelas mesmas forças sociais, que geram as políticas que os/as profissionais são chamados a operacionalizar (Payne, 2002: 33). Da mesma forma, a organização interna das entidades públicas e privadas que promovem os contextos legítimos de ação dos/as profissionais é marcada pelas mesmas forças e tendências organizacionais e ideológicas que concorrem para configurar as suas relações institucionais e as políticas que as regulam.

Por outro lado, implica também reconhecer a dimensão política da ação levada a cabo por cada um/a dos/as trabalhadores/as sociais no terreno, no sentido em que a consolidação de uma praxis sustentada e durável contribui para a configuração das estruturas sociais que legitimam a sua ação (Payne, 2002: 32). Partindo desta ideia de que os/as trabalhadores/as sociais são co-criadores do trabalho social enquanto conceito e enquanto prática, podemos afirmar que a transformação qualitativa do trabalho social só será possível pela transformação de cada profissional que o pensa e executa.

Para o Projeto *Lideranças Partilhadas*, partimos de uma assunção prévia de uma perspetiva não mecanicista da ação dos/as trabalhadores/sociais, isto é, de um lugar em que se reconhece (porque se deseja como uma das dimensões éticas das profissões em questão, e porque se conhece como *ethos* profissional de muitas pessoas que operam no setor) a dimensão política estruturante de cada dinâmica levada a cabo para a operacionalização do trabalho social.

Ora, qualquer prática integrada no grande chapéu do trabalho social – pontual ou sistemática, agida de forma singular ou com um pendor institucional ou jurídico-normativo – poderá e deverá ser analisada no que respeita às suas bases paradigmáticas.

Na era da tendência política dominante de caráter neoliberal e neoconservador, desenvolvem-se práticas de trabalho social que, coerentemente, fortalecem a primazia da individualidade e do livre arbítrio enquanto valores centrais para a intervenção junto das pessoas, e acentuam a tendência da despolitização da questão social quando se trata de criar um quadro de interpretação do papel, das metas e das metodologias para a intervenção social (Montaño, 2007).

Sem assombro, devemos reconhecer a tendência contemporânea de um trabalho social amplamente marcado por práticas e conceções tributárias das tradições reformistas-individualistas e reflexivas-terapêuticas (Payne, 2002: 20-21).

Numa prática de intervenção social inspirada por visões reflexivas-terapêuticas (Payne, 2002: 20), a meta central que há-de organizar a intervenção é o empoderamento das pessoas, no sentido em que se trabalha para que ganhem poder sobre os seus sentimentos, atitudes, representações, sobre as suas formas de vida, para que desenvolvam (adquirindo ou consolidando) competências que lhes permitam superar os constrangimentos, desafios, dificuldades que as colocam em situação de vulnerabilidade social. Estamos no campo do desenvolvimento social como cúmulo dos processos de desenvolvimento pessoal, da promoção da sociedade do bem-estar como resultado inevitável dos processos individuais que cada membro enceta livremente na busca do seu bem-estar, assente numa crença liberal de que um mesmo nível qualitativo e quantitativo de qualidade de vida nas sociedades modernas é acessível a todos/as os/as que são competentes para a reclamar. E, portanto, o empoderamento das pessoas para que se superem os défices que as impedem de alcançar este bem-estar miticamente disponível para todos é o trabalho social a desenvolver. Se cruzarmos esta abordagem com as perspetivas de Roque Amaro (2000) para a integração social, em que esta se concebe como um mecanismo assente na complementaridade de dinâmicas de inserção social e de inclusão social, percebemos que é o trabalho social reflexivo-terapêutico opera essencialmente na dinâmica da inserção social, e não privilegia uma orientação para a construção de uma sociedade inclusiva.

Mantendo uma abordagem que centraliza o empoderamento das pessoas, as visões reformistas-individualistas (Payne, 2002: 21) ampliam o espetro de ação de quem se propõe trabalhar em prol da melhoria sustentada da qualidade de vida das populações, já que abarca a perspetiva de que é necessário intervir ativamente sobre os mecanismos, dispositivos e serviços postos ao dispor das pessoas, para que se vejam asseguradas a equidade e a coesão social em cada sistema social através de estratégias de inclusão social (Amaro, 2000). O trabalho social assente em lógicas de rede, em que se privilegia um olhar sistémico sobre cada um/a no contexto social em que vive, reconhecendo que a integração social que abre caminho à qualidade de vida depende tanto de competências para a inserção como de oportunidades de inclusão, é a manifestação mais forte de um trabalho social de caráter reformista-individualista.

Apesar das diferenças, no âmago destes dois grandes paradigmas fundadores e estruturantes do trabalho social contemporâneo, residem concepções de desenvolvimento pessoal como objetivo central, privilegiando o indivíduo como unidade organizadora da ação – ora sobre ele, ora sobre os serviços que a ele se destinam. A adequação recíproca indivíduo-contexto social fará o ajuste que, de forma mais ou menos consciencializada, se acredita ser capaz de instituir a sociedade do bem-estar e da qualidade de vida universais. Esta meta liberal utópica revela fortes evidências de irrealismo: há desigualdades que se traduzem em inequidades estruturais e perenes e, perante estas, a coesão social está sistematicamente posta em causa. Aos/às trabalhadores/as sociais reserva-se a continuada tarefa de suporte aos laços sociais mais frágeis, de evitamento de fenómenos extremos de exclusão

e pobreza, de facilitação dos processos de desenvolvimento pessoal possíveis e imagináveis dentro dos parâmetros de uma estrutura social que não se põe em causa.

Há autores (Paugam, 1991; Soulet, 2000) que defendem a necessidade de recuperar a reflexão em torno da assistência social, tendo em conta esta forma relativamente “encurralada” em que encontramos determinados setores do trabalho social: trabalha-se para a melhoria da qualidade de vida, mas a intervenção traz implícita a legitimação de patamares de bem-estar diferenciados consoante a pertença a determinadas categorias sociais. Se se trata de minimização de danos e redução de risco social, e não de construção de um modelo de desenvolvimento social gerador de dinâmicas de melhoria sustentada da qualidade de vida para todos, então há que requalificar a assistência como conceito central, eventualmente reconfigurado por forma a não recair em processos caritativos e voluntaristas.

Sob uma outra visão para o trabalho social, podemos conceber uma outra meta e outros processos de intervenção em prol do desenvolvimento pessoal e social. A tradição socialista-coletivista (Payne, 2002: 21), não descurando o essencial trabalho de empoderamento das pessoas para que, de forma competente, tomem o poder sobre as suas vidas, acarreta o reconhecimento de que há na sociedade grupos que, historicamente e de forma consistente, acumulam e conservam maior poder na gestão dos recursos sociais em seu benefício. Dito de outra forma: subverte-se o princípio da equidade pela capacidade social que alguns detêm para mais competentemente aceder e usufruir das oportunidades que a sua sociedade gera. Mais do que isso, segundo estas visões, certos grupos detêm poder para definir as regras de acesso e fruição das oportunidades, o que lhes permite manter de forma durável a sua vantagem competitiva face aos recursos sociais – educação, saúde, habitação, emprego, proteção social, etc. Assim sendo, a inscrição neste paradigma para pensar e agir o trabalho social, parte da exigência de se assumir como falaciosa a noção de que há reais disponibilidades sociais para que todos desenhem e concretizem projetos de melhoria sustentada da qualidade de vida congruentes com o que de melhor a sociedade tem para oferecer. Torna-se, então, imperativo conceber o trabalho social de forma essencialmente vocacionada para a transformação social profunda, sem a qual as metas de desenvolvimento pessoal reflexivo-terapêutico ou reformista-individualista não deixarão jamais de ser utopias opressoras, já que legitimam uma ordem social que não se abre de forma igualmente inclusiva aos mesmos critérios de qualidade de vida para todos/as.

Consequentemente, uma filiação do trabalho social exclusivamente no seio dos paradigmas reflexivo-terapêutico e individualista-reformista, não poderá conduzir ao desenvolvimento social que se exige segundo um conceito de melhoria sustentada de qualidade de vida para todos: por um lado, porque se não questionamos a ordem social vigente, não poderemos reconceptualizar a(s) meta(s) e a(s) medida(s) daquilo que denominamos de desenvolvimento. Ora, sem um alargamento para lá dos limites do crescimento económico, ou das aferições em torno de rendimentos, e sem um aprofundamento qualitativo da equidade e da coesão

social, havemos de permanecer num conceito de qualidade de vida que nos impõe uma visão quantitativa de disponibilidade de bens e recursos. Esta visão traz imediatamente a impossibilidade da sustentabilidade: sabemos (ICPQL, 1998: 60) que não há recursos disponíveis para que todos tenhamos precisamente o mesmo nível quantitativo de acesso a bens e recursos sociais que, nas sociedades ditas desenvolvidas, se assume como médio, e que esse padrão médio ameaça quer a sustentabilidade ambiental, quer a manutenção de sistemas sociais que garantam a equidade e coesão social.

Por outro lado, sobrepor objetivos de transformação social significativa àqueles que estruturam um trabalho social próximo das necessidades quotidianas das pessoas com vista à otimização da sua relação com o contexto social em que se querem inseridas, seria certamente mais uma forma de opressão sobre as pessoas, na medida em que forças ulteriores continuariam a ditar as suas sortes.

Os agentes no terreno sabem, no entanto, que as condições sociais para a prática do trabalho social impõem uma dupla dinâmica de assistência e empoderamento (Paugam, 1991) – assistência imediata a situação de emergência e risco sociais estabelecidos, e que requerem ação urgente, e implementação de projetos de intervenção que possibilitem a autonomização dos sujeitos face a essa assistência. Falamos aqui de empoderamento, que pode situar-se exclusivamente nos paradigmas reflexivo-terapêutico ou individualista-reformista, na medida em que se organize a ação no horizonte do desenvolvimento pessoal... mas pode ir-se mais longe! Pode assumir-se que o trabalho social tem uma dimensão política e ideológica que permite estabelecer, como grande finalidade do projeto social, o empoderamento das pessoas e das comunidades para reclamarem autonomização face a uma ordem social que provou asfixiar as possibilidades de melhoria sustentada de qualidade de vida. Neste sentido, as práticas do trabalho social em prol do desenvolvimento pessoal e social – e suas respetivas sustentações e emanações teóricas – não se confinam a um quadro paradigmático exclusivo, articulando perspetivas radicais críticas com perspetivas humanistas e existencialistas (Payne, 2002).

Assim, a tipologia proposta por Payne (2002) deve encarar-se como uma ferramenta para a análise de práticas e de teorias da prática social, que serão sempre um compósito híbrido de elementos de várias visões para o trabalho social. Esta abordagem pode complementar-se com a de um outro autor, Marcel Bolle de Bal, que interrogando-se acerca do que encontrará a Sociologia se procurar identificar a função social real do/a trabalhador/a social, aponta para a paradoxalidade da realidade observável: “(...) o trabalhador social é ao mesmo tempo “desempedrador” e “asfaltador”, pois ativa e reduz simultaneamente as lutas sociais.” (2000: 66).

Não há práticas que traduzam posicionamentos ideológicos puros, já que isso seria assumir como possível que cada profissional agisse num vácuo social, negação da profunda intersubjetividade e complexidade que permeiam as relações que sustentam o trabalho social. Importa então dar visibilidade às tensões que resultam de um setor em que cada trabalhador/a social, cada pessoa abrangida pela sua ação, e

cada entidade que opera no setor, gozam de uma relativa autonomia (com margens mais ou menos alargadas) e de um relativo constrangimento (mais ou menos determinista), dupla dinâmica de onde resulta uma diversidade de práticas, e respetivas teorias de sustentação por parte dos/as trabalhadores/as sociais, profundamente contextuais.

A reflexão em torno do papel e lugar do trabalho social deve então, por um lado, contemplar o conceito de desenvolvimento pessoal e social de que se parte – recuperando o mérito de uma refundada meta de melhoria sustentada da qualidade de vida das populações; por outro, considerar o equilíbrio que resulta da conjugação de cada um dos três paradigmas para o trabalho social que concorrem para a sustentação de cada processo de intervenção; e por outro ainda, contemplar a configuração concreta que as várias forças que constroem socialmente e localmente o trabalho social lhe conferem.

### **3. O Campo do Trabalho Social: o caminho faz-se andando**

Se assumimos que as ideologias profissionais dos/as trabalhadores/as sociais são significativas para o seu posicionamento num campo multidimensional onde coexistem as três visões anteriormente expostas, devemos também assumir que as entidades que alojam as medidas de intervenção têm uma identidade própria vertida numa posição dominante oficial também necessariamente tributária da influência compósita de cada uma dessas visões. Há ainda que considerar que não há trabalho social sem aqueles em torno dos quais ele se organiza, os beneficiários/clientes/utentes/destinatários, consoante a posição que a tendência dominante das políticas sociais lhes atribui.

Para além do Estado, de onde emanam as políticas sociais, temos que considerar então a ação estratégica destes três grupos de agentes, para a compreensão das dinâmicas de contextualização local das políticas feitas práticas, das ideologias feitas dinâmicas sociais, das crenças e valores feitos ação concreta.

Como comecei por referir, e como se foi evidenciando ao longo deste texto, é no papel desempenhado pelos/as trabalhadores/as sociais na efetiva promoção da qualidade de vida, a partir das suas inscrições profissionais, que se tem centrado a minha atenção. Portanto, apesar da tensão eminente entre o trabalho com vista ao desenvolvimento pessoal, e os processos que abrem trilhos para um trabalho social comprometido com a transformação social significativa, ser sentida em cada uma das instâncias e agentes que compõem o campo da intervenção social, é ao nível dos/as profissionais no terreno que me foco.

No entanto, saliento uma vez mais que estes/as agentes da intervenção social jogam a sua autonomia relativa num campo habitado por outros/as agentes com as suas próprias agendas político-ideológicas, e com as suas próprias margens de autonomia e corredores para o exercício do poder. As condições sociais para a prática do trabalho social são fortemente determinantes das atuações concretas dos/as

trabalhadores/as sociais, configurando uma estrutura que encerra a intervenção em lógicas funcionalistas a favor da manutenção do próprio sistema. A constelação de entidades – o Estado e as entidades parceiras para a implementação local das medidas de ação social – que asseguram a grande fatia da sustentação financeira do trabalho social, não se abrem a lógicas de ação passíveis de fazer ruir o próprio sistema pela sua transformação profunda (Payne, 2002: 21). A necessidade de inscrição institucional dos/as trabalhadores/as sociais para o desenvolvimento de projetos de intervenção, a obrigatoriedade de conformidade com os parâmetros jurídico-normativos que legitimam quer a ação quer os próprios perfis profissionais, os percursos académicos e as filiações ideológicas que os enformam, são apenas algumas das contingências que, no terreno, contribuem para o estreitamento das margens de autonomia de cada profissional.

O que se pretende, todavia, é desocultar as zonas de possibilidade para a afirmação de práticas e ideologias alternativas às formas dominantes instituídas. Como se referiu, de um olhar construtivista sobre a realidade social, emerge o reconhecimento de que as ações quotidianas dos indivíduos contribuem para a configuração dos entendimentos e representações que usamos para conhecer a realidade (Payne, 2002: 32-33). No que respeita ao trabalho social, a ação de cada profissional é não só informada pelos seus conceitos e representações, como também será o elemento empírico a partir do qual ele/ela e outros – outros profissionais, as pessoas com as quais trabalham, os/as agentes políticos/as, os/as líderes das entidades promotoras das intervenções – poderão continuamente redefinir conceitos e representações, recriando o campo do trabalho social de forma dinâmica e intersubjetiva.

Não se pretende aqui imputar exclusivamente aos/às trabalhadores/as sociais a responsabilidade da transformação social por via da transformação dos conceitos de desenvolvimento social e do trabalho social em si mesmo. Mas em momentos de profunda crise do modelo social dominante, e de descrédito em relação às possibilidades de mudança, importa recuperar, trazer à luz, a responsabilidade que reside em cada pessoa e em cada lugar de ação social pelo facto de haver sempre (ainda que ínfimas) margens de autonomia no exercício profissional, das quais não devemos abdicar.

A assunção da responsabilidade, e diria mesmo do potencial de liderança, exige dos/as trabalhadores/as sociais disponibilidade também para se trabalharem a si mesmos/as para além daquilo que lhes é proposto no período da sua formação académica inicial, e também por isso o Projeto *Lideranças Partilhadas* orientou uma parte dos percursos de literacia a que se propunha a trabalhadores/as sociais. Esta opção articula-se com a noção de que um trabalho social implicado com o desenvolvimento social na senda de uma melhoria sustentada da qualidade de vida, decorrente do contributo do paradigma socialista-coletivista para a intervenção, exige primeiramente um esforço de tomada de consciência dos conceitos, representações, posicionamentos ideológicos e éticos a partir dos quais se consubstanciam as práticas, as ações, os discursos.

### 3.1. Projeto *Lideranças Partilhadas*: pequenos e firmes passos, sempre à conversa

Sem querer fazer desta reflexão uma análise sistematizada das sessões de aprendizagem pela conversa desenvolvidas com trabalhadores/as sociais, não posso deixar de me reportar às minhas impressões dos momentos em que estive presente. Da minha experiência resulta a perceção de que as aprendizagens centrais que os grupos puderam realizar se prenderam, em larga medida, com o reconhecimento de si. A enunciação do que faço e porque o faço, a escuta do que outros/as fazem e porque o fazem, foram talvez um primeiro passo para um processo de autoanálise em relação aos alicerces das práticas do trabalho social que cada um/a protagoniza diariamente.

Se é certo que não se almejava a um endoutramento num dado posicionamento relativo aos paradigmas do trabalho social, ou aos conceitos de desenvolvimento e qualidade de vida a ele subjacentes, a verdade é que se definiu como objetivo a desocultação e consciencialização, por parte de cada participante nos *workshops*, desses pilares estruturantes da sua ação. Se havia uma orientação ideológica para as sessões, era a da centralidade da necessidade de politizar o trabalho social, de o conectar inequivocamente com projetos e modelos de construção social, que devem estar clarificados, explicitados, e assumidos coerentemente por cada interveniente nos processos e nos sistemas em que eles se desenham e implementam – nomeadamente, no campo do trabalho social. Os/as trabalhadores/as sociais ocupam um lugar central na configuração desse campo, e é necessário não só que o reconheçam, como que possam agir nele estrategicamente de acordo com as suas convicções, com os seus entendimentos e com as suas visões relativamente ao desenvolvimento social, à qualidade de vida, ao lugar da igualdade de género no trabalho que promove a sua melhoria, e ao trabalho social como ocupação e como função social.

Assim, não se procurou desenhar sessões em que se precipitassem os/as participantes a uma escolha entre posicionamentos exclusivamente orientados para uma ação ou de tipo ortopédico ou de tipo demiúrgico (Bal, 2000: 66), ou por outras palavras, em que se encontrassem respostas prontas a questões como

(...) [Serei] do tipo “desempedrador” ou do tipo “asfaltador”? (...) [Vou] pôr areia ou óleo nas engrenagens da máquina burocrática? (...) [Vou] definir-[me] como sendo destabilizador ou normalizador? Contestador ou recuperador? Defensor dos oprimidos ou mercenário dos opressores? (...) [Serei], como alguns pretendem, o “colmatador” das brechas sociais, a mula ou o maqueiro do capitalismo moribundo? (Bal, 2000: 65).

O objetivo foi encetar um processo em que estas questões pudessem emergir em cada um/a, se não tivessem já sido internamente formuladas, e pudessem ser partilhadas, como passo primeiro para o autoconhecimento dos pressupostos nos quais assentam as práticas, e para o reconhecimento das condições sociais em que elas se desenvolvem.

O Projeto *Lideranças Partilhadas* quis-se constituir como uma dinâmica despoletadora de

processos individuais e coletivos de reflexão-ação, na senda de um outro trabalho social, um trabalho social que, do ponto de vista ideológico e político, se assuma pelo seu caráter maiêutico - “parteiro de novas relações sociais” (Bal, 2000: 66) – que vá além da racionalidade tradicional que preside a uma redução do desenvolvimento social apenas a critérios de crescimento económico; que privilegie a reintrodução nos sistemas das pessoas que pertencem às categorias sociais marginalizadas nos processos de redistribuição de riqueza e bens sociais, e nos processos de partilha do poder nas instituições; capaz de criar estruturas sociais mais atentas e mais flexíveis, que articulem lógicas de ação para o empoderamento e autonomização com solidariedade; que apoiem os sistemas e as pessoas na elaboração das suas próprias concepções de desenvolvimento, qualidade de vida e trabalho social.

O trabalho social de caráter maiêutico há-de assentar em processos de negociação e investigação permanentes, para superar os desafios que as diferenças culturais trazem à definição dos sentidos de transformação com vista à melhoria sustentada da qualidade de vida de pessoas e grupos em interação numa sociedade heterogênea, múltipla e dinâmica. Na base destes processos, exige-se um rigor que se inicia com o imperativo do conhecimento de si, do estudo crítico dos suportes teóricos que apoiam os/as profissionais na enunciação estruturada das fundamentações e das formas das intervenções, e do conhecimento crítico dos contextos institucionais e sociopolíticos que envolvem as suas práticas.

A aprendizagem pela conversa proporcionou aos/às participantes espaços de autoconhecimento, mas também de encontro com o/a outro/a e com outras concepções, representações, racionalidades para o trabalho social. No caso presente, foi central a reconceptualização da qualidade de vida pelo prisma da igualdade de género, na linha da valorização de uma perspetiva qualitativa sobre o desenvolvimento pessoal e social. Simultaneamente, introduziram-se linhas de reflexão e discussão em torno do papel do trabalho social na promoção de processos de melhoria sustentável da qualidade de vida, nomeadamente por via da promoção efetiva da igualdade de género em todos os domínios e dimensões de vida das populações com as quais os/as trabalhadores/as sociais contactam.

As seis horas de *workshop* propostas aos/às participantes foram, como referi, e a partir da perceção constituída a partir da minha experiência pessoal, um primeiro passo num percurso de literacia que se sabe exigente, em termos de energia e de tempo. Por isso se concebeu a possibilidade de acompanhar, em momentos e processos posteriores, os percursos daqueles/as que pretendessem assumir o compromisso de dar continuidade à reconstrução de conceitos e à reconfiguração coerente das práticas. Serviria esta possibilidade ainda um outro propósito: as alternativas aos modelos e racionalidades dominantes poderão emergir no campo do trabalho social na medida em que se construam redes capazes de suportar o peso de ser/estar em contracorrente, de forma crítica, construtiva e projetada em alternativas sustentáveis. Este era também um dos vetores fundamentantes do *Lideranças Partilhadas*, constituir-se como uma “incubadora” de redes de trabalhadores/as sociais que sustentassem a emergência de uma massa crítica em torno

de um novo trabalho social. Esta dimensão coletiva do impacto do Projeto nos/as trabalhadores/as sociais nele envolvidos foi, talvez, a menos conseguida das suas ambições. Podemos, com segurança, afirmar que foi possível chegar a várias pessoas individualmente, sem que isso tenha implicado a sua mobilização enquanto representantes de uma instituição, ou a sua organização enquanto grupo.

Os processos desencadeados pela participação dos/as trabalhadores/as sociais nestes *workshops*, vocacionados para questionar e (re)definir o trabalho social em prol da qualidade de vida, puderam ser vividos e pensados simultaneamente pelo seu potencial de construção de um novo conhecimento de si e do campo da intervenção social em que as identidades profissionais se desenvolvem, e pelo seu potencial transformador do trabalho social em si mesmo. Quase em jeito de corolário, em cada *workshop* deparamo-nos com a tensão eminente entre participações essencialmente orientadas segundo um paradigma de desenvolvimento pessoal/profissional de cada um/a dos/as trabalhadores/as sociais presentes – posicionamentos afins das visões reflexivas-terapêuticas e individualistas-reformistas - e os processos que abrem trilhos para um trabalho social comprometido com a transformação social significativa, mais filiados num paradigma socialista-coletivista.

Consoante o carácter mais ou menos marcado de cada visão para a construção profissional que cada um/a levou para o *workshop*, assim tivemos em presença expectativas diferenciadas, que concorreram congruentemente para posicionamentos diferentes perante a possibilidade de assunção de um compromisso para com um processo mais profundo e alargado de reconfiguração de práticas de trabalho social. Podemos especular acerca da prevalência deste mesmo fenómeno - de diferenciação de posicionamentos e estratégias para o desenvolvimento profissional e da profissão consoante as crenças pessoais e as condições sociais e institucionais em que o trabalho social decorre - no quotidiano de cada um(a) dos/as trabalhadores/as sociais no terreno. No entanto, devemos também assumir como provável que a vivência constante de um dia a dia de apelos permanentes a respostas rápidas e urgentes, obstaculariza as dinâmicas de reflexão-ação continuadas propostas no Projeto *Lideranças Partilhadas*. A possibilidade de continuidade, tendo sido resposta a uma necessidade expressada por inúmeros/as trabalhadores/as sociais pertencentes a várias entidades que operam no campo da intervenção social, pode acarretar exigências de tempo e disponibilidade que não são facilmente resolúveis.

Fortemente conectada com estas considerações acerca da prevalência do urgente sobre o importante, está a reflexão em torno dos processos intersubjetivos de construção de entendimentos e conceitos no seio de uma mesma entidade promotora de trabalho social, ou no seio de um grupo de trabalhadores/as sociais que agem num mesmo contexto, ou entre quem operacionaliza as políticas sociais e os/as ideólogos/as do modelo de desenvolvimento social vigente. As construções coletivas exigem tempos e espaços de encontro intra e intergrupais, que se constituem como momentos de aprendizagem pessoal – como os *workshops* propostos

pelo Projeto *Lideranças Partilhadas* - mas também de avaliação e/ou de formação orientada para um coletivo. Para que a formação entre pares tenha lugar, é sempre necessário que se parta de uma compreensão prévia de quais são as necessidades formativas de um dado grupo, e estas não se conhecem sem que antes cada um/a dos/as envolvidos/as possa “diagnosticar-se”. Eram, potencialmente, estas as etapas passíveis de se percorrer caso a totalidade da proposta do Projeto *Lideranças Partilhadas* pudesse ter-se concretizado – a constituição de redes de trabalhadores/as sociais, comprometidos/as com a redefinição de conceitos e práticas para o seu trabalho, que suportasse quer os processos de autoconhecimento, quer processos mais avançados do estar em projeto (Boutinet, 1990: 5), como sejam a formulação de alternativas desejadas e possíveis, e a planificação de estratégias com vista à sua concretização. Estes processos tornam-se coerentes com trajetórias reais de transformação – social e do trabalho social – desde que se desenrolem num movimento em espiral, mediado pela avaliação contínua, com finalidades formativas, e sempre assente numa atitude de investigação-ação participada por todos/as os que se encontram em projeto de transformação – de si, da profissão e do contexto social. Processos desta natureza serão eminentemente formativos, e quando encarrados numa ótica de partilha e diálogo, terão o potencial de envolver um coletivo capaz de se assumir como um ponto de dinamização e de apoio a movimentos sociais mais amplos e profundos (Capul e Lemay, 2003: 89).

A mudança está no cerne da intervenção protagonizada pelos/as trabalhadores/as sociais – salientando-se as devidas ressalvas de que diferentes conceitos e práticas em jogo no campo do trabalho social evidenciam a coexistência de filiações em paradigmas de sociedade e de qualidade de vida bastante diferenciados – portanto será pertinente considerar que há que monitorizar, refletir e tomar decisões em torno da mudança do próprio trabalho social. E esta mudança assenta, em simultâneo, em transformações/desenvolvimento pessoal dos seus profissionais, e na transformação dos marcos ideológicos que definem o quadro jurídico-normativo e organizacional em que estes se movem.

Acredito que, de entre os diversos agentes que habitam o campo do trabalho social, serão os/as trabalhadores/as sociais que mais competentemente poderão mediar esta dupla transformação, (re)definindo-se nas suas dimensões executiva e política, liderando dinâmicas de microrregulação orientadas para influenciar as estruturas sociais, liderando dinâmicas de reconfiguração das práticas orientadas por e para outro paradigma de trabalho social em prol da melhoria sustentada da qualidade de vida. Não tendo o peso dos destinos do mundo às costas, terão certamente que assumir a sua parcela de responsabilidade para com o presente e o futuro.

Alguns/umas dos/as participantes e dos/as dinamizadores nos *workshops* que aqui salientei, agarraram o desafio e a oportunidade de permanecer neste *modus operandi* de investigação/avaliação/formação (Capul e Lemay, 2003: 90), consolidando a crença de que as implicações sociais de qualquer movimento ou ação política de um grupo, por pequeno que seja, são reais vetores de transformação social. Esta publicação é potencialmente mais um instrumento para a mudança, cada leitor(a) mais uma

consciência ativada, e se continuarmos a conversar “da treta se passa à letra, e da letra à ação”, como disse uma das avaliadoras do Projeto numa das sessões em que tive o grato prazer de aprender com quem teve a generosidade de (se) partilhar connosco.

### Referências bibliográficas

- Amaro, Rogério Roque (2000). A exclusão social hoje, *Cadernos do ISTA*, Ano V, 9.
- Bal, Marcel Bolle de (2000). A “re-aliança”, desafio crucial para o trabalho social. In Marc-Henry Soulet (Org.), *Da não-integração: Tentativas de definição teórica de um problema social contemporâneo* (pp. 55-74). Coimbra: Quarteto Editora.
- Barroso, João (2006). A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp.9-39). Lisboa: EDUCA & Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Boutinet, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Capul, Maurice & LEMAY, Michel (2003). *Da educação à intervenção social*. Porto: Porto Editora.
- Costa, Alfredo Bruto da (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Comissão Independente População e Qualidade de Vida (1998). *Cuidar o futuro: Um programa radical para viver melhor*. Lisboa: Trinova Editora.
- Marshall, Gordon (Ed.) (1998). *A dictionary of sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Montaño, Carlos (2007). *A natureza do serviço social*. São Paulo: Cortez.
- Payne, Malcolm (2002). *Teoria do trabalho social moderno*. Coimbra: Quarteto Editora.
- paugam, Serge (1991). *A desqualificação social: Ensaio sobre a nova pobreza*. Porto: Porto Editora.
- Pereirinha, José (1996). *Pobreza e exclusão social: Fronteiras conceptuais, relevância para a política social e implicações na sua medida*. In José Maria Carvalho Ferreira, Rafael Marques, João Peixoto & Rita Raposo (Orgs.), *Entre a economia e a sociologia*, (pp. 208-232). Lisboa: Celta.
- Soulet, Marc-Henry (2000). *Da não-integração: Tentativas de definição teórica de um problema social contemporâneo*. Coimbra: Quarteto Editora.
- United Nations Development Programme (2011). *Human Development Reports*. Retirado em outubro 30, 2011 de <http://hdr.undp.org/en/statistics/hdi>.
- Xiberras, Martine (1993). *As teorias da exclusão: Para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.



## IDEIAS A DESCONSTRUIR OU A REINVENTAR: QUESTIONANDO PERCURSOS TRADICIONAIS DE LIDERANÇA DE MULHERES E DE HOMENS

CLÁUDIA MÚRIAS  
RAQUEL RIBEIRO

### Resumo:

Este artigo procura constituir o percurso de literacia para a igualdade de género da equipa coordenadora do projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas*. Partindo da sua formação em psicologia social, as autoras abordam as desigualdades atuais entre mulheres e homens em Portugal e analisam os estereótipos e papéis de género enquanto representações socialmente partilhadas que legitimam as desigualdades de género no exercício da liderança. Enquadram ainda, resumidamente, a proposta de igualdade de género subjacente a este projeto.

**Palavras-chave:** desigualdades; liderança; género; *status quo*; igualdade de género.

Ao integrar a equipa de coordenação do projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas*, aceitamos assumir a liderança participada na construção de diversificados *Percurso de Literacia* com diversos grupos sociais, no intuito de desenvolver um olhar crítico na reformulação de lideranças no processo de mobilização da sociedade civil no empoderamento de comunidades. O ponto de partida seria o questionamento dos *percurso tradicionais de liderança* para desafiar mulheres e homens a tornarem-se “*dissidentes do status quo*” (Koning, 2009: 83) e a comprometerem-se com a perspetiva de igualdade de género como dimensão da qualidade de vida das populações. Sem este questionamento pareceu-nos difícil mobilizar as pessoas para processos de reflexão e ação em torno de lideranças emergentes, que pudessem aproximar-se da proposta subjacente a este projeto: a participação e a responsabilidade partilhadas entre homens e mulheres nos espaços público e privado no intuito da promoção da qualidade de vida das populações.

Este artigo procura assim sustentar teoricamente o nosso próprio percurso de literacia para a igualdade de género enquanto dimensão da qualidade de vida das populações.

O artigo estrutura-se em três pontos. Num primeiro ponto – **Um olhar sobre as desigualdades sociais entre homens e mulheres em Portugal** – analisamos algumas das desigualdades de género que persistem em Portugal, agregando-as por esfera profissional, familiar e política. Num segundo ponto – **Enquadrando o género na liderança: a construção social da desigualdade através dos estereótipos e papéis sociais** – analisamos os estereótipos e papéis de género enquanto representações socialmente partilhadas que legitimam as desigualdades entre homens e mulheres no exercício da liderança a nível profissional, familiar e político. Por último, no terceiro ponto – **Construindo a igualdade de género enquanto dimensão da qualidade de vida das populações** – tentamos equacionar a igualdade de participação e exercício de liderança de homens e mulheres numa perspetiva de género e enquanto dimensão da qualidade de vida das populações. Nesta perspetiva, abordamos ainda, brevemente, como no projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas* se procurou mobilizar a sociedade civil no empoderamento de comunidades.

## **1. Um olhar sobre as desigualdades sociais entre homens e mulheres em Portugal**

Apesar das reivindicações pela igualdade entre homens e mulheres existirem, pelo menos, desde o século XIX com os primeiros movimentos feministas<sup>96</sup> (cf. Nogueira, 2001b), só nos finais da Segunda Guerra Mundial as sociedades ocidentais começaram a reconhecer o direito das mulheres serem tratadas em plano de igualdade com os homens nas diversas áreas da vida social. Nessa altura conseguiu-se a igualdade perante a lei e o princípio da não discriminação, sem contudo ter havido uma real mudança da sociedade. Pelo contrário, a igualdade perante a lei passou a coexistir frequentemente com desigualdades e discriminações sociais evidentes (Pinto & Henriques, 2000).

### **1.1. Esfera profissional**

Em Portugal, a elevada taxa de atividade feminina (68.9%<sup>97</sup>) continua a esconder uma desigual distribuição de homens e mulheres por atividade profissional, nível hierárquico (cf. Amâncio, 1994), situação na profissão, duração de trabalho e salário.

96 Partindo da tomada de consciência de que a igualdade e a cidadania são aplicadas diferenciadamente aos grupos sexuais no Estado moderno industrializado (Evans, 1994), que alguns cidadãos são mais iguais do que outros, as reivindicações feministas inserem-se na luta pela democratização de uma sociedade, sendo idênticas às de qualquer outro grupo marginalizado (Avelar, 2002). Apesar dos objetivos que fizeram surgir o feminismo serem distintos em função das classes sociais e das circunstâncias sociopolíticas e económicas, as principais reivindicações desta vaga foram essencialmente pelo direito ao voto, pelo qual o movimento sufragista se caracterizou e pelo acesso ao estatuto de sujeito jurídico (Nogueira, 2001b).

97 Taxa de atividade feminina dos 15 aos 64 anos (cf. CIG, 2011).

Relativamente à atividade profissional, em 2009, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) e divulgados pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG, 2011), as mulheres apresentam uma maior concentração em ramos de atividade como:

- Famílias com empregadas domésticas (taxa de feminização: 99.3%)
- Saúde humana e Apoio social (taxa de feminização: 84.6%)
- Educação (taxa de feminização: 77.3%);

E uma menor concentração em ramos de atividade como:

- Construção (taxa de feminização: 5.3%);
- Pesca e aquicultura (taxa de feminização: 6.9%)
- Indústrias extrativas (taxa de feminização: 8.4%).

Hierarquicamente, as mulheres apresentam uma maior concentração nos níveis de qualificação mais baixos, representando 68.1% dos trabalhadores não qualificados face aos 31.9% representados pelos homens, e com maior dificuldade em atingir lugares de direção e chefia, representando 31.4% dos quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas face aos 68.6% representados pelos homens. Relativamente à situação na profissão, as mulheres representam apenas 26.1% de profissionais por conta própria como empregador/a e 60.2% de familiar não remunerado e outro/as.

Apesar de ser uma situação pouco comum em Portugal, apenas 17.2 % do emprego total corresponde a emprego a tempo parcial – comparativamente com a média de 31.1% na União Europeia a 27, segundo dados de 2009 do Eurostat (citado em CIG, 2011) – a taxa de feminização do emprego a tempo parcial é de 65.8%.

As desigualdades encontram-se também ao nível dos salários, as mulheres continuam a auferir salários inferiores aos dos homens: em 2009, a remuneração média mensal de base recebida pelas mulheres foi 82.2% da dos homens, 773.5€ para 940.5€. Sendo que relativamente ao nível de qualificação de quadros superiores a taxa de remuneração feminina em relação à masculina é de 71.5%, com uma remuneração média mensal para as mulheres de 1753.3€ e para os homens de 2451.3€ (PORDATA, citado em CIG, 2011).

As mulheres têm também uma taxa de desemprego mais elevada (10.2%) face aos homens (8.9%). É de salientar sobretudo a maior representatividade das mulheres entre as pessoas desempregadas com nível de instrução superior: em 2009, a taxa de desemprego era 12.3% para as mulheres, comparativamente com 8.4% para os homens. Este dado expressa a maior dificuldade que as mulheres enfrentam no mercado de trabalho, mesmo detendo qualificações académicas de grau superior (CIG, 2011).

Quanto à inatividade da população, salientamos que, segundo dados de 2009 do INE, existiam 506 mil e 600 mulheres domésticas face a 2900 homens domésticos (CIG, 2011).

## 1.2. Esfera familiar

Os estudos realizados sobre a organização familiar mostram de forma consistente que o ingresso em massa das mulheres no mundo profissional não se traduziu em alterações significativas nas práticas familiares (cf. Poeschl & Serôdio, 1998; Poeschl, 2000). Segundo os dados do único *Inquérito à Ocupação do Tempo* realizado pelo INE, em 1999, as mulheres trabalhavam mais 3 horas por dia que os homens em tarefas familiares, como trabalho doméstico e prestação de cuidados à família (citado em CIDM, 2002).

Durante esse tempo, as mulheres vão assumindo a maior parte do trabalho doméstico e executam quase inteiramente – resposta *sempre* – as tarefas *tipicamente femininas*, como a preparação das refeições, a limpeza regular da casa, a realização das compras habituais ou o cuidado da roupa, tarefas que consomem mais tempo e precisam de ser realizadas com uma maior regularidade do que as tarefas *tipicamente masculinas*, como as reparações de objetos, trabalhos de jardinagem, serviços administrativos, a realização das compras esporádicas ou a manutenção do carro (cf. INE, 2001; Poeschl, Múrias, Costa, & Silva, 2001/2).

As mulheres assumem ainda a maior parte do trabalho parental, apesar de serem cada vez mais as mulheres que exercem uma atividade profissional. Em 2009, segundo dados da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE, citado em CIG, 2011) apenas 53.6% dos pais das crianças nascidas receberam o subsídio por licença obrigatória exclusiva do pai (5 dias até 30 de abril de 2009 e 10 dias desde 1 de maio de 2009), número que diminui ligeiramente para 44.7% relativamente ao subsídio por licença parental exclusiva do pai (15 dias até 30 de abril de 2009, acrescidos de 10 dias desde 1 de maio de 2009) e diminui drasticamente para 12% relativamente ao número de pais que partilharam licença de 120/150 dias (30 dias ou mais), contrariamente às 85.6% de mães que receberam subsídio por licença de 120/150 dias.

Mesmo quando são mães de crianças pequenas, as mulheres continuam a executar mais de metade das tarefas parentais e a estar mais em contacto com os filhos do que os pais. Estes envolvem-se sobretudo em atividades interativas com os filhos enquanto as mães continuam a encarregar-se das tarefas relacionadas com a higiene e a alimentação (cf. Poeschl, 2010).

Analisando a taxa de emprego das mulheres de 20-49 anos segundo o número de filhos com menos de 12 anos, de acordo com dados do Eurostat<sup>98</sup> verificamos que, em Portugal, quer *sem filhos* ou *com um ou dois filhos* a taxa consiste em 77%, diminuindo para 60% na situação familiar *com três ou mais filhos*. Quando se analisam as razões para as pessoas trabalharem menos de 30 horas, segundo

---

98 Eurostat, Statistiques en bref, Conciliation entre vie professionnelle et vie familiale: des écarts entre les femmes et les hommes.

dados do Painel Europeu de Agregados Domésticos Privados<sup>99</sup>, 28.6% das mulheres invocam as responsabilidades familiares, referindo os trabalhos domésticos e o cuidar das crianças ou de outras pessoas, não existindo homens nessa situação. Quando se questionam os motivos para as pessoas não terem atividade profissional encontra-se o mesmo padrão de resposta, 33.3% das mulheres referem os trabalhos domésticos e o cuidar de outras pessoas, não havendo nenhum homem a invocar esta situação (CIG, 2007). Parece-nos, portanto, que enquanto a participação das mulheres no mercado do trabalho decresce à medida que o número de filhos aumenta, a participação dos homens não é afetada pelo número de filhos (Poeschl, Pinto, Múrias, Silva, & Ribeiro, 2006).

As mulheres dedicam também mais tempo do que os homens ao *trabalho emocional* e ao *trabalho relacional* necessário à manutenção das relações na rede familiar (cf. Poeschl, 2010), sendo ainda as principais responsáveis pelo apoio intergeracional, através da ajuda doméstica e financeira, da guarda das crianças e dos cuidados gerais em caso de doença e incapacidade (Fernandes, 2001).

### 1.3. Esfera política

Apesar de nas últimas décadas as mulheres representarem no mundo ocidental cerca de 40% da população ativa, elas continuam a ser uma minoria nas posições de tomada de decisão económica e política, sendo praticamente invisíveis nas posições de topo (Pallarés, 1993; Powell, 1993, citados em Nogueira, 2006).

Em Portugal, a sub-representação das mulheres nos processos de tomada de decisão política está patente em vários organismos de representação. Neste domínio é de referir que nos termos da Lei dos Partidos Políticos (artigo 29º da Lei Orgânica n.º 2/2003, de 22 de agosto), os estatutos dos partidos políticos devem assegurar uma participação direta, ativa e equilibrada de mulheres e homens na atividade política e garantir a não discriminação em função do sexo no acesso aos órgãos partidários e nas candidaturas apresentadas pelos partidos políticos (CIG, 2011). Também a Lei da Paridade (Lei Orgânica n.º 3/2006, de 21 de agosto), aprovada em 2006, estabelece que as listas de pessoas candidatas para as eleições para a Assembleia da República, o Parlamento Europeu e as autarquias locais devem ser compostas de modo a assegurar a representação mínima de 33% de cada um dos sexos e que, em caso de listas que não respeitem a lei, pode haver lugar à redução do montante de subvenções públicas para as campanhas eleitorais (CIG, 2011).

No entanto, nas eleições realizadas em junho de 2011 para a Assembleia da República resultou na seguinte repartição de lugares: as mulheres constituíam 66 dos 230 lugares de deputado (28.7%), e Assunção Esteves tornou-se a primeira Presidente da Assembleia da República, numa Mesa composta por 4 mulheres (num total de 13 pessoas): Teresa Caeiro, Vice-presidente, Rosa Maria Albernaz, Secretária, Maria Paula Cardoso, Vice-Secretária; Heloísa Apolónia manteve-se a única Líder de Grupo Parlamentar do Partido Ecologista *Os Verdes* (sendo que nenhum dos partidos

99 Perfil de Género, INE.

políticos representados na Assembleia da República é chefiado por uma mulher); Maria Antónia Almeida Santos tornou-se na única Presidente das 12 Comissões Permanentes Parlamentares, presidindo à Comissão de Saúde, sendo 4 as Vice-presidentes: Ana Catarina Mendes, da Comissão dos Assunto Europeus, Nilza de Sousa e Ana Jorge, na Comissão Educação, Ciência e Cultura e Catarina Martins, na Comissão para a Ética, a Cidadania e a Comunicação (Assembleia da República, 2011).

Das eleições autárquicas realizadas em outubro de 2009, num total de 308 Presidentes de Câmaras resultou a eleição de apenas 23 mulheres (7.5%). Caracterizando um pouco mais, os dados do Perfil de Autarca 2005<sup>100</sup> mostram que 19.3% das pessoas eleitas são mulheres, sendo a Assembleia Municipal o órgão autárquico com participação feminina mais acentuada (21.3%), seguido da Assembleia de Freguesia (20.5%), da Câmara Municipal (18.5%) e por último da Junta de Freguesia (15.5%). No que toca ao perfil das mulheres eleitas, a maioria insere-se na categoria profissional especialistas de profissões intelectuais e científicas e têm uma idade média de 39 anos (CIG, 2011).

Ao nível do Parlamento Europeu, foram eleitas, em junho de 2009, 8 mulheres em 22 lugares de deputado (36.4%). Desta forma, Portugal posicionou-se a meio da tabela da União Europeia a 27, deixando para trás o grupo de países com menor representação de mulheres e sendo ultrapassado apenas por 10 países, numa lista-gem liderada pela Finlândia com 62.0% de mulheres (CIG, 2011).

Ao nível de cargos de nomeação, no XIX Governo Constitucional, que tomou posse em junho de 2011, existem apenas 8 mulheres para os 48 lugares (16.66%) de ministros/as, secretários/as de Estado e secretário/as de Estado adjuntos e subsecretários/as adjuntos/as, nomeadamente, Paula Teixeira da Cruz, Ministra da Justiça, Assunção Cristas, Ministra da Agricultura, do Mar, do Ambiente e do Ordenamento de Território, Maria Luísa Albuquerque, Secretária de Estado do Tesouro e das Finanças, Vânia Barros, Subsecretária de Estado Adjunta do Ministro de Estado e dos Negócios Estrangeiros, Teresa Morais, Secretária de Estado dos Assuntos Parlamentares e da Igualdade, Cecília Meireles, Secretária de Estado do Turismo, Leonor Parreira, Secretária de Estado da Ciência e Isabel Leite, Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário (Governo de Portugal, 2011).

Da análise destes dados pode concluir-se que ainda hoje homens e mulheres tendem a ocupar de forma desigual os espaços público e privado, o que justifica, a nosso ver, uma abordagem de género ao exercício da liderança, com o questionamento dos *tradicionais* percursos de homens e de mulheres nesta área.

## **2. Enquadrando o género na liderança: a construção social da desigualdade através dos estereótipos e papéis sociais**

Apesar do desejo de poder e de liderança não pertencer exclusivamente ao sexo

---

100 DGAI, Perfil do Autarca 2005. Caracterização dos eleitos locais.

masculino, os homens e as mulheres não foram ao longo da história – e não são na atualidade – igualmente *encorajados* a empenharem-se na corrida aos títulos e ao estatuto, não beneficiando a competição pelo prestígio de uma mesma imagem no masculino e no feminino (Lipovetsky, 1997).

## 2.1. A construção social da desigualdade

A sociedade tem, no seu seio, um conjunto de fundamentos e justificações para a existência de uma diferenciação entre as pessoas, sendo o sexo a que os indivíduos pertencem um dos fatores que condicionam os modos de vida das pessoas, as suas práticas, as suas ambições e as suas necessidades (cf. Múrias, 2005).

Simone de Beauvoir (1976) foi a primeira autora, em 1949, a reivindicar a construção social das desigualdades entre mulheres e homens, no seu livro o *Segundo Sexo*, como seu clamor de “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 1976: 13). Nos anos 60, a segunda vaga de feminismos <sup>101</sup> reclamou que a relação entre os sexos era uma relação social, isto é, uma interação entre pessoas, pressupondo a concordância entre dominantes e dominadas, que legitimam a relação (Nogueira, 2001b). As relações entre homens e mulheres passaram a ser encaradas como relações de poder <sup>102</sup> em que o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas.

Na sequência, Bourdieu (1999) afirmou que a democracia representativa surgida na Revolução Francesa é produto de uma sociedade organizada de acordo com o

101 Existem diferentes perspectivas feministas (Nogueira, 2001b). Esta diversificação ideológica torna clara a percepção de que o feminismo é um tema político, com variadas orientações filosóficas e doutrinárias. O feminismo liberal pregava reformas progressivas, responsabilizando a socialização diferencial pelo estatuto inferior das mulheres. Defendia a emancipação mais do que a libertação e, entre todas as visões, era a mais conservadora. O feminismo socialista expressava toda a diversidade existente entre as correntes trotskista, leninista, maoísta, humanista, libertária, afirmando as diferenças entre socialismo e social-democracia. O feminismo marxista construiu teorias complexas sobre a exploração da mulher, apontando para o facto de que as mulheres constituíam o principal exército de reserva de mão-de-obra e que o trabalho não pago na família era exploração, o que reduzia as mulheres a objectos sexuais e a um papel de meras consumidoras. A corrente do feminismo radical, próxima à do feminismo socialista, também enfatizava o papel da mulher na família como a base de toda a opressão, assim como as culturas patriarcais, aquelas que definem o destino do ser humano com base na biologia. O importante para as correntes feministas era a organização de pequenos grupos de contra-cultura, claramente hostis e separatistas, que influenciaram numerosas mulheres da geração dos anos 60 (Lovenduski, 1986). Estes movimentos lutaram pelo apoio para as crianças, pela igualdade de oportunidades entre homens e mulheres na educação e no trabalho, pelo planeamento familiar e pela abolição da publicidade sexista, entre outros direitos (Nielsen, 1990). As estratégias reivindicativas passam por combater a recessão económica generalizada e a instabilidade política que aumentam a pobreza, o aumento do desemprego e do subemprego e a inserção em áreas de trabalho sub-remuneradas, pois estes factores têm um forte impacto negativo sobre a situação social e política das mulheres. A defesa da igualdade de oportunidades entre os sexos torna-se um imperativo. Principalmente, na esfera política, uma vez que a presença das mulheres nos cargos públicos, como os governos, os parlamentos ou os partidos políticos, não é expressiva (Avelar, 2002).

102 Isto pressupõe que o significado das condutas dos atores e atorais sociais passaram a ser passíveis de mudança, devido a negociação prévia. Passa a ser possível transformar ações e concepções de desigualdade em ações e concepções de igualdade, através da valorização do papel da mulher (Quinteiro, 2003).

princípio androcêntrico, onde a dominação masculina é um elemento ancorado no inconsciente coletivo sem que as pessoas se apercebam disso ou se atrevam a questionar, devido às *estruturas de dominação simbólica* que se encarregam de reproduzir o eterno *masculino*. Neste sentido, Moscovici (1972) justificou a manutenção desta desigualdade de poder nas sociedades democráticas – contrária à igualdade formal de direitos entre os cidadãos – contextualizando-a em práticas e em representações de diferença entre os sexos que definem regras, impõem normas e limites, e estabelecem espaços e comportamentos próprios para as mulheres em oposição aos homens.

Foucault (1971) realçou a importância de se analisar os mecanismos de poder, ou seja, as imposições estruturais que caracterizam uma dada situação de negociação desigual, uma vez que estes mecanismos estão dispersos por toda a sociedade, sendo amplamente difundidos através de rituais discursivos – sistemas de significados simbólicos – e comportamentais – práticas sociais – que são internalizados pelos indivíduos e reproduzidos no quotidiano diário enquanto normas de vida.

Lipovetsky (1997) afirmou que os sistemas de valorização diferencial do êxito social estão subjacentes à divergência sexual dos “destinos” de poder: tradicionalmente os homens têm ocupado os lugares de liderança no espaço público, na política, nas empresas e nas associações, às mulheres o exercício do poder tem estado confinado à privacidade do lar, à família e à domesticidade.

Saraceno (1992) também salientou que a divisão sexual do trabalho – entre esfera pública e privada, que gradualmente se instalou após a Revolução Francesa, sob a ideologia da unidade familiar e o advento da industrialização – remeteu as mulheres para a submissão aos interesses e valores masculinos, ficando a sua identidade social subordinada ao papel de esposa e de mãe, enquanto levou à afirmação da identidade social dos homens no – cada vez mais valorizado – mundo do trabalho. Uma das consequências da privatização do espaço familiar foi o isolamento das mulheres, que viram as suas relações sociais estreitadas, quer com a parentela, quer com a comunidade. A sociedade capitalista confrontou as mulheres com uma diminuição do seu poder social devido à perda de recursos humanos familiares e à impossibilidade de se afirmarem financeiramente, fragilizando-as cada vez mais face à situação de subalternidade perante o homem.

Amâncio (1993, 1994) no seu modelo de assimetria simbólica pressupõe que as representações sociais de género<sup>103</sup> são estruturadas a partir de um universo simbólico comum, histórica e culturalmente situado, e determinante na atribuição ao

---

103 Se em grande parte da literatura os termos *género* e *sexo* aparecem como sinónimos, neste trabalho assumimos a posição de algumas autoras, nomeadamente Deaux (1990), segundo a qual *sexo* referir-se-ia ao agrupamento dos indivíduos em duas categorias, com base nas suas diferenças biológicas – produzidas pelo vigésimo terceiro par de cromossomas; ao passo que *género* referir-se-ia ao significado psicológico e social atribuído ao sexo (cf. Poeschl, Múrias & Ribeiro, 2003). Como refere também Vicente (1998), o sexo é assim algo definido e mais ou menos inalterável enquanto género se refere a uma construção social, “marcada pela cultura envolvente e pela circunstância familiar em que nascemos, com tudo o que isso implica de tradição, de normativo” (p. 11).

homem de um papel *universal*, distinto e diferenciado, e destinando à mulher o desempenho de um *modo de ser* dependente do contexto.

## 2.2. Estereótipos, papéis e preconceitos de género

Os estereótipos<sup>104</sup> entendidos como representações socialmente partilhadas tornaram-se centrais para a compreensão das desigualdades entre homens e mulheres (Nogueira, 2009), uma vez que atualizam e orientam as condutas dos atores e atorais sociais sob influência da sociedade, ao nível do debate ideológico e das matrizes culturais de interpretação transmitidas por um conjunto de instituições que procuram manter as estruturas sociais (Vergès, 1989)<sup>105</sup>.

Os estereótipos de género constituem assim o conjunto de crenças sobre as características esperadas por parte dos homens e das mulheres numa sociedade particular (e.g. Unger, 1986; Deaux, 1990; Eagly, 1987). Os estereótipos de género incluem crenças sobre as características físicas, os traços de personalidade, as preferências profissionais, as competências específicas e as disposições emocionais (Deaux & LaFrance, 1998).

A investigação que se desenvolve sobre os estereótipos de género confirma que existe um vasto consenso acerca dos atributos associados a homens e mulheres, sendo atribuídos aos homens atributos instrumentais e/ou agênticos e às mulheres atributos expressivos e/ou comunais (cf. Poeschl, Múrias & Ribeiro, 2003). Por outras palavras, é esperado que as mulheres sejam gentis, submissas, dependentes e carinhosas, enquanto é esperado que os homens sejam fortes, dominantes, independentes, ambiciosos e competitivos (Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson, & Rosenkrantz, 1972; Rosenkrantz, Vogel, Abelha, & Broverman, 1968, citado em Einsenhart, 2006).

Os estereótipos de género contribuem assim para manter os papéis de género, ou seja, as “*expectativas partilhadas* – acerca das qualidades e comportamentos apropriados – que se aplicam aos indivíduos com base no seu socialmente identificado género” (Eagly, 1987: 12)<sup>106</sup>. Na medida em que homens e mulheres não desempenham de forma proporcional determinados papéis sociais<sup>107</sup>, acabam por adquirir

104 Definido enquanto conjunto estruturado de crenças acerca de um grupo social determinado, ou a atribuição de traços psicológicos de carácter geral a um grupo humano extenso (Tajfel, 1983), desempenham um papel importante na criação e preservação de diferenciações, positivamente valorizadas, dum grupo em relação a outros grupos sociais (Tajfel, 1982).

105 Chombart de Lauwe (1984) exemplifica a importância da matriz cultural no seu trabalho sobre as representações das categorias sociais dominadas e interiorização do papel social, onde a autora diz que parece que todo um passado feminino feminista é sistematicamente apagado, ocultado pelas relações de dominância inscritas no imaginário social, na cultura veiculada e no inconsciente dos indivíduos.

106 Segundo a teoria do papel social (Eagly, 1987), as diferenças sexuais são um produto dos papéis sociais que regulam o comportamento na vida adulta (em oposição a muitas teorias das diferenças sexuais baseadas quer em fatores biológicos, quer na socialização infantil precoce) (Nogueira, 2001a).

107 Os papéis tradicionalmente desempenhados por homens e mulheres (cf. Parsons & Bales, 1956) e aprendidos através do processo de socialização são, de facto, normas sociais que prescrevem

diferentes competências e crenças que, por sua vez, determinam o seu comportamento social (Nogueira, 2001a).

Assim, papéis e estereótipos de género reforçam-se entre si, “os papéis não constituem uma realidade independente dos estereótipos, antes constituem uma dimensão da estruturação da ideologização dos seres masculino e feminino” (Amâncio, 1994: 70). Encarando os papéis como a vertente comportamental dos estereótipos, esta autora realça a normatividade e o carácter consensual dos estereótipos sexuais, constituindo um ponto de ancoragem para o suporte simbólico das posições sociais objetivas dos dois grupos e para a construção da representação de si das pessoas de ambos os sexos (Amâncio, 1993).

Desta forma, os homens representam-se e são representados através de uma multiplicidade de recursos simbólicos, atribuindo-se ou sendo-lhes atribuído variados papéis sociais, e permitindo-se ou sendo-lhes permitido uma diversidade comportamental. Enquanto que as mulheres representam-se e são representadas com recurso ao estereótipo feminino de cuidadora, imbuídas de “funções afetivas e de objeto de desejo, às quais se associa a ausência de qualidades para o trabalho e para a autonomia individual” (Amâncio, 1994: 64), reforçando a associação das mulheres com a esfera privada de atividade, a família, colocando-as numa situação de alteridade em relação a um modo de ser referente universal e remetendo-as “para uma situação de dependência simbólica do contexto (desvalorizado) da família e do privado, mesmo quando exercem funções na esfera pública” (Oliveira & Amâncio, 2002: 59).

Barbosa (2008) partilha também que a legitimação do tratamento diferenciado de mulheres e de homens na sociedade portuguesa – que vai além de uma discriminação pontual numa ou noutra área – é resultado da interpretação dos estereótipos enquanto representações sociais do género: “do ser mulher ou do ser homem, que dão forma ao nosso pensamento, não só sobre outros ou outras, mas também sobre nós próprias, a nossa identidade e por isso o nosso comportamento” (idem: 195). Realça ainda o carácter normativo e motivacional das representações sociais, que sendo “construídas e alimentadas de várias formas, constituem-se em estereótipos, aquilo que esperamos, ou achamos que devem ser, as mulheres e os homens, a forma como a/o pensamos e as nossas expectativas quanto aos seus comportamentos” (Barbosa, 2008: 195).

A partir de uma perspetiva de género, os estereótipos encerram um perigo, os preconceitos de género<sup>108</sup>. De facto, estudos mostram que estereótipos interferem, de forma consciente ou inconsciente, na avaliação da qualidade do desempenho dos homens e das mulheres, na explicação dos seus comportamentos e na perceção

---

comportamentos considerados apropriados e esperados pelos indivíduos.

108 Os preconceitos, enquanto juízos prévios ou *a priori* sobre um colectivo humano, implicam não só um juízo relativo aos factos (um juízo acerca de “o que é”), como também um juízo de valor (acerca do que “deve ser”); significam, em suma, uma avaliação (positiva ou negativa, dependendo dos casos) que o sujeito que utiliza os estereótipos assume como crenças verdadeiras.

dos seus valores (Unger, 1986; Deaux, 1990). Por exemplo, quando uma tarefa pertence ao domínio masculino, a performance feminina é depreciada, enquanto numa tarefa feminina não há diferença na avaliação da prestação masculina e feminina; no caso de uma tarefa tradicionalmente masculina ser realizada com êxito, atribui-se o sucesso de um homem às suas competências e o sucesso de uma mulher à sorte ou ao esforço, enquanto no caso de a tarefa ser tradicionalmente feminina não se observa diferença na avaliação da origem do sucesso (cf. Poeschl, Múrias, & Ribeiro, 2003).

Assim, as expectativas de que as mulheres devem ser femininas e os homens devem ser masculinos, influenciam também a forma como mulheres e homens perspetivam o exercício do poder e liderança. Os estereótipos e papéis de género lançam as sementes que favorecem a legitimação das desigualdades entre mulheres e homens em aspetos tão vitais como o acesso ao emprego e a cargos de chefia, as diferenças retributivas, a diferente assunção de responsabilidades familiares e domésticas, impedindo ou entorpecendo a plena integração de umas e outros na vida profissional, política, económica, social e familiar (DGM, 2003).

## **2.3. Estereótipos, papéis de género e liderança**

### ***2.3.1. Estereótipos, papéis de género e liderança profissional***

Apesar das mulheres sempre terem sido líderes, em particular nas famílias e nas comunidades, até recentemente era raro encontrá-las em posições de liderança pública. De facto, historicamente a liderança foi retratada em termos masculinos, e muitas teorias de liderança focaram-se sobretudo em qualidades tradicionalmente masculinas (cf. Eagly, 2007). Por exemplo, os resultados de uma análise comparativa ou meta-análise da literatura sobre liderança desenvolvida entre 1949 e 1979 (Lord, DeVader, & Alliger, 1986, citados em McMillen, 2006) revelaram três traços desejáveis de liderança associados significativamente pelos seguidores – a inteligência, a dominância e a masculinidade, considerando-se fundamentais para o exercício da liderança características como, capacidade de ação (agenticidade), autoconfiança, carisma, agressividade, autodireção, etc. Assim, os estereótipos sobre a figura de líder assemelham-se mais ao estereótipo masculino do que ao estereótipo feminino (cf. Eagly, 2007).

A partir dos anos 90 deu-se um aumento do número de mulheres em posições de liderança, incluindo posições altamente visíveis (Carli & Eagly, 2001). Este facto despoletou a realização de estudos com o objetivo de analisar as diferenças entre os estilos de liderança de homens e de mulheres e as vantagens e desvantagens da liderança feminina (Eagly, 2007).

Os resultados sugeriram algumas diferenças, nomeadamente que as mulheres demonstravam um estilo de liderança relacional enquanto que os homens tendiam a utilizar um estilo mais hierárquico (cf. Einsenhardt, 2006). Fletcher (1999, citado em Einsenhardt, 2006) descreveu esta forma de liderança como *poder com* em oposição com as formas tradicionalmente masculinas de poder que poderiam ser

vistas como *poder sobre*. Outros estudos salientam que as mulheres teriam um estilo mais cooperativo, transformacional<sup>109</sup> enquanto que os homens teriam um estilo mais transacional<sup>110</sup> (Carvalho, 2000, citado em Moller & Gomes, 2010; Rosener, 1990b; Eagly & Johannesse-Schmidt, 2001, citados em McMillen, 2006). No entanto, uma grande parte dos estudos (cf. Einsenhart, 2006) sugeriam que tanto os homens como as mulheres utilizavam quer o poder transformacional quer o poder transacional dependendo da situação, e concluem que o estilo de liderança e o uso de poder é mais uma escolha baseada na análise da situação do que uma predisposição inerente ao sexo<sup>111</sup>. Esta ideia é apoiada também por um estudo realizado em Portugal por Duarte, D'Oliveira e Gomes (2009).

Contudo, diversos estudos mostram que mais pessoas preferem chefes do sexo masculino do que do sexo feminino e que é mais difícil para as mulheres que para os homens acederem a posições de liderança e terem sucesso em lugares de liderança dominados por homens, sofrendo frequentemente de preconceito e resistência quando exercem papéis de liderança (Eagly, 2007).

Alguns autores propõem que estas diferenças na influência e liderança ocorrem porque as pessoas presumem que os homens como líderes são mais competentes e legítimos do que as mulheres (cf. Carli & Eagly, 2001; Ridgeway, 2001).

Uma meta-análise recente realizada por Koenig, Eagly, Mitchell e Ristikari (2011), revela que a figura de líder é ainda culturalmente associada ao estereótipo masculino. Também os resultados de Rodrigues (2003), num estudo realizado em Portugal junto de profissionais de ambos os sexos, revelam uma incompatibilidade entre o estereótipo feminino e o estereótipo de gestão. O estudo de Moller e Gomes (2010) revela que as pessoas respondem mais favoravelmente ao líder masculino do que ao líder feminino. Neste sentido, os homens encaixam-se melhor nas interpretações culturais de liderança do que as mulheres, e por isso

---

109 Liderança Transformacional (Burns, 1978; Bass, 1985) coloca um enfoque na criação de uma visão, na mobilização de um compromisso e na instituição da mudança. Pressupõe comportamentos que definem e sustentam a visão, despertam a inspiração dos seguidores, e estimulam a mudança. Inclui comportamentos como fornecer um sentido de visão; desafiar o *status quo*; envolver-se em idealismo, e fornecer estímulo e inspiração.

110 A teoria da Liderança Transacional é descrita como uma troca de valor de resultados. Através de uma troca social chamada de transação, uma pessoa – líder – fornece e recebe benefícios de outras pessoas – seguidores. A liderança transacional é aquela na qual as promessas, recompensas ou ameaças de ações disciplinares por parte do líder motivam os seguidores, sendo que as ações do líder dependem das reações dos seguidores relativamente ao que acordaram fazer. Estas ações são abrangentes, podendo ser construtivas, corretivas ou passivas em relação às ações do seguidor (Van Fleet & Yukl, 1989).

111 Neste sentido, os estudos sobre liderança evoluíram para uma abordagem contingencial, segundo a qual o contexto ou situação é uma variável condicionante da eficácia da liderança. A meta-análise de Eagly, Makhijani e Klonsky (1992) suporta este paradigma, ao concluir que as mulheres são percecionadas como líderes ineficazes quando ocupam contextos dominados pelo homem ou quando os seus avaliadores são homens. Desta forma, estes estudos indiciam que a desvalorização da mulher enquanto líder eficaz pode ser uma questão mais de discriminação de sexos, do que de uma real vantagem de um sexo sobre o outro (cf. Duarte, D'Oliveira & Gomes, 2009).

têm mais acesso aos papéis de líder e enfrentam menos desafios/dificuldades em serem bem sucedidos no seu desempenho (Koenig, Eagly, Mitchell, & Ristikari, 2011).

Assim, diversos estudos mostram que os estereótipos de gênero são prejudiciais para as mulheres no exercício da liderança (cf. Einsenhart, 2006; Koenig, Eagly, Mitchell, & Ristikari, 2011). Frequentemente as mulheres em lugares de liderança são penalizadas com expectativas de desempenho desfavoráveis, que por sua vez permitem julgamentos tendenciosos e avaliações menos favoráveis. As mulheres são vítimas de avaliações injustas principalmente quando ocupam posições de liderança em lugares dominados pelos homens (Eagly, Makhijani, & Klonsky, 1992).

Almeida (1996, citada em Rodrigues, 2003) refere que a inconsistência entre os atributos do estereótipo feminino e atributos que se relacionam com o poder e liderança, contribui para a dificuldade sentida pelas mulheres em posições de gestão, nomeadamente em ver a sua autoridade reconhecida. Carli (1999, citada em Rodrigues, 2003) verificou que habitualmente os homens possuem níveis mais elevados de autoridade e poder de competência, enquanto as mulheres possuem níveis mais elevados de poder referente (atratividade social do grupo)<sup>112</sup>. O preconceito contra as mulheres como líderes e potenciais líderes interfere com a capacidade das mulheres ganharem autoridade e exercerem influência.

Desta forma, apesar de algumas mudanças globais em direção a crenças mais andróginas<sup>113</sup> sobre liderança, os estereótipos de gênero continuam a constituir um desafio que as mulheres encontram no desempenho de papéis que têm grande poder e autoridade (Koenig, Eagly, Mitchell, & Ristikari, 2011).

### 2.3.2. Estereótipos, papéis de gênero e liderança familiar

No que respeita à esfera familiar, as mulheres assumem ainda a maior parte do

---

112 French e Raven (1959) referem o *poder de recompensa* como dependente do controle dos recursos; o *poder coercivo* como dependente do controle das punições; o *poder informacional* como dependente do controle de conhecimentos; o *poder referente* como dependente de sentimentos de lealdade, amor, apreço e amizade; e o *poder legítimo* – a autoridade em Max Weber – enquanto poder dependente da percepção de que a pessoa tem autoridade e o direito de influenciar as outras. É baseado nas *relações de papéis*, nomeadamente, o poder conferido pelo lugar ocupado na hierarquia social ou organizacional.

113 Nos anos setenta e em reação à investigação das diferenças entre os sexos, surgiu o primeiro questionário que introduz o conceito de androginia, o *Bem Sex Role Inventory* (BSRI) apresentado por Sandra Bem (1974), que procurou demonstrar que existe um grande número de pessoas que não se diferenciam na forma como possuem traços masculinos ou femininos, sendo claramente distintas das personalidades típicas. As pessoas andróginas apresentam uma combinação de masculinidade e de feminilidade, sendo particularmente flexíveis: independentemente do seu sexo biológico são capazes de executar tarefas tanto masculinas como femininas em função das exigências requeridas pelas situações (Deaux, 1990).

trabalho parental, considerando-se – e sendo consideradas, segundo o modelo social dominante – como as principais responsáveis pelos filhos. Embora existam maiores expectativas para os homens tomarem cuidado dos filhos, a sociedade não os encoraja a dar prioridade ao seu papel de pais nem os prepara para assumir este papel (Wille, 1995). Assim, as expectativas que atribuem às mulheres a responsabilidade principal pelo cuidado das crianças constituem um obstáculo significativo à igualdade de participação entre homens e mulheres.

Também, os homens fazem menos em casa do que as mulheres por que isso corresponde às normas dominantes na sociedade (Mikula, 1998). De acordo com essas normas, ainda hoje, os homens, mais do que as mulheres, são reprovados se não são os principais provedores da família e as mulheres, mais do que os homens, são reprovadas se não fizerem da família a sua prioridade principal (Stryker & Statham, 1985, citados em Poeschl, 2010).

Alguns autores salientam que as mulheres não têm o mesmo desejo de igualdade em casa que fora de casa e que contribuem ativamente para a manutenção das práticas familiares tradicionais. Estudos realizados em Portugal (Poeschl, 2003; Poeschl, Múrias, & Costa, 2004) sugerem, no entanto, que as mulheres podem estar motivadas a manter as práticas familiares tradicionais porque, essas práticas, que mantêm os homens dependentes das mulheres para educar os seus filhos e satisfazer as suas necessidades diárias, criam a ilusão de que as mulheres têm poder, não só dentro da família, como também na sociedade (cf. Poeschl, Pinto, Múrias, Silva, & Ribeiro, 2006).

A repartição desigual do trabalho familiar tem diversas consequências nefastas: conduz ao enfraquecimento da posição das mulheres nas relações conjugais, minando o modelo de paridade e de reciprocidade entre cônjuges, e contribui, por um lado, para manter a assimetria entre homens e mulheres no mercado de trabalho, e por outro, para manter os homens afastados da vida familiar.

Com efeito, as investigações efetuadas sobre as famílias chamadas de “dupla carreira” ou de “duplo trabalho” (cf., por exemplo, Rapoport & Rapoport, 1977, 1978; Saraceno, 1984b, citados em Saraceno, 1992), revelam que as mulheres reorganizam mais facilmente as suas prioridades para virem ao encontro das exigências de tempo provenientes da família, enquanto os homens tendem a privilegiar as exigências de tempo provenientes do trabalho.

Por outro lado, para as mulheres a percepção de maiores exigências nas tarefas educativas simultaneamente com as pressões constantes de empregadores, traduz-se, para além da sobrecarga de trabalho, numa percepção de estar permanentemente em falha (CIDM, 2002). Esta situação tem como consequência um peso excessivo sobre as mulheres, dificultando as suas opções profissionais e pessoais e prejudica igualmente os homens no desempenho do seu papel na família, nomeadamente no usufruto dos seus direitos de parentalidade (CIG, 2011).

### 2.3.3. Estereótipos, papéis de género e liderança política

Relativamente à liderança política, Lisboa, Roque, Frias e Cerejo (2006) concluíram que em Portugal persistem fatores estruturais que tornam a liderança política e económica de difícil acesso às mulheres, refletindo um persistente fenómeno de *tetos de vidro*, que as deixa relativamente ausentes das posições de poder e de tomada de decisão, apontando também para a reprodução de papéis sociais de género, que tende a associar o feminino às tarefas de apoio e o masculino à estratégia, à iniciativa e à ação, enquanto explicação para a presença das mulheres ser mais expressiva nos cargos de posições intermédias e de apoio à decisão (chefes de gabinete, adjuntas e assessoras) e dos homens ocuparem mais lugares de topo (Ministros e Secretários de Estado).

Múrias e Poeschl (2007) encontraram uma associação entre a tomada de decisão política e alguns traços associados ao estereótipo masculino, quer negativos – como a ambição, a arrogância e a falsidade, quer positivos – como a capacidades de liderança, de ação e de luta (cf. Eagly & Mladinic, 1994), apesar de se traduzir numa representação social mais positiva das mulheres do que dos homens na política. Por sua vez, Santos e Amâncio (2006) encontraram uma desconfiança subjacente à competência das mulheres para a política, principalmente nos homens.

Como justificações para a desigualdade de liderança política entre homens e mulheres em Portugal, vários estudos têm realçado motivos sociais, culturais ou históricos (cf. Espada, Vasconcelos, & Coucello, 2002; Múrias & Poeschl, 2007; Santos & Amâncio, 2006; Santos, 2009; Viegas & Faria, 2001), os estereótipos e os papéis de género (Baum & Espírito-Santo, 2004; Espada, Vasconcelos, & Coucello, 2002) ou ainda as justificações de diferenças de poder ou de estatuto social, como as poucas oportunidades dadas às mulheres, dificultando-as de atingirem o patamar restringido aos homens e de terem alguma influência ou papel de destaque na sociedade (cf. Espada, Vasconcelos, & Coucello, 2002; Monteiro, 2011; Múrias & Poeschl, 2007; Santos, 2009; Viegas & Faria, 2001).

Viegas e Faria (2001) salientam que “se valores e instituições patriarcais (pre)dominam numa determinada sociedade, é muito provável que essa matriz cultural e institucional tenha implicações ao nível do espaço político” (idem: 16), chegando a afirmar a possibilidade de, sobre uma aparente e proclamada democracia, vingar um regime que exclua tendencialmente as mulheres dos lugares de decisão. Baum e Espírito-Santo (2004) argumentaram que a principal razão para a menor participação das mulheres na política relativamente aos homens se devia quer aos papéis de género existentes na sociedade portuguesa, quer à diferente socialização para a cidadania de que eram alvo os homens e as mulheres.

A partilha igualitária da liderança e participação no espaço público e privado é fundamental para a sociedade, no que respeita ao alcance do desenvolvimento e paz, erradicação da pobreza e consolidação da democracia, mas também para o

próprio bem-estar dos indivíduos e das suas famílias (ONU, 1995). Neste sentido, parece-nos que a igualdade de género deve ser considerada como uma dimensão da qualidade de vida das pessoas, homens e mulheres.

### 3. Construindo a igualdade de género enquanto dimensão da qualidade de vida das populações

Era convicção de Maria de Lourdes Pintasilgo (s/d:14) que “para sermos fiéis à dignidade humana que é invocada na Declaração Universal dos Direitos Humanos há que ter como foco em toda a ação na sociedade e, em particular, na ação política, a Qualidade de Vida de todas e cada uma das pessoas que compõem a sociedade”.

De acordo com o relatório intitulado *Cuidar o Futuro. Um programa radical para viver melhor* (ICPQL, 1998), produzido pela Comissão para a População e a Qualidade de Vida, a que presidiu entre 1992 e 1997, a qualidade de vida baseia-se na “fruição garantida e tranquila da saúde e da educação, da alimentação adequada e da habitação, de um ambiente estável e saudável, da equidade, da igualdade entre os sexos, da participação nas responsabilidades da vida de todos os dias, da dignidade e da segurança” (idem: 75), sendo também fundamental para a qualidade de vida a fruição das necessidades psicológicas<sup>114</sup> de amor, compreensão, apoio, confiança e cuidado.

Porque o conceito de qualidade de vida parte também das necessidades das pessoas, para além de um limiar mínimo que remete para o nível sobrevivência, implica avaliações subjetivas<sup>115</sup>. Como dizia Maria de Lourdes Pintasilgo: “diferentes direitos e graus da sua implementação doseiam-se para cada pessoa como resposta a aspirações e a escolhas de estilos de vida e prioridades pessoais. Não têm, por isso, para além desse limiar, o mesmo conteúdo para cada pessoa” (Pintasilgo, 2000: 6). Neste sentido, a qualidade de vida deve também ser equacionada segundo uma perspetiva de género, isto é, deve-se equacionar “a situação de bem-estar das pessoas e os seus interesses de promoção e desenvolvimento, segundo as características, os interesses e a situação específica das mulheres e dos homens” (CIG, 2011: 195).

Se a igualdade entre mulheres e homens pressupõe a ausência de barreiras em

---

114 O conceito de qualidade de vida teve a sua origem nos direitos básicos individuais desenvolvidos durante os últimos três séculos. Muitos direitos individuais têm sido codificados em instrumentos jurídicos internacionais, enquanto quase todos os direitos coletivos são enunciados apenas através de resoluções e programas de acção adoptados pelas Nações Unidas e outras organizações internacionais, não tendo assim força legal vinculativa (ICPQL, 1998: 83-84). Contudo, a maior parte destas necessidades, apesar de serem direitos no sentido moral, não têm o estatuto necessário para serem tratadas como direitos positivos, não havendo nenhuma instituição juridicamente responsável pela fruição desses direitos.

115 Também neste sentido, Churchman (citado em Ribeiro, 1998) define a qualidade de vida como “o juízo subjetivo do indivíduo sobre o grau em que estão satisfeitas as suas necessidades nos vários domínios de vida” (p. 183). Neste sentido, cada um dos elementos é importante em si, mas a falta de realização nem que seja de um só pode minar o sentido subjetivo da qualidade de vida (ICPQL, 1998).

razão do sexo à participação económica, política e social, para uma qualidade de vida de todas e de cada uma das pessoas, homens e mulheres, é importante atingir-se a igualdade de género, ou seja, que todos os seres humanos sejam livres de “desenvolver as suas capacidades pessoais e de fazer opções, independentes dos papéis atribuídos a homens e mulheres, e, por outro, que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e homens sejam igualmente considerados e valorizados” (CIG, 2011: 194).

Neste sentido, a proposta subjacente ao projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas* consistiu na mobilização das pessoas para processos de reflexão e ação em torno das representações sociais de participação e de responsabilidade partilhadas entre homens e mulheres, nos espaços público e privado, desafiando mulheres e homens a romper com os estereótipos e papéis de género tradicionais, a tornarem-se *dissidentes do status quo* (Koning, 2009: 83).

Mais concretamente, procurou-se promover a reflexão e o questionamento proporcionando espaços onde as pessoas pudessem “abrandar, parar para pensar e conversar” (Koning, 2009: 75), e, no confronto com a alteridade, “deixar emergir novos conhecimentos” e “encontrar novos sentidos”. Fazer destes espaços “tempos de aprendizagem de liberdade” (Joaquim, 2007: 108), tendo em vista a assunção de papéis de liderança baseados nos interesses e nas características de cada pessoa, em vez de baseados em normas sociais:

“Hoje, mais do que nunca, é preciso gente que fale a partir da sua consciência, da sua análise das coisas (...), gente que fale a partir da sua capacidade criadora, alimentada pelo pensamento contemporâneo e que possa deixar livre a sua imaginação para propor novos caminhos” (Pintasilgo, s.d.: 4).

Mas, como questiona Tavares da Silva (2007), estarão as pessoas preparadas para esta mudança:

Estarão as mulheres preparadas para fazer face aos estereótipos que as limitam? (...) Estarão os homens preparados para fazer face aos estereótipos que os condicionam? (...) E a sociedade, na sua totalidade, está preparada para fazer face a esses estereótipos que a condicionam? A sociedade não muda só com a mudança das mulheres. Muda quando mudarem as mulheres e os homens e as relações de uns com os outros (idem: 63).

Neste sentido, nos *workshops* realizados no âmbito do projeto, tentámos durante as Conversas<sup>116</sup> promover esta mudança, questionando alguns dos fundamentos e algumas das justificações para a existência de uma diferenciação entre mulheres e homens, em termos de exercício de poder e práticas de liderança nos espaços privado e público. Problematizámos algumas dimensões já referidas neste texto:

---

116 Para uma descrição mais detalhada das conversas realizadas nos workshops ver capítulo de Ribeiro e Múrias.

como o princípio masculino ainda é tomado como medida nas lideranças no espaço público; como tradicionalmente homens e mulheres ocupam lugares diferentes de poder; como o universo simbólico destina à mulher um *modo de ser* dependente do contexto, enquanto ao homem é atribuído um papel *universal*; como a legitimação do tratamento diferenciado de mulheres e de homens na sociedade portuguesa é resultado de estereótipos e papéis de género socialmente partilhados, etc.

Numa dinâmica de *sensibilização* a esta “ausência” de democracia (Viegas & Faria, 2001), procurámos abrir *espaços* para que a reflexão pudesse levar a um agir *outro*, permitindo uma gradual consciencialização de pessoas, grupos e comunidades: um olhar crítico promotor de empoderamento pessoal, político e comunitário.

### Referências Bibliográficas

- Amâncio, Lúgia (1993). Identidade social e relações intergrupais. In Jorge Vala & Maria B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social* (pp. 387 - 400). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amâncio, Lúgia (1994). *Masculino e feminino: A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Assembleia da República. (2011). Retirado em dezembro 26, 2011, de <http://www.parlamento.pt>.
- Avelar, Lúcia (2002). Mulher e política: O mito da igualdade. É preciso levar à prática os direitos conquistados na legislação. *Social Democracia Brasileira*, 40-54.
- Barbosa, Madalena (2008). *Que força é essa*. Lisboa: Sextante Editora.
- Bass, Bernard (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Baum, Michael & Espirito-Santo, Ana (2004). Desigualdades de género em Portugal: A participação política das mulheres. In André Freire, Marina Costa Lobo & Pedro Magalhães (Orgs.), *Portugal a votos: as eleições legislativas de 2002* (pp. 261-299). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Beauvoir, Simone (1976). *O segundo sexo*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Bem, Sandra L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 155-162.
- Bourdieu, Pierre (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta Editores.
- Burns, James (1978). *Leadership*. New York: Harper Collins.
- Carli, Linda, & Eagly, Alice (2001). Gender, hierarchy, and leadership: An introduction. *Journal of Social Issues*, 57(4), 629-636.
- Chombart de Lauwe, Marie-José (1984). La représentation des catégories sociales dominées: Rôle social, intériorisation. *Bulletin de Psychologie*, XXXVII(366), 877-886.
- Comissão Independente População e Qualidade de Vida [ICPQL] (1998). *Cuidar o futuro: Um programa radical para viver melhor*. Lisboa: Trinova Editora.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2007). *A igualdade de género em Portugal 2007*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2011). *A igualdade de género em Portugal 2010*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (2002). *Igualdade de género: Portugal 2002*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

- Deaux, Kay (1990). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. In Amy G. Halberstadt & Steve L. Ellyson (Eds.), *Social psychology readings* (pp. 308-320). New York: McGraw-Hill.
- Deaux, Kay & LaFrance, Marianne (1998). Gender. In Daniel T. Gilbert, Susan T. Fiske & Gardner Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. II, pp. 788-827). New York: McGraw-Hill.
- DGM [Dirección General de la Mujer] (2003). *ARESTE: Arrinconando estereotipos en los medios de comunicación y la publicidad*. Madrid: Dirección General de la Mujer.
- Duarte, Ana, D'Oliveira, Teresa, & Gomes, Jorge (2009). Imperium femininis: Uma liderança de sucesso escondido. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 8(3), 12-24.
- Eagly, Alice H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hilldale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Eagly, Alice H. (2007). Female leadership advantage and disadvantage: Resolving the contradictions. *Psychology of Women Quarterly*, 31, 1-12.
- Eagly, Alice H., Makhijani, Mona. G., & Klonsky, Bruce G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 111, 3-22.
- Eagly, Alice H. & Mladinic, Antonio (1994). Are people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender, stereotypes, and judgments of competence. *European Review of Social Psychology*, 5, 1-35.
- Einsenhart, Joann M. (2006). *The meaning and use of power among female corporate leaders* (PhD thesis). Fielding Graduate University, United States.
- Espada, Isabel, Vasconcelos, Graça, & Coucello, Ana (2002). *Gênero e comportamento eleitoral: O eleitorado português e a actividade política das mulheres*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Evans, Mary (1994). *The woman question*. London: Sage Publications.
- Fernandes, Ana A. (2001). Velhice, solidariedades familiares e política social: Itinerário de pesquisa em torno do aumento da esperança de vida. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 36, 39-52.
- Foucault, Michel (1971). *Arqueologia do saber*. São Paulo: Vozes.
- French, John & Raven, Bertram (1959). Bases of social power. In Dorwin Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150-167). Ann Arbor: University of Michigan.
- Governo de Portugal. (2011). Retirado em dezembro 26, 2011, de <http://www.portugal.gov.pt>.
- Instituto Nacional de Estatística (2001). *Inquérito à ocupação do tempo: Principais resultados*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Joaquim, Teresa (2007). Introdução. In Teresa Joaquim, Fátima Grácio, Ana Maria Braga da Cruz, & Paula Borges Santos (Orgs.), *Pensar o futuro* (pp. 13-17). Santarém: Tipotejo.
- Koenig, Anne M., Eagly, Alice H., Mitchell, Abigail A., & Ristikari, Tiina (2011). Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms. *Psychological Bulletin*, 137(4), 616-642.
- Koning, Marijke de (2009). Abrandar no espaço em branco: Dar relevo ao fundo dos textos sobre a liderança. In Eunice Macedo & Marijke de Koning (Coords.), *Reinventando lideranças: Gênero, educação e poder* (pp. 71-95). Porto: Livpsic & Fundação Cuidar O Futuro.
- Lei Orgânica n.º 3/2006, de 21 de Agosto. Diário da República n.º 160, 1ª Série.
- Lipovetsky, Gilles (1997). *A terceira mulher: Permanência e revolução do feminino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lisboa, Manuel, Frias, Graça, Roque, Ana, & Cerejo, Dalila (2006). Participação das mu-

- Iheres nas elites políticas e económicas no Portugal democrático (25 de Abril de 1974 a 2004). *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 18, 163-187.
- Lovenduski, Joni (1986). *Women and European politics*. Massachusetts: Amherst, University of Massachusetts Press.
- McMillen, Dusty J. (2006). *Investigating perceptions of women hospital chief executive officers regarding leadership practices and sources of power* (PhD thesis). Marywood University, College of Education and Human Development, United States.
- Mikula, Gerold (1998). Justice in the family: Multiple perspectives in the division of labor: Introduction. *Social Justice Research*, 11(3), 211-213.
- Moller, Maria A. B., & Gomes, Jorge F. S. (2010). Quid Vincit? O impacto da liderança feminina na implicação organizacional. *Análise Psicológica*, 4(28), 683-697.
- Monteiro, Rosa (2011). A política de quotas em Portugal: O papel dos partidos políticos e do feminismo de Estado. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 92, 31-50.
- Moscovici, Serge (1972). *La société contre nature*. Paris: UGE.
- Múrias, Cláudia (2005). *As representações sociais da política, das mulheres políticas e dos homens políticos: Implicações na fraca participação política das mulheres* (Tese de mestrado). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Portugal.
- Múrias, Cláudia & Poeschl, Gabrielle (2007). Representações sociais da política e das mulheres e dos homens na política: Procura de possíveis explicações para a fraca participação política das mulheres. In Maria B. Monteiro, Manuela M. Calheiros, Rita Jerónimo, Carla Mouro, & Patrícia Duarte (Org.), *Percurso da Investigação em Psicologia Social e Organizacional, Vol. II* (pp. 15-33). Lisboa: Edições Colibri.
- Nielsen, Joyce M. (1990). *Sex and gender in society. Perspectives on stratification*. Prospect Heights, Ill: Waveland Press.
- Nogueira, Conceição (2001a). Feminismo e discurso do género na psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 13(1), 107-128.
- Nogueira, Conceição (2001b). *Um novo olhar sobre as relações sociais de género*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nogueira, Conceição (2006). Os discursos das mulheres em posições de poder. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 9(2), pp. 57-72.
- Nogueira, Conceição (2009). As mulheres na liderança: Números, ambiguidades e dificuldades. In Teresa Pinto (Coord.), *Guião de educação género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico* (pp. 103-114). Lisboa: CIG.
- Oliveira, João Manuel, & Amâncio, Lígia (2002). Liberdades condicionais: O conceito de papel social revisitado. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 40, 45-61.
- Organização das Nações Unidas. (1995) *Declaração de Pequim*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Parsons, Talcott, & Bales, Robert F. (1956). *Family: Socialization, and interaction process*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (s.d.). *Qualidade de vida e democracia*. Retirado em janeiro 15, 2012, de <http://www.arquivopintasilgo.pt/arquivopintasilgo/Documentos/0207.002.pdf>.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (2000). *Cuidar o Futuro*. Retirado em Janeiro 15, 2012, de <http://www.arquivopintasilgo.pt/arquivopintasilgo/Documentos/0209.034.pdf>.
- Pinto, Teresa & Henriques, Fernanda (2000). *Coeducação e igualdade de oportunidades*. Lisboa: CIDM.
- Poeschl, Gabrielle (2000). Trabalho doméstico e poder familiar: Práticas, normas e ideais. *Análise Social*, 35(156), 695-719.

- Poeschl, Gabrielle (2003). Inégalités sexuelles dans la mémoire collective et représentations des différences entre les sexes. *Connexions*, 80 (2), 101-119.
- Poeschl, Gabrielle (2010). Desigualdades na divisão do trabalho familiar, sentimento de justiça e processos de comparação social. *Análise Psicológica*, 38(1), 29-42.
- Poeschl, Gabrielle, Múrias, Cláudia, & Costa, Eleonora (2004). Desigualdades sociais e representações das diferenças entre sexos. *Análise Social*, XXXIX(171), 365-387.
- Poeschl, Gabrielle, Múrias, Cláudia, Costa, Eleonora, & Silva, Aurora (2001). Representações das tarefas familiares. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 161-170.
- Poeschl, Gabrielle, Múrias, Cláudia, & Ribeiro, Raquel (2003). As diferenças entre os sexos: mito ou realidade? *Análise Psicológica*, 2(XXI), 213-228.
- Poeschl, Gabrielle, Pinto, Isabel, Múrias, Cláudia, Silva, Aurora, & Ribeiro, Raquel (2006). Representations of family practices, belief in sex differences and sexism. *Sex Roles*, 55, 111-121.
- Poeschl, Gabrielle & Seródio, Rui (1998). Rôles de genre, travail familial: *Représentations et relations*. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 2(2), 5-23.
- Quinteiro, Maria da Conceição (2003). Igualdade de género na família. *Faces de Eva*, 9, 59-66.
- Ribeiro, José Luís (1998). *Psicologia e saúde*. Lisboa: ISPA.
- Ridgeway, Cecilia L. (2001). Gender, status, and leadership. *Journal of Social Issues*, 57 (4), 637-655.
- Rodrigues, Fátima (2003). Género e antecipação de comportamento político: Um estudo em contexto organizacional. *Análise Psicológica*, 4(21), 499-518.
- Santos, Maria Helena & Amâncio, Lúcia (2006). Democracia e género: a sub-representação das mulheres na política e as medidas de acção positiva. In Nuno Rebelo Santos, Maria Luísa Lima, Madalena Melo, Adelina Araújo Candeias, Luísa Grácio, & Ana Alexandra Calado (Orgs.), *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2-21, CD-Rom X). Évora: Universidade de Évora.
- Santos, Maria Helena (2009). Déficit de género ou déficit democrático? Explicações das/os deputadas/os para a sub-representação das mulheres na política. In UMAR (Org.), *Actas do Congresso Feminista 2008* (pp. 1-15, CD-Rom). Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia & Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saraceno, Chiara (1992). *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Tajfel, Henry (1982). *Grupos humanos e categorias sociais* (Vol. I). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tajfel, Henry (1983). *Grupos humanos e categorias sociais* (Vol. II). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares da Silva, Regina (2007). Debate. Mulheres e desenvolvimento: Outras formas de cuidar? In Teresa Joaquim, Fátima Grácio, Ana Maria Braga da Cruz, & Paula Borges Santos (Orgs.), *Pensar o futuro* (pp. 63-64). Santarém: Tipotejo.
- Unger, Rhoda (1986). Pour une nouvelle définition du sexe et du genre. In Marie-Claude Hurtig & Marie-France Pichevin (Eds.), *La différence des sexes* (pp. 299-319). Paris: Tierce Sciences.
- Van Fleet, David, & Yukl, Gary (1989). A century of leadership research. In William E. Rosenbach & Robert L. Taylor (Eds.), *Contemporary issues in leadership* (pp. 65-90). Boulder, CO: Westview Press.
- Vergès, Pierre (1989). Représentations sociales de l'économie: Une forme de connaissance. In Denise Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 387-405). Paris: Presses Universitaires de France.

- Vicente, Ana (1998). *As Mulheres em Portugal na Transição do Milénio. Valores – Vivências -Poderes nas Relações Sociais entre os Dois Sexos*. Lisboa: Multinova.
- Viegas, José & Faria, Sérgio (2001). *As mulheres na Política*. Oeiras: Celta Editora.
- Wille, Diane E. (1995). The 1990s: Gender differences in parenting roles. *Sex Roles*, 33(11/12), 803-817.

## APRENDER PELA CONVERSA: ASSIM COMO E DEPOIS?

EUNICE MACEDO  
AMÉLIA MACEDO

### Resumo

Este artigo explora o potencial da “aprendizagem pela conversa” na sensibilização de populações, de alguma forma, ligadas à intervenção social. Para isso, recupera e explora dados de observação de um conjunto de workshops desenvolvidos no âmbito do projeto “Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: lideranças partilhadas”. Assenta na análise reflexiva de um conjunto de fichas avaliativas elaboradas pelas autoras que, no papel de equipa externa de avaliação desse projeto, tiveram em conta as suas dimensões, auscultando o seu potencial de transformação da ordem social. Explora o ideário da *aprendizagem pela conversa*, como proposto por Baker, Jensen e Kolb (2002) que articulamos com a concetualização freiriana da “conscientização” como passo para a transformação social, bem como com os conceitos de *voz* (Arnot, 2006) e de *comunicação*, como passos cruciais para a construção da *democracia inclusiva*, na linha dos argumentos de Young (2002).

No sentido de enfatizar o potencial transformador da *aprendizagem pela conversa*, reportamo-nos aos workshops observados, em torno dos eixos concetual e metodológico, para o que recorremos ao relatório de observação dos mesmos, transpondo para este documento, alguns exemplos de notas e esboços de observação. A *aprendizagem pela conversa* é questionada como instrumento de *lideranças partilhadas* para a construção de *literacia, igualdade de género e qualidade de vida*. Por último, traçamos algumas linhas conclusivas, resultantes da abordagem nos pontos anteriores.

**Conceitos chave:** aprendizagem pela conversa, conscientização, voz, democracia inclusiva.

### 1. Introdução: Tecendo a trama concetual

Neste ponto fazemos uma trama concetual, em torno de um eixo de enraizamento, da *aprendizagem pela conversa*, tal como considerada por Baker, Jensen & Kolb (2002), como instrumento teórico metodológico, que sustenta o conjunto de

workshops, que aqui se analisa. Foca-se o seu potencial transformador da ordem social e das vidas das pessoas envolvidas. Para isso, tomamos como ponto de partida a noção de *conscientização*, na linha de Paulo Freire, num quadro de pensamento crítico. Exploramos a emergência de *voz*, como teorizado por Arnot (2006) de que advém a imersão em *comunicação e democracia inclusiva*, com apoio na argumentação teórica de Iris Young (2002), no quadro do pensamento crítico feminista.

É de acordo com esta focagem, que fazemos a apreciação avaliativa desse modo comunicacional, em termos das dimensões conceitual e metodológica, passando, na próxima seção ao esclarecimento das articulações, que estabelecemos entre conceitos.

A *aprendizagem pela conversa* é assumida pelos/as autores/as como “um processo de aprendizagem através do qual as pessoas aprendentes constroem significados e transformam experiências em conhecimento através da conversação” (2002:2). Inserindo-se na *teoria da aprendizagem experiencial*, que não cabe aqui explorar, esta metodologia corporiza um “modelo holístico do processo de aprendizagem e um modelo multilinear do desenvolvimento adulto”, que se articulam com as concepções apresentadas nalgumas linhas da psicologia, como área científica, que produz conhecimento acerca dos modos “como as pessoas aprendem, crescem e se desenvolvem” (ibid:2). Esta metodologia, assentando na transformação pela *conversa*, conduz as pessoas aprendentes a “movimentarem-se através de um ciclo de experienciamento, reflexão, abstração e ação” (ibid:4) que permite a construção de significados a partir da experiência individual, a qual é partilhada, no espaço comunicativo providenciado pela conversação. Encontrámos forte identificação entre este processo e a proposta de *conscientização* de Freire, que exploramos adiante, pese embora a fragmentação do sujeito da conscientização, na concepção da *aprendizagem pela conversa*.

Ambicionando ser geradora de novas ideias, a *aprendizagem pela conversa* sustenta-se na resolução da relação dialética de dimensões de aprendizagem, baseadas na interrelação e identificação de tensões entre conceitos/experiências, potencialmente opostos e contraditórios. Baseia-se na partilha de experiências concretas ou imediatas, que são utilizadas como ponto de partida para a observação e reflexão. Nesta abordagem teórico metodológica, sendo as reflexões assim engendradas, assimiladas como conceitos abstratos, este processo pode induzir ao desenhar de novas formas de ação que, por sua vez, podem conduzir à criação de novas experiências (ibidem).

De forma interessante, nesta concepção, as pessoas aprendentes, participantes na conversação, são pensadas como seres transformadores capazes de refletir e transformar a ordem social em que estão inseridas (Fairclough, 2006), perspectiva que vai também ao encontro de linhas da *teoria crítica*, com o mesmo tipo de sustentação. Igualmente interessante é a notória recorrência epistémica entre os matizes em presença da psicologia social e da sociologia, que ilustram a potencial transversalidade da *aprendizagem pela conversa*.

De forma iminente controversa, este modo de aprendizagem não formal ambiciona ir além do diálogo, como construção de um eventual consenso, que

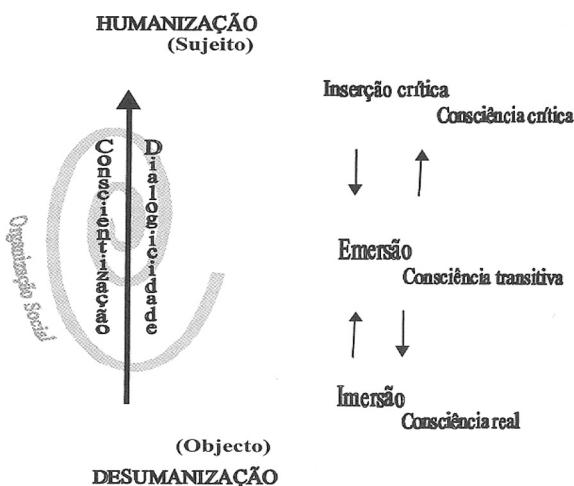
é de novo questionado, por contraposição a outras perspectivas, para enfatizar a dimensão mais experiencial e humana da conversação. Desse modo, a ideia de *verdade* inerente ao diálogo, como visto nesta teorização, surge na *conversa* mais ligada ao processo de construção do que ao resultado final da conversação. Pode assim pensar-se que existe um desvio, nesta perspectiva, de uma *verdade* objetiva, à luz de um paradigma positivista, para uma noção de *verdade* pluriperspetivada, tendente à construção de “um pensamento alargado”, como defende Arendt (Young, 2002). No entanto, é necessário questionar também de que tipo de verdade se está a falar. Uma verdade ética, filosófica, política, ...? E como se transpõe esta noção de “verdade” para o plano social? E será a busca da verdade que orienta as pessoas para a participação?

O confronto dialético da proposta da *aprendizagem pela conversa*, com concretizações oriundas de outros campos científicos, poderá iluminar outros potenciais caminhos de exploração. Por esta razão, propomos, em seguida, uma breve reflexão sobre a proposta de *conscientização* apresentada por Freire, que parece servir de suporte à *aprendizagem pela conversa*.

## 2. Aprendizagem pela conversa, conscientização, voz, inclusão, democracia e literacia

É de realçar o carácter politizado da proposta freiriana, em que a *emancipação individual* surge como ponto basilar da *emancipação coletiva*, com vista a uma mudança social, na qual as pessoas *oprimidas* se libertam da sua situação de *opressão*. O esquema abaixo tem um objetivo clarificador da dimensão de *conscientização* na matriz concetual deste autor:

Esquema 1: O papel da conscientização



Fonte: Macedo et al (2001:87).

A conscientização, como conceito central da *Pedagogia do Oprimido* é uma “faculdade abstrata e metódica” (Freire, 1999:56). Consiste numa ação política para a liberdade, que parte do reconhecimento da dependência levando à reflexão/ação e conduzindo à conquista da independência através de dinâmicas de responsabilização, de processos de engajamento e pelo investimento na interrelação das pessoas “mediatizadas pelo mundo”, que permitem a sua leitura, numa perspectiva de emancipação coletiva. É nesse contexto e com as preocupações emancipatórias acima referidas que Freire afirma: “ninguém se liberta sozinho” (ibid:55).

A conscientização tem portanto e fundamentalmente uma ambição transformadora “não pára estoicamente, no reconhecimento puro, de carácter subjectivo, da situação, mas (...) prepara os homens [e as mulheres], no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Freire, 1999:114). Dessa forma, permite a passagem de uma posição de desumanização provocada pela imersão numa realidade opressora não conscientizada a uma posição de humanização, enraizada na assunção de uma consciência crítica. A conscientização constitui-se, assim, como um modo de reação, permitindo superar a situação opressora e levando à assunção de uma ação libertadora.

Do ponto de vista filosófico, há que entender que a construção da consciência subsume o carácter intencional do ato fenomenológico de compreender e de interligar as e os sujeitos numa relação consigo e com o mundo. Em termos metodológicos, para estimular a capacidade de ideação inerente ao processo de conscientização, há que percorrer um conjunto de passos que Freire enuncia: reconhecimento crítico dos limites impostos pelo opressor, descoberta das razões da opressão, reconhecimento de si como oprimido/a e reconhecimento de si como pessoa capaz de intervir na própria história, como ser transformador. Deste modo, o método “é já a própria consciência” (ibid:56).

Na *aprendizagem pela conversa* tal como observada, nos workshops, identificou-se uma forte presença do pensamento freiriano, dada a preocupação com a discussão do *status quo*, interiorizado, por vezes, como liberdade, por pessoas participantes, cujo índice de reflexividade, as situava ao nível daquilo que Freire descreve como a *consciência real*, e pela tentativa de inserção das pessoas participantes, no seu processo histórico, como sujeitos transformadores, pela assunção da *consciência crítica*. Neste sentido, a *aprendizagem pela conversa*, assentando no pressuposto de que tem em presença pessoas cujos diferentes níveis de consciência podem constituir uma mais valia para a construção de aprendizagens na troca de saberes, assume o carácter de um processo dialógico sobre a ação pela “inserção crítica” das e dos sujeitos, na sua realidade. Permite evidenciar que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (ibid:78). Uma formulação e problematização do mundo a que subjazem as suas localizações em relações de poder diferenciais, que obrigam a evidenciar as múltiplas facetas, que a opressão pode assumir (Young, 1997).

Esta asserção induz a articulação entre o processo de conscientização e as reivindicações feministas de *voz*, que emergem no quadro da “tradição epistemológica/metodológica feminista” (Arnot, 2006:406) em que *voz* constitui uma categoria teórica de cariz libertador, como expressão coletiva de grupos minoritários ou desfavorecidos. Esta tradição, que parte do foco na opressão das mulheres pelo silenciamento e marginalização da sua voz, vistos como forma de controlo patriarcal numa ordem masculina, significa *voz* como a “história, experiência, interpretação do mundo, modos de conhecimento, valores e identidades” das mulheres (ibid:408); sendo vista como “potencialmente empoderadora para a desconstrução do pensamento masculino hegemónico” (ibid:419). Ou seja, um instrumento importante para a libertação das mulheres. Este plano epistemológico permite-nos questionar a intenção e o potencial papel empoderador da aprendizagem pela conversa, intencionalmente dirigida para escutar e potenciar a expressão de mulheres e de homens, no sentido de fortalecer a sua capacidade de liderança<sup>117</sup>, em contextos distintos.

Por sua vez, o trabalho de Iris Young parece particularmente adequado para sustentar a análise, no que respeita tanto a desconstrução de *mulher* como categoria homogénea (Young, 1997) como as preocupações com inclusão e democracia (Young, 2002). No que concerne o primeiro aspeto, *voz* é reconhecida como diferença e identidade, e a sua tradução em relações de poder e em discurso acarreta dispersão e fragmentação, o que implica desconstrução do conceito de “mulher” como categoria homogénea abstrata. Esta noção, presente nalgumas linhas do movimento feminista, teoriza o modo como as mulheres são abstratamente representadas no interior de “mulher” como categoria coletiva. O mesmo pode ser referido relativamente ao constructo do masculino. Este outro plano epistemológico permite questionar a intenção e potencial deste projeto para escutar a multiplicidade de vozes que nele se cruzam, já que, desenvolvendo-se na *comunicação*, poderá esperar-se que se estruture no interior de uma ética de comunicação sustentada numa *estética de aproximação* (Nunes, 2005) inerente ao reconhecimento do valor da diversidade das pessoas e dos grupos.

No que concerne a articulação entre inclusão e democracia, ganha pertinência a discussão da exclusão política e da marginalização, pois certos processos políticos, ditos democráticos, podem ser dominados apenas por algumas pessoas, entre as muitas cujos interesses são afetados pela decisão política (Young, 2002). Uma prática democrática no mundo global terá, assim, que ter em conta normas e condições de *comunicação democrática inclusiva*, que permitam ultrapassar circunstâncias de desigualdade estrutural e de diferença cultural.

---

117 O conceito de liderança tem emergido na discussão académica, ao destronar a associação a uma liderança masculina na esfera pública – no interior de uma racionalidade abstrata, desligada dos afetos – para ampliar a partilha dessa esfera também às mulheres e situar liderança também no espaço tradicionalmente definido como esfera privada. Desta discussão releva-se a conceção de que os limites e interseções destes espaços e a sua ocupação por mulheres e homens necessitam de ser fragmentados, esclarecidos e transformados.

Interessa-nos, em particular, a ênfase no poder da deliberação na construção de uma *democracia comunicativa* de âmbito global, a qual permite passar a uma ideia corporizada de *voz*, que localiza vozes heterogêneas no interior de uma história e de práticas sociais específicas. Estas modelam não apenas o que as vozes expressam e os significados que atribuem ao mundo mas também as suas formas particulares de expressão e o seu potencial para serem compreendidas.

Ainda no dizer de Young, as pessoas ajustam-se a tipos particulares de significados e de relações sociais, dadas as suas localizações em relações estruturais de poder, e possuem conhecimento específico acerca dos eventos sociais e das suas consequências, bem como interpretações diversas acerca dos significados das ações, acontecimentos, regras e estruturas. Expressam-se em diversas *vozes*. Desse modo, uma *comunicação inclusiva*, que seria desejável, num projeto, que procura lideranças partilhadas, qualidade de vida, literacia e igualdade de género, implica a necessidade de compreensão e respeito pelas complexidades inerentes à diversidade das pessoas (Young, 2002).

Este é um aspeto importante a ter em conta quando se analisa um projeto desenvolvido *com* mulheres e homens distintivos, em processo dialógico de conversação. A explicitação da existência de diversas formas de relação de poder opressivas, que afetam diferentemente as diferentes pessoas envolvidas num processo de comunicação, constitui um aspeto crucial a considerar na *aprendizagem pela conversa*, vista como processo político de conscientização, afirmação de *voz e* participação na tomada de decisão, no sentido de potenciar reconhecimento individual e a transformação social.

Permite pois questionar a *aprendizagem pela conversa* quanto à sua intenção e potencial para o desenvolvimento de uma comunicação inclusiva, capaz de captar a complexidade e a diversidade de mulheres e homens, para a construção de liderança<sup>118</sup> *com* literacia, como conceito indutor do projeto, que não cabe aqui explorar.

Porém, acentuamos que, numa perspetiva de “cuidar” o futuro pela construção significativa do presente, a tendência, quer das reflexões quer das ações, incide na responsabilidade – pessoal, grupal, institucional - de ajuizar o dia a dia, comprometendo-se, cada pessoa, cada grupo, cada nicho cultural, de forma responsável e integrada, a partilhar as suas vivências, por ventura acautelando situações, definindo ou determinando limites, usando novas tecnologias, promovendo leituras, debatendo práticas agidas, rompendo atavismos, clarificando dilemas, apostando

---

118 O conceito de literacia, que na sua essência contemporânea acoberta um sentido praxiológico de multiliteracias e de transliteracias, decorre de uma genealogia conceptual, que o colocou em décadas anteriores (Persépolis, 1975) na reiteração de um direito humano fundamental, associado tanto ao desenvolvimento económico dos países como a uma determinada competência de valoração de cada pessoa através da sua participação e ação interventiva nos campos do social e do político. O desenvolvimento e aprofundamento da extensão compreensiva dos sentidos embebidos no conceito, outorgou-lhe, no início do século XXI, através da decisão da Assembleia das Nações Unidas e da ação implicada da UNESCO, o privilégio de um olhar proativo sob a campânula da criação

em novas sustentabilidades, criando sentidos e práticas projetuais, fortalecendo identidades, através de conquistas objetivas de cariz empreendedor (Benavente et al., 1996), formulação que permite uma concetualização *outra* de literacia, engajada com o social.

Estes argumentos revelam-se úteis para questionar quanto à intenção e potencial para o desenvolvimento de uma ação inclusiva e inclusora, capaz de captar a complexidade e a diversidade das pessoas, no compromisso da sua implicação com a vida gerada e gerida nos sinais e nas simbólicas dos diferentes tempos. Entre equilíbrios e desequilíbrios comprometem-se as diferentes estabilidades ansiadas e posiciona-se cada pessoa, nos mundos plurais da cooperação, da colaboração e da competitividade, que são criados na ressignificação dos sentidos simbólicos e materiais dos textos por si verbalizados, em contextos (in)formativos.

É no cruzamento entre os diferentes planos epistemológicos e no interior desta discussão político-gnoseológica que se pode então questionar a intenção e potencial para discutir liderança e promover lideranças partilhadas a que a utilização da *aprendizagem pela conversa* se propõe, como interpelamos, no ponto seguinte, em torno da dimensão processual.

## **2.1 Aprendizagem pela conversa: a dimensão processual**

Neste ponto, interpelamos a dimensão processual da *aprendizagem pela conversa* tal como observada, em torno do seu potencial de *conscientização* para a ação, de exercício de *voz* e de *participação*, tendentes à construção de uma *democracia inclusiva* com lideranças partilhadas.

### **2.1.1. Observação, instrumentos, participantes: que desenrolar organizacional?**

A observação dos workshops foi desenvolvida pelas autoras, numa linha próxima da observação participante, como *modalidade de observação exógena*, própria dos *sistemas observados*, que supõe uma estratégia de observação e não somente uma técnica (Valles, 1997). Desse modo, a equipa observadora construiu uma ficha de observação com campos abertos em que foram estabelecidas três dimensões de observação: aplicação metodológica, exploração de conteúdos e avaliação global do workshop.

Foram realizadas anotações circunstanciais de acompanhamento, que incluíram o esboço das formas como as pessoas participantes se distribuíam pela sala, nos

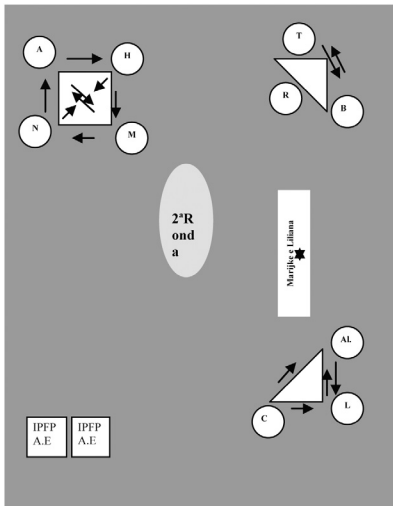
---

da Década da Literacia (2003-2012), na base de uma máxima orientadora de ações mundiais: Literacy as Freedom (Literacia como Liberdade) a desenvolver em três asserções de valor definidas: «voz para todos/as», «aprendizagens para todos/as» e «literacias criativas e recíprocas». Estes enunciados, resgatando a voz de mulheres e de homens num topoi de humanidade pretensamente livre, resgataram, em simultâneo, uma atualização do sentido ético de uma existência ou de uma mundaneidade literácita, que consagra «a posição de cada pessoa num continuum de competências que tem a ver também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na sua vida corrente» (Benavente, et al., 1996:4).

diferentes momentos de conversação. Estas propiciaram a compreensão de dimensões como o clima de interação, a geografia da comunicação, os estilos pessoais e grupais de expressão, a polarização das pessoas falantes, os temas privilegiados, os temas emergentes e aqueles que sendo propostos pela equipa facilitadora, eram abandonados pelas pessoas participantes, por motivos tão diversos como a falta de pertinência, para o grupo ou a deriva para temas de cariz mais pessoal, que estimulavam mais a sua curiosidade e o seu interesse.

Apresentamos a título de exemplo, dois dos registos detalhados da observação, referentes à segunda e à terceira *conversas*, em workshops distintos:

### Exemplo 1



#### ”2ª Ronda

Uma das dinamizadoras solicita a formação de ”grupos mais pequenos para explorar as questões decorrentes do texto de reflexão e é pedido que haja a formação desses grupos.

O espaço humano da Sala de Reuniões do CIIE assume um outro aspeto, que se tenta traduzir na seguinte esquematização, “registando” dinâmicas de partilha mas não a dinâmica de partilha:

Sobre as dinamizadoras: assumem uma educada semidiretividade na constituição das equipas.

Alguns eixos audíveis da “conversa”:

Questão das lideranças; Emergência de líderes; Dinâmicas dialógicas; Limites entre pessoal/ profissional; Sentidos.

Segue-se o regresso à mesa inicial e inicia-se o que é designado como “Grupo Focal” (GF). Observa-se um ajuste de papéis e uma das dinamizadoras (L) introduz e sintetiza a estratégia do GF: uma reflexão sobre o processo da formação de formadores/as (experiência, textos e a forma de experienciar esta sessão), convite à partilha (conversas/leituras dos textos) e informação da gravação.

Observações: uma frase solta enunciada: “a que nível queremos descer com as pessoas” leva a um outro nível de questionamento, colocado pelo “olhar externo”, tendo como plano de fundo a “ética do cuidar”, cenário securizante deste projeto: a questão do discurso das intervenientes, da linguagem utilizada por futuras/os formadoras/es de workshops com *grosso modo* cidadãos e cidadãs, que habitam “territórios” assumidos como de “exclusão social”. Na ausência de questionamento ou interpelação local ou contextual deste presumível problema, parece-nos que, a

ter em conta, enovela-se uma possível cogitação que poderá surgir no decurso de outros workshops e que parece ter sido afluída na conversa final: os limites do impacto da ação formativa vs. psicanálise do grupo/auto análise. O participante R... afirma a propósito da Metodologia Aprendizagem pela Conversa que esta é “libertadora” e “perturbadora” - espaço de “confronto”, de “poder”, de “transgressão...” (Observação realizada em 10 de novembro de 2010).

### Exemplo 2

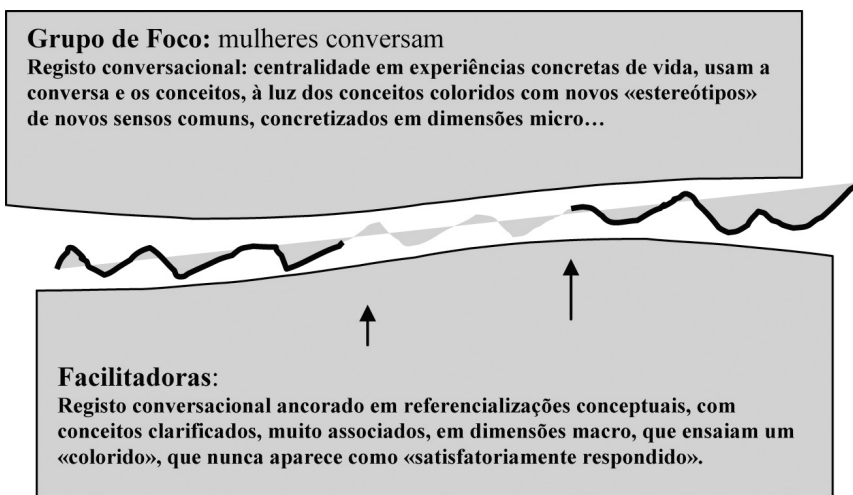
“Novamente a intervenção das facilitadoras. Tentam superar os obstáculos que estão a sustentar os sentidos comuns em presença. As pessoas que conversam incorporam a intervenção mas caem no “discurso politicamente correto” como se quisessem “agradar” e exemplificam.

Facilitadora: introduz o conceito de “desenvolvimento”, no contexto de “qualidade(s) de vida(s)”, no cenário da ética, que foi referida de manhã: o que têm a ver as opções com a igualdade de género?

Há uma intervenção exterior: uma observadora questiona a mesa: que tipos de impactos podem ter na igualdade de género (igualdade homem/mulher).

A facilitadora descarta o foco “homossexualidade”. Explicita os campos conceituais.

Observa-se a manutenção de dois grandes planos de conversa e a emergência, não superada, de uma continuada tensão conceitual (conceitos teóricos vs. nível de linguagem) entre as partes, que se poderá configurar no seguinte esquema:



Assiste-se, de facto, a intervenções por parte das facilitadoras, que abanam a “conversa” e provocam um “abanão” nos obstáculos. As pessoas em “grupo de foco”

reagem, parando, refletindo em torno dos “socos” com que são deparadas e reagem, novamente, em perspectivas ancoradas nas suas sedes de sentido individualistas.

As balizas de desenvolvimento qualitativo aparecem como *inputs* introduzidos pelas facilitadoras, que intervêm, de forma acutilante, fazendo rodopiar as intervenientes de forma que alcancem um “patamar” diferente e otimizado, em termos de um foco de percepção transformacional da sociedade.

Há impactos: há raciocínios em torno das “alfinetadas políticas e ideológicas” mas...

Os impactos estão condicionados, há que explorar as margens mas ir mais além, de forma não contornada, mas de forma explícita, clarificada.

Aparentemente, a competência discursiva das facilitadoras permitiu que as pessoas que conversavam, refletissem em torno das questões emergentes e de ascensão, questionando as condições deste movimento, que permite repensar o que é o “desenvolvimento humano”, “a qualidade”, “o que o mundo perde” (quais são os limites éticos deste ser humano); que projetos, para além do “projeto de resolver crises” sem reformulação da forma como vivemos. Este patamar não é “neutro”, não substitui as políticas.

As participantes, interventoras sociais, mantêm-se atentas e ouvintes, interpelantes face às interlocuções das facilitadoras. O homem manteve-se calado.

Muito interessante a “conversa”, que termina com a equacionação do que é “ser pessoa”, reiteradamente introduzida na conversa pela C., que venceu a pertinência deste workshop, que beliscou perspectivas androcêntricas.

A metodologia permitiu que se assistisse a uma construção/reconstrução de oportunidades de reflexão e de posterior ação/intervenção no espaço/tempo onde “a pessoa” deve “descer ao humano”, à “condição social”, que deve equacionar e interpelar a complexidade das desigualdades e a complexidade da qualidade de vida e a qualidade do padrão de desenvolvimento.” (Observação realizada em 18 de março de 2011).

Tendo sido observado um total de sete workshops, abarcando as três tipologias distintas previstas no projeto, num espaço de um ano, em diferentes localidades e em parceria com diferentes instituições<sup>119</sup> e na relação com diferentes públicos participantes, as notas recolhidas permitem uma análise cuidada do uso da *aprendizagem pela conversa*, em contexto de promoção de “Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: lideranças partilhadas”. Permitiram ainda perceber o efeito disseminador deste trabalho conversacional, que ficou aquém das expectativas projetadas, no Caderno de Trabalho, apesar de ter havido pessoas que alargaram essa disseminação, em rede, desenvolvendo, com apoio da equipa,

---

119 A intervenção das autoras, no papel de equipa de avaliação externa do projeto, em representação do Instituto Paulo Freire de Portugal (IPFP) de que são membros, desenvolve-se no âmbito de uma parceria entre este e a Fundação Cuidar O Futuro, estabelecida para esse efeito.

algumas ações articuladas com a temática, que levaram à expansão do seu ideário. Para além disso, verificou-se a transversalidade da problemática, que tendo abrangido pessoas de várias áreas profissionais e de várias zonas da região norte e centro do país, abrangeu e implicou, também presencialmente, pessoas de outras nacionalidades (brasileiras, romenas, espanholas, ...).

O desenvolvimento processual dos workshops seguiu uma linha sistematicamente estruturada de uma tradução da *aprendizagem pela conversa*, que, sendo indexada a recontextualizações em função da especificidade dos grupos em presença, obedeceu *grosso modo* a um encadeamento construtivo e tendencialmente majorante de construção de saberes. Na primeira parte, ocorria a apresentação das pessoas participantes (1ª conversa) e a organização de grupos de trabalho para debate de textos desafio para sustentação da conversa subsequente (2ª conversa). Na segunda parte, procedia-se a uma reorganização das pessoas. Era formado um *grupo de foco*, cuja discussão temática era registada (3ª conversa) e um grupo de ouvintes, que assumiriam a 4ª conversa como segundo grupo de foco, com que se procedia à finalização de cada sessão. Este deveria tomar por base a conversa anterior e as reflexões desenvolvidas até então, cujo debate era igualmente registado. As facilitadoras usavam a palavra, sempre que lhes parecia necessário fazer a mediação.

### **O desenrolar da(s) conversa(s): que sentidos? Que articulações?**

Quanto à primeira *conversa*, que começamos por analisar e que respeita à apresentação das pessoas participantes, esta parece ter-se constituído como o primeiro passo hermenêutico de reconto da história/experiência, constituinte de um processo de conscientização para a ação. Esta permitiu às pessoas exprimirem-se na própria voz, partilhando a sua história e experiências (Arnot, 2006) e confrontá-las com as de outras pessoas, em circunstâncias situacionais com continuidades, como, por exemplo, o facto de todas estarem, de alguma forma, ligadas à intervenção social, mas também com descontinuidades, dadas as especificidades da vida pessoal e profissional de cada participante, o que enriquecia os grupos com uma forte e estimulante heterogeneidade.

Em termos freirianos, poderíamos observar o confronto de dimensões de uma *consciência real* resultante da imersão não reflexiva, na realidade pessoal, com dimensões de uma *consciência transitiva* patente na consciência de situações de opressão, ou no caminho para uma *consciência crítica*, que se revelava na partilha da tomada de ação individual, para as ultrapassar. Para além disso, pudemos observar a coexistência na mesma pessoa de diferentes níveis de consciência, por relação com questões distintas, o que obriga a refletir sobre a enorme complexidade de *ser* em situação de criação cultural *na e através* da *aprendizagem pela conversa*.

A proposta de apresentação individual, que foi assumida pelos grupos de forma sequencial, poderá ter introduzido alguma artificialidade nesta primeira conversa, criando uma verticalidade momentânea na relação entre participantes, já que se esperava de uma pessoa o exercício de voz e das outras, o exercício de escuta.

Havendo pessoas com maior facilidade e prática no exercício de voz e outras possuidoras de algumas inibições, questiona-se aqui a possível quebra de naturalidade dialógica, na participação democrática inclusiva, e a eventual manipulação escolarizante desta conversa, base da discussão posterior, em grupo de foco. Uma fragilidade, que momentos subsequentes do trabalho viriam a compensar, como discutimos adiante.

Quanto à segunda conversa, baseada em *textos desafio* para sustentação do debate, e que implicava a organização de grupos de trabalho, por parte das facilitadoras, a *conversa* poderá ter constituído, nos diversos grupos, momento de *dialogicidade* conversacional, que permitiu articulações pelas pessoas participantes entre os *textos desafio* e as suas próprias vidas, como ponto de passagem para a dimensão de problematização, que seriam mais estimuladas a desenvolver, no processo em curso. Tendo potenciado uma maior aproximação entre participantes, este segundo exercício, terá possibilitado a partilha de constructos pessoais e a criação de constructos grupais, em torno de *liderança* como instrumento útil para a coconstrução, mais ou menos consensual, de saberes, que viriam a ser explorados, em momentos posteriores. Estando em presença pessoas distintas e distintivas cujo nível de *consciência* era variada, como se referiu, esta partilha poderá ter promovido a conquista de patamares de consciência mais reflexiva entre participantes, num quadro coevolutivo de transcendência da realidade pessoal, como parte da figuração duma espiral de coconstrução do saber, de acordo com o desejo expresso na formulação desta metodologia.

Poderá assumir-se que este exercício, em médio grupo, terá adquirido o caráter duma democraticidade mais inclusiva, embora se mantivessem algumas desigualdades no exercício da *voz*. Podendo isto advir de diversas circunstâncias, realçamos a prevalência das características das pessoas participantes, atinentes à reprodução de relações de género. Estas surgiam, por vezes, associadas ao maior silenciamento (ou autosilenciamento) das mulheres e ao exercício de *voz* nesse espaço público de debate, pelos homens, que tomavam lugar, as mais das vezes, no quadro da manutenção duma “herança cultural” (Perrenoud, 1982) de género, com cumplicidade de mulheres e homens.

As dimensões de maior problematização, atinentes à assunção daquilo que Paulo Freire designa por uma *consciência transitiva* como passo preparatório para a *consciência crítica*, possibilitadora do desenvolvimento de uma ação crítica sobre a realidade foram mais enfatizadas, nos momentos seguintes em que a *conversa* assumia o caráter de grupo de foco, tal como nomeado pelas facilitadoras, designação que não cabe aqui questionar. No entanto, tal como refere Koning (2009), esta *aprendizagem pela conversa*, sendo objetivada para a formulação narrativa na primeira pessoa, afasta-se da formulação freiriana de uma conscientização unívoca de um grupo oprimido, que conjuntamente assumiria a ação para a transformação social. Enfatiza-se a heterogeneidade individual e a disparidade de apropriação por parte das pessoas participantes, cuja futura ação, face à experiência da *aprendizagem pela conversa*, assume um caráter de imprevisibilidade e

de indeterminação, na busca e/ou assunção de lideranças partilhadas, por relação com o seu posicionamento em relações estruturais de poder de caráter diferencial.

Os dois grupos de foco (sic) realizados por sessão, distinguem-se pela expectativa de que o segundo grupo, agindo como ouvinte da discussão do primeiro, a rentabilizasse na sua discussão. Nem sempre tal ocorria. As mais das vezes, as pessoas participantes da quarta conversa, tocando, pontualmente, nos dados da discussão anterior, procediam à pronúncia replicada de ideias, sem que houvesse a incorporação e debate das mais-valias e, por via destas, a maturação da tomada de consciência rumo a ações sociais implicadas. Apesar de o enriquecimento individual ter sido sempre reiterado, isto permitiu evidenciar as dificuldades de construção de uma democracia inclusiva sustentada na comunicação (Young, 2002) entre pessoas, que sendo diferentes, são por vezes constituídas nos grupos como desiguais.

### **Linhas conclusivas**

Do ponto de vista formal, os workshops observados cumprem os quesitos desenhados pelas concetoras do projeto, refletindo uma tomada de consciência diferenciada face à problemática das lideranças partilhadas. Todos eles obedecem à mesma estrutura e evidenciam o cumprimento do estipulado, sendo que diferentes grupos profissionais e indivíduos parecem constituir-se como comunidade aprendente, por meio da *aprendizagem pela conversa*, a diferentes níveis.

Do ponto de vista substancial, relevam-se como pontos fortes a disponibilização de espaços de conversa com *amorosidade*<sup>120</sup>, que potenciaram a reflexão crítica sobre a realidade individual e coletiva, indiciando uma gestão positiva de diferentes estilos, atitudes e modos de verbalização bem como de potenciais conflitos entre participantes.

Evidencia-se também o efetivo debate, tendente a uma maior ou menor consciencialização da prevalência, ainda hoje, em diversos contextos, de diferentes possibilidades e expectativas de liderança, para mulheres e para homens, que dependeu muito dos diferentes níveis de *consciência* individual, política e social das pessoas participantes.

Para além disso, é de enfatizar a busca de implementação da apropriação crítica do conceito e da assunção de lideranças partilhadas, como noção multifacetada e pluriperspetivada, que se articula com as realidades de vida de cada sujeito, sendo significado de forma distintiva, por cada pessoa. O contributo para a consciência da necessidade de agilizar *liderança*, num enquadramento de género, como compromisso que articula o individual (numa perspetiva de realização pessoal) e o coletivo (numa perspetiva de transformação social) tendo sido prosseguido a diversos níveis, confrontou-se, frequentemente, com a prevalência de uma

---

120 Na perspetiva de Paulo Freire, o conceito de *amorosidade* constitui «um ato de abertura à aceitação e compreensão do outro e do mundo, valorizando essa relação por si e não apenas como facilitadora da aprendizagem» (Macedo et al., 2001: 136).

“herança cultural” (Perrenoud, 1982) de género, que só um trabalho mais continuado poderia ajudar a ultrapassar.

É ainda de realçar, a tentativa de prossecução da incorporação majorante de uma ética de responsabilidade social em todas as sessões, de desenvolvimento de processos de metarreflexão, que possibilitaram a melhoria dos processos de dinamização, com impacto positivo nas pessoas envolvidas e a capacidade variável de penetração dos conceitos do projeto, nas realidades de vida de algumas das pessoas presentes, com potencial transformador.

Releva-se como oportunidades de reflexão e de proação a existência, no decurso dos workshops, de um domínio concetual muito complexo, que obriga a um trabalho reflexivo e conversacional mais extenso e apurado, no sentido de permitir o envolvimento das pessoas participantes em projetos que expandam em rede o ideário das lideranças partilhadas, como desejado.

A dificuldade na penetração de uma nova narrativa em feminilidades e masculinidades tendencialmente hegemónicas enraizadas em estereótipos de género de longa duração indicia também que muito há ainda a fazer, em sociedades que, dizendo almejar a democracia, parecem reproduzir ainda desigualdades assentes nessa dimensão. Desse modo, a capacidade de sustentação autónoma do ideário do projeto, tal como desejado, poderá necessitar ainda de acompanhamento e de monitorização, no sentido da sua realização mais extensiva.

Em suma, estes tempos de *aprendizagem pela conversa* se constituíram espaços de maior ou menor asserção de voz, participação e comunicação potenciadoras de desenvolvimento de processos de *conscientização* são ainda limitados, requerendo um desenvolvimento com maior continuidade, se pretendem provocar alterações duráveis, nas pessoas participantes e produzir efeitos de transformação social, em rede.

## Referências

- Arnot, Madeleine (2006). Gender voices in the classroom. In Christine Skelton, Becky Francis & Lisa Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education* (pp. 407-421). London: Sage.
- Baker, Ann, Jensen, Patricia, & Kolb, David (2002). *Conversation as experiential learning*. Retirado em outubro 28, 2011, de <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/conversation-as-experiential-learning.pdf>.
- Benavente, Ana (Org.), Rosa, Alexandre, Costa, António & Ávila, Patrícia (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Conselho Nacional da Educação.
- Fairclough, Norman (2006). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Koning, Marijke (2009). Abrandar no espaço em branco: Dar relevo ao fundo dos textos sobre a liderança. In Eunice Macedo & Marijke de Koning (Coords.), *Reinventando*

- lideranças: Género, educação e poder* (pp. 71-95). Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic.
- Macedo, Eunice, Vasconcelos, Lurdes, Evans, Manuela, et al. (2001). *Revisitando Paulo Freire: Sentidos na educação*. Porto: Edições ASA.
- Nunes, Rosa (2005). *Nada sobre nós sem nós: A centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Valles, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Young, Iris (1997). *Intersecting voices: Dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, Iris (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford: University Press.



**ANCORANDO EXPERIÊNCIAS PLURAIS:  
REFLEXÕES A PARTIR DE VIVÊNCIAS**



## **ESTEREÓTIPOS SOBRE AS MULHERES: APONTAMENTOS PARA UMA ABORDAGEM HISTÓRICA**

ANTÓNIO NUNES

### **Resumo**

Este pequeno texto tenta, de uma forma despretensiosa, mostrar como a educação das mulheres, em Portugal e durante os inícios do Estado Novo, se foi desenvolvendo. Partindo deste tempo histórico, procura evidenciar que a mesma, assente em práticas de natureza “oculta” que, com outras de caráter bem mais explícitas, acaba por traduzir um conjunto de clichés sobre as mulheres, os quais, mau grado a resistência aos mesmos, se têm tornado difíceis de modificar.

Referimo-nos à certeza que temos em afirmar o quão é importante a existência de projetos como o que partilhamos (pensamos não sermos com esta afirmação exagerados), isto porque, permitem os mesmos pela metodologia de trabalho que elegem, que se objetivem múltiplas reflexões críticas, às quais acessam públicos bastante diversificados.

Salientamos, também, a “aprendizagem pela conversa”, um momento narrático de organizar o “não-formal” que, ao fazerem com que emergissem espaços abertos de discussão, permitiram o reencontro, para muitos/as dos/as participantes, com a história das mulheres e, desta forma, com a sua própria história, deslocando esta problemática da periferia para o centro da nossa civilização.

**Palavras-chave:** Estado Novo, mulher, feminismo, educação de género.

### **Introdução**

Ao responder ao desafio do Projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas*, associo-me às suas preocupações, com a convicção de poder contribuir para o entendimento de um percurso que o país definiu e trilhou na educação das suas crianças, entre as quais se encontravam, naturalmente, as jovens raparigas portuguesas e que, por isso mesmo, deixou marcas bem impregnadas na forma como, ainda hoje, homens e mulheres se relacionam.

Não me proponho, pois, entrar em discussões sobre o conceito de feminismo, se este se centra numa miscelânea de diferentes conjunturas, pincelado de distintos feminismos e, por isso mesmo, apostado em diferentes reivindicações, desigualdades e

intervenções ou se, pelo contrário, está perfeitamente determinado, centrado numa clara e definida objetividade. Acredito, contudo, como refere Offen (2008:37), que “devemos recuperá-lo e abraçá-lo”.

Penso, pois, que este caminho será tanto melhor se percorrido e partilhado pelos por ambos os sexos. Hoje, embora num processo iniciático, o papel do homem, mesmo declaradamente mais panfletário, será de importância marcante nesta questão que reclama, com urgência, transformação.

Centrando-me, agora, no texto que me propus escrever, convoco a nossa história recente, mais precisamente, dois dos seus períodos:

- O primeiro, referente à educação feminina dos primeiros anos do Estado Novo, quando este se institucionalizava num espaço político que poderíamos chamar de “fascização” e necessitava, para lhe dar consistência, entre outras coisas, de definir bem o seu processo educativo criando, dentro dele, um conjunto de discrepâncias onde colocou os diferentes portugueses.
- O segundo, enquadrado nos tempos de hoje, e a pertinência com que o “Projeto Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas” se apresenta, tentando desocultar, ou como refere no seu título, desenvolver uma literacia que quebre os estereótipos construídos, ao longo do tempo, e que teimam em existir. Em conjunto atentarei, também, aos esforços que as quatro conferências promovidas pelas Nações Unidas sobre a Mulher (México, 1975; Copenhague, 1980; Nairobi, 1985; Pequim, 1995), têm vindo a desenvolver.

Temos, pois, o género<sup>121</sup> feminino tratado de forma violenta e desprezível, enquadrado numa estratégia que, pela sua natureza e propósitos, visava simultaneamente outros grupos e que trouxe, pela sua anulação, um atraso civilizacional de graves dimensões a toda a afirmação do país. Contudo, nunca será demais assinalar que, à época e na generalidade, o regime queria fazer crer que as diferenças existentes entre homens e mulheres não seriam, fundamentalmente, de natureza biológica, mas, essencialmente, de ordem social, cultural e educacional, acentuando, de forma negativa, todas estas vertentes na funcionalidade social dos dois sexos. Confundia, de forma afrontosa, as diferenças biológicas, com os diferentes papéis de representação social, orientação que, quer no plano interno, quer no plano externo, começava, através dos movimentos feministas e por altura dos anos 70, a ser fortemente contestada.

### **Trazer as mulheres da margem para o centro**

A galega Carme Adán (2003:79) afirma que “a tensão entre as margens e o centro

121 Impulsionados por movimentos provocados, principalmente pelas vagas revolucionárias dos finais dos anos 60 na Europa, na China, na América Latina e nos EUA, aparecia, nos anos 70, o conceito de Género. Este, e segundo Heilborn (1991) é um conceito das Ciências Sociais, referente à construção social do sexo, mostrando a distinção entre propriedades culturais aglutinadas a cada um dos sexos e à dimensão biológica dos indivíduos. Para Scott (1994) o uso do termo género manifesta todo um sistema de relações que inclui sexo, mas que ultrapassa a diferença biológica.

é uma imagem recorrente dentro da teoria feminista”. Ao associar-me a esta citação faço-o no entendimento de uma constatação que urge resolver: que se torna necessário trazer para o centro do debate público as questões que se prendem ao feminismo, impedindo, desta forma, que este discurso permaneça candidamente nas margens das preocupações sociais.

É preciso pois, entendermos com alguma clareza o porquê deste fenómeno que, ao longo dos anos, parece não querer afastar-se do quotidiano social. Para isso, será necessário não extrair conclusões generalizadas, entendendo que cada história de vida, cada trajetória ou processo cultural, é único na sua constituição. Cada processo encerra em si singularidades que não permitem, então, generalizações, apresentando, somente e como universal, a existência dessas mesmas singularidades.

Sendo esta a realidade que constitui as diferentes dinâmicas de vida, seria interessante, para melhor a entendermos, recordar as palavras de Bruner (2000: 165) quando este nos lembra que:

O que caracteriza os agentes humanos é que os seus atos não são produzidos por “forças” físicas tais como a gravidade, mas por estados intencionais: desejos, crenças, conhecimentos, intenções, compromissos. É intrinsecamente difícil “explicar” com justeza porque motivo é que os agentes humanos, impelidos por estados intencionais, fazem o que fazem ou reagem uns com os outros como reagem...

Desta citação realço que “os atos (dos homens) não são produzidos por “forças” físicas tais como a gravidade, mas por estados intencionais”. A partir daqui, cito um conjunto de ocorrências políticas, das quais evidencio a exaltação de um mundo masculino, assente em fortes relações de domínio, cujas dinâmicas apostam num conjunto de disparidades de poder entre homens e mulheres. Estas, em Portugal e devido ao Estado Novo, traduziram-se numa práxis violenta sobre as mulheres, da qual saliento:

1. Os chamados “Código de Seabra” e o Código Civil de 1967;
2. As restrições e discriminações profissionais;
3. Os salários diferenciados para as mulheres;
4. Os crimes “femininos”, como o adultério, o aborto e a prostituição;
5. O lar como o único lugar sagrado;
6. A separação de sexos no ensino e a sua organização curricular.

Ao referir-me a estes pontos, faço-o, somente, na convicção da importância de trazer para a nossa memória, a brutalidade da ditadura de 48 anos de que todos fomos vítimas e que impôs, como muitos de nós sabemos, uma ideologia de inferiorização das mulheres, roubando-lhes a voz e, com isso, esvaziando-lhes o pensamento. Necessitamos, pois, de recuperar as suas memórias, o que, ao fazê-lo, daremos outra visibilidade à história. É preciso, pois, erguer primeiro uma ponte histórica de forma a reparar a nossa memória.

Esta ausência, potenciadora de consequências perversas ao longo dos anos, necessita, pois, de ser urgentemente reparada. Para isso, precisa de discursos e reflexões que, como diz Larrosa, permitam compreendermo-nos e entendermo-nos nos nossos papéis sociais. Diz ele que:

O que somos não é outra coisa do que a forma como nos compreendemos; a forma como nos compreendemos é análoga à forma como construímos textos sobre nós mesmos; e como são esses textos, depende da sua relação com outros textos e com os dispositivos sociais em que se realiza a produção e a interpretação dos textos de identidade (Bolívar, A. 2001: 87).

### O Estado Novo e a questão do feminino

O Estado Novo conduziu a uma confrangedora aridez a pedagogia portuguesa, manejando-a para ligações de cariz eminentemente técnicas, moralistas e católicas, criando um discurso e uma prática que, pelas suas características, se opunham à inovação e à cientificidade. Este período caracterizou-se por uma violência física e intelectual (muitas vezes silenciosa e anónima) sobre uma diversidade de indivíduos, ferindo-os, como no caso das mulheres, nos seus direitos de cidadãs.

Num relatório da XV Subsecção (Instrução Pública), do I Congresso da União Nacional (Sampaio, Volume II, 1975: 36), publicado na Escola Portuguesa, nº1, a 11 de outubro de 1934, incluem-se um conjunto de conclusões, algumas das quais alusivas à educação, neste caso particular, ao género feminino. Referia-se que a mulher, deve, antes de mais, servir para “assegurar largamente o futuro da raça”, ficando no lar “como o coração no peito”, exaltando-se, ao mesmo tempo, a separação dos sexos nas escolas primárias e secundárias.

Neste sentido, gostaria de realçar dois diplomas reguladores do ensino primário que apresentam um conjunto de particularidades que, para o assunto que trata-mos, me parecem de fundamental importância. São eles:

1- O Decreto nº 27 279, de 24 de novembro de 1936, que defende que o ensino se aplique em regime de separação de sexos, contrariando uma noção dos fundadores da Escola Nova<sup>122</sup> e dos ideais divulgados por alguns dos educadores mais

122 “...nascido em larga medida das convulsões impostas pela Revolução Industrial, confrontamo-nos com o aparecimento de um movimento que, embora configurado de uma forma confusa, desenvolve já outras visões do processo educativo, alicerçadas num conjunto de ideais que irão formar aquilo a que se chamará “Escola Nova” e que se oporá, de formas diversas, à escola vigente, então apoiada, como diz Vial, numa prática que *«desloca o real, fragmenta o tempo, atua por via autoritária, desconhece tanto o caráter, como a riqueza física, estética e social do educando, bem como a sua singularidade»* (in Palacios, J., 1988: 27 e 28).

Este movimento de renovação pedagógica, cuja origem e desenvolvimento se coloca nos fins do século XIX e princípios do século XX, não se torna um mero movimento de protesto e renovação, visto possuir uma lógica nas suas ideias, apresentar um conjunto de opções com bastante consistência, e ter traçado um caminho apoiado numa grandeza temporal e espacial que o investem na principal corrente educativa de que temos conhecimento.

Com os seus núcleos mais intensos nos Estados Unidos da América e na Europa, este movimento

progressistas, ao mesmo tempo que promove o desrespeito por um dos mais elementares direitos da natureza e do respeito pelo ser humano: a escolha do seu cônjuge. Defende-se neste decreto que, e segundo Sampaio:

O casamento das professoras primárias passa a depender de autorização do ministro da Educação Nacional, que a concede quando o pretendente tiver bom comportamento moral e civil e possuir rendimentos ou vencimentos que por prova documental se harmonizem com os vencimentos da professora. Nega-se às professoras a livre escolha do cônjuge, desde que este não possua os requisitos exigidos neste diploma (Sampaio, 1975: 40-41).

2- O Decreto nº 27603 de 20 de março de 1937, que tratando da remodelação dos programas do ensino elementar, quando, no que respeita à aula de Liores, pretende, segundo Sampaio, que nesta se procure fazer

(...) da aluna a mulher forte de amanhã; dentro do lar, pelas virtudes domésticas que constituem o pedestal da sua verdadeira realeza; fora dele, pelas virtudes sociais que a impõem naturalmente à consideração e respeito do homem: a dignidade própria, o amor da família, a caridade, a abnegação, a honestidade, a prudência, a firmeza do caráter (Volume II, 1975: 43).

É a aula onde pela intimidade familiar que nela se estabelece, melhor podem despertar-se e desenvolver-se os germes de tais virtudes, por meio de orientação inteligentemente discreta e suavemente maternal da educadora. No espírito das crianças se cultivará assim, com brandura e firmeza, o gosto por tudo que diz respeito ao lar doméstico e aos trabalhos próprios do sexo.

---

transporta consigo uma cultura de intenções que poderemos encontrar longinquamente, ainda que de uma forma não muito unificada, nos escritos de Rabelais, de Montaigne, nos trabalhos de Comênio, de Rousseau e do seu discípulo Pestalozzi, bem como de outros que, ao longo da história, contribuíram de forma preciosa para a gênese da “Educação Nova”.

Embora possamos encontrar nos Estados Unidos da América importantes contributos para a Educação Nova, é na Europa que este movimento tem particular importância. Apresentando um leque de figuras que desenham uma diversidade de teorias e de modelos, opõe-se a uma fase de ampliação e massificação de uma escola, controlada pelos estados industrialistas e justifica-se, segundo Nóvoa (*in* Candeias, A., Nóvoa, A. e Figueira, M.H., 1995), sustentando-se em três eixos que se resumem da seguinte forma:

na subsidiariedade do papel do estado na estruturação e no desenvolvimento da escola de massas; na afirmação coletiva dos professores na procura de uma identidade; na busca de um padrão mais científico na área da pedagogia. (...) Notamos desde os primórdios deste movimento, por parte daqueles que o constituem, a necessidade de encontrarem uma base que aglutine um conjunto de características que permita identificar o que é uma Escola Nova. Assim, provocam uma sucessão de encontros nos quais o objeto fundamental de discussão se centra na identificação dessas características. Estas foram codificadas num conjunto de princípios que de alguma forma se tornaram num normativo. Inicialmente organizaram-se 29 destas características ou princípios (Congresso de Calais, 1921), para mais tarde passarem a 30 (Congresso de Niza, 1932). Lourenço Filho (sd) faz referência e esta terminologia, agrupando os 29 princípios da seguinte forma: quanto à organização geral (10 princípios); quanto à formação intelectual (10 princípios) e quanto à formação moral (9 princípios). Será importante sublinhar que este movimento defendia a prática de um sistema de coeducação dos sexos, estimulando as relações sociais e a cooperação entre rapazes e raparigas” (Nunes, António: 2002).

Os Trabalhos Femininos abrangem todos os trabalhos caseiros, como varrer, limpar o pó, fazer arrumações, cuidar das plantas e das flores; a compostura pessoal, o asseio, a higiene, o cuidado para com os irmãos mais novos, constituem também campo vastíssimo para a iniciação das alunas nos conhecimentos práticos de cuja execução muito depende a harmonia social (Volume II, 1975: 43).

Entende-se, pois, nos excertos destes dois Decretos-leis (27279 e 27603) acima mencionados, um desprezo total pelo sexo feminino, verificado quer no interior da escola, com a seleção de um conjunto de atividades programadas de caráter e orientações reacionárias, quer no desrespeito da mulher/professora, quando a impede da escolha do cônjuge e, com isso, a impede de assumir uma plena cidadania no espaço onde vive ou trabalha.

Vê-se, com nitidez, algo que nos leva ao chamado currículo oculto<sup>123</sup>, quando o regime político diz, a determinada altura, que a aula se organizava por “meio de orientação inteligentemente discreta e suavemente maternal da educadora”. Esta forma “de orientação inteligentemente discreta”, conduziu, como sabemos, a formas de estar e pensar de múltiplas gerações. Foi um procedimento, como diz o artigo, “de orientação inteligente(mente)”, o que supõe processos bem pensados pelo sistema educativo de então, que tinha objetivos claros a alcançar.

Num outro ponto do artigo, que foca a negação da liberdade na escolha do cônjuge, sobressai uma mutilação da dignidade da professora, tornando-a perante os seus alunos e toda a população como alguém imatura e irresponsável, atribuindo-lhe um papel de grande fragilidade individual e social. Sobre este assunto, e para melhor ilustrar esta situação, observe-se a transcrição do jornal pedagógico Educação Nacional, de 2 de julho de 1939, que nos dá conta do caso de uma professora a quem não foi consentida esta autorização e, por isso, ficou “impedida” de casar, porque, como era naquelas terras usual, “quem uma vez tratar casamento é criatura comprometida” (Sampaio, Volume II, 1975: 41). Verifica-se que esta medida implicava situações sociais e pessoais muito dolorosas para as professoras, as quais, como refere o artigo, sendo impedidas de casar, eram severamente penalizadas, sabendo-se de muitas que permaneceram como mães solteiras, outras que “se obrigaram” a abandonar os seus locais de trabalho e as suas terras para refazerem a sua vida pessoal noutros locais e, ainda outras que nunca puderam assumir o casamento, como legitimamente desejariam.

### **Lideranças Partilhadas, o que pensar?**

Perante o atual cenário, fruto em grande medida de situações que um passado ainda recente teima em manter nas nossas práticas, torna-se, como atrás referi,

---

123 Segundo Silva (2001: 78) “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspetos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações...”

necessário construir uma ponte histórica que estimule as nossas memórias, sistematize um conjunto de práticas inovadoras e libertadoras e dê visibilidade à sua efetividade.

É, pois, dentro deste contexto que projetos como o “Projeto Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas” se apresentam indispensáveis. Este, enquanto cumpre um conjunto de objetivos, sustentados em atividades e públicos variados, faz, ao mesmo tempo, aquilo que até agora venho destacando, ou seja, uma ponte histórica, honrando um passado que, ainda pouco visível nos enche de orgulho. Falo da vida de mulheres como Elna Guimarães, Maria Lamas, Maria de Lourdes Pintasilgo; das promotoras da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas (1909-1919), do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas (1914-1947) ou mesmo as três Marias das “Novas Cartas Portuguesas”.

Perante isto, e sabendo que carregamos, ainda de forma violenta este passado (que insisto, precisa de frequentemente ser recordado), olho para um conjunto de iniciativas que nos últimos anos, quer a nível internacional (mais precisamente a partir do encontro do México, em 1975, até à 4ª Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada em Pequim, no ano de 1995), quer a nível nacional (a partir, principalmente, da revolução portuguesa de abril de 1974), deram a esta problemática uma atenção como, até então, nunca teve em Portugal.

Focalizando-me um pouco na 4ª Conferência Mundial sobre as Mulheres, esta foi, sem dúvida, a conferência que mais impacto teve, isto porque, além de ter contado com a maior participação de sempre (teve a representação de 189 governos, contando, ainda, no Fórum paralelo à conferência, com uma participação de 35.000 pessoas), faz um enfoque muito determinado à igualdade entre homens e mulheres.

Esta Conferência aprova, por unanimidade, uma Declaração e uma Plataforma de Ação, definindo esta última um conjunto de objetivos estratégicos que comprometem os estados presentes, ao mesmo tempo que lhes “impõe” um conjunto de medidas de ação (leiam-se obrigações) que deem resposta às preocupações encontradas. Foram identificadas 12 áreas fundamentais, consideradas estratégicas para o desbloqueamento do progresso das mulheres, a saber:

- Mulheres e pobreza;
- Educação e formação das mulheres;
- Mulheres e saúde;
- Violência contra mulheres;
- Mulheres e conflitos armados;
- Mulheres e economia;
- Mulheres no poder e nos processos decisórios;
- Mecanismos institucionais para o progresso das mulheres;
- Direitos humanos das mulheres;
- Mulheres e meios de comunicação social;
- Mulheres e ambiente;
- Raparigas.

Estas 12 áreas a cuidar, foram, como vimos, um compromisso assumido por vários países. Contudo, poucos têm sido os avanços efetuados. Parece-me, pois, pode correr-se o perigo de, ao mesmo tempo que existe esta embebição estatal, que parece, por vezes, ser de importância plena, tornar o próprio Estado, devido aos seus próprios mecanismos, um apropriador dos feminismos e, em alguns casos, da própria sociedade civil que os tenta promover. Precisa pois, juntamente com o Estado, a sociedade civil, através das suas organizações, de romper com um feminismo silencioso, quero dizer, institucionalizado nos discursos, por momentos demasiado retórico, mas muitas das vezes longe das populações. Devemos aproximar-nos e penetrar no silêncio para, através da palavra, atingirmos a intuição de Pintasilgo, quando nos recorda que:

A conscientização coloca à pessoa desafios (primários, elementares ou complexos) resultantes da tentativa de objetivar a situação em que se encontra. Mas através desse simples mecanismo de tomada da palavra face ao desafio que ele evoca, cresce a consciência do sujeito. Por isso, a tomada da palavra é importante etapa do processo democrático na sociedade, do exercício e da aprendizagem da cidadania (Pintasilgo, 1998: 12).

Precisamos, pois, de espaços de múltiplas reflexões críticas feministas, do desenvolvimento de projetos, de materializações concretas, de informação variada e de discussões sobre a transversalidade da perspectiva de género. Precisamos, ainda, de ter mediadores locais que ajudem a descobrir problemas e encontrar soluções, que tornem mais eficazes as suas posições interventivas, que auxiliem a perspetivar as relações de poder e de bem-estar e, ao mesmo tempo, que mobilizem para esta problemática homens e mulheres.

O trabalho do projeto em causa, “Lideranças Partilhadas”, sustentou-se na capacidade de organizar o “não-formal”, mostrando-se, pela sua substância, fundamental para o envolvimento de todos aqueles que nele participaram. Nele, pela experiência que vivi, percebi a intencionalidade de privilegiar a fluidez da narrativa. Esta permitiu uma reflexão mais profunda, mais autêntica, que permitiu aos interlocutores o avanço para outros e novos sentidos, dos quais brotam em permanência novos conhecimentos. A “aprendizagem pela conversa”, como dizíamos, permitia sempre uma fuga ao esperado, ao dominante, fazendo com que o inesperado, que muitas das vezes, pela sua própria natureza, nos confunde e imobiliza, é a peça que precisamos encontrar para perceber e reorganizar.

Ao considerar estas afirmações, centro-me nos procedimentos decorrentes dos momentos que o projeto “Lideranças Partilhadas” me proporcionou, os quais, me (nos) permitiram leituras que passavam, mesmo quando convencido de estar sempre atento, “ao lado”, como vulgarmente costumamos dizer.

As questões do emprego, do currículo profissional anónimo, das diferentes dinâmicas dos espaços educativos, da organização das matérias e materiais escolares, das intervenções que materializem a igualdade entre mulheres e homens, e da assunção de que esta é uma questão de direitos humanos e uma condição para a

justiça social, são pontos de tomada de consciência e de reconhecimento sobre os quais muito há ainda a fazer.

Torna-se, por isso, premente, que se renove o olhar sobre a problemática da igualdade de género, visto esta se apresentar como um dos pré-requisitos fundamentais únicos para se conseguir a segurança política, social, económica, cultural e ambiental entre toda a humanidade.

### **À guisa de conclusão**

Diria, como conclusão, que me seria extremamente simples limitar-me a tecer uma crítica sobre posições que, na maioria das vezes, se nos apresentam, permitam-me que o diga, deliberadamente contraditórias.

Dito isto, reenvio-me para a catadupa de discursos (a maioria deles oficiais) que se apresentam com uma dupla referência, ou seja, ao mesmo tempo que tentam circunscrever a “libertação da mulher”, parecem querer manipular as formas de ação que lhe dão sentido.

Assim, parece-me pouco conseguida esta passagem, chamemos-lhe transferência, entre o dizer e o fazer. Clarificando melhor, reteria a dificuldade que, ao longo dos anos, temos sentido em combater com eficácia o leque de estereótipos que, nos diferentes planos (educativo, social, profissional, etc.), temos vindo a criar. Parece-me importante que comecemos a trabalhar (o que penso ter feito o projeto “Lideranças Partilhadas”) num outro paradigma de desenvolvimento. Quero com isto dizer que se torna necessário encontrarmos meios que facilitem estas transferências, ao mesmo tempo que se torna urgente identificar as condições que permitam a um qualquer sujeito utilizar de forma autónoma todas as suas aprendizagens.

Precisamos, pois, que as reflexões partilhadas e produzidas se revertam em autonomia e ação. Para isso, como nos desafiou o projeto em causa, a aposta nas experiências, nas diferentes representações, nas vivências pessoais, nas partilhas, na libertação da palavra como verbalização do pensamento, deu-nos a possibilidade e a oportunidade de podermos criar, em redor de problemática da Igualdade de Género e Qualidade de Vida, um sentido mais digno e sensato.

Paulo Freire (2006: 62) diz-nos que se exercitarmos e educarmos o bom senso, ajudamo-nos a superar “o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos factos e dos acontecimentos em que nos envolvemos”.

E assim foi!

### **Obras citadas**

Adán, Carme (2003). *Feminismo e coñecemento: Da experiencia das mulleres ao ciborg*. Coruña: Espiral Maior Universitas.

- Bolívar, Antonio *et al* (2001). *La investigación biofráfica-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bruner, Jerome (2000). *A cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Casado, Belén García (s/d). *As quatro conferências mundiais: Desenvolvimento e objetivos*. Retirado em outubro 29, 2011 de <http://www.escueladefeminismo.org/spip.php?article383>.
- Organização das Nações Unidas (1995). Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher. Retirado em outubro 29, 2011, de [http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_4\\_conferencia\\_mundial\\_mulher.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_4_conferencia_mundial_mulher.pdf).
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (s/d). *Estratégia de cooperação Portuguesa para a igualdade de género*. Retirado em outubro 29, 2011 de <http://www.ipad.mne.gov.pt/CentroRecursos/Documentacao/EstrategiaCooperacao/Documents/EstrategiaGeneroMaio2011.pdf>.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Heilborn, Maria Luiza (1991). Gênero e condição feminina: Uma abordagem antropológica. In IBAM, *Mulher e políticas públicas* (pp. 23-28). Rio de Janeiro: IBAM/UNICEF.
- Múrias, Cláudia, Koning, Marijke, & Ribeiro, Raquel (2010). *Caderno de trabalho - Projeto 'Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas'*. [Blog] Retirado de [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4zm0Wa2aaViNWJIZGNiOGEtM2YyNi00YjkzLTlmMDMtMzg3NDZAzMDE1MTVm&hl=en\\_US&pli=1](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4zm0Wa2aaViNWJIZGNiOGEtM2YyNi00YjkzLTlmMDMtMzg3NDZAzMDE1MTVm&hl=en_US&pli=1).
- Nunes, António (2002). *Freinet: Actualidade Pedagógica de uma obra*. Porto: ASA.
- Offen, Karen (2008). Erupções e fluxos: Reflexões sobre a escrita de uma história comparada dos feminismos europeus, 1700-1950. In Anne Cova (Dir.), *História comparada das mulheres* (pp:29-45). Lisboa: Livros Horizonte.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1998). Prefácio. In Michael Apple & António Nóvoa (Orgs.), *Paulo Freire: Política e pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, José Salvado (1976). *O Ensino Primário 1911-1969: Contribuição Monográfica*, Volume II, 2º Período (1926-1955). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Scott, Joan (1994). Gênero: uma categoria útil de análise histórica, *Educação & Realidade*, 16(2), 5-22.
- Silva, Tomaz Tadeu (1999). Quem escondeu o currículo oculto. In *Documento de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (pp.77-152). Belo Horizonte: Autêntica.

## A CONSTRUÇÃO DE LIDERANÇAS NUM CONTEXTO DE (IN)DIFERENÇA AO NÍVEL DO GÉNERO E DA EXCLUSÃO SOCIAL

FÁTIMA VEIGA

### Resumo

Este artigo estrutura-se em duas partes. Na primeira parte dá-se conta do envolvimento da EAPN Portugal neste projeto salientando os pontos de interesse e de união entre a missão da organização e as temáticas e objetivos centrais do mesmo. As questões do género e pobreza e a dimensão da igualdade de oportunidades serão aqui também abordadas. Num futuro próximo vai aumentar a precariedade laboral no feminino (baixos salários, desemprego, economia informal). O inevitável retrocesso de décadas em termos das pequenas conquistas legais ao nível da igualdade de direitos e as questões de ordem simbólica, relacionadas com a perpetuação de um ideal do trabalhador – masculino (competitividade, combatividade e ambição), será também alvo da abordagem.

Na segunda parte, faz-se uma reflexão acerca das dinâmicas vivenciadas nos *workshops* do projeto, evidenciando os testemunhos dos vários participantes. Questões como a conciliação da vida familiar e a vida profissional; o emprego e a discriminação associada à maternidade; assim como as dimensões subjetivas associadas à qualidade de vida serão abordadas em estreita ligação com as evidências das consequências a médio e longo prazo da atual crise económica.

**Palavras-chave:** Pobreza, liderança, igualdade de oportunidades, discriminação de género.

### 1. Breve contextualização

As mulheres são cruciais para todos os aspectos do desenvolvimento social e económico, mas muitas são impedidas de realizar o seu potencial. As mulheres empoderadas dão um contributo maior às suas famílias e sociedades, ao receberem uma remuneração mais elevada, ao promoverem a educação dos filhos e estando informadas sobre cuidados de saúde. Deste modo, são uma força positiva e podem contribuir para a realização de todos os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM)<sup>124</sup>. As contribuições sociais e económicas das mulheres realçam os efeitos

---

124 [www.objetivo2015.org](http://www.objetivo2015.org).

positivos exponenciais que as mesmas, quando instruídas, podem ter no desenvolvimento. (*In* “Objectivos de Desenvolvimento do Milénio”, ONU).

Ao começar o artigo com esta frase da Organização das Nações Unidas acerca dos Objectivos do Milénio gostaríamos de enfatizar o papel que a EAPN Portugal tem desempenhado na dimensão da capacitação das pessoas que se encontram, em dado momento das suas vidas, em situação de desfavorecimento, qualquer que ele seja.

Pensar no século XXI em termos de desenvolvimento social e económico e em termos da construção de sociedades mais justas e coesas implica investir na capacitação e no *empowerment* das populações desfavorecidas e na situação particular das mulheres, no que diz respeito à assunção incontestável dos seus direitos. Sabemos que em muitos territórios os direitos das mulheres são ainda postos em causa e que diariamente, mesmo nos casos em que os direitos formais e legais estão estabelecidos, a dimensão da igualdade de género não é assegurada.

Dentro do espectro de trabalho da EAPN Portugal referimo-nos à violência de género, ao tráfico de seres humanos, à prostituição, à desigualdade salarial, à desigualdade na repartição de tarefas, etc. Estas realidades não se esgotam, são apenas alguns exemplos do muito que ainda é necessário fazer neste domínio. Da nossa parte, e enquanto entidade que se dedica à defesa dos direitos humanos fundamentais, e considerando a pobreza como uma violação desses direitos, estamos conscientes que há ainda muito a fazer para garantir que a discriminação de género deixe de existir. A EAPN Portugal tem desenvolvido um trabalho ao longo dos seus últimos 20 anos de existência que visa promover a defesa dos direitos humanos fundamentais e garantir que todos tenham as condições necessárias ao exercício da cidadania e a uma vida digna. De acordo com os seus estatutos a EAPN tem por finalidades:

1. Estabelecer uma inter-ligação (rede) entre as instituições, grupos e pessoas que trabalham no terreno, na Luta contra a Pobreza e a exclusão social;
2. Promover e aumentar a eficácia das ações de luta contra a pobreza e a exclusão social, fazendo com que tenham expressão ações inovadoras neste campo, dando voz aos indivíduos, restituindo-lhes a capacidade de ação e de iniciativa e promovendo a sua participação no desenvolvimento daquelas ações.
3. Promover junto das pessoas ou grupos que se encontram em situação de pobreza, por um lado, e junto de grupos ou pessoas, profissionais, trabalhadores sociais e dirigentes de Instituições Particulares de Solidariedade Social por outro, a integração social e a organização de serviços e outras atividades que visem principalmente o desenvolvimento cultural, moral e físico das pessoas que se encontram em situação de pobreza, com a participação destes, em ordem a reforçar o agir autónomo dessas pessoas, sejam idosos, deficientes, desempregados, famílias monoparentais, jovens em situação de risco, imigrados, minorias étnicas e culturais, crianças maltratadas, pessoas sem-abrigo ou outras.
4. Contribuir, mobilizando, se possível, outros sectores, para o desenvolvimento

de serviços e formas de intervenção e de proteção social alternativas e de melhoria da qualidade de vida de tais pessoas ou grupos, prestando e dinamizando o necessário atendimento em centros especialmente construídos para esses fins, utilizando técnicas de ação social, apoio direto, de acordo com os meios materiais e técnicas próprias, encaminhamento com vista à resolução dos seus problemas, e formação em ordem à sua integração social e inserção sócio-profissional.

5. Intervir por meio de projetos e ações nas áreas de promoção da igualdade de oportunidades para todos.

A intervenção multifacetada que a EAPN Portugal tem vindo a desenvolver foi responsável pelo Prémio dos Direitos Humanos atribuído em 2010 pela Assembleia da República. Este reconhecimento público coloca-nos numa situação de maior responsabilidade relativamente ao trabalho que realizamos e que tencionamos desenvolver no futuro, tendo em conta o atual contexto e os múltiplos desafios que vão surgir ao nível do contexto económico e social. A EAPN Portugal tem feito uma intervenção em múltiplos setores e desenvolvido projetos em diversas áreas de intervenção e a igualdade de oportunidades surge, em todos eles, como uma variável transversal que procuramos trabalhar e acima de tudo disseminar para além do período de vigência dos projetos. Quer se trate de projetos que envolvem a comunidade cigana, projetos cuja intervenção se direciona para a população beneficiária do Rendimento Social de Inserção, projetos de sensibilização junto da comunidade escolar sobre a pobreza e a exclusão social. Quer sejam projetos com uma vertente de investigação mais aprofundada em que se procura analisar as questões da pobreza infantil, do envelhecimento ativo, da prostituição, ou sem-abrigo, o nosso objetivo último é sempre contribuir para a construção de uma sociedade mais coesa. Sejam projetos de intervenção mais direta ou de reflexão e investigação pretendemos sempre, com o desenvolvimento das suas ações e recomendações, contribuir para uma maior igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos.

A questão da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres mais especificamente não constitui uma área de intervenção concreta da EAPN Portugal, mas em inúmeros projetos e em várias experiências de trabalho que desenvolvemos ao longo dos anos constatamos que a vulnerabilidade das mulheres relativamente à pobreza e exclusão social é substancialmente maior do que a dos homens.

Sabemos que historicamente muitas conquistas foram sendo feitas pelas mulheres e que a sua capacidade de reivindicação aumentou muito, no entanto, ainda sentimos que a situação é pouco igualitária em diferentes domínios da vida social, política, económica, e isto verifica-se não só em Portugal como no resto da Europa, com as devidas diferenças culturais entre os países do sul e do norte da Europa.

Em Portugal, o pós-25 de Abril foi determinante para as conquistas legais que se registaram e pela entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho. No entanto, e no contexto familiar as mudanças foram muito mais lentas e as conquistas que as mulheres fizeram, quer ao nível académico, quer ao nível profissional não foram acompanhadas de conquistas ao nível da organização familiar, causando

fortes constrangimentos para a mulher. Por questões culturais, ou outras, é ainda a mulher que tem uma maior responsabilidade na educação dos filhos, no cuidar do lar e no apoio a familiares idosos. Podemos aferir que aquilo que se verificou nas últimas décadas foi um acumular de tarefas e responsabilidades por parte da mulher, em diferentes domínios da vida social. O tempo que as mulheres dedicam a tarefas relacionadas com o lar ou com os filhos é muito maior do que o dos homens e existem vários estudos que o comprovam (cf. Heloísa Perista, 1999). Segundo o único inquérito nacional sobre a *ocupação do tempo* realizado pelo INE, em 1999, as mulheres trabalhavam mais 3 horas por dia que os homens em tarefas familiares, como trabalho doméstico e prestação de cuidados à família (CIDM *cit in* Múrias, Koning & Ribeiro, 2010). Este tempo que se traduz em trabalho, é um trabalho não remunerado e não percecionado como trabalho, com todas as consequências que esta situação pode acarretar em termos de conflitos pessoais, relacionais, profissionais. Como refere Heloísa Perista e reportando-se a mais de uma década atrás: “Falar da partilha de tarefas não pode ser exclusivamente uma questão de moda ou do politicamente correto: esta é uma questão social e política que deverá persistir até que a igualdade na repartição de tarefas seja real e a conciliação na vida familiar ou/e profissional possível quer para os homens, quer para as mulheres. O direito ao trabalho e o direito à família não são direitos a distribuir segundo o género, são direitos inalienáveis de qualquer cidadão” (Perista, 1999).

Podemos assim concluir que, apesar da capacitação de que as mulheres foram alvo ao longo das últimas décadas, essa capacitação ou *empowerment* não foi suficiente para garantir uma paridade de direitos e deveres entre homens e mulheres.

Esta realidade é evidenciada por diferentes estudos e consideramos que, com a atual situação económica e social de crise e de crescente desemprego, o papel da mulher na sociedade vai sofrer drásticas mudanças e as conquistas de que falamos anteriormente (ainda que muitas delas se resumam meramente ao “papel social da mulher”) poderão ser postas em causa e poderemos assistir a um retrocesso de décadas.

Esta crise económica pode ser vista como uma oportunidade de operar fortes mudanças de paradigma a diferentes níveis: económico, social, ambiental, pessoal, relacional, laboral, entre outros. Mas pode também ser vista como um retrocesso histórico em termos de direitos adquiridos a diferentes níveis: profissional, laboral, familiar, relacional. Se o caminho for o segundo, como se vislumbra por algumas medidas e políticas que têm vindo a ser postas à discussão (aumento do horário de trabalho, a flexibilização dos despedimentos) não só a nível nacional mas europeu, poderemos assistir, a médio prazo, a situações gravosas de exploração laboral, de perda de direitos adquiridos em termos laborais, de aumento significativo dos números de pobreza e exclusão social. Este cenário preocupa largamente a EAPN Portugal, porque consideramos que estamos num momento de viragem e que essa viragem pode ser propícia ao aumento das desigualdades que porão em causa os direitos fundamentais de todos os cidadãos.

## 2. A pertinência da participação da EAPN Portugal num projeto sobre lideranças ...

A EAPN Portugal aceitou participar como parceira neste projeto, porque acredita acima de tudo no trabalho em parceria, enquanto metodologia que permite rentabilizar recursos e sinergias e atingir resultados mais satisfatórios no desenvolvimento de ações, projetos, metodologias. Acredita nas parcerias e nas pessoas que estão à frente das instituições. Trabalhar em parceria é também confiar nas pessoas e nas instituições, respeitando e considerando o trabalho que é desenvolvido pelas mesmas, respeitando os seus saberes, as suas convicções e as suas lutas.

Ana Maria Braga da Cruz e Marijke de Koning são duas figuras incontornáveis na área da igualdade de oportunidades e na defesa dos direitos das mulheres em Portugal, estando ligadas à Fundação Cuidar O Futuro, que é a entidade promotora deste projeto. O tema da igualdade de oportunidades e em particular da igualdade de género é um tema incontornável para a intervenção e missão da EAPN Portugal. Defendemos a igualdade de oportunidades em todas as dimensões da vida social, económica, política, cultural e familiar. Não poderemos defender uma sociedade livre de pobreza se não defendermos os princípios da igualdade de oportunidades entre todos os seres humanos.

O desafio de participar como parceiros no projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas* foi aceite com entusiasmo e com a clara noção de que iríamos aprender muito neste domínio e que iríamos tentar rentabilizar ao máximo as interações com a nossa área particular de trabalho: a pobreza e exclusão social.

### 2.1. Articulando pobreza, exclusão social e género

O primeiro exercício que tentámos fazer foi o de perceber de que forma o tema da igualdade de género se cruza com as questões da pobreza e exclusão social. Sabemos que se cruza e existem inúmeros estudos que comprovam que ser mulher é uma variável preponderante ao nível da análise das situações de pobreza e exclusão social. A feminização da pobreza é um conceito que já vem de finais da década de 70 e foi introduzido por Diana Pierce (cit. in Pereirinha, 2008:14). Esta autora focalizou-se na realidade da pobreza no feminino, referindo que se traduz por um agravamento da situação das mulheres em termos de pobreza.

A pobreza e a exclusão social constituem um dos maiores desafios do nosso século, na medida em que colidem com o exercício dos direitos fundamentais dos seres humanos. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000, refletem este enorme desafio, e definem como uma das suas metas, a redução da pobreza extrema para metade até 2015.

Da mesma forma a União Europeia, desde a Cimeira de Lisboa (2000), assumiu também estas problemáticas como centrais no processo de construção europeia, posicionando o objetivo da coesão social ao mesmo nível do crescimento económico e do emprego. Sabemos que desde essa data até aos dias atuais muitas mudanças

ocorreram no contexto europeu e a crise económica que afeta a zona euro alterou consideravelmente as prioridades. A Estratégia 2020, que veio substituir a Estratégia de Lisboa, lançada em 2000 e revista em 2005, passa a orientar as grandes opções dos Estados membros a diferentes níveis. A vertente da luta contra a pobreza e exclusão social está também contemplada, muito embora não assuma uma posição muito destacada nesta estratégia. No entanto, os líderes dos diferentes Estados membros estão conscientes de que a pobreza e a exclusão social são uma problemática que deve ser enfrentada com medidas muito sérias, sob pena de caminhar para uma sociedade europeia cada vez mais desigual, com todos os riscos que esta situação acarreta. No âmbito da Estratégia 2020<sup>125</sup> foi criada uma Plataforma Europeia contra a Pobreza e a Exclusão social: um quadro europeu para a coesão social e territorial. Esta Plataforma prevê retirar na próxima década 20 milhões de pessoas de situação de pobreza e exclusão social. A Plataforma Europeia<sup>126</sup> apresenta ações em diferentes áreas de atuação: ações em todo o espectro de intervenção política (acesso ao emprego; políticas de educação e juventude; inclusão social e antidiscriminação, etc.), os fundos da União Europeia ao serviço dos objetivos de inclusão social e coesão social (FSE, Programa PROGRESS, Programa-Quadro de Investigação); desenvolver uma abordagem das inovações e das reformas sociais baseada em dados concretos (Iniciativa europeia em matéria de inovação social), promover uma abordagem de parceria e a economia social (explorar o potencial da economia social); intensificar a coordenação política entre os Estados- Membros (Programas Nacionais de Reforma, Inquérito Anual ao Crescimento).

Apesar das intenções explícitas da União Europeia em estabelecer metas que convergem para uma redução da pobreza a atual crise económica e social é facilitadora de um discurso de forte desresponsabilização em relação às funções de proteção social por parte dos Estados membro.

### **2.1. 1. Mercado de Trabalho**

As mulheres enfrentam no seu dia a dia obstáculos maiores em termos do mercado de trabalho, pois auferem salários mais baixos, com uma maior precariedade e com menores expectativas de progressão na carreira.

A feminização do mercado de trabalho em Portugal pode constatar-se pela evolução da taxa de atividade feminina. Em 1960 de 13,1%, em 1996 de 42,2% e em 2001 de 42,7% (Nunes de Almeida, Dores Guerreiro, Lobo, Torres e Wall, 1998:48; Estatísticas em síntese, DETEFP). Portugal apresenta, no contexto da União Europeia uma das maiores taxas de atividade feminina. De acordo com um

---

125 COM (2010) Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Plataforma Europeia contra a Pobreza e a Exclusão Social: um quadro europeu para a coesão social e territorial, Comissão Europeia, dezembro 2010.

126 The European Platform against Poverty and Social Exclusion – a European framework for social and territorial cohesion, European Union, 2011.

estudo da Confederação Geral de Trabalhadores Portugueses-Intersindical Nacional (CGPT-IN) sobre a desigualdade entre homens e mulheres no trabalho divulgado em setembro de 2011<sup>127</sup>, a taxa de atividade feminina é de 56%, menos 11,9 pontos percentuais do que a taxa de atividade masculina, que é de 67,9 %.

Um estudo elaborado com base em dados do INE (Instituto Nacional de Estatística) refere que em Portugal as mulheres representam 47,3% da população ativa e 47% do emprego total.

No entanto, a remuneração base média mensal dos homens (1.003,7 euros) era no ano passado superior em 18% à das mulheres (822,7 euros). Se o referencial for o ganho médio mensal e não apenas o salário base, então a diferença ainda é maior, de 21,6%.

O setor da saúde e do apoio social é aquele onde a diferença salarial é maior (33,5%). Em média os homens ganham 1.202,05 euros e as mulheres 798,91 euros (menos 403,14 euros).

A diferença é menor no setor do comércio. Os homens ganham em média 1.122,03 euros por mês, enquanto as mulheres ganham 910,29 euros, o que corresponde a menos 19% (211,74 euros). São também as mulheres que representam a maioria dos trabalhadores que auferem o Salário Mínimo Nacional – 12,3%, enquanto para os homens essa percentagem é de 5,9%. As diferenças salariais repercutem-se depois nas pensões de reforma, pois as das mulheres são pouco mais de metade das dos homens. Esta tendência verifica-se uma diferença substancial em relação aos homens e mulheres desde a década de 80 até aos dias de hoje, como se pode constatar pelos dados disponíveis na PORDATA (fontes: GEP/MTSS)<sup>128</sup>. Em 1985 a remuneração base média era de 149.9 euros com uma diferença entre homens e mulheres (160.5 euros para os homens e 125.4 para as mulheres). Já em 2009 a remuneração base média era de 867.5 euros e a discrepância entre homens e mulheres era de respetivamente 940.5 euros para os homens e 773.5 euros para as mulheres.

### **2.1.2. Família**

Enquanto a taxa de risco de pobreza é na Europa a 27 de 16.3% alguns indivíduos que vivem em determinados agregados estão expostos a um risco mais elevado. Nos 27 Estados membros as pessoas que vivem em agregados monoparentais com crianças dependentes têm a mais alta taxa de risco de pobreza (34%). Os adultos solteiros com idade superior a 65 anos têm uma taxa de risco de pobreza de 26.8%. Em 2009, mais de um quarto das mulheres solteiras encontravam-se em risco de pobreza na Europa dos 27. Em alguns países mais de metade das mulheres solteiras encontra-se nessa situação; Bulgária (67.7%), Letónia (62.1%), Estónia (52.7%) e Chipre (52.3%). Em 2009, as pessoas de agregados compostos por 2 adultos e 3 ou

127 [www.dn.pt](http://www.dn.pt).

128 [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).

mais filhos dependentes encontravam-se mais expostos ao risco de pobreza do que pessoas que pertenciam a outro tipo de agregados familiares (25.9%).<sup>129</sup>

A opção por ter ou não filhos, por ter um ou mais filhos deixou de ser estritamente relacionada com questões do foro íntimo e pessoal e passou a ser quase exclusivamente uma opção assente em constrangimentos do foro económico.

Relativamente à fertilidade, em 2009, 5.4 milhões de crianças nasceram na Europa dos 27<sup>130</sup>. A taxa de fertilidade total era estimada em 1.56 filhos por mulher. Todos os Estados Membros têm taxas de fertilidade abaixo dos 2.1 filhos por mulher, nível necessário para níveis de substituição das gerações. Em Portugal, a taxa de fertilidade total era em 2009 de 1.32 filhos por mulher, estando abaixo da média europeia. Esta realidade é reveladora da situação económica e social do país e da dificuldade crescente que as mulheres têm em assumir o seu papel de mães por questões do foro estritamente económico.

Outro aspeto a realçar é o envelhecimento da população. A esperança de vida à nascença aumentou muito nos últimos 50 anos devido à melhoria das condições sócio-económicas, do meio ambiente dos cuidados médicos e de saúde. Na Europa dos 27 um recém-nascido do sexo masculino tem a expectativa de viver até ao 76,1 anos e do sexo feminino até aos 82.2 anos. Mas a diferença entre os homens e mulheres varia muito entre os países da União Europeia. Os dados para Portugal revelam que a esperança de vida total em 2009 era de 79.6 anos, sendo que das mulheres era de 82.6 e dos homens de 76.5 anos. Esta realidade do envelhecimento da população tem também repercussões ao nível do papel da mulher na sociedade, porque a esperança de vida é maior para as mulheres e porque tradicionalmente são as mulheres que cuidam dos idosos.<sup>131</sup>

### **2.1.3. Desemprego**

Com os números do desemprego a crescer serão as mulheres as mais afetadas por esta realidade. O desemprego cria problemas não só do ponto de vista financeiro, mas também do ponto de vista familiar. As consequências do desemprego no seio de uma família são gravosas para todos os seus elementos: para o elemento do casal que se encontra em situação de desemprego, seja ele homem ou mulher, para as crianças que sentem as consequências quer do ponto de vista emocional e psicológico porque a estruturação familiar altera-se, quer pelas dimensões mais materiais relacionadas com o rendimento líquido da família, e para o elemento que se encontra a trabalhar que sente uma pressão muito grande para manter o seu

---

129 Instituto Nacional de Estatística, *Rendimento e Condições de Vida 2010 (Dados Provisórios)*, Destaques, julho 2011.

130 Statistical portraits of social situation 2010, European Commission, Eurostat, DG Employment, Social Affairs and Inclusion, abril 2011.

131 European Commission, Eurostat, DG Employment Social Affairs and Inclusion, *Statistical portraits of social situation 2010*, abril 2011.

posto de trabalho e consequentemente “manter”, do ponto de vista financeiro, a família. Esta questão adquire uma importância extrema no atual contexto social e económico que tende a criar cada vez mais desempregados e a pôr em causa um modelo familiar que vigora há algumas décadas e assenta na assunção de que a mulher e o homem exercem ambos uma atividade profissional remunerada. Desde logo, porque em Portugal a taxa de feminização é muito alta quando comparada com a maioria dos Estados-membros.

### **3. Testemunho da EAPN Portugal no projeto Lideranças Partilhadas**

Os workshops que realizámos em parceria no âmbito do projeto *Lideranças Partilhadas* dirigiram-se a técnicos de organizações não-governamentais que trabalham nas áreas da intervenção social. Estes workshops decorreram em Vila Verde (dia 15 de dezembro de 2010, com 13 inscrições, 10 participantes mulheres e 6 horas de duração), Porto (dia 24 de fevereiro de 2011, com 22 inscrições, 9 participantes mulheres e 2 homens e 6 horas de duração), Viana do Castelo (dia 7 de dezembro de 2010, com 14 inscrições, 10 participantes mulheres e 6 horas de duração) e Esposende (dia 6 de abril de 2011, com 19 inscrições, 17 participantes mulheres e 2 homens e 3 horas de duração). Da experiência que temos na organização de workshops e formações, a primeira impressão com que ficamos foi que a adesão não foi muito grande, considerando que se tratava de um workshop gratuito. Inclusive um dos workshops que estava previsto realizar-se em Sabrosa (dia 16 de março de 2011 e 6 horas de duração) foi cancelado por falta de número mínimo de inscrições (contou apenas com 8 inscrições).

Tentamos refletir sobre esta situação e, apesar da hipótese que levantamos ser apenas isso mesmo: uma hipótese, consideramos que este tema da igualdade de género, das lideranças partilhadas não se encontra ainda interiorizado pelos técnicos como algo importante e sobre o qual necessitam de formação e de aprendizagem. Provavelmente não perceberam como relevante uma aprendizagem neste domínio, por considerarem que se trata de um domínio do foro mais privado e íntimo e que para o qual não necessitam de formação, no sentido típico que estão habituados. Consideramos no entanto, que esta questão mereceria uma avaliação mais profunda no sentido de aferir os reais condicionais à participação nestes workshops.

No entanto, os grupos que se formaram e participaram estavam motivados e implicados e as reflexões que surgiram foram variadas e enriquecedoras para quem participou. De salientar, que em todos os grupos formados o número de homens foi sensivelmente mais baixo do que o de mulheres. Mas desta constatação não poderemos aferir grandes conclusões pois estes *workshops* eram dirigidos, como já foi dito anteriormente a um tipo de público-alvo – os intervenientes sociais que são tradicionalmente mulheres. Daí o cenário ser maioritariamente feminino. As dinâmicas criadas em torno dos textos propostos e do trabalho da dinamizadora foram muito heterogéneas. Nuns casos, as reflexões foram para o aspeto mais

laboral, enfatizando as relações de poder no contexto de trabalho. Noutros casos, partiu-se mais para a vertente mais familiar e pessoal.

A metodologia adotada nos *workshops*, que é de resto transversal ao projeto *Lideranças Partilhadas*, passou pela aprendizagem pela conversa. Estas conversas foram realizadas em pequeno grupo ou em grupo alargado o que favoreceu a reflexão em torno de temas como a qualidade de vida, a liderança e as questões de género. De salientar que a “mediação” que ia sendo feita pela dinamizadora permitia uma grande liberdade de expressão por parte dos participantes sendo que não se verificaram posições extremadas. A título de exemplo da nossa análise, vamos transcrevendo alguns excertos dessas conversas, gravadas no *workshop* “Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género”, em Vila Verde.

### 3.1. Valorização do tempo. Qualidade de Vida: o que é?

Um processo de ação social que promove a participação das pessoas, com o objetivo de aumentar o controlo individual e da comunidade, e a sua eficácia política, melhora a qualidade de vida (Wallerstein, 1992).

A questão do tempo está intimamente relacionada com a qualidade de vida e com as opções que importa fazer no quotidiano. Um das questões que surgiu dos *workshops* foi a necessidade cada vez maior de valorizar no dia a dia aquilo que é importante tendo presente que aquilo que é importante para um indivíduo pode não o ser para outro. Ao longo desta reflexão surgiu novamente a questão de entender o que é qualidade de vida para o público com o qual os técnicos que participaram nos *workshops*, trabalham. Muitas vezes, a tendência do técnico de intervenção social é estabelecer os padrões de qualidade de vida à luz dos seus próprios padrões e, tendencialmente, emitir juízos de valor face às opções e escolhas que são feitas pelas pessoas com quem trabalham. Importa que por parte dos técnicos haja uma preocupação permanente em respeitar a diferença, ouvir o outro e tentar colocar-se na sua situação para que o seu apoio técnico seja, simultaneamente o mais isento possível, mas também o mais próximo e adequado às expectativas do outro:

A qualidade de vida que nós temos passa também pelo estatuto profissional, foi isto que eu acho que registei de manhã e é um bocado consensual. As nossas preocupações eram muito como é que agente concilia, como é que consegue estar em tantos sítios com qualidade. Como é que se faz isto? Como é que se promove qualidade de vida, não? Aceita-se tudo, a diferença toda? Ou será que, neste cumprimento destes objetivos profissionais, temos de repensar e tentar ver se este paradigma da igualdade de género tem mais sentido ou menos, e o que é que ele significa. Ou seja, há desigualdade de papéis, há desigualdades de poder, há desigualdades económicas. O que é que tem mais sentido mudar? O que é que é legítimo nós influenciarmos e mudarmos, o que é que não é? Para pessoas que têm alguns valores sociais diferentes, nós falamos há pouco disso, não é. Tipo, para ganhar 400 euros se calhar é preferível estar em casa do que ganhar 425 e ter que ir trabalhar para uma fábrica. Falamos há um bocadinho um pouco disto. Como é que a gente trabalha com isto?

Como é que a gente pode dizer que se calhar tem mais sentido trabalhar numa fábrica? Que temos mais qualidade de vida a trabalhar numa fábrica. Ou será que não temos? Será que temos mais qualidade de vida a estar em casa a receber, ou pelo ordenado do marido se a gente for só doméstica?

Esse conceito de qualidade de vida é que é subjetivo, depende do que cada pessoa entender por... depende dos objetivos de cada pessoa. Se calhar para muita gente é muito bom estar em casa a receber sem fazer nada. Enquanto que outras pessoas preferem ir cumprir um horário, nem que seja para uma fábrica em que vão estar a trabalhar naquela função não sei quantas horas, mas preferem estar ali do que estar sem fazer nada em casa. Agora já depende um bocadinho da perspetiva.

Pode não ser só de estar ali na fábrica, é a questão depois da interação com os colegas... É a questão dos relacionamentos, é a questão de ter rotinas, a questão de sentir que tem um papel ativo, que tem um emprego, portanto, e que recebe um retribuição por isso. Pode ser uma questão de afirmação na própria família porque também contribui para as despesas da família e autonomia económica, a sua independência económica que é importante... Mas isso pode ser visto de uma maneira negativa por parte do homem e há aquelas que preferem ficar em casa.

Pois isso tem a ver realmente com a personalidade e com a própria pessoa. Existem desempregados, que ficam completamente fragilizados por estar na situação de desemprego, outras que estão desejosos por ir para o desemprego, para irem para casa para não terem nada que fazer. Pessoas que estão, que fazem uma procura ativa de emprego, que agora é obrigatório, querem mesmo fazer, porque querem trabalhar, porque sentem-se inúteis por estar em casa, porque querem trabalhar, outras não. Se calhar, aqueles que estão em casa sentem que têm qualidade de vida quando o fazem, outros não têm mesmo estando na mesma condição. Porque queriam, era trabalhar. Isto tem muito a ver com os objetivos, com as perspetivas que cada um tem relativamente ao seu projeto de vida, com as aspirações que cada um tem no seu projeto de vida. Agora, como surgem as nossas aspirações. Porquê que nós como mulheres temos necessidade de ser reconhecidas socialmente e de ter um trabalho? Porquê que surge isso e outras pessoas não sentem essa necessidade? Porque se calhar a sociedade já define que uma mulher, até é normal que esteja em casa sem fazer nada. Não sei, o que é que diferencia uma mulher ter aspiração de progredir profissionalmente, outra não. Isso não sabemos.

Daí eu ter definido qualidade de vida para mim como ter acesso e oportunidade a uma série de escolhas que me permitam ir ao encontro do meu objetivo. Se eu não tenho essas oportunidades de escolha, então não tenho qualidade de vida. Por isso é que ela é subjetiva, dá liberdade a cada um de poder ter... Por isso é que ela é condicionada por uma série de coisas, não depende só de nós

Nós com este público muito desfavorecido, que é o público com quem trabalhamos... muitas vezes as pessoas acomodam-se. E essa noção da qualidade de vida também é difícil. E a questão de falar da participação dos próprios maridos ou... são questões extremamente difíceis, muitas vezes porque as pessoas... a questão da autonomia financeira que não possuem, acomodam-se à situação em que vivem. Eles proibem a participação em formações ou em cursos, e as pessoas acabam por se acomodarem. Nós tentamos... mencionamos a importância da integração profissional e todos os benefícios que isso tem, mas são coisas muito difíceis de mudar e levam muito tempo. Muitas vezes as pessoas não sentem necessidade, porque se

acomodam aquilo, de por exemplo ir frequentar um curso ou de ir arranjar o próprio emprego. Porque, pronto, viveram sempre e consideram que isso não é importante. E agora têm qualidade de vida ou não têm qualidade de vida? Elas é que poderão dizer.

### 3.2. A questão da liderança no combate à pobreza

Também as questões relativas à intervenção que é feita junto das pessoas em situação de desfavorecimento social, ou seja, com as pessoas com as quais trabalham diretamente, foram abordadas. A questão das lideranças e da capacitação são dois conceitos que, em nosso entender, estão muito interligados. O trabalho que é desenvolvido pelos interventores sociais (sociólogos, psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais, entre outros) passa muito por desenvolver competências sociais, relacionais e pessoais junto de indivíduos que se encontram numa fase da sua vida em que o apoio externo de um profissional é imprescindível para garantir a sua integração plena na sociedade. Portanto, o conceito de liderança adquire aqui um novo significado; estes profissionais têm que assumir uma posição de líderes mas, ao mesmo, tempo têm que partilhar essa liderança com o seu público-alvo. Caso isso não aconteça não se dá a autonomização desses públicos. Importa que os técnicos de intervenção social tenham consciência, por um lado, do poder que têm e que exercem, mas ao mesmo tempo tenham a noção e as ferramentas de trabalho necessárias (metodologias de intervenção) que lhes permitam envolver os seus destinatários na construção do seu percurso de vida e favorecer assim a sua autonomização e *empoderamento*.

As lideranças partilhadas, no contexto da intervenção social e comunitária, são algo fundamental para o sucesso de qualquer intervenção. Não se poderá caminhar no sentido de combater a pobreza e a exclusão social se verificarmos uma unidirecionalidade na atuação dos técnicos e uma noção de que *o saber e o poder* está só de um dos lados.

Combater a pobreza não é transformar pessoas e comunidades em beneficiários passivos de programas sociais. Toda a pessoa tem habilidades e dons. Toda a comunidade tem recursos e ativos. Combater a pobreza é fortalecer capacidades e potenciar recursos:

Como técnicas, no trabalho, passamos a ser referências positivas, ou tentamos que assim seja, para os nossos utentes. Logo, ao ter essa credibilização também... eu só tenho sucesso nas minhas intervenções se realmente conseguir com que o utente, a criança ou o idoso, se sinta envolvido na intervenção que eu proponho para... e isto tem de ser feito juntamente...

Era o que eu estava a dizer, tem de ser participado, temos de tentar perceber se há alguma coisa que ele ou ela queira efetivamente mudar. Consciencializar...

Exatamente, para dar opção à pessoa. Porque às vezes nem pensam, nem fazia ideia que existia, nem equacionavam outra solução nem... eu acho que o nosso papel é fundamental. E tal como aqui diz, devemos ouvir sempre as pessoas, as populações. Que eu acho que é isso que é importante para a questão da qualidade de vida. É

ouvir sempre aquilo que o outro entende. O que é para si qualidade de vida? O que é que poderia mudar? Porque isto é importante, pôr as pessoas a refletir. Mas olhe: o que é que acha que podia mudar na sua vida? Ou se pudesse neste momento, o que é que consideraria que seria melhor na sua vida? E trabalhar aí sim nessas aspirações que as pessoas têm. Caso não seja assim um processo participado, envolvendo o próprio, não sei.

Criar uma panóplia de escolhas, lá está. Consciencializar a pessoa, sensibilizar a pessoa para todas as opções que existem. Porque a postura não é chegar lá: olhe, tenho estas soluções e agora vai fazer isto assim, assim, assim... Têm que trabalhar nelas e nós, no fundo, somos ali orientadores e facilitadores da alteração dos seus percursos de vida, mas trabalhados com elas para a promoção do seu bem-estar e da sua qualidade de vida

Mas nós muitas vezes enquanto técnicos, essa questão da participação acabamos por tentar deixar, se calhar, para segundo plano porque é mais fácil, não é, em muitas situações. É mais simples pensarmos pela pessoa, não é? Ou acharmos que o que é melhor para ela é aquilo e não... muitas vezes fazer interpretações que elas têm das coisas, que para elas a forma como esta determinada coisa, para elas está bem. E nós não achamos que está... eu não digo só... é ao nível geral, em todos os serviços muitas vezes pensa-se: não, o melhor para ele não é aquilo. Pensa-se, ao nível das Comissões, para tudo, não é, e sem ouvirmos realmente o que é que eles pensam.

O processo de intervenção implica participação dos públicos, dos destinatários. É muito doloroso, são etapas que têm de ser feitas, que têm de ser seguidas e os resultados demoram mais tempo a chegar, ou a ser visíveis, mas penso que efetivamente quando há resultados, eles são muito consistentes. Aí gera verdadeiramente mudança.

Na generalidade das intervenções não é assim que se trabalha. Não vamos estar aqui... nós trabalhamos há muitos anos e sabemos que na generalidade das intervenções não é desenvolvida a participação nem o *empowerment* das pessoas. Não é. Até porque os projetos têm um tempo, têm uma duração, depois também há metas, depois há indicadores, depois há isto e aquilo. Portanto, muito do trabalho que é feito é muito na base de que, nós técnicos, sabemos o que é melhor para vocês. E esta atitude não promove a participação, não promove a autoestima, não promove a qualidade de vida dos utentes. Não tenhamos ilusões. Portanto, promover a participação, que é um bocado aquele conceito de conscientização de Paulo Freire, é algo muito demorado, muito demorado e que exige um trabalho.... E exige que os próprios técnicos, às vezes, tenham competências pessoais e sociais que não têm. Porque não são só competências a nível técnico, não é. São muito competências pessoais e sociais que os técnicos não têm, por muito que queiram, quer dizer, ninguém se faz. E às vezes não conseguem trabalhar dessa maneira. Agora que a intervenção social em Portugal, como é baseada neste conceito, esperámos que mude. E acho que há muito bons exemplos, e boas-práticas, experiências. Agora não vamos ter a ilusão de que isto é o comum do trabalho, não é. Agora acho que é o caminho. E nós, Rede Europeia, tentamos fazer isso e tentamos passar muito essa mensagem aos técnicos com os quais trabalhamos. Mas não é fácil. Não é fácil, porque também o tempo... não há, tempo.

Anos, que se demora. Nós demoramos... nós que trabalhamos com duas comissões sociais interfreguesia, já conseguimos alguma questão da participação. Mas isto

demorou... estamos lá há cinco anos! São muito demorados e agora sim, há cerca de um ano, mais ou menos, é que se consegue ter alguns resultados do trabalho da participação, e da questão do *empowerment* do próprio grupo, a questão do sentido de grupo, a questão do trabalhar em equipa. Agora sim, começamos a ver alguns resultados, mas já estamos lá há quase cinco anos, mas isto é possível. Eu acho que os técnicos quando sentem que de facto é por aí o caminho, então toca a trabalhar para ele. Porque teoricamente, toda a gente ouve falar que o caminho é este. Depois na prática por vários constrangimentos que surgem, não se faz isto. Mas, se calhar, temos que ter o esforço redobrado, porquê? Porque isto em termos pessoais do técnico, o desgaste é muito maior, muito maior. Mas como eu costumo dizer, sem trabalho nada se consegue. Mas é complicado.

### 3.2.1. Género e liderança no local de trabalho

Uma outra questão que surgiu nos workshops foi as lideranças no local de trabalho decorrentes do fato de se ser homem ou mulher:

Não sei, se fosse um técnico e não uma técnica a chamá-lo. Não sei se, pelo facto de ser sexo masculino, se o chamar o homem a participar não sei se o trabalho não seria mais fácil, entre aspas, não é. Ou se conseguiria melhor a participação do marido da tal senhora. Não sei se... às vezes dou por mim a refletir se, de fato, não conseguimos porque efetivamente existem aquelas questões culturais todas que já falamos, ou se é por uma questão de género. Se é pelo facto de serem mulheres a estarem, no fundo, a dinamizar algumas atividades que os homens também não têm. Não sei se... não tenho essa experiência, portanto não sei qual seria o impacto. Não sei se fosse um homem a dinamizar se teríamos mais homens. Não sei. Não tenho essa experiência, gostava de a ter para ver, realmente, se tem algum impacto ou não. Eu acredito que em alguns casos isso aconteça mas, não em todos. Eu acho que a questão, especificamente que estávamos a falar, tem a ver com as problemáticas discutidas e não propriamente com o sexo de quem está a dinamizar.

### 3.3. Os papéis de género na família

Surgiram vários aspetos relacionados com a família: o papel da mulher no contexto da família, o que é esperado da mulher no local de trabalho e em casa, aquilo que é hoje esperado do homem no seio familiar, os conflitos que surgem decorrentes das expectativas que são criadas em relação ao papel da mulher e ao papel do homem, a imagem que os participantes têm acerca do seu relacionamento e do quão paritário este se revela:

E será que abrir o mundo privado aos homens é uma necessidade que eles sentem? Ou seja, será que eles consideram que têm menos qualidade de vida porque não participam no mundo privado, das mulheres? Porque é que somos nós que temos de aprender a abrir o mundo privado aos homens? E não são eles que têm de sentir essa necessidade e de quererem entrar para o mundo privado. Por acaso essa chamou logo à atenção...

Pois. Nós temos de aprender a abrir um mundo que nós é que estamos a barrar. Mas na realidade nós não barramos a participação do homem neste nosso mundo, que é o que diz aqui no texto, privado. A verdade é que eu sinto que os homens conside-

ram que têm qualidade de vida e não há uma necessidade de participarem na vida privada para terem qualidade de vida. Digo eu, não sei.

Eu por acaso não fiz essa interpretação. A interpretação que eu fiz disto foi, tal como a sociedade foi, num processo natural, implementando o que eram as tarefas definidas para as mulheres e para os homens, quase num processo natural... e esta questão do mundo privado foi sempre definido mais como o papel da mulher e as tarefas associadas à mulher. Então, os homens não tinham no fundo essas funções. E aquilo que eu entendi daqui, sendo as mulheres terem a necessidade de abrir o mundo privado aos homens, foi no sentido de começar, no fundo, a sensibilizar toda a sociedade, não especificamente os homens. Mas a começar a criar alguma intervenção em que, de facto, os homens se consciencializassem, ou a sociedade em geral, de que as coisas devem ser partilhadas quer pelos homens quer pelas mulheres... da necessidade da partilha de todos os papéis, quer aquele papel que os homens tinham, no fundo, de gestão das contas, de gestão de todas essas questões, a mulher participar nesses processos de gestão também e os homens partilhar o processo de gestão, que as mulheres diziam que era a gestão doméstica e familiar. Ser tudo uma partilha de experiências deles e o assumir das responsabilidades por ambos de todas essas responsabilidades inerentes à socialização, à família, a tudo.

Nós também tínhamos falado que isto é uma questão cultural. Os homens foram educados... as mulheres foram educadas, há muitos anos já, para ficarem com os filhos, cuidarem dos filhos. Ao marido estava afeto o papel de ir ganhar o dinheiro, sustentar a família. Agora já não é bem assim, e hoje em dia, penso eu, se repararmos nos casais mais modernos, mais novos, se calhar a partilha não é tanto, a outra pessoa do sexo masculino sentir-se obrigada. Eu vejo pelo meu marido a situação, penso eu, que não se sente obrigado... e era uma pessoa que não sabia cozinhar, não sabia passar a ferro mas aprendeu sem ser uma questão de obrigatoriedade. Entendeu que trabalhando os dois havia a necessidade, mesmo da questão dos filhos. O meu marido tem todo o prazer... a minha filha tem três anos, mas quando nasceu ele tinha todo o prazer em lhe dar banho. O banho, a muda da fralda, o vestir, tal e qual as coisas que eu, que nós mães fazemos.

Pois eu continuo a encarar isto com uma perspetiva não tanto de género mas de igualdade. Eu não tenho de pensar se o meu companheiro vai ficar incomodado por fazer um papel que culturalmente poderia ser associado a mim. Eu tenho de pensar que nós somos duas pessoas, há que partilhar tarefas a todos os níveis, eu faço umas tarefas, tu fazes outras, por isso, tem de ser acordado. E o que eu mais retirei aqui deste texto é realmente essa partilha e o facto de dizer... pensando, não, não pensando só em transformar as mulheres, penso que temos de transformar os homens, também, os dois. Penso que não tem a ver só com o facto de as mulheres também reivindicarem agora os seus direitos, nem com os homens abdicarem de alguns direitos socialmente atribuídos ou culturalmente atribuídos até agora. Penso que tem a ver com a igualdade que cada ser humano deve ter e exercer.

Eu acho que se calhar é a redefinição dos papéis que eram atribuídos ao homem e que eram atribuídos à mulher. E falarem que todos os papéis que, quer a mulher quer o homem desempenhavam, que em conjunto, os dois poderão redefini-los e desempenha-los. Porque aqui também diz que se os homens e as mulheres em conjunto...ou melhor, se não fizerem esta mudança em conjunto também não conseguimos atingir nada. Estamos aqui a falar...e quando se fala em igualdade de género reportamo-nos, logo quase automaticamente, para as mulheres e esquecemo-nos

que, de facto, também poderá existir um grande trabalho a fazer com os homens. E que se não se fizer em conjunto, podemos andar aqui se calhar muitos anos a falar de igualdade de género e a reivindicar não sei o quê, que não vamos conseguir os objetivos pretendidos. Acho eu.

### 3.4. A educação dos filhos, a opção pela carreira e o trabalho a tempo parcial

A assunção de que a mulher assume ainda o papel educativo de forma muito vinculada foi corroborada por diferentes técnicos que inclusivamente refletiram sobre as suas próprias vivências de trabalho. Quando se diz, num infantário, que determinado pai é um “bom pai, um pai presente” porque vai buscar e levar o filho/a à escola este juízo de valor revela já a ideia pré-concebida de que esta tarefa seria / deveria ser assumida pela mãe. Os técnicos que refletiram conjuntamente sobre esta questão chegaram à conclusão que estavam a ser preconceituosos.

Também a questão relacionada com quem é o encarregado de educação foi alvo de reflexão, porque nos estabelecimentos de ensino existe apenas uma opção/campo para colocar um encarregado de educação e não podem aparecer os dois progenitores.

Em Portugal a opção do trabalho a tempo parcial surge ainda não como uma opção de vida consciente, mas como um recurso precário. Esta questão foi também levantada em algum momento da aprendizagem interativa que foi decorrendo nos *workshops*, tendo sido unânime que esta não é a opção mais adotada por questões que se associam ao rendimento e à necessidade de assegurar um posto de trabalho estável.

O testemunho de uma recém-mãe que referiu sentir-se privilegiada por não sentir o “ônus” da maternidade sobre os seus ombros, revela também aquilo que é esperado socialmente de uma mãe ou de um pai. Tendo a ajuda de familiares e do marido, referiu que consegue fazer tudo aquilo que fazia antes de ser mãe. Apostar na carreira neste caso não aparece como “obstáculo”, mesmo com uma criança recém-nascida:

Quando eu casei o meu marido não sabia cozinhar, não sabia fazer uma cama, não sabia fazer nada. Mas muitas vezes eu chego a casa às 9 da noite, porque estou a trabalhar e o comer está feito e a cama está feita e está a cozinha varrida. Eu não o ensinei, mas ele viu e constatou que era preciso fazer e fez. Na nossa geração, pelo grupo de pares que vou tendo, pelos amigos que vou tendo, quer dizer vou percebendo, por exemplo, tenho uns amigos que têm uma bebé e quem dá banho à bebé todos os dias é o pai, não é a mãe. Portanto, eu acho que já começa a quebrar. A mim o que me incomoda hoje em dia é que as pessoas se admirem com isso, porque na realidade, nós constatamos sempre que existem desigualdades. Ou nós presenciávamos essas experiências onde não existe desigualdade, ou então vai sempre achar estranho existir igualdade. Porque, por exemplo, na nossa sociedade é estranho o casal que está em casa, por exemplo, e a esposa ficar sentada no sofá a ver um filme... estarem os dois e ser o marido a levantar-se para ir dar comida ao filho, ou para ir dar banho e a mulher ficar a ver televisão. Acha-se estranho, mas porquê? Mas eu acho que na nova geração, já começa a ser um dado adquirido que tem de

ser partilhado mas também falamos de realidades diferentes. Se nós formos para o meio rural, no mesmo período, hoje, completamente diferente...

### **Reflexões finais: valorizar o que realmente é importante**

A pobreza e a exclusão social, vivenciada por muitos cidadãos, devem portanto ser entendidas como ausência de qualidade de vida. Não possuir os níveis mínimos para viver com dignidade assume-se claramente como uma enorme dificuldade em empreender uma vida com qualidade.

As questões de género e, mais especificamente, o género feminino, devem ser consideradas como uma temática prioritária na abordagem que se faz da pobreza e da exclusão social. Nenhuma sociedade se desenvolve plenamente se os seus indivíduos, independentemente do seu sexo não se realizarem numa cidadania plena. Para que tal aconteça existe ainda um longo caminho a percorrer, no qual teremos de reequacionar não só as leis que regem os comportamentos, e que subentendem os papéis socialmente construídos, atribuídos à mulher e ao homem, como também a ponte que deve existir entre a elaboração das leis e a sua efetiva aplicabilidade na vida quotidiana.

A forma como pensamos a vida, as relações e os diferentes papéis sociais tem de ir evoluindo ao ritmo, e de acordo, com as mudanças e as novas exigências que as sociedades nos apresentam, como são exemplo as reestruturações que se foram dando ao nível, nomeadamente, dos sistemas familiar, profissional e de educação. As discriminações em função do género, que existem nas diferentes dimensões da vida do ser humano, e que afetam indiscutivelmente, de forma mais violenta, as mulheres, devem ser portanto entendidas como um atentado ao exercício dos direitos humanos fundamentais, tratando-se antes de tudo, não de trazer á luz do dia apenas as “diferenças” que existem ao nível das oportunidades de realização e de desenvolvimento das mulheres, mas sobretudo a necessidade de destruímos a (in) diferença que existe perante esta realidade, e que tem comprometido, fortemente, o desenvolvimento de sociedades mais justas, porque mais igualitárias.

Terminamos com um poema sobre os sentimentos e as vivências de se ser mulher na sociedade atual, escrito por uma colega que também participou nestes workshops.

#### **Mulher**

O relógio antigo de madeira envelhecida,  
 Pelo tempo que o ilude de vida,  
 Lamenta-me o entardecer dos dias.  
 É sempre tarde!  
 Quando o sol me desperta para quem sou...  
 Corro para o espelho, em busca de um rosto jovem  
 Que descansa um pouco na suavidade hidratante  
 Das minhas mãos cheias de água corrente...  
 Como se fosse possível fazer parar um rio nas rugas da idade,

Ou lavar a história da própria Humanidade.  
 Das tranças da minha infância  
 Recordo apenas os sonhos, que subiam por elas  
 E me ensinaram a esperar mais da vida  
 E a dar sempre mais e mais... de mim,  
 Aos outros (supostamente iguais).  
 E penso: Os Outros!  
 Então... enxugo os pensamentos na manta de retalhos  
 Que "eles" fizeram com as horas dos meus dias.  
 Volto a correr de braços estendidos em direção à mãe  
 Que nasceu na era em que o meu ventre que faço dos meus braços asas e voa sobre  
 os muros,  
 E faço dos meus olhos esperança e conto estrelas brilhantes  
 Nos céus mais escuros.  
 De repente... chamam por mim!  
 Gritam sempre pelo meu nome em outro lugar...  
 Onde a idade pesa,  
 Onde a saúde falta,  
 Onde é preciso levar alguém pela mão.  
 Onde o saber urge na escola da vida,  
 Que não ensina que existe trabalho  
 Que não é profissão!  
 E todo o conhecimento e experiência  
 Desta operária de emoções,  
 Se misturam em conflito  
 Por entre livros e universidades,  
 Num século de oportunidades  
 Que me escorregam pelas mãos!  
 E tenho de estar onde não estou,  
 Saber o que não sei,  
 Ser o que não sou!  
 É sempre tarde, para ser Mulher!  
 Mas quando o sol se despede anunciando a partida,  
 Esperam ainda que o espelho reflita a minha beleza!  
 E de cabeça sempre erguida mas com os olhos lassos de tristeza,  
 Olho de novo o relógio antigo de madeira envelhecida,  
 E sinto que não sou eu que dou corda à minha vida!  
 (Ana Homem de Albergaria)

## Bibliografia

- Comissão Europeia (2010, dezembro). *Plataforma Europeia contra a pobreza e a exclusão social: Um quadro europeu para a coesão social e territorial*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões.
- European Commission (2010, fevereiro). *The Social Situation in the European Union 2009*.
- European Commission (2011, março). *The social dimension of the Europe 2020 strategy: A report of the social protection committee 2011*.
- European Commission (2011, abril). *Statistical portraits of social situation 2010*.

- Eurostat (2010, agosto 31). News release: *Euro-indicators*, 125/2010.
- Eurostat (2011, julho 1). News release: *Euroindicators*, 99/2011.
- Eurostat (s/d), *Population and social conditions*. In Statistics in focus, 9/2010.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Estatísticas de emprego, 1º trimestre de 2011*, Destaques 18 de maio.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Rendimento e Condições de Vida 2010 (Dados Provisórios)*, Destaques julho.
- Koning, Marijke (Coord.) (2005). *Rede de mulheres 25 anos depois*. Lisboa: GRAAL & Fundação Cuidar O Futuro.
- Macedo, Eunice, & Koning, Marijke (Coords.) (2009). *Reinventando lideranças: Género, educação e poder*. Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic.
- Almeida, Ana Nunes, Guerreiro, Maria das Dores, Lobo, Cristina, Torres Anália, & Wall, Karin (1998), *Relações Familiares: Mudança e Diversidade*. In José Leite Viegas & António Firmino da Costa (Orgs.), *Portugal, que Modernidade?* (pp. 45-78). Oeiras: Celta Editora.
- Pereirinha, José António (Coord.) (2008). *Impacto e determinantes da pobreza no Feminino*. Lisboa: CIG.
- Perista, Heloisa (Coord.) (1999). *Os usos do tempo e o valor do trabalho: Uma questão de género*. Lisboa: CIG.
- Stoer, Stephen, Magalhães, António, & Rodrigues, David (2004). *Os lugares da exclusão social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Wallerstein, Nina (1992). Powerlessness, empowerment and health promotion programs, *American Journal of Health Promotion*, 6(3), 197-201.



## REFLEXÕES SOBRE LIDERANÇAS PARTILHADAS: UM PROJETO QUE CONHECI E VIVI

IONUȚ COSMIN NADĂ

### Resumo

O presente artigo propõe-se a apresentar uma visão diferente sobre o projeto *Lideranças Partilhadas*. Esta visão será diferente por pertencer a um simples participante nas atividades organizadas pela equipa do projeto e não à própria equipa. Ela será diferente também por apresentar um olhar do exterior, mas que ao mesmo tempo não se estruturará como um olhar distante ou pouco envolvido. Serão apresentadas as vantagens, as aprendizagens e as ideias que foram tidas e adquiridas através da participação em algumas atividades, bem como algumas reflexões suscitadas pelos temas propostos durante o desenrolar do projeto. O artigo incluirá, primeiro, uma curta radiografia de Portugal, realizada através de um “aparelho” de fabricação estrangeira, conferindo-lhe assim uma visão *outra*. Os resultados desta radiografia serão depois relacionados com as crenças e com os objetivos que têm constituído o motor deste interessantíssimo projeto.

**Palavras-chave:** participação, lideranças partilhadas, igualdade de género, aprendizagem, qualidade de vida, mudança.

### Vim da Roménia, cheguei a Portugal

Vim de um país cujos cidadãos o consideram pobre. Vim de um país que eu próprio considero pobre. Cheguei a um país cujos cidadãos o consideram pobre. Cheguei a um país que não acho pobre. Vim da Roménia, cheguei a Portugal.

Vim de uma cidade cujos habitantes a consideram cinzenta. Vim de uma cidade que eu próprio considero cinzenta. Cheguei a uma cidade cujos habitantes a consideram cinzenta. Cheguei a uma cidade que não acho cinzenta. Vim de Bucareste, cheguei ao Porto.

Escrever sobre a minha experiência em Portugal, tendo um fundo cultural tão diferente, não se revela fácil. Tantas diferenças nas quais reparei, tantos detalhes que observei, tantas representações que criei e que continuo a criar, tantas sensações que tive e que seguramente terei.

Vim de um país que considero ter pessoas muito capazes individualmente, mas que se têm vindo a mostrar incapazes socialmente. Vim de um país cuja sociedade considero doente. Viver mais de vinte anos num comunismo exagerado e com certeza mal-entendido, deixa marcas profundas no imaginário coletivo. Na imagem que se tem sobre si como povo. Essas marcas que o regime comunista na Roménia deixou, resultaram num povo que considero frio. Um povo que já não tem respeito pelo *outro*, um povo que não sabe o que valorizar, um povo à procura dos seus valores. Nesta procura, novos valores surgiram, outros chegaram a ser importados, outros chegaram a ser “reciclados”, enquanto outros vieram a ser utilizados exatamente na forma na qual inicialmente apareceram e, infelizmente, isso aconteceu há muito tempo atrás.

Na pós-Revolução de 1989, revolução que marcou a instauração da *democracia* na Roménia, o povo estava, por assim dizer, adormecido. Aqueles que rapidamente despertaram fizeram fortunas. São os ditos *novos-ricos* ou *emergentes*, no Brasil. Por isso, infelizmente, um dos valores que surgiu foi a habilidade de conceber e fazer uso de truques de maneira a subir instantaneamente na escala social. Uma vez conseguida a subida, a vida resume-se ao mostrar da riqueza. Carros que custam mais do que uma moradia, casas com cúpulas de ouro, roupas caríssimas, salas de estar mais valiosas do que a estátua central da cidade... Quem não recorreu a truques, e em baixo na escala social ficou, pode ter que passar fome e assistir ao triste espetáculo que lá acima está a ser montado. Numa sociedade como esta, é óbvio que o respeito está prestes a desaparecer, o dinheiro deixa de ser apreciado e o *outro*: “que se safe!”

Cheguei a um país que também passou por muita opressão, embora diferente. Cheguei a um país que me parece ter conseguido curar os ferimentos coletivos. O facto de Portugal parecer já ter curado as suas feridas históricas, resultou, em contrapartida, num povo “quente”. Embora tudo aquilo que descrevi nas linhas acima aconteça também em Portugal, acredito fortemente que a frequência é muito menor. O calor dos portugueses é praticamente uma das mais importantes características que eu, vindo de fora, apontaria. Em Portugal, parece que o *outro* é respeitado e tende a ser valorizado. Por exemplo, numa notícia recente sobre um evento organizado por residentes estrangeiros para agradecer o acolhimento de Portugal, vários imigrantes referem que a sociedade portuguesa é uma sociedade muito chegada, onde as pessoas ainda se valorizam e comunicam (ACIDI, 2010). Subscrevo.

Gostaria de mencionar que o presente texto não pretende dar tiros à queima-roupa na Roménia enquanto anda a engraxar Portugal. Acredito fortemente no potencial de mudança que a sociedade romena tem, tal como acredito na capacidade dos portugueses de manterem aquilo que foi conseguido e de melhorarem aquilo que precisa ser melhorado.

Voltando ao calor do povo português, que, a meu ver, a maioria dos portugueses nem notam, propunha uma abordagem mais extensa. Pessoalmente, considero-me

uma pessoa que aproveitou bastante as vantagens oferecidas pela cidadania europeia e por isso, teve contacto com os mais diversos povos europeus (por exemplo, italiano, letão, inglês, e obviamente, romeno e português). Embora o tempo que fiquei noutros países europeus não tenha ultrapassado um típico período turístico, o meu interesse pela cultura europeia e pelas várias maneiras de viver que encontramos na Europa, potenciado pelas minhas habilidades linguísticas, permite-me fazer uma curta observação. Mesmo que tenha reparado em vários aspetos “melhores”, em país nenhum fui recebido da maneira como fui recebido em Portugal e em país nenhum senti o mesmo *calor humano* que sinto em Portugal.

As observações feitas acima não são (ainda) reconhecidas pela ciência e muito menos valorizadas, tendo o seu maior “defeito” no facto de serem baseadas no senso comum. Por isso, talvez os leitores do presente texto tendam também a não as valorizar. Isso acontecerá com certeza se usarem como guião da sua reflexão as crenças do paradigma dominante. Numa perspetiva mais aberta e muito mais abrangente, atrevia-me a afirmar que nós, no nosso dia a dia, utilizamos os métodos de investigação que são específicos da ciência. A nossa vida toda é uma contínua observação, às vezes participativa, outras vezes não. Quando nos conhecemos uns aos outros, recorremos a uma ferramenta que tanto se parece com a entrevista. Quando categorizamos e julgamos os outros, seja moralmente, seja fisicamente, fazemo-lo através de um método que muito se parece com a análise de conteúdo. E, enfim, quando mudamos de cidade, realizamos na cidade de acolhimento a nossa própria etnografia, que nos ajuda a aprender a viver ali. Assim sendo, poder-se-ia dizer que o ser humano, para poder viver, tem de se transformar numa verdadeira “máquina de investigação”. Dependendo das funções que esta “máquina” for capaz de ter, poder-se-ia determinar o sucesso ou o insucesso daquele ser. Ao fim e ao cabo, se a informação é poder, para se conseguir adquirir quantidades significativas de informação válida, a investigação é imprescindível. Neste quadro, impunha-se uma pergunta que soaria da seguinte forma: porque é que o conhecimento produzido através do senso comum não é – não me atrevia a dizer aceite ou até valorizado, mas, pelo menos, tende a não ser – tido em conta pela ciência?

Uma outra característica da sociedade portuguesa que podia realçar através da minha experiência lusitana diz respeito a um certo complexo de inferioridade que os portugueses têm em relação ao chamado “Ocidente”. É interessante ver como é que, para a Roménia, Portugal é um país ocidental, enquanto, no olhar português, Portugal não faz parte do (mesmo) Ocidente. Não só que não faça parte, mas os portugueses olham para o Ocidente com uma certa admiração e com um forte sentimento de inferioridade. Daquilo que tenho vindo a observar, trata-se especialmente de uma suposta inferioridade em termos económicos. Quando alguma coisa definida como “inaceitável” acontece, ela é logo posta sob a égide da expressão “à portuguesa”. Na mesma linha, quando algo de mal acontece, ele vai ser logo comparado com o estrangeiro (ocidental), aonde, como diz uma antiga expressão romena “escorre só leite e mel” (diz-se sobre aquele lugar onde se acredita que está tudo muito bem). Mas não são só os portugueses que fazem este tipo de

comparações em seu detrimento. Os romenos usam a expressão “à romena” quando algo corre mal e, por sua vez, também fazem comparações com o estrangeiro, nas quais a Roménia (quase) nunca sai vencedora.

### **Portugal não é só dívida... Portugal é sentir... Portugal é lutar**

Voltando ao caso português, enquanto os portugueses andam a aniquilar verbalmente o próprio país, o mesmo obtém ótimos resultados a nível mundial. Vejamos alguns:

- ✓ em 1885, Portugal foi o quarto país do mundo a consagrar em lei o princípio da escolaridade obrigatória (Teodoro & Graça, 2008).
- ✓ segundo o Global Peace Index, Portugal era, em 2010, o 13º país mais pacífico do mundo (Bento Amaro, 2010).
- ✓ em 2009, Portugal foi identificado como o segundo país do mundo que melhor aplica a energia eólica (Energias Renováveis, s.d.).
- ✓ em 2007, a Universidade de Brown classificou Portugal no sétimo lugar a nível mundial em práticas de governo eletrónico (Universia, 2007).
- ✓ em 2011, a Organização Não-Governamental “Save The Children” considerou Portugal o 14º melhor país do mundo para se ser mãe (Jornal Digital, 2011).
- ✓ de acordo com a União Internacional das Telecomunicações, Portugal era em 2010 o terceiro país do mundo com melhores velocidades de acesso à Internet (Anjokal, 2011).
- ✓ no mesmo ano, a revista americana “Newsweek” colocou Portugal no 27º lugar dos melhores países do mundo, de 100 analisados, tendo em conta critérios como educação, economia, saúde e ambiente político (Jornal de Notícias, 2010).
- ✓ na mesma linha, uma outra revista, desta vez a “Internacional Living” dizia em 2010 que Portugal era o 21º melhor país do mundo para viver (Expresso, 2010).

Depois deste verdadeiro assédio numérico, talvez os resultados apresentados não sejam muito evidentes. Para resolver este problema convém lembrar que o mundo conta hoje com nem mais, nem menos 196 países independentes e reconhecidos.

Claro que os êxitos de Portugal a nível mundial não param aqui, há mais e mais classificações nas quais Portugal continua na vanguarda mundial. Em contrapartida, é geralmente aceite que este tipo de estudos têm as suas falhas, não foi minha intenção apresentá-los aqui como verdades absolutas. Eles servem apenas para traçar algumas linhas que poderíamos usar para obter uma possível posição de Portugal no mapa da atual sociedade global.

Assim sendo, como pessoa vinda do exterior, dificilmente consigo perceber a razão pela qual os portugueses continuam com um certo complexo de inferioridade

em relação ao Ocidente. Embora não seja um dos países com os ordenados mais altos, continua com um custo de vida nitidamente inferior ao custo de vida de outros países “ocidentais”.

À disposição dos portugueses têm sido postos muitos serviços e muitas facilidades, com as quais uma grande parte do mundo nem sonha. Houve uma rápida interiorização destas facilidades e os portugueses deixaram de estar conscientes da sua parca existência e começaram a tomá-las por garantidas (como muito bem diz a expressão inglesa: “*They take them for granted*”). Para exemplificar, lembrar-vos-ia o sistema português *MultiBanco*: este sistema oferece tantas ferramentas para efetuar pagamentos (e todo o tipo de outras operações) que – nos tempos que correm – simplificam exponencialmente a vida de uma pessoa. Ainda por cima, este serviço não tem custos diretos para o utilizador. De facto, em todas as minhas viagens europeias, nunca vi um sistema bancário tão conveniente como o sistema português.

Gostaria ainda de referir mais um bom e recente resultado de Portugal. No *site* do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, encontramos os resultados do “Relatório de Políticas de Integração de Imigrantes” para 2011. Portugal aparece na segunda posição neste relatório, sendo ultrapassado apenas pela Suécia (país cujas políticas sociais costumam gerar admiração entre os profissionais dessa área).

Como é que o povo português explicará então estes resultados? Afinal, para um país “pobre” são resultados mais que satisfatórios. É através desta ideia que aponto para uma outra questão que tive de colocar depois da minha experiência em Portugal. Hoje em dia, estamos a ser cada vez mais invadidos pelo consumismo e suas crenças. As próprias ciências sociais chegaram a ficar desarmadas quando foram confrontadas com a falta de recursos no processo de concretização das suas propostas de investigação. Neste quadro, Portugal surge como um verdadeiro exemplo de que com poucos recursos podem ser obtidos ótimos resultados a nível social. Portugal mostra-nos que não é preciso ser um país rico para que um povo diminua as suas taxas de discriminação ou aumente a sua qualidade de vida, para que um povo seja mais pacífico e solidário, ou para que pratique o respeito pelo *outro*.

Pessoalmente acredito que, tal como existe a pirâmide do Maslow centrada no indivíduo, começa a ganhar forma uma outra pirâmide centrada nas necessidades de uma dada sociedade. Exemplificando, se as pessoas que passam fome ou que vivem em climas de insegurança dificilmente poderão preocupar-se com a auto-estima ou com o respeito pelo *outro*, uma sociedade com recursos limitados dificilmente concretizará valores como igualdade, tolerância, solidariedade, respeito ou liberdade.

Através dos seus êxitos, Portugal desmonta o funcionamento desta pirâmide social e torna-se capaz de nos incentivar a lutar para uma sociedade melhor, mesmo no difícil contexto económico que estamos a atravessar. Por estas razões, aconselho Portugal a deixar para trás qualquer complexo de inferioridade, aconselho

a generalidade das pessoas a agirem mais e a queixarem-se menos, tal como vi muitas instituições e organizações portuguesas fazerem.

## **Lideranças Partilhadas, o projeto**

### **1. A Fundação Cuidar O Futuro**

Uma das organizações que encontrei aqui em Portugal e que me parece fazer uso do capital cultural e da capacidade que o povo português tem foi a *Fundação Cuidar O Futuro*. Não me caberá a mim apresentar-vos esta fundação, mas caberá com certeza falar-vos sobre o meu encontro com ela. Antes disso, gostaria de referir o próprio nome da fundação: *cuidar o futuro* é praticamente um desejo que só um povo como aquele aqui apresentado seria capaz de ter. Num mundo cada vez mais próximo, mas ao mesmo tempo cada vez mais distante, num mundo cuja tecnologia favorece a comunicação, mas que ao mesmo tempo comunica cada vez menos, tendemos a estar preocupados apenas com o (corrido) presente. Ter em conta o futuro, ainda por cima a um nível institucional, é uma iniciativa mais do que louvável. O meu primeiro contacto com a *Fundação Cuidar O Futuro* fez-se através da participação num dos workshops organizados pela mesma, em colaboração com o Instituto de Sociologia (IS) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

### **2. Considerações sobre o workshop *Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar das Lideranças***

Para além de me ter posto em contacto com as instituições organizadoras, este workshop pôs-me também em contacto com dois temas fundamentais, a igualdade de género e as lideranças partilhadas, temas que até então não tinham estado propriamente no centro da minha atenção. Embora esteja a tirar o mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Educação e Exclusão, na Universidade do Porto, na minha opinião a exclusão das mulheres não tem sido tratada suficientemente nas nossas aulas. Sendo assim, uma das vantagens da minha participação neste workshop foi o facto deste ter vindo a completar o leque de temas abordados no meio académico. Com pouquíssimos conhecimentos teóricos centrados nos temas tratados no workshop, mas com conhecimentos práticos ligados indiretamente aos dois temas, consegui aproveitar o conteúdo e achei o primeiro workshop muito enriquecedor, tanto a nível pessoal como a nível académico.

A própria metodologia usada no workshop chamou a minha atenção. Antes de participar, ao ver o anúncio sobre o workshop, *a aprendizagem pela conversa* pareceu-me uma metodologia interessante e menos convencional. Sendo quase um “viciado” em conversas, sempre com vontade de comunicar, nunca tinha pensado que uma simples conversa podia ser usada como meio de aprender. Depois da minha participação no primeiro workshop, apercebi-me não só que a conversa tem

características ótimas para favorecer a aprendizagem, mas que é uma ferramenta que facilita o ato de aprender e que torna o processo de aprendizagem muito mais interessante. Sendo uma metodologia alternativa, considero-a como uma excelente escolha por parte da equipa do projeto, visto que desta forma, os workshops se distanciam muito de uma aula comum ou de uma simples conferência. Com a ajuda da *aprendizagem pela conversa*, mesmo as pessoas mais tímidas e as pessoas que não costumam participar, são incentivadas a dar a sua opinião e a contribuir para um resultado melhor.

Como simples estudante, neste workshop tive oportunidade de conhecer pessoas com muita experiência profissional nas mais diversificadas áreas. Foi interessante verificar como é que a igualdade de género e as lideranças partilhadas são assuntos sempre presentes em domínios profissionais completamente diferentes. Ouvir o contar de experiências dos outros participantes foi algo que simplesmente me cativou. Não tendo experiência em nenhuma das áreas que tenho vindo a estudar, sinto-me muitas vezes preso nas teias que a teoria, de maneira impercetível e trapaceira, estende à nossa frente. Ter na mesma sala pessoas com anos de experiência profissional, prontas para partilhar as suas ideias e as suas representações, foi indubitavelmente uma mais-valia que tentei aproveitar.

### **3. Considerações sobre o workshop *Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género***

Tal como fiquei encantado com a metodologia utilizada pela equipa do presente projeto, com a minha participação num segundo workshop identifiquei vários pontos fracos dessa mesma metodologia. O segundo workshop no qual participei teve o seguinte título: “*Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género*”. Como ainda tinha frescas as impressões da minha primeira participação, o segundo workshop foi avaliado por mim, sempre em comparação com o primeiro. Por isso, a minha sensação foi que participei em dois workshops praticamente antagónicos. Assim como o primeiro tinha muitas pessoas com uma vasta experiência profissional, o segundo foi composto maioritariamente por estudantes que, na minha opinião, falharam em aproveitar a *aprendizagem pela conversa*. Depois deste workshop, fiquei consciente que para esta metodologia poder funcionar é necessário haver um elevado nível de respeito em relação às ideias e às experiências do *outro*. Com o respeito pelo *outro* vem também a necessidade de o escutar. As outras pessoas que participam não falam só para que depois nós também possamos falar, mas falam para serem ouvidas, ou ainda melhor, para serem escutadas. Só em função das ideias que se trocam durante a conversa pode haver uma verdadeira aprendizagem pela conversa. No segundo workshop pareceu-me que esta troca de ideias ficou algures perdida, se calhar atrás da necessidade que alguns tinham em impor as suas opiniões. Portanto, além do respeito, além da escuta, é imprescindível que haja também um reconhecimento do *outro*. Só se pode aprender através de uma simples conversa, se se partir do pressuposto que o conhecimento do *outro* é importante. Se o *outro* não for reconhecido, a troca de

ideias acaba por ser um simples lançar de ideias. Foi isto que na minha opinião aconteceu no decorrer do segundo workshop.

Ao mesmo tempo, é interessante ver como é que, embora ache que a *aprendizagem pela conversa* falhou de uma certa forma nesse workshop, continuo a sentir que também aprendi muito ao participar. Concluiria então que, mesmo quando esta metodologia não é muito bem aproveitada, não deixa de haver, até ao fim do processo, uma aprendizagem. Sendo assim, diria que há um protocolo, se não for um protocolo há pelo menos regras que deverão ser respeitadas para permitir retirar tudo aquilo que ela põe à disposição tanto do pesquisador, como dos participantes na discussão.

#### **4. Pela conversa... aprende-se a igualdade e a partilha de lideranças**

Voltando às vantagens desta metodologia, vejo-a como uma ótima escolha na abordagem às temáticas tratadas neste projeto. Por exemplo, um conceito com o qual nunca me tinha deparado e no qual, se calhar, nunca teria pensado se não tivesse participado nos workshops é o conceito de *lideranças partilhadas*. Acho extraordinário que para além de abrir a discussão sobre este conceito, através da *aprendizagem pela conversa* a equipa do projeto conseguiu, de facto, pô-lo em prática. Isto é, na própria aprendizagem pela conversa é que se verifica uma partilha de lideranças de maneira que ninguém conduza ou monopolize a discussão.

Um outro aspeto que me chamou a atenção desde o meu primeiro contacto com este projeto foi a questão da (auto) reflexão. Organizar este tipo de atividades e convidar todas as pessoas que estiverem interessadas nos temas discutidos é praticamente dar espaço para a reflexão. Uma vez disse a uma colega participante: se no dia do workshop tivéssemos ficado em casa, de certeza que não íamos pensar na igualdade de género ou nas lideranças partilhadas. Durante os dois workshops, os próprios participantes deram conta de várias ações que exerciam sem se aperceberem ou mudaram de opinião depois de refletirem acerca dos temas apresentados.

Foi este um dos problemas que no desenrolar das conversas identifiquei como problema geral da sociedade atual. Supra carregados com tarefas de todo o tipo, muitas vezes esquecemo-nos de parar e pensar naquilo que estamos a fazer. Durante as conversas, várias participantes tomaram consciência de que se estavam a discriminar através das suas próprias ações, tanto em casa como no local de trabalho. No dia a dia, há pouco espaço para um processo de autoanálise, sem o qual as práticas já enraizadas são reproduzidas constantemente, sem serem questionadas. A simples participação nos workshops ajuda à resolução deste problema, visto que as pessoas estão ali com o propósito de pensarem acerca dos assuntos em questão.

Eu próprio dei conta através da participação nos workshops que não estava a autoanalisar as minhas práticas e que por isso, muitas vezes acabava por reproduzir preconceitos, seja relativos à igualdade de género, seja àquilo que entendia por liderança. E não foi só a nível de práticas que as minhas representações foram

reconstruídas mas a nível de concepções também. Pelas discussões que nos dois workshops se foram desenvolvendo entrei em contacto com o conceito de *lideranças partilhadas*. Até lá, tinha fixado na minha mente a ideia antiga conforme a qual o líder é só um e, na maioria das vezes, é uma pessoa autoritária.

## 5. O percurso de literacia

O meu percurso de literacia começou com a mudança radical das concepções que tinha e com a apresentação de novas concepções sobre os temas discutidos. Continuou com a assimilação de várias informações, depois da qual se tornou possível a realização de reflexões mais pertinentes. Por exemplo em relação à igualdade de género achei extremamente interessante que no primeiro workshop houve inúmeros assuntos que não foram apenas discutidos mas que também foram questionados. “Porque é que quando se fala na igualdade de género pensamos logo nas mulheres?”, perguntava-se alguém. Concluímos que há também casos de homens discriminados, casos que passam despercebidos porque normalmente quem costuma ser discriminado é a mulher. A questão das puras diferenças biológicas entre homens e mulheres também emergiu na nossa conversa. Ela ganhou uma outra dimensão quando uma colega confessou que ficou duas vezes desempregada por causa da gravidez. A partir daqui, comecei a questionar-me em relação ao próprio conceito de igualdade de género. Se estamos a falar de pessoas com características diferentes, será que precisamos mesmo de atingir a igualdade ou precisamos de facto de regimes diferentes? A própria história responde-nos a esta questão e mostra-nos que não nos deveríamos limitar à criação de igualdade. Criar igualdade dentro da diferença já foi tentado e não resolveu o problema real... só lhe pôs alguma maquilhagem.

Mantendo a discussão na área das diferenças entre homens e mulheres, foi identificada e criticada também uma diferenciação no processo educativo. Algumas participantes no workshop perguntaram-se porque é que há uma educação para os rapazes e outra para as meninas. A partir da conclusão acima tirada, que a criação de igualdade é longe de ser a panaceia para os problemas de género, considero que faz todo o sentido que haja uma educação diferenciada. Penso que o mal não está na diferença mas nos resultados deste processo educativo. Em vez de ser uma educação que una os dois géneros, tem vindo a ser uma educação que sublinhou a diferença entre eles e que aumentou a distância que já existia. Mas uma educação deste tipo não é um objeto que possa ser modificado à nossa vontade, é primeiramente um processo, e não é apenas um processo simples mas é um processo histórico. Muitos dos participantes no workshop identificaram vários elementos da vida quotidiana que se inscrevem neste processo histórico tanto da educação como da própria sociedade. Embora as nossas concepções sejam outras, continuamos a viver num mundo e num espaço construído por uma sociedade que historicamente discriminou as mulheres. “Porque é que apenas nas casas de banho das mulheres é que encontramos fraldários?”, perguntava-se uma outra participante. São praticamente coisas que já nos são intrínsecas, por isso, para as poder eliminar, é preciso

identificar os elementos reprodutores de preconceitos. Até uma das facilitadoras do workshop confirmou esta hipótese quando corroborou junto de uma participante que mencionava que tinha gerido um departamento numa empresa de telecomunicação: “foi recursos humanos ou?”... lá está, a importância da autoanálise: sejam elementos do ambiente que nos rodeia, sejam produtos mediáticos ou culturais, sejam concepções, todos os temos e estamos pouco conscientes deles.

Na mesma linha, foi referida a *Declaração dos Direitos do Homem* ou a teoria da evolução do Homem de Darwin, fórmulas que, como muitas outras, ignoram completamente a mulher. Alguém reparou na Escola. Durante a passagem do tempo a educação tem vindo a ser gerida pelas mulheres: há mais professoras do que professores, especialmente no ensino básico, tal como há mais educadoras de infância que educadores, no entanto os elementos discriminatórios conseguem reproduzir-se mesmo na escola. Há uma discriminação de género externa relativamente aos grupos, no sentido homens perante as mulheres, mas há também uma discriminação interna ao grupo, no sentido mulheres perante as mulheres.

Um outro assunto que foi tocado durante o workshop e que se revela cada vez mais desafiante, devido ao contexto económico atual, tem a ver com a independência financeira. Como antigamente o papel da mulher era cuidar das crianças e do lar, ela ficava dependente do marido que lhe dava para gastar aquilo que entendesse. Infelizmente muitas vezes os maridos entendiam mal o valor das despesas de uma casa e então a mulher via-se presa entre a gerência do lar e a possível raiva do marido, se os gastos ultrapassassem as quotas só por ele entendidas. Claro que esta situação aumentava ainda mais o fosso entre os dois géneros e subjogava ainda mais a mulher. Achei interessante que no meu entender, aquilo que nas linhas acima descrevi, já tinha sido superado. Quando na discussão, se falou nas mulheres desempregadas, dei conta que de facto, este é um problema que continua a existir e que, se calhar devido à precariedade dos empregos, até aumentará. Enquanto participava nos workshops apercebi-me que, de facto, embora a qualidade da reflexão tenha mudado, ainda há um longo caminho por ser feito, especialmente num campo mais prático.

## 6. O impacto dos textos-desafio

Um aspeto que achei bom e que fez parte da própria organização do workshop foi a maneira de estruturar a discussão. As facilitadoras deixaram-nos livres em relação ao desenvolvimento das nossas reflexões e das nossas conversas, mas, para que a discussão não deslizesse para assuntos sem interesse para o tema central, forneceram alguns textos de apoio. Achei estes textos de apoio muito pertinentes e descobri neles várias questões nas quais nunca tinha pensado. Por exemplo, já que estava a referir o cuidar e a gerência do lar que normalmente recai à mulher, um dos textos disponibilizados falava exatamente na supra solicitação da mulher com tarefas das mais diversas: “*A entrada maciça das mulheres no espaço público tem vindo a ser considerado como uma igualdade de certo modo envenenada, porque as mulheres tiveram de acrescentar às responsabilidades da vida privada (as*

*tarefas domésticas) as profissionais e cívicas*". Sendo assim, um dos grandes êxitos na área da igualdade de género foi a aparente libertação da mulher e a sua saída do lar, hoje em dia uma mulher com carreira sendo algo perfeitamente normal. Disse a aparente libertação porque, na verdade, a mulher continua a gerir e a cuidar do lar enquanto tem um emprego à parte. Mas a gerência e o cuidar do lar não é por si só um emprego? Só quem teve que cuidar de uma família e de uma casa, seja homem ou mulher, sabe que isso é um verdadeiro trabalho a tempo inteiro. Então as mulheres, ao acederem ao mercado de trabalho, não deixaram de fazer trabalhos em casa. Claro que isto fez com que elas sentissem imensas faltas. De tempo, de descanso e enfim, de apreciação, visto que o trabalho de casa continua a não ser valorizado, como durante séculos e séculos tem vindo a acontecer. Neste quadro, entrou na discussão a partilha das tarefas domésticas. É óbvio que para a mulher conseguir conciliar a sua vida, ela não pode tratar sozinha nem da casa, nem da família. Este problema apresentado nos textos e discutido durante o workshop foi um grito de despertar para mim. Embora me considere uma pessoa moderna a nível de pensamento, sempre à frente em termos de tolerância e sempre atrás em termos de preconceitos, eu próprio tendia a desvalorizar o trabalho doméstico e nunca tinha pensado na sobrecarga que as mulheres são obrigadas a ter. Enquanto era discutida essa questão reparei num fenómeno interessantíssimo. Ao meu ver, havia várias participantes que se discriminavam a si próprias. A maioria delas estavam contentes e se declaravam com sorte visto que: "o meu marido até me ajuda". Na mesma lógica uma outra participante chegou a afirmar que era muito difícil trabalhar com mulheres. Eis como é que ela própria, através do trabalho que exercia, tinha criado representações discriminatórias.

## **7. O conceito de *lideranças partilhadas***

Devido à aproximação que há entre os dois temas, a discussão não ficou ao nível de problemas de género, mas contemplou também o conceito de *lideranças partilhadas*. Houve até uma polémica sobre o próprio termo. Algumas pessoas não concordaram com ele e propuseram o conceito de lideranças participadas. Ao mesmo tempo foi identificada a dificuldade de fazer a separação entre o conceito de liderança e o de poder. Como o poder tem estado predominantemente nas mãos do homem, é óbvio que a questão do género é transversal para o conceito de *lideranças partilhadas*. Voltando à educação diferenciada, falou-se também nas formações para se ser líder que são, na maioria das vezes, dirigidas às mulheres. Isto é, há uma crença qualquer conforme a qual os homens simplesmente sabem como ser líderes enquanto as mulheres precisam de formação para conseguirem liderar.

A ligação com o tema da liderança fez-se também através da anterior discussão sobre a dependência financeira da mulher. Num lar onde o homem traz o dinheiro e se orgulha disso, liderança partilhada é que falta de certeza. A partir da falta de partilha na liderança no namoro é que se chegou a falar na violência doméstica, outra marca forte da desigualdade de género. Neste contexto, parece que a solução para a violência doméstica e para uma melhor inserção da mulher no processo de

liderança reside em melhores condições económicas. Com certeza. Mas simultaneamente, ao percorrer as minhas representações sobre Portugal, apontaria para outros meios de melhorar a vida das pessoas. Por exemplo, através de mais informação e de mais tempo para reflexão adquirem-se competências e conhecimentos que não podem ser adquiridos com dinheiro. A libertação consiste muitas vezes em ter mais conhecimento do que obrigatoriamente em ter uma situação financeira sólida. Por isso, volto a dar os parabéns à equipa do presente projeto por oferecer espaços de reflexão através das atividades que organiza.

Além de ganhar conhecimento e de ter a possibilidade de refletir sobre a igualdade de género, através da minha participação no projeto, tive a mesma oportunidade em relação ao conceito de *lideranças partilhadas*. Por exemplo, achei muito interessante a definição que uma colega deu para a palavra liderança: “impor autoridade sem ser autoritário”. Pessoalmente, tinha já chegado a esta definição mas nunca tinha conseguido expô-la em palavras. Nas minhas reflexões sobre liderança e sobre a autoridade dos líderes, pensei às vezes naqueles professores que através da sua atitude conseguem ganhar o respeito dos alunos e “dominá-los”. Em contrapartida há professores que fazem tudo e mais alguma coisa e os alunos continuam distraídos e às vezes até acabam por incomodar os outros e a aula toda. A partir daqui, concluo que há algumas habilidades para se ser líder que são inatas, tal como há outras que podem ser ensinadas. Se um ou outro sexo tem mais “jeito” para ser líder, atrevo-me a dizer que considero as mulheres mais adequadas. Para mim, são seres com uma capacidade empática extraordinária. Numa visão de liderança completamente separada da autoridade, a capacidade de empatizar aparece-me como essencial. Entender a dor do *outro*, compreender a sua situação, ter vontade de o ajudar são interesses que normalmente as mulheres têm. Tal como uma participante no workshop se perguntava, “porque é que há muitas mais assistentes sociais mulheres do que homens?” Se formos ver quantos e quantas estudantes estão inscritos/as em licenciaturas como serviço social, por exemplo, deparar-nos-emos logo com o facto das mulheres ultrapassarem significativamente os homens. Mas, identificarmos pontos fortes de um sexo enquanto ignoramos o outro apenas mantém o problema. Claro que os homens, por sua vez, têm “jeito” para certas coisas e não têm para outras. Ao fim e ao cabo, um bom líder é só uma pessoa, nem homem, nem mulher, é uma pessoa muito humana, com certas competências, que na resolução dos problemas se mostra capaz de ir buscar habilidades que são consideradas específicas tanto de um género como do outro.

O conceito de *lideranças partilhadas* é praticamente sinónimo de um novo paradigma, e como a experiência nos mostrou, as mudanças de paradigma não são nada fáceis. Liderança partilhada significa à partida mais conflito, e a palavra conflito tem uma conotação fortemente negativa. Para conseguirmos aproximar-nos de uma partilha de liderança é imprescindível que mudemos também a nossa visão sobre o conflito. De um conflito de argumentos entre pessoas que partilham a liderança podem resultar ótimas ideias, ideias que se calhar nem apareceriam de outra maneira, se não fosse pelo conflito. Por mais prometedora que pareça este conceito, ele tem

que ser tratado com muito cuidado visto que apresenta também alguns elementos que podem impedir a sua concretização. Com isto quero dizer que ao partilhar a liderança, partilha-se também a responsabilidade e ao partilhar a responsabilidade é bem provável que, em situações cruciais, ninguém a assuma.

## 8. A qualidade de vida

Recordando o segundo workshop, assim como a igualdade de género está fortemente ligada à questão das lideranças partilhadas, ela também está ligada ao conceito de qualidade de vida. A reflexão acerca deste conceito também me foi proporcionada por este projeto. Claro que, como muitos de nós, já conhecia o termo, mas nunca tinha pensado profundamente nele. Através dos textos de apoio e da discussão surgida no segundo workshop, cheguei a uma conclusão que pode ser vislumbrada também pela descrição da minha experiência em Portugal. Isto é, a falta de recursos não significa obrigatoriamente a falta de qualidade de vida, ou, no sentido contrário, a qualidade de vida pode não ser atingida mesmo quando há recursos suficientes.

Durante o workshop foi lembrada também a visão de qualidade de vida que a classe mais desfavorecida tem, bem como a sua vontade em consumir produtos caros e muitas vezes inúteis, tentando assim substituir diversos elementos que lhe faltam no seu dia a dia. Por isso, pensar e trabalhar as questões ligadas à qualidade de vida, requer cuidado porque aquilo que nós entendemos por qualidade de vida nem sempre é aquilo que o *outro* entende por qualidade de vida.

Também a pressão decorrente do facto da mulher ter conquistado o mercado de trabalho e não ter deixado o trabalho de casa, com a consequente falta de tempo e a responsabilidade e a preocupação demasiado excessivas para uma única pessoa gerir, sublinha tanto a dificuldade encontrada em obter qualidade de vida como a necessidade de uma liderança partilhada dentro de cada lar.

### Em jeito de conclusão...

Pelas linhas acima estendidas, facilmente se percebe que apreciei e continuo a apreciar o projeto *Lideranças Partilhadas*.

Embora a maioria das impressões e dos conhecimentos recuperados neste texto provenham na sua maioria da participação no primeiro workshop, estas reflexões resultam de todo um conjunto de contribuições que a (minha) participação implícita neste projeto me proporcionou. Além dos dois workshops, fui *observador* num terceiro. Esta experiência preencheu os desejos de conhecimento que tinha criado e permitiu enriquecer o meu percurso de literacia.

Pela maior parte do meu tempo ser passada no meio académico e por estar preocupado com questões teóricas (digamos) mais elitistas, cheguei a ter uma ideia de que problemas como a desigualdade de género já tinham sido ultrapassados. Com o projeto percebi que estava enganado.

Portanto, considero que com este projeto, quase sem esforço nenhum, consegui aceder a valiosas informações e contactei com conceitos praticamente desconhecidos para mim, por até agora não ter ido ao seu encontro. Ganhei, por isso, uma consciência *outra* tanto em relação aos temas tratados, como em relação às minhas práticas e ações quotidianas.

## Referências

- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) (2010). Retirado em outubro 13, 2011, de <http://www.acidi.gov.pt/noticias/visualizar-noticia/4e89dcd8d08d8/residentes-estrangeiros-organizam-festival-para-agradecer-acolhimento-de-portugal>
- Anjokal (2011, setembro 22). Retirado em Outubro 15, 2011, de <http://anjokal.com/2845/portugal-e-o3%C2%BA-pais-do-mundo-com-a-internet-mais-rapida.html>
- Bento Amaro, José (2010, junho 8). Portugal é o 13º país mais pacífico do mundo. *Público*. Retirado outubro 15, 2011, de [http://publico.pt/Sociedade/portugal-e-o13%C2%BA-pais-mais-pacifico-do-mundo\\_1441061](http://publico.pt/Sociedade/portugal-e-o13%C2%BA-pais-mais-pacifico-do-mundo_1441061)
- Energias Renováveis (s.d.). Retirado em Outubro, 15, 2011, de <http://www.energiarenovavel.info/2009/04/portugal-e-o-segundo-pais-do-mundo-que.html>
- Expresso (2010, janeiro 10). Retirado em Outubro 15, 2011, de <http://aeiou.expresso.pt/portugal-e-o21-melhor-pais-do-mundo-para-viver=f556655>
- Jornal Digital (2011, maio 4). Retirado em Outubro 15, 2011, de <http://www.jornaldigital.com/noticias.php/3/20/noticias.php?noticia=26347>
- Jornal de Notícias (2010, agosto 19). Retirado em Outubro 15, 2011, de [http://www.jn.pt/PaginaInicial/Nacional/Interior.aspx?content\\_id=1644489](http://www.jn.pt/PaginaInicial/Nacional/Interior.aspx?content_id=1644489)
- Teodoro, António, & Aníbal, Graça (2008). A educação em tempos de globalização: Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal, *Revista Ibero-Americana de Educação*, 48. Retirado em outubro 15, 2011, de <http://www.rieoei.org/rie48a03.htm>
- Universia (2007, setembro 6). Retirado em Outubro 15, 2011, de <http://noticias.universia.pt/publicacoes/noticia/2007/09/06/212864/portugal-e7-melhor-pais-do-mundo-e-government.html>

## VOOS SUSTENTADOS

FILIPA JÚLIO

Simples, intuitivos e selvagens, os gansos são livres de voar, cada um por si, para além do infinito... Porém, nunca se separam do seu bando... São intelectualmente «primários» ou instintivamente sábios? Sabemos, hoje, que ao bater as asas cada ave move o ar para cima, ajudando, assim, o voo da ave de trás e que sempre que um ganso sai do bando sente subitamente grande esforço e resistência... São imagens metafóricas, sementinhas que o *Lideranças Partilhadas* deixou em Chave, freguesia do Concelho de Arouca, que as dinamizadoras Ana Maria Braga da Cruz<sup>132</sup> e Bonina Brandão<sup>133</sup> gostariam de ver germinar em conceitos e valores sociais reformulados.

**Palavras-chave:** Cuidar, arte, natureza, desenvolvimento eco-social, empoderamento comunitário.

Numa pausa escolhida na atividade de jornalista profissional, após treze anos de experiências diárias na sociedade convencional, respondi ao apelo do ecoativismo que ressoava em mim e procurei, vivendo-as, alternativas de vida, ligadas à Terra e a valores essenciais.

Nesse caminho, pretendendo também conhecer o que se faz por este Portugal, e que dura há já três anos, cruzo-me com a Semente de Futuro<sup>134</sup>, Instituição Privada de Solidariedade Social, defensora de princípios biológicos e biodinâmicos e de

---

132 Jurista, Mestre em Desenvolvimento e Extensão Rural, tem como questões prioritárias a Pobreza, Exclusão Social, violência contra as mulheres e Educação de Adultos/ Mulheres, sendo autora de diversas publicações sobre os temas referidos. Membro da Direção da Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal, membro-fundador de diversas associações, como a Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, O Ninho, entre muitas outras. Consultora internacional na área Mulheres/Educação/Desenvolvimento e Família.

133 Jurista com formação e prática em Terapia Familiar. Como técnica da C.I.D.M, de que está aposentada, foi representante de Portugal na Rede Europeia de Formação de Mulheres-IRIS. Coordenou pedagogicamente projetos de formação nacionais e multinacionais. Dentro do programa Petra, criou instrumentos pedagógicos específicos para formação de mulheres. Atualmente, é colaboradora voluntária da Semente de Futuro.

134 <http://sementedefuturo.edvdigital.pt>.

um desenvolvimento pessoal e social pela Arte, no seu conceito mais amplo, ou seja, como forma de criatividade expressiva nas mais diversas áreas.

Nesse momento dado, em que me inteiro do trabalho realizado nesta instituição, através de conversas informais com os colaboradores e observação pessoal ali vivida, encontra-se a Semente de Futuro em reflexões finais sobre o projeto *Lideranças Partilhadas*. Um projeto que se mistura, como as cores de aguarela, na tela de um espaço onde se percebe a defesa e cumprimento prático de valores ambientais – estampada na atenção dedicada ao meio natural onde se implementa – e humanos, uma vez que estes colaboradores não trabalham para a comunidade, vivem a comunidade, prestando um serviço no atendimento à necessidade de preencher vazios entre os mais idosos, valorizando os seus conhecimentos e motivando a partilha destes com os mais jovens.

Neste contexto, sou desafiada a descrever a implementação do *Lideranças Partilhadas* na Semente, com um olhar jornalístico e aceito o repto de pegar novamente na caneta e no papel em branco para «viajar» um pouco pelas experiências partilhadas por alguns dos intervenientes.

Olhando os rostos, colhendo memórias, perseguindo relatos, monto o mosaico ilustrativo.

Num tempo de mudanças profundas ao nível social e económico, com a crise a invadir a sala de estar dos portugueses, torna-se necessário reinventar conceitos e é esse ideal de mudança que parece pontuar o *Lideranças Partilhadas*. Com vista a promover a Literacia para a Igualdade de Género e a Qualidade de Vida, este projeto incentiva – através de ações concretas e adequadas a cada área de implementação – cidadãos e cidadãs a tomarem parte na construção da sociedade em que vivem: o *Lideranças Partilhadas* está a realizar um trabalho de ação na mobilização da sociedade civil para o empoderamento das comunidades e para a reformulação de conceitos e valores sociais, enquanto exemplo de boas práticas na resposta estruturada à crise atual, lê-se no texto de apresentação desta iniciativa.

E foi neste espírito que o *Lideranças Partilhadas* se implementou na Semente de Futuro, campo de experimentação de novas formas de desenvolvimento pessoal e social em harmonia com a Natureza.

Em dois grupos, formados por 11 pessoas cada, as dinamizadoras motivaram a reflexão conjunta sobre os conceitos que este projeto pretende «redesenhar» a partir das experiências dos próprios intervenientes.

Nas entrevistas realizadas, foi possível perceber que as e os participantes captaram, memorizando elementos dos instrumentos audio-visuais utilizados (o espírito de entre-ajuda dos gansos e o «Tocando em Frente» de Maria Betânia) e também observar as mudanças de enfoque no conceito de liderança daí resultantes.

“Não é haver um que manda em tudo. Eu sou o maior, não! É a entre-ajuda. Eu sei isto, vou ensinar-te; tu sabes aquilo, ensinas-me”, recorda a participante de 71

anos, D. A., destacando principalmente a forma como a dinamizadora comunicou durante o trabalho com os pequenos grupos:

A maneira como se falou e a pessoa [Ana Maria Braga da Cruz] que estava a falar foi muito importante. Não obrigava a nada. Pedia a opinião de todos. Ou seja, era ela que liderava, mas fazia com que todos comunicassem.

Entusiasmando-se à medida que recorda a sua participação, D. A. frisa ainda um desses incentivos promovidos pelas dinamizadoras à comunicação de cada pessoa:

Pediram-nos para trazer um objeto e contar algo da nossa vida relacionado com ele, que nos tivesse marcado. Então, eu trouxe uma fotografia da minha comunhão solene, pois estava com uma permanente no cabelo. Acharam que eu tinha de ir muito bonita e então levaram a uma cabeleireira, amiga da minha mãe, que vivia em Espinho para me arranjarem o cabelo! (risos) Foi tão engraçado recordar essa situação.

Resultante desses grupos em que a proposta era também “decidir o que fazer aqui [na Semente] e com a vida de cada um”, lembra, algumas decisões foram tomadas:

Decidimos criar um centro para as pessoas conviverem e irmos buscar as que precisam na carrinha para as atividades a fazer, começando por um dia por semana. Também decidimos que íamos pedir uma sala de uma escola que não está a ser utilizada, trocar conhecimentos e ajudar as pessoas.

Sento certo que o empoderamento das comunidades, conceito de fundo do projeto *Lideranças Partilhadas*, só pode ser alcançado com o empoderamento do indivíduo, casos como os de D.L.L., outra das participantes nas sessões realizadas na Semente de Futuro, são apostas ganhas.

A contas com “um problema muito grave”, que a impossibilitava de trabalhar e perdida no meio da burocracia, garante que ficaria “louca e teria feito um grande erro”, se não tivesse sido “socorrida” pelo grupo de acompanhamento criado no âmbito do *Lideranças Partilhadas*:

Estava a ficar louca. Foi um problema muito grande, pois vi-me desempregada, com um filho para criar, sem poder mexer. Não havia solução para o meu problema. Não sabia o que fazer. A D.L. ajudou-me muito. Foi ela que me disse da Semente e do projeto *Lideranças*. Ela esteve sempre comigo e naquela reunião na Semente, só para acompanhar o meu caso. Nesse dia veio também a advogada. Fizem com que eu conseguisse resolver o problema. Foi uma base muito importante. Não tem explicação a ajuda que me deram.

E desta forma D.L.L. dotou-se das ferramentas necessárias ao exercício dos seus direitos enquanto cidadã, ao mesmo tempo que ultrapassou um obstáculo “muito difícil”.

“Senti-me aliviada. Senti que podia ser socorrida. Como se estivesse no deserto e alguém me veio socorrer”, descreve, no final de uma sessão de pintura na Semente de Futuro, na qual representou o bando de gansos no momento em que um fica para trás, inspirada na história visionada nas sessões:

Eu sou o ganso que ficou para trás, mas tive o grupo que me foi buscar. E como na canção [Maria Betânia], ando devagar para chegar depressa. Conseguimos atingir os nossos objetivos. Também hei de conseguir tocar a vida para a frente.



*Ilustração1: participante representando-se no ganso que fica para trás*

O testemunho de D. L. L. atesta, desta forma, a convicção de Bonina Brandão, colaboradora da Semente de Futuro e codinamizadora das sessões, que a atenção à vertente artística e criativa deve constituir um dos principais pilares de intervenção em projetos como o *Lideranças* e na própria instituição a que dedica o seu trabalho como voluntária.

Falo de arte, no sentido de vivência artística, como componente essencial duma metodologia. Não se trata de aprofundar o que é e não é arte ou de definições académicas. Fundamental é, por exemplo, a convicção de que, na senda de Schiller «só pela aurora da beleza podemos penetrar o país do conhecimento». Por isso sempre tentamos acrescentar um pouco de beleza às coisas simples da vida. Cuidamos o ambiente da sala, que também é atelier de pintura, cuidamos a escolha dos filmes e música, cuidamos os detalhes das posições várias, cuidamos a nossa autenticidade harmónica nas intervenções, cuidamos a reflexão e interiorização que levem à possibilidade de realização artística de cada participante,

descreve, para frisar:

Cuidamos a expressão dos pensamentos e sentimentos avaliativos através do desenho dinâmico, útil a todos e fundamental para os menos alfabetizados. Todos podemos viver uma forma de expressão mais autêntica e sentida porque o impulso transmitido à mão/lápis tende a ser muito verdadeiro. Assume-se ainda uma metodologia reflexiva, em que a reflexão/meditação nos permite preservar o caminho do silêncio para chegar ao conhecimento do essencial. O ambiente de natureza e calmo onde a Semente se integra favorece esse silêncio.

Ao nível do seu caminho de desenvolvimento pessoal, Bonina Brandão refere que a ajuda do *Lideranças* foi fundamental, começando pela formação de dinamizadoras e dinamizadores, onde reencontra “Luiza Cortesão, referência formativa e afetuosa também, para além dos reencontros gostosos vários, o conhecimento de toda a nova equipa do projeto e das parcerias transnacionais”.

Da experiência internacional, recorda especialmente o fim de semana sobre Comunicação Não-Violenta e Intervenção pela Arte, de Jaennette Claessen, que lhe reforçou “o gosto e entusiasmo da preparação cuidada e criativa dos workshops, sempre com vivências inesperadas...”.

“Há sempre achegas preparadas... Recordo a dica de Jaennette Claessen sobre a obrigação moral que tem quem faz intervenção de procurar para si própria os grupos de reflexão aprofundada, facilitadores de inspiração e criatividade”, sublinha.

O decorrer dos módulos e a experiência de codinamização foram bastante marcantes para a dinamizadora, conforme é perceptível no entusiasmo das suas descrições:

Não sei se é pecado (risos), mas recordo momentos de verdadeiro deleite estético na sintonia de entendimento das dinâmicas na experiência de codinamização com Ana Maria Braga da Cruz, que biograficamente foi sempre para mim uma referência e com quem posso conversar ou até discutir quase sem palavras. Foram vividos momentos de uma dignidade e estética que só vivências muito autênticas proporcionam. Quando olhava o que estava a decorrer, assim de mosca, num segundo grau de apreciação, enquanto outra liderava, vinha-me uma imensa gratidão por me ser permitido participar em tão bela peça! Sempre que se introduziu a máquina de filmar, não houve especial perturbação e pode bem confirmar-se o que digo! Parece-me que assim nos aproximamos do «tal artístico», com todo o Cuidado!

Esta aproximação ao artístico, procurada aos diversos níveis descritos por Bonina Brandão, toma uma realização prática, todas as semanas, na sala da Semente de Futuro, onde participantes de idades e formação académica muito diferentes se deixam envolver no processo da pintura.

Num espaço onde, como salienta a psicóloga clínica e terapeuta artística, “se resalta a importância do trabalho com o outro, o aprender com o outro”, conceito que parece bem vincado no *Lideranças*, a integração do novo grupo saído do projeto na atividade de pintura que existe há quatro anos aconteceu de forma “muito fluida”.

“Este grupo tem muito que ver com o convívio. Percebe-se que algumas pessoas estão isoladas e deprimidas e, por isso, gostam muito de falar umas com as outras. A intenção é tirá-las desses contextos”, frisa.

Também eu, convidada a participar, me entreguei a esse processo de criatividade que cresce entre pinceladas e conversas de entusiasmo, apreciações e desmitificações do conceito de pintar, visível depois nos resultados deveras surpreendentes. As manchas de cor que preenchem as folhas antes em branco, colocadas em frente ao que eu chamaria potenciais «artistas da alma», parecem vindas bem lá do seu interior. A meu lado, de resto, e sem pretensões psicanalíticas, admiro o que me parecem mágicas viagens interiores daqueles a que poderíamos chamar, se deixados cair em «pré-conceitos» convencionais, «leigos e leigas».

Observei como os estados de alma se alteram a partir do momento em que os participantes se reúnem e alguém dá o mote para o início das atividades. Nesta sessão, as tintas são preparadas ao som de vozes que, «sorridentes», entoam canções antigas acompanhadas pela guitarra.

Com o cancionero de Arouca nas mãos, já enriquecido pelas versões locais da freguesia de Chave, o coordenador da Semente de Futuro vai anotando os novos versos que as senhoras recordam, à medida que cantam.

E, no final, “os medos de não serem capazes de fazer algo bonito são ultrapassados” e as pessoas “percebem que afinal até conseguiram, auto-realizando-se”, como destaca a terapeuta, para concluir:

Com a entrada de novos elementos, os membros mais antigos tomam também consciência das próprias autolamentações anteriores, por espelhamento. E o facto de esta ação se desenvolver junto da Natureza resgata, de algum modo, na minha opinião, de forma positiva o passado rural e agrícola da maior parte destas pessoas, considerado um trabalho menor anteriormente.

Parece-me claro que a existência de ações que permitam a manutenção de uma dinâmica social num espaço de partilha de saberes e participação em novas experiências aumentou a qualidade de vida das pessoas, que mostram o desejo de ver aumentar o número de encontros.

D.L., uma das participantes no *Lideranças Partilhadas* que se tornou uma das líderes naturais de um grupo de convívio com idosos, surgido no seguimento do módulo deste projeto, considera “esta nova forma de liderar uma necessidade saudável”.

Levantada a problemática, por outros membros do grupo, durante o módulo do projeto, relativamente aos idosos com necessidade de convívio, mas impedidos de se deslocarem pelos seus próprios meios, D.L. ofereceu-se para conduzir a carrinha da Semente de Futuro, alternando com um elemento da Semente.

E é dessa solidariedade “natural”, define, que surge “uma liderança que só vem do desejo de servir”. Depois de vários anos a trabalhar na costura, liderando uma «equipa»

de costureiras em casa, foi, aos poucos, “ficando sozinha” por força das circunstâncias, tendo “renascido” com as vivências que lhe são proporcionadas nesta instituição:

É bom partilhar o que aprendemos e também aprender outras coisas ou completar conhecimentos com o que outras pessoas nos transmitem. Por outro lado, ajudou-me a perceber que aos 50 anos já não temos a mesma força, a mesma saúde, por isso não podemos fazer as mesmas coisas de quando tínhamos 20 ou 30 anos, mas podemos fazer outras, também importantes. Se calhar, até com uma mentalidade melhor: antes era só trabalho!

A pintura é outra das atividades em que participa com grande entusiasmo. Faz o orgulho da filha, estudante universitária, desvanecida de reconhecer na sua mãe uma artista. Porém, para D.L. a magia passa pela evasão que esta atividade lhe permite:

Gosto muito. Esqueço completamente o que está à volta. Entro mesmo profundamente naquilo que estou a fazer. Não ouço nada, nem ninguém. E todo o trabalho para mim agora é assim: só com gosto e entusiasmo!

Em idade madura, integra todas as sessões de acompanhamento aos idosos e também no acompanhamento esporádico de casos difíceis de gente mais jovem, descrevendo uma dessas sessões como extremamente feminina, já que ao longo da conversa entre as mulheres técnicas e a mulher apoiada, foram praticadas artes manuais. No fim havia resultados visíveis.

“Nós, mulheres, sabemos aproveitar todo o tempo. Eu cá por mim não consigo estar sem fazer nada!”, remata.

D.T. é uma das principais impulsionadoras do grupo de convívio sénior saído do módulo do *Lideranças Partilhadas*. Vivaz e dona de uma lucidez e dinâmica invejáveis para os seus 81 anos, responde de pronto quando instada a comentar as atividades: “Não existe nada nesta zona para ocuparmos o tempo. Se não fosse a Semente, não tínhamos nada. Havia de ser todos os dias”.

Antiga costureira mostra-se “contente” por poder praticar as suas artes nos trabalhos em lãs, lanternas e feitura de bonecas, destacando ainda a “pintura” e os “cantares à moda antiga”: “Gosto de estar ativa. Não quero estar sentada, sem ninguém para falar. É muito bom ensinarmos e aprendermos. Faz muito bem à Saúde”.

Planeia ainda integrar um grupo de folclore em preparação na freguesia. A propósito, recorda:

Particpei no Teatro de S. Martinho e não faltei a um único ensaio. Na festa, dancei com a vice-presidente da Câmara, até ficámos tontas. Eu, quando era nova, dancei no Rancho Folclórico de Chave! Não quero estar isolada. Sempre trabalhei muito com pessoas. Na escola primária apanhei muito bolo e nem merecia... agora tem a Semente que lutar para nós irmos para lá, andam a tratar com a Câmara e a Junta. E agora não é para apanhar bolos, é para comer bolos. É o que precisamos agora... E

pode haver outros sítios como disse o presidente da Junta na reunião connosco na Semente, mas a gente gosta daquele.

Depois de ter frequentado as formações do *Lideranças Partilhadas*, E.S., de 29 anos, considera “fundamental” apreender esse novo conceito de liderança: “Aprendi a gerir melhor os meus conhecimentos e a delegar mais as coisas, o «poder». Não podemos levar uma pedra de 500 quilos sozinhos, temos de pedir ajuda”.

Na sessão do *Lideranças*, propôs-se criar uma ficha para levantamento dos idosos da zona interessados em reunir na Semente, respondendo assim à inquietação levantada por outras pessoas do grupo relativamente à solidão de idosos vizinhos. “Afinei a ficha com a ajuda da Dra. Ana Maria. Depois adoeci e não pude trabalhar com a Dona A., que também não gosta muito de fichas”, descreve.

No futuro, espera “poder ajudar mais noutros aspetos, estar com as pessoas, transmitir certos conhecimentos e aprender outras coisas”, arriscando dizer:

Se calhar, aprendo muito mais do que ensino. As pessoas idosas têm muita sabedoria. Em certas culturas os anciãos são os que têm mais sabedoria. É fundamental ter um papel de liderança no sentido de partilhar conhecimentos.

Também para E.S., “foi muito importante ver o *powerpoint* que fala sobre os aspetos de gestão da vida e da liderança e o voo dos gansos” e explica porquê:

Sinto-me com mais iniciativa na vida. É mesmo como diz a Maria Betânia no filme que vimos: «É preciso andar sempre, tocando em frente». Os mais velhos andam mais devagar porque já passaram por mais coisas e estão mais calmos. Nós, os mais novos, às vezes queremos andar depressa demais.

D.A. uma das pessoas mais conhecidas na aldeia pelo seu trabalho na paróquia, descreve a sua preocupação com a demora na atribuição das instalações da velha escola pedidas à Câmara pela Semente para o grupo sénior.

Sobre o módulo, considera que “as ideias ficaram um pouco baralhadas”, perguntando:

O que se faz e quem é que decide depressa? Afinal, será melhor os idosos fazerem todos a mesma coisa. Não dá para cada um fazer o que gosta, senão pode haver confusão e nunca mais se faz nada. É preciso tocar as coisas para a frente.

Não obstante as dúvidas levantadas, admite que “o grupo ficou a funcionar, há quem vá buscar e levar as de mais longe” e salienta um desejo que garante ser partilhado por mais seniores: “Era bom que fosse mais dias por semana. Na sala da escola virão outras pessoas”.

José Brandão Pedro<sup>135</sup>, que disponibilizou os terrenos e instalações onde funciona

135 Advogado, pós-graduado em Gestão pela Universidade do Porto. Membro-fundador de associações diversas na área da ecologia social, sendo a mais recente a Semente do Futuro. Agricultor a

a Semente, é coordenador e afinado trabalhador nas diversas áreas, falando com apreço do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto, apesar de ser a agricultura a sua mais prezada ocupação:

Considero que a área agrícola é a base de aprendizagem com a Natureza, necessidade natural em qualquer zona, e facilitadora de projetos vivos, saudáveis e sustentáveis. E reforço Vivos porque o respeito pela vida e suas leis naturais deverá ser matriz também para a componente social.

Formando em alguns dos módulos do *Lideranças* dirigidos a dinamizadores iniciais, recorda “especialmente o Módulo sobre aprendizagem pela conversa e intervenção pela arte, orientado por Jeannette Claessen, do projeto Mosaica”, para realçar que “pela arte se alcança mais seriamente o mundo do conhecimento e pela arte se reforça a vontade, a capacidade para agir”.

“Estas formas de intervenção estão nas aspirações da Semente, por serem garantes de processos sérios, verdadeiros e corretos”, destaca, para comentar ainda as sessões do *Lideranças* em que participou, na Semente: “Tive a oportunidade de tratar a questão da liderança de forma horizontal, agradável e simples com os demais participantes”.

Como exemplo, salienta “a experiência de integrar desde o início uma decisão coletiva de formar um grupo de convívio para seniores, aspiração que tinha já sido expressa noutros grupos”.

Duas pessoas, uma das quais eu próprio, ofereceram-se para transportar as pessoas mais velhas e de mais longe na carrinha da Semente; outras duas ofereceram-se para os levantamentos – um mais na informática – e produção de fichas, outros mais na procura de registo das situações. É um começo... não o fim do processo. Sublinharia a participação livre das pessoas na definição das suas necessidades e na maneira de lhes dar resposta. Muito mais haveria a dizer sobre a liberdade, pois sem ela não pode semear-se qualquer futuro,

remata.

Ana Maria Braga da Cruz, apesar de se verificar o impacto positivo da sua intervenção – em relatos de participantes e pela apreciação da codinimizadora –, não esconde a sua insatisfação com a falta de continuidade deste tipo de ações.

Referindo Maria de Lourdes Pintasilgo, defende o ideal de “transformar cada lugar de decisão num locus vitae, restaurar a vida e aceitar o desafio da civilização em que vivemos”. Definindo-se como “pragmática e objetiva por temperamento”, mostra reservas quanto ao resultado:

Não consigo afirmar honestamente se esse desígnio que seria (é) o meu nas aventuras em que me meto foi conseguido ou está a ser conseguido em Chave. Faltam-me dados que permitam utilizar algumas ferramentas para medir o impacto quantitativo, mas sobretudo qualitativo do pequeno apoio que fui chamada a dar. Falta-me so-

bretudo uma ligação estreita com as pessoas com quem tentei estabelecer alguma ligação que durou escassas horas. E assim, ao longe – geograficamente e também afetivamente – sinto que não serei justa nem objetiva nas minhas apreciações.

Convicta de que a “formação/reflexão deve ajudar as pessoas a superarem a sua identidade e a transformar o meio em que vivem”, questiona: “Ajudei a que aquelas pessoas restaurassem a vida...ou só abalei vidas? Descobri com elas novos desafios de civilização... ou apontei quimeras mas não fiz um caminho comum?”. Para a codinamizadora, “a ordem social não muda quando só o indivíduo muda”, pelo que “a análise – e denúncia – dos fatores sociais constitui uma vertente social dos programas de formação/conscientização para o desenvolvimento”.

Para restaurar a vida será, julgo eu, necessário ir mais longe que um grupo de reflexão. Para alterar a realidade dos quotidianos, há que construir lideranças pensadas, estruturadas por planos elaborados, planeados e executados pelos participantes... O apoio na retaguarda será útil e necessário. A suspensão de tal apoio será uma «traição». As sessões de formação em que colaborei não permitiram aprofundar essa vertente. É minha convicção profunda que à pura análise individualista e ao esforço de crescimento pessoal se tem que somar uma aprendizagem no sentido da leitura da realidade social e política circundante. Com este grupo, não consegui chegar a esse ponto – mas com mais tempo, e maior proximidade, por certo outros (as) conseguirão,

acredita.

Para que estes processos sejam vivos e coerentes, é, na sua opinião, “importante estabelecer relacionamentos afetivos, profundos e libertadores”:

Os processos de libertação podem ser vários. Não afasto a possibilidade de alguma libertação terapêutica na construção de lideranças libertadoras. Mas aposto muito na reflexão/análise em grupo a partir do olhar sobre o contexto social e não só psicológico/individual. A expressão “caridade da razão” agrada-me muito porque apela ao reconhecimento dos direitos e à sua defesa, com uma dimensão crítica que não se pode quedar em álibis de pequenos remendos que possam entreter as nossas angústias existenciais. Não quero (não posso, não consigo) dar pequenos soporíferos às pessoas. Uma formação para o desenvolvimento tem que ser longa, contínua e paciente. A minha distância do grupo não permitiu isso.

Instada a comentar os traços que gostaria de ver reforçados nas pessoas, diz não ser essa a sua perspetiva ou sonho, “gostaria sim que elas os descobrissem, porventura, através de desafios” por si lançados:

A caminhada é longa e não sei medir os passos eventualmente já dados porque não tenho elementos para os medir através de ferramentas possíveis de inventar. Acredito – e luto – por lideranças humanizadas. Espero que em Chave um dia isso se atinja. Há desejos nesse sentido, o que constitui uma grande esperança.



É essa esperança que Bonina Brandão quer manter, considerando positiva a implementação do *Lideranças Partilhadas em Chave*:

O saldo de todo o projeto, com todas as suas limitações a que se juntaram principalmente as nossas/minhas, constituiu um impulso à correção dos processos e à transformação pessoal e grupal que marcará a vida da Semente. Aliás, diz muito bem com o lema que por aí anda nos rótulos dos nossos produtos transformados, ainda incipientes, mas que tanto nos ocupam: «Transformamos, transformando-nos, cultivamos, cultivando-nos, visando a sustentabilidade do projeto social».

Ao longo da elaboração deste artigo, chega a notícia de que a tão desejada sala para as atividades do grupo sénior já foi atribuída à Semente do Futuro.



## DAS MOTIVAÇÕES ÀS APRECIÇÕES: APRENDIZAGENS PELA CONVERSA NA LITERACIA PARA A IGUALDADE DE GÊNERO, QUALIDADE DE VIDA E LIDERANÇAS PARTILHADAS

RAQUEL RIBEIRO  
CLÁUDIA MÚRIAS

### Resumo

O projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas* foi concebido para mobilizar a sociedade civil no empoderamento de comunidades, introduzindo a perspetiva da igualdade de género na abordagem ao desenvolvimento e à qualidade de vida das populações.

Recorreu-se à metodologia de *Aprendizagem pela Conversa* (Baker, Jensen, & Kolb, 2002) para a construção de diversificados *Percurso de Literacia* com técnicos/as de intervenção socioeducativa, líderes locais, profissionais em lugares de tomada de decisão e cidadãos e cidadãs em geral, procurando proporcionar espaços onde as pessoas pudessem “abrandar”, discutir e refletir sobre as suas experiências.

Este texto debruça-se sobre as motivações e apreciações das 248 pessoas participantes nos *workshops*, para discutir o contributo do projeto na promoção de literacia para a igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas.

**Palavras-chave:** igualdade de género, qualidade de vida, lideranças partilhadas, aprendizagem pela conversa.

### Introdução

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (...). É praticando que se aprende (Freire, 1985: 22-27).

Porquê então a viagem? Porque ela é sempre iniciática. (...) Abrem-me os caminhos para novos lugares (Pintasilgo, 2005: 72).

A literacia é comumente definida como a capacidade de ler ou escrever, como a capacidade de perceber e interpretar o que é lido, implicando desta forma um processo de aprendizagem. No projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas* abordou-se a literacia num âmbito mais lato, nomeadamente enquanto capacidade de “leitura do mundo” (cf. Freire, 1985), de intervenção ou ação na *polis*, o que por seu lado implica o desenvolvimento de competências de falar, de agir, de pensar com as outras pessoas (Koning, 2009a).

Este texto aborda uma etapa dos *Percurso de Literacia* para a igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas, entendidos enquanto o trabalho colaborativo da equipa do projeto com os participantes e as participantes, no sentido de promover um olhar crítico na reformulação de lideranças, partindo das representações sociais de participação e de responsabilidade partilhadas, entre homens e mulheres, nos espaços público e privado (cf. Múrias, Koning, & Ribeiro, 2010). Debruça-se sobre os espaços para a aprendizagem, operacionalizados em *workshops* com recurso à metodologia de *aprendizagem pela conversa* (Baker, Jensen, & Kolb, 2002) cruzada com a perspetiva da filosofia de *conscientização* de Paulo Freire<sup>136</sup>.

Para analisar o contributo do projeto na promoção de literacia para a igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas, irá focar-se nas **motivações** de participantes manifestadas na ficha de inscrição para a participação no *workshop* e no balanço efetuado no final do dia de conversa por meio de um questionário de avaliação. Não se trata aqui de efetuar “a avaliação” dos *workshops*<sup>137</sup>, pelo que não se fará uma análise exaustiva dos dados recolhidos, mas antes de tentar “trazer à luz” **as apreciações** dos e das participantes através das palavras por si escritas.

## 1. A aprendizagem pela conversa

### 1.1. Metodologia e tipologia dos *workshops*

A metodologia proposta para os *workshops* – a *aprendizagem pela conversa* (Baker, Jensen, & Kolb, 2002) – pretende subordinar as aprendizagens teóricas e técnicas ao espaço mais fluído da aprendizagem narrativa e experiencial. Segundo esta perspetiva, nas conversas as pessoas movem-se através de um ciclo de experimentar, refletir, abstrair e agir à medida que vão edificando significado a partir das suas experiências, isto é, concretizam um processo de aprendizagem ao construir significados e ao transformar experiências em conhecimento (Baker, Jensen, & Kolb, 2002).

Neste sentido, nos *workshops* procurou-se proporcionar espaços onde as pessoas

---

136 Para uma articulação teórica destas duas perspetivas ver, por exemplo, os capítulos de Koning e de Macedo & Macedo nesta publicação.

137 A este propósito pode ler-se o capítulo de Macedo & Macedo.

pudessem “abrandar, parar para pensar e conversar” (Koning, 2009a: 75) sobre as suas experiências. Conversar com o objetivo de “encontrar novos sentidos” e “deixar emergir novos conhecimentos”, na esperança de poder desenvolver um olhar crítico promotor de empoderamento pessoal, político e comunitário (Múrias, Koning, & Ribeiro, 2010). Crê-se que é no espaço criado pelo “espaço em branco”, lugar que fica na *transição entre a ordem e a surpresa*, que se propicia o “aprender no encontro” com a/s outra/s pessoa/s (Emmerik, 2009: 186-188<sup>138</sup>), aprender no confronto com a alteridade. Porém, para que este espaço se torne promotor de aprendizagem, é necessário gerir as tensões dialéticas surgidas no eventual confronto de perspectivas expressas durante as conversas, de forma a criar uma base comum de entendimento adequada para aprofundar temáticas complexas. Desta forma, mais do que um método, a aprendizagem pela conversa, constitui uma *experiência* em que as pessoas participam (cf. Koning, 2009a).

Assim, cruzando as temáticas da igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas, procurou-se proporcionar espaços para a experiência da aprendizagem pela conversa, através de três tipologias de *workshops*:

- Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género (PQV);
- Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças (IIG);
- Partilhar Lideranças nos Espaços Público e Privado (PLPP).

## 1.2. Conversa em quatro tempos

Em cada *workshop* (com a duração aproximada de seis horas divididas na maioria dos casos entre a parte da manhã e a parte da tarde de um mesmo dia), foram propostos às pessoas participantes quatro momentos distintos de conversa:

A *primeira conversa*, com o objetivo de inventariar e refletir sobre as experiências vividas, compreendia: a apresentação de cada participante apelando aos contextos por onde passou e à narração das interpelações que as temáticas da qualidade de vida/liderança e igualdade de género tiveram na sua vida; e as expectativas relativamente à participação no *workshop*.

A *segunda conversa* tinha por finalidade confrontar as experiências narradas com ideias apresentadas em textos-desafio. Os textos-desafio consistiam em pequenos excertos retirados na sua maioria do Caderno de Trabalho (Múrias, Koning, & Ribeiro, 2010) elaborado numa fase anterior do projeto, e que era fornecido em Cd-rom a cada participante juntamente outro material de apoio<sup>139</sup>.

138 A tradução do artigo de Emmerik (2009) integra a presente publicação, ver capítulo “Reflexões sobre literacia de mulheres para a liderança, a viagem de uma amizade”.

139 Em cada *workshop* foi distribuído a cada participante o seguinte material de apoio: os livros (*Reinventando Lideranças: Género, Educação e Poder e Rede de mulheres 25 anos depois. Com Maria de Lourdes Pintasilgo*); o Caderno de Trabalho inicial em cd-rom e um flyer com informação sobre o projeto.

A título de exemplo, apresentam-se de seguida, dois excertos de textos-desafio utilizados nos *workshops*.

### **Ética do Cuidado: um novo contrato social?**

Num tempo em que a *economia está a ser desenvolvida em função das grandes estruturas* e não em função das pessoas, provocando a erosão dos direitos sociais...

Num tempo em que a *democracia política é insuficiente por não criar sistemas e mecanismos em que os recursos sejam utilizados de acordo com as necessidades das populações e da qualidade de vida de todos e todas...* (Dobor, 2009).

Neste tempo é preciso perguntar...

... e nós, trabalhadores/as educativos/as e sociais em projetos de desenvolvimento local...

... nós, profissionais e voluntários/as que trabalhamos com populações socialmente desfavorecidas...

... nós, agentes comunitários que integramos projetos de intervenção social...

... nós, dirigentes e gestores/as de projetos em instituições de solidariedade social...

... E nós? O que estamos a produzir? O que faz o nosso agir? (adaptado de Koning, 2009b).

A democracia hoje só pode responder às exigências que o seu ideal impõe, se assegurar um novo Contrato Social (Guerra, 2011: 63).

A questão chave para um *novo contrato social* é a de *saber como dar mais capital social aos cidadãos*, de modo a torná-los mais criativos, mais autónomos, mais produtivos e mais empreendedores. É por aí que passa o desenvolvimento (Meneses, 2011 : 180).

A minha experiência diz-me que ***as pessoas são capazes de acolher soluções inovadoras, se participarem nos processos de tomada de decisão que as introduzem e se as soluções propostas forem adequadas às suas necessidades e expectativas*** – o que, aliás, a sua participação potencia (Soares, 2011: 88).

*Continua*

Continuação

### **Romper o manto de silêncio... Ação política necessária?**

A entrada maciça das mulheres no espaço público tem vindo a ser considerada como uma igualdade de certo modo envenenada, porque as mulheres tiveram de acrescentar às responsabilidades da vida privada (as tarefas domésticas) as profissionais e cívicas. Há um silêncio da sociedade sobre isto, como se nada tivesse acontecido. Todos sabemos a que custo as mulheres o conseguem e as consequências desta sobrecarga na vida de todos. Procura-se assim propostas que enriqueçam a teoria da cultura das mulheres, ao mesmo tempo que se procura apontar para **um novo modelo de sociedade**.

Nesta fase de falta de emprego e de precariedade laboral, jovens licenciados – não são só os operários – entram às 9 da manhã e saem às 9 da noite, ou mais tarde, para manterem o lugar na empresa, muitas delas grandes empresas. É uma vida que não agrada a ninguém, nem aos homens, nem às mulheres, mas para as jovens, e também para nós, que já não somos novas mas estamos no ativo, vem a sobrecarga de tarefas. Por vezes, a única hipótese de sobrevivência num ambiente no qual não participamos no estabelecimento das normas é a assimilação. Se não são as jovens a romper o manto de silêncio...

Neste momento em que **o ritmo de vida se tornou insuportável**, tanto para as mulheres como para os homens, especialmente para jovens profissionais, (...), temos de **denunciar abertamente** o actual mundo do trabalho e da sociedade, e **criar ruturas**.

As mulheres ainda não conseguiram aceder às instâncias de poder que decidem uma nova organização de Estado. E elas próprias são as primeiras vítimas (Koning, 2005: 19-37). A reorganização e regulação do mercado de trabalho são vitais, para que as pessoas possam ter mais tempo. A questão não está em nós sermos capazes de conciliar - porque temos um companheiro porreiro ou uma companheira porreira, e somos capazes de conciliar as coisas uns com os outros - mas que realmente haja transformações ao nível do Estado, porque isso me parece que é um passo ainda mais importante(cf. Múrias, Koning & Ribeiro, 2010: 86).

Nesta(s) conversa(s) desenvolvidas em pequenos grupos, cada grupo deveria procurar dar resposta a questões como:

- O que entendo por qualidade de vida/liderança?
- Quais as relações que encontro entre este conceito e o meu trabalho/ o conceito de igualdade de homens e de mulheres/ o conceito de família?

- Quais os principais desafios/obstáculos quotidianos à qualidade de vida das pessoas com quem trabalho?/ ao exercício partilhado da liderança?/ E que relação têm com questões de (des)igualdade de género?
- Que papel têm as minhas práticas na sustentação/transformação destas realidades?

A *terceira conversa*<sup>140</sup> consistia na realização, em grande grupo, de grupos de discussão focalizada, procurando uma sistematização das reflexões e ideias partilhadas nas conversas anteriores. Houve alguma variabilidade no desenvolvimento deste momento de conversa. Consoante a dimensão do grupo de participantes, foi-se optando pela realização de um ou de dois grupos de discussão focalizada. Nalguns casos foi proporcionado um lugar de intervenção – através de uma “cadeira vazia” – às pessoas que se encontravam fora do grupo de discussão, para poderem colocar uma questão ou fazer um comentário, introduzindo assim novas perspetivas na conversa. Noutros *workshops* foi sugerida a possibilidade de dois ou três participantes observarem o desenrolar das conversas, reportando no final as suas observações, em modo de avaliação da dinâmica da conversa e da discussão temática.

Por último, a *conversa final*, realizada também em grande grupo, pretendia perspetivar a ação, formular sentidos de transformação do quotidiano com vista à igualdade de género, qualidade de vida e ao reinventar de lideranças.

## 2. Participantes e (m) contextos

Foram realizados 15 *workshops* de sensibilização: 8 *workshops* “Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género” para conversar com profissionais de intervenção social e educativa; 4 *workshops* “Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças” para conversar com líderes locais e profissionais em lugares de tomada de decisão; e 3 *workshops* “Partilhar Lideranças nos Espaços Público e Privado” para conversar com cidadãos e cidadãs em geral. Estes *workshops* foram organizados em parceria com diversas instituições<sup>141</sup>, sendo, na grande maioria dos casos, as inscrições abertas à comunidade em geral (ver Quadro 1). Ocorreram todos no litoral norte: dez no Grande Porto, dois na região do Minho-Lima, dois na região do Tâmega e um no Cávado.

---

140 Este momento de conversa foi gravado em áudio com o consentimento dos e das participantes para análise posterior.

141 ESE.IPP – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto; EAPN – Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal; UFP – Universidade Fernando Pessoa; ISFLUP – Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto; CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto; USOL – Universidade Sénior e Ocupacional da Lixa; Orientaris.

**Quadro 1. Número de participantes nos *workshops* de sensibilização: dados desagregados por sexo e por tipologia de workshop.**

<i>Workshops</i>	Homens	Mulheres	Total
<b>Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género:</b>	<b>11</b>	<b>90</b>	<b>101</b>
ESE.IPP – 16 de outubro de 2010 (Porto)	0	6	6
EAPN – 7 de dezembro de 2010 (Viana do Castelo)	0	10	10
EAPN – 15 de dezembro de 2010 (Vila Verde)	0	10	10
UFP – 3 de fevereiro de 2011 (Ponte Lima)	4	15	19
ESE.IPP – 5 de fevereiro de 2011 (Porto)	4	11	15
EAPN – 24 de fevereiro de 2011 (Porto)	2	9	11
ESE.IPP – 18 de março de 2011 (Porto)	1	19	20
ESE.IPP – 8 de abril de 2011 (Porto)	0	10	10
<b>Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças:</b>	<b>10</b>	<b>80</b>	<b>90</b>
ISFLUP – 9 de março de 2011 (Porto)	2	17	19
UFP – 13 e 14 de maio de 2011 (Porto)	3	23	26
ISFLUP – 21 de junho de 2011 (Porto)	2	14	16
CIIE – 15 de outubro de 2011 (Porto)	3	26	29
<b>Partilhar Lideranças nos Espaços Público e Privado:</b>	<b>9</b>	<b>48</b>	<b>57</b>
ISFLUP – 25 de janeiro de 2011 (Porto)	2	14	16
Orientaris – 19 de fevereiro de 2011 (Freamunde)	2	6	8
USOL – 9 de abril de 2011 (Lixa)	5	28	33
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>218</b>	<b>248</b>

Os *workshops* tiveram a participação de 248 pessoas, sendo que a tipologia “Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género” teve uma média de participação (13) inferior às restantes tipologias, “Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças” com uma média de 23 participantes e “Partilhar Lideranças nos Espaços Público e Privado” com uma média de 19 participantes.

Analisando a distribuição das pessoas participantes em função das variáveis sócio-demográficas sexo, idade, habilitações literárias e profissão (ver Quadro 2), é de salientar a elevada participação feminina (taxa de feminização 87.9%), quer nos *workshops* direcionados a profissionais de intervenção socioeducativa (89.1%), setores de atividade tradicionalmente femininos<sup>142</sup>, como nos *workshops* direcionados a profissionais em lugares de tomada de decisão e líderes locais (88.9%), profissões tradicionalmente masculinas<sup>143</sup> (ver, por exemplo, CIG, 2009). Esta taxa é ligeiramente inferior (84.2%) nos *workshops* direcionados a cidadãos e cidadãs em geral.

**Quadro 2. Caracterização de participantes em função das variáveis sócio-demográficas faixa etária, escolaridade e profissão: percentagens e taxa de feminização.**

	Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género		Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças		Partilhar Lideranças nos Espaços Público e Privado		Total	
	%	Taxa femi	%	Taxa femi	%	Taxa femi	%	Taxa femi
<b><i>Faixa Etária</i></b>								
18 – 30 anos	45.7%	90.5	30.6%	88.5	12.7%	71.4	32.3%	88.0
31 – 45 anos	45.7%	88.1	37.6%	96.9	21.8%	100	37.1%	93.0
46 – 60 anos	6.5%	66.7	29.4%	84.0	41.8%	82.6	23.3%	81.5
61 – 80 anos	2.2%	100	2.4%	50.0	23.6%	76.9	7.3%	76.5
<b><i>Escolaridade</i></b>								
Básico	0%	-	0%	-	32.7%	81.3	7.1%	81.3
Secundário	17.2%	87.5	17.9%	100	10.2%	20.0	15.9%	83.3
Bacharelato	1.1%	100	0%	-	10.2%	100	2.7%	100

*Continua*

142 As mulheres representam cerca de 76.7% dos profissionais da Educação e cerca de 83.5% dos profissionais da área da saúde e ação social (CIG, 2009).

143 Nos lugares de direção e chefia as mulheres representam apenas 31.25% dos quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores das empresas e apenas 6.2% das presidências das Câmaras Municipais (CIG, 2009).

Continuação

Licenciatura	68.8%	93.8	58.3%	91.8	34.7%	94.1	57.5%	93.1
Mestrado	10.8%	70.0	19.0%	87.5	6.1%	100	12.8%	82.8
Doutoramento	2.2%	50.0	4.8%	50.0	6.1%	100	4.0%	66.7
<b>Profissão</b>								
Representantes órgãos executivos, dirigentes e diretores	10.5%	80.0	7.1%	100	9.6%	80.0	9.1%	85.7
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	49.5%	93.6	65.5%	87.3	23.1%	100	49.4%	91.2
Técnicos e pro- fissões de nível intermédio	5.3%	100	2.4%	100	1.9%	100	3.5%	100
Pessoal admin- istrativo	2.1%	100	4.8%	100	5.8%	100	3.9%	100
Trabalhadores dos serviços pessoais, segurança e vendedores	2.1%	50.0	3.6%	100	15.4%	50	5.6%	61.5
Trabalhadores não qualifica- dos	1.1%	0.0	1.2%	100	1.9%	100	1.3%	66.7
Desemprega- dos/as	7.4%	100	2.4%	100	0%	-	3.9%	100
Reformados/as	1.1%	100	2.4%	100	25%	92.3	6.9%	93.8
Estudantes	21.1%	80.0	10.7%	88.9	5.8%	66.7	13.9%	81.3
Domésticos/as	0%	-	0%	-	11.5%	100	2.6%	100

Os *workshops* contaram com a participação de pessoas de diversas faixas etárias, sendo que a pessoa mais nova tinha 18 anos de idade e a mais velha 80 anos (39 anos em média,  $DP=13.81$ ), e de diferentes níveis de escolaridade. Mais de metade dos participantes possuía habilitações superiores graduadas (57.5%) e pós-graduadas (16.8%), 15.9% possuía o diploma do ensino secundário e 7.1% do ensino básico. Ao nível profissional, cerca de metade exercia atividades intelectuais e científicas (49.4%), 9.1% eram representantes de órgãos executivos, dirigentes e diretores, 13.9% estudantes e 6.9% reformados/as.

Um olhar mais detalhado sobre estas categorias profissionais revela que 55.3% dos profissionais especialistas estavam ligados às áreas sociais (psicólogos,

sociólogos, assistentes sociais, educadores sociais, etc.) e 31.6% eram professores. Dos representantes de órgãos executivos, dirigentes, 61.9% eram diretores e diretoras de serviços especializados, em particular IPSS, e 33.3% dirigentes da Administração Pública, ONG ou diretores e diretoras de empresas. No que refere aos estudantes, a grande maioria encontrava-se a frequentar licenciaturas em áreas sociais: 43.3% Serviço Social, 23.3% Psicologia e 13.3% Educação.

Podemos ainda salientar que o grupo de participantes dos *workshops* “Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género” foi o grupo mais jovem, com idades compreendidas entre os 18 e os 66 anos (33 anos em média;  $DP=10.23$ ). A maioria possuía formação superior (81.8%) em áreas de intervenção social e educativa: Serviço Social (22.2%); Educação Social (16%); Educação (16%); Psicologia (13.6%) e Sociologia (7.4%). Ao nível profissional, 49.5% eram profissionais especialistas, 21.1% estudantes e 10.5% dirigentes de instituições.

As pessoas participantes dos *workshops* “Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças”, com idades compreendidas entre os 19 e os 64 anos (38 anos em média;  $DP=11.54$ ), eram maioritariamente profissionais em lugares de tomada de decisão: 65.5% profissionais com especializações em diversas áreas e 7.1% dirigentes. A grande maioria (82.1%) possuía formação superior graduada (58.3%) e pós-graduada (23.8%) em áreas sociais: Serviço Social (23.5%); Psicologia (14.7%); Sociologia (11.8%); Educação (11.8%); Direito (7.4%).

O grupo de participantes dos *workshops* “Partilhar Lideranças nos Espaços Público e Privado” foi o grupo com maior heterogeneidade, compreendendo participantes entre os 21 e os 80 anos de idade (51 anos em média;  $DP=15.14$ ), de todos os níveis de escolaridade (34.7% com licenciatura; 32.7% com o ensino básico; 10.2% com o ensino secundário; 10.2% com bacharelato; 6.1% com mestrado e 6.1% com doutoramento). É caracterizado também por uma maior diversidade a nível profissional, onde se salienta para além de profissionais das atividades intelectuais e científicas (23.1%), a representação de trabalhadores dos serviços pessoais, segurança e vendedores (15.4%), bem como de reformados/as (25%) e domésticas (11.5%).

### 3. Motivações para a participação

A participação implica metodologias apropriadas (...) As metodologias são apropriadas porque são apropriáveis, ou seja, foram pensadas para permitir e favorecer a sua apropriação pelas pessoas que as utilizam (Soares, 2011: 88).

De forma a facilitar a apropriação da *experiência* de aprendizagem pela conversa pelas pessoas participantes, no final da **ficha de inscrição**<sup>144</sup> no *workshop* era solicitado a cada participante de responder à seguinte pergunta de resposta aberta:

---

144 No momento da inscrição no *workshop* foi solicitado o preenchimento de uma ficha a cada participante para a obtenção de alguns dados sócio-demográficos e das motivações subjacentes à participação no *workshop*.

“O que o/a motivou a inscrever neste workshop?”. A análise das respostas obtidas consistiu numa análise de conteúdo temática procurando identificar categorias emergentes. Na medida em que cada resposta continha geralmente mais do que uma afirmação, foram contabilizadas mais unidades de sentido do que o número de participantes que as proferiram. Assim, foram identificadas 14 dimensões de motivação, estando as mais frequentes expressas no Quadro 3.

**Quadro 3. Motivações para a participação em função da tipologia de *workshop*: frequências e percentagens de evocação.**

	Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género	Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças	Partilhar Lideranças nos Espaços Público e Privado	Total
A(s) temática(s)	42 41.6%	38 42.2%	8 14.0%	88 35.5%
Adquirir conhecimentos e aprofundar competências	35 34.7%	28 31.1%	16 28.1%	79 31.9%
Desenvolvimento Profis- sional	26 25.7%	28 31.1%	4 7.0%	58 23.4%
Partilha, reflexão entre pares	17 16.8%	12 13.3%	7 12.3%	36 14.5%
Metodologia	13 12.9%	13 14.4%	2 3.5%	28 11.3%

A motivação mais referenciada (referenciada por 35.5% das pessoas participantes), foi o interesse na(s) **temática(s)** do *workshop*, nomeadamente para a participação nos *workshops* direcionados especialmente a profissionais, tipologias “Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género” e “Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças”. De seguida, transcreve-se algumas das palavras das pessoas participantes que elucidam esta ideia:

Sempre tive interesse neste assunto e acho que a questão da igualdade de género deixou de ser tão central uma vez com a ilusão criada pelos tempos modernos. A igualdade é vista, hoje em dia, não como um desiderato mas como uma meta que já foi cumprida embora seja óbvio que nesta área ainda há muito por fazer. Aliás, penso que ao juntar a igualdade de género com o conceito de liderança, só se podiam obter conclusões úteis e interessantes (IIG, W 9).

Enquanto mulher, mãe e profissional penso que é uma temática importante de debater e cada vez mais, nos tempos atuais, se torna importante chamar a atenção e não perder de vista a igualdade de género (dada a importância do papel da mulher na sociedade) e a qualidade de vida essencial para o bem estar de todos (PQV, W 5).

Este *workshop* motivou-me precisamente porque este tema ainda se encontra presente no nosso quotidiano e é sempre interessante debate-lo e tentar perceber até que ponto estas questões nos afetam nas nossas vidas pessoais e profissionais (PQV, W 2).

Um interesse baseado também na vontade de adquirir **conhecimentos** e aprofundar **competências** sobre a(s) temática(s):

O facto de poder aprofundar e atualizar os conhecimentos sobre as questões da igualdade de oportunidades para o género, é sempre uma mais valia para captar a minha atenção. Efetivamente desde que comecei a estudar com alguma profundidade a questão do género e a forma como transversalmente percorre todas as esferas da vida, tento não perder oportunidades como esta (PQV, W 6). Aprendizagem e desenvolvimento de competências (PQV, W 2).

A motivação inicial foi o tema, seguido da indispensabilidade e oportunidade de ter acesso a conhecimentos que possam contribuir para um maior saber, e visando a sua oportunidade de aplicação nas reais situações que afetam a (des)igualdade de género (IIG, W 13).

Aquisição de novos conhecimentos; Conhecimento do projeto “Lideranças Partilhadas” (PLPP, W 7). Vontade de adquirir novos conhecimentos, novas realidades acerca desta temática tão importante (PLPP, W 7). Adquirir e desenvolver competências relacionadas com o tema (IIG, W 15). Adquirir competências para a minha prática pedagógica (IIG, W 15).

Este maior conhecimento sobre as temáticas é visto também como forma de **desenvolvimento profissional**:

Todos os conhecimentos que me complementem como Gestora de Recursos Humanos são para mim de extrema importância. Este *workshop* vai trazer-me novos conhecimentos e novas experiências. Obrigada pela oportunidade (PQV, W 10). Ampliar os conhecimentos dentro desta área com vista a uma melhor organização de estratégias no meu percurso profissional (PQV, W 2).

Como coordenadora de ações de formação para ativos empregados e desempregados (EFA/Modelares) considero importante desenvolver competências no âmbito da liderança e igualdade de género, de forma a melhorar as práticas de atuação e os conhecimentos (IIG, W 9).

A temática escolhida é de meu particular interesse, não só pelo enriquecimento pessoal, mas sobretudo profissional, uma vez que na atividade que exerço, lido diariamente com esta problemática bem de perto, articulando, com a comunidade local e as diversas instituições de apoio social existentes, mecanismos que visam a melhoria da qualidade de vida da população abrangida (PQV, W 6).

O desenvolvimento profissional, através da oportunidade de **reflexão e partilha entre pares** foi também um dos aspetos referidos, sobretudo pelos/as profissionais:

Estar ligada a um projeto de intervenção comunitária que trabalha com jovens do

ensino secundário e universitário (...) Sendo responsável pelo eixo da formação deste projeto tenho expectativa de identificar aqui algumas estratégias que me ajudem a trabalhar melhor com os novos elementos (estudantes e docentes, voluntários, da escola em que trabalho) que integram o projeto, as questões de género e da igualdade mas fundamentalmente as lideranças partilhadas aspetos muito importantes no seu processo formativo (IIG, W 15).

Considero que na nossa área de formação, os conteúdos/conhecimentos necessitam de ser reavivados, aprofundados e consolidados. Os debates, a partilha de opiniões que prezem a atitude crítica e a capacidade reflexiva, são um dos meios, através dos quais, isso é possível (PQV, W 6).

A principal motivação é tentar, a partir de processos de reflexão junto de outros profissionais, perceber quais as alternativas de intervenção viáveis que permitam equilibrar o processo de liderança na nossa sociedade, ainda demasiadamente ocupados por homens (PQV, W 2).

Penso que é uma boa oportunidade para os profissionais debaterem e refletirem sobre as suas experiências, dado que o *workshop* é aberto a profissionais de várias áreas, pelo que se revela desde logo muito aliciante para mim (PQV, W 1).

Nesta perspetiva referiram também o interesse e curiosidade pela **metodologia** da aprendizagem pela conversa:

Estou curiosa relativamente à metodologia a utilizar e ao desenvolvimento do trabalho resultante do workshop (PQV, W 1).

Basicamente como formador e ativista ecossocial tenho sempre um enorme interesse em conhecer novas metodologias, projetos e dinâmicas de intervenção. (...) Neste caso em particular, tenho também uma enorme curiosidade em conhecer as metodologias e experienciar as próprias dinâmicas do workshop (IIG, W 14).

Após pesquisar sobre o Projeto *Lideranças Partilhadas*, identifiquei-me com os objetivos do mesmo e suscitou-me o interesse em conhecer a metodologia utilizada. Por fim, porque, tendo em conta a minha formação, acho de suma importância o envolvimento neste tipo de iniciativas (PQV, W 11).

A possibilidade de abordar o tema Lideranças Partilhadas através da metodologia aprendizagem por conversa foi o grande motivador. Construir, reconstruir ideias, conceitos é muito positivo (PLPP, W 4).

O poder do diálogo, da conversa e da palavra, como ferramentas para fazer toda a “diferença” (IIG, W 9).

## 4. Apreciações de participantes

No intuito de conhecer a opinião das pessoas participantes sobre o trabalho desenvolvido, no final do *workshop* foi pedido a cada participante que preenchesse anonimamente um **questionário de avaliação**, composto por perguntas de resposta aberta e fechada. Desta tarefa obteve-se respostas de 227 participantes<sup>145</sup>. Neste texto serão analisadas apenas as questões abertas destinadas a avaliar os aspetos positivos e negativos da metodologia e o impacto da participação no *workshop* ao nível do enriquecimento pessoal e da motivação para a alteração de práticas e atitudes. O procedimento de análise foi semelhante ao procedimento de análise das motivações para a participação, tendo-se procurado identificar as categorias emergentes do *corpus*.

### 4.1. Da metodologia

A conversa é mais do que uma troca de conceitos, é também um processo perceptivo (...) Através de sentimentos familiarizamo-nos com as coisas, mas apenas através dos nossos pensamentos sabemos sobre eles.

A morte da conversa pode ser originada de dentro, por exemplo, quando um monólogo autoritário esmaga o espírito dos outros participantes. Ou pode ser destruída de fora por um preâmbulo fortemente retórico, pelo preconceito, ou pré-julgamento (Baker, Jensen, & Kolb, 2002: 9-18).

Da análise da pergunta aberta relativa à avaliação dos aspetos positivos e negativos da metodologia foram identificadas 19 categorias emergentes equitativamente repartidas entre aspetos positivos e negativos da metodologia.

O Quadro 4 apresenta as categorias mais referenciadas.

A maioria das pessoas participante referiu aspetos positivos da metodologia (70.5%), dos quais a **partilha de experiências**, o **diálogo e conversa** e a **reflexão/questionamento** proporcionados foram os mais evocados:

Como aspetos mais positivos, saliento a partilha de experiências e conhecimentos, potenciando a reflexão e o crescimento pessoal (IIG, W 9). A partilha de experiências no seio do grupo bastante heterogéneo enriqueceu os debates e consequentemente foi bastante positivo (PLPP, W 4).

Foi um espaço onde fluiu vários aspetos, onde a troca de experiências foi natural e bem recebida. Tornou-se um espaço de partilha e escuta ativa (PQV, W 1). A partilha de conhecimentos, o respeito pelas opiniões dos/as outros/as, a construção de ideias comuns ao grupo (PQV, W 6).

A conversa aberta educa, sem dúvida, e não nos cinge a um dado assunto apenas, ela permite-nos aprofundar opiniões e conhecer experiências (IIG, W 13). Uma forte discussão que fortalece a reflexão (IIG, W 13).

---

145 Das 248 pessoas participantes foram recolhidos 227 questionários de avaliação, o que equivale a uma percentagem de retorno da ordem dos 91%.

Como aspetos positivos da metodologia foram ainda referidos o **clima de abertura/liberdade de participação** e o facto de possibilitar a **tomada da palavra por todas** as pessoas:

No geral considero que a metodologia utilizada foi muito bem escolhida pois permitiu ao grupo uma maior à vontade para expor as suas opiniões e experiências sem dar espaço para julgamentos (PQV, W 1). A oportunidade e liberdade de exprimir opiniões diversas (PQV, W 6). Proporcionou um diálogo aberto e muito positivo (PLPP, W 12). Espaços dialogantes (PQV, W 2).

É uma metodologia diferente, pouco usada, penso eu, mas que “obriga” à participação individual e/ou coletiva em vez de nos colocar apenas como ouvintes não podendo participar/contribuir para o desenvolvimento (IIG, W 14). Todos poderemos ter um momento para expressar opinião (PQV, W 5). Dar voz a cada um/a (IIG, W 9).

**Quadro 4. Aspetos positivos e negativos da aprendizagem pela conversa em função da tipologia de *workshop*: frequências e percentagens de evocação.**

	Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género	Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças	Partilhar Lideranças nos Espaços Público e Privado	Total
<b>Positivos</b>	81.4%	71.4%	49.1%	70.5%
Partilha de experiências	38 39.2%	20 26.0%	7 13.2%	65 28.6%
Diálogo/conversa	24 24.7%	6 7.8%	7 13.2%	37 16.3%
Técnicas/momentos	13 13.4%	12 15.6%	6 11.3%	31 13.7%
Clima de abertura e participação	13 13.4%	11 14.3%	4 7.5%	28 12.3%
Reflexão/questionamento	9 9.3%	13 16.9%	2 3.8%	24 10.6%
<b>Negativos</b>	43.3%	37.7%	26.4%	37.4%
Limitação de tempo	10 10.3%	8 10.4%	2 3.8%	20 8.8%
Ausência de conclusões e clarificação	8 8.2%	9 11.7%	3 5.7%	20 8.8%
Monólogos/dispersão temática	12 12.4%	3 3.9%	3 5.7%	18 7.9%

Os diferentes momentos de conversa proporcionados foram também referenciados como aspetos positivos da metodologia, nomeadamente a conversa em **pequenos grupos** e a **discussão focalizada**:

Relativamente aos positivos, refiro os “grupos” de trabalho de grupo que existiu, com ajuda de textos como ponto de partida para um melhor desenvolvimento dos conteúdos a abordar (PQV, W 10). Os grupos mais pequenos facilitam o diálogo, a conversa, a troca de ideias (IIG, W 14). Pois conseguimos expor melhor as nossas opiniões e debatê-las (PLPP, W 12). A dinâmica criada foi muito boa porque “obriga-nos” a refletir sobre determinados assuntos (PQV, W 10).

Francamente apreciei que, de tarde [discussão focalizada], a metodologia foi positiva. E exemplifico a reflexão em grupo que sendo profunda não nos desviamos dos objetivos e fomos capazes de ir desconstruindo as diversas realidades para constatarmos o muiiiiiiiiiito ainda há a fazer ou o árduo caminho a percorrer! (PQV, W 8). Fiz parte do primeiro grupo de discussão e julgo que a conversa fluiu muito naturalmente (IIG, W 9). Sistema da cadeira vazia. A metáfora de dar lugar ao outro e da abertura do grupo ao outro (PLPP, W 4).

Um pouco mais de um terço das pessoas participantes (37.4%) referiu aspetos negativos. Um dos aspetos mais referidos foi a **limitação de tempo**, sugerindo, como refere Emmerik (2009), que se trata de um processo de aprendizagem lento, que necessita de tempo:

Começando pelos aspetos negativos da metodologia, só posso enumerar um aspeto que se relaciona com o facto de requerer um espaço de tempo alargado e este ser limitado (IIG, W 13). Dada a complexidade do tema, o tempo de discussão foi curto (PQV, W 2). Fazia falta mais tempo para percebermos (PQV, W 5).

Foram referidas ainda dificuldades inerentes ao carácter dialético e participativo da metodologia. Nomeadamente, os desequilíbrios provocados pelos **monólogos**, pela **dispersão temática**, pelas dificuldades de estruturar **conclusões em grupo** ou **linhas orientadoras de ação** finalizadoras do dia de trabalho:

Como é de se esperar em discussões em grande grupo, há a tendência de haver elementos que se queiram “superiorizar” em termos de discurso (PQV, W 11). A dificuldade por parte de alguns intervenientes em refrearem o entusiasmo e, nem sempre, optarem pelo diálogo. Dito de outro modo, verificou-se uma tendência para o monólogo (PLPP, W 4). O facto de haver pessoas que monopolizam demasiado na suas intervenções (IIG, W 9).

Acho que para usar com sucesso a metodologia “aprendizagem pela conversa” é preciso ter um grupo capaz de se ouvir. As pessoas têm que estar permanentemente num processo de escuta ativa (PQV, W 10). Para a partilha de opiniões é necessário respeitarmos os vários pontos de vista, mesmo não partilhando deles (PQV, W 10).

A partilha pelo diálogo é por excelência uma metodologia enriquecedora, mas que pode e ao ser feita em grupo criar/levar a desvios de “conversa”, mas que pode

sempre ter um contributo positivo (PQV, W 8). Penso que por vezes saímos um pouco dos temas propostos (PLPP, W 12).

Em se tratando do grupo de discussão focalizada penso que em alguns momentos avançamos nas reflexões individuais, mas tivemos alguma dificuldade em realizar a síntese dos principais pontos da temática (IIG, W 15). Talvez deversem ter sido dadas mais linhas orientadoras para a “discussão” (IIG, W 15).

Acho que é muito importante que ocorra debate, partilha, mas acho que deveria haver no final linhas orientadoras para agir, não quer dizer que hajam verdades absolutas, mas se no final não existe uma linha, parece que todas as pessoas deem a sua opinião mais ou menos boa, mas que depois não há uma linha de conclusão e orientação para a ação (IIG, W 9). Se ficar nos conceitos e não se ter focado experiências para a transformação da realidade (PQV, W 10). Ausência de definição de orientação para um futuro melhor (PLPP, W 4).

## 4.2. Do enriquecimento pessoal

A reflexão é o processo de avaliar criticamente o conteúdo, o processo, ou as premissas dos nossos esforços de interpretar e dar sentido à experiência. Torna-se necessário que muitas vezes reexaminemos e questionemos as nossas pressuposições e premissas (...) é apenas a reflexão sobre as premissas que abre a possibilidade para a transformação de perspectivas (Mezirow, 1991: 104-110).

Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco se vai abrindo; a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica (Fiori in Freire, 2002: 11).

A chave do processo está em ter uma atitude convidativa/acolhedora em relação às diferenças de percepção e opinião (Baker, Jensen, & Kolb, 2002: 5).

Confrontadas com a pergunta aberta: “A reflexão realizada neste *workshop* trouxe-lhe, ou não, algum enriquecimento pessoal?”, a quase totalidade das pessoas (97.8%) referiu que a reflexão realizada no *workshop* trouxe algum enriquecimento pessoal. A análise de conteúdo realizada às respostas dadas encontrou como categorias emergentes 11 dimensões de enriquecimento, sendo que 28.6% (65) das pessoas não concretizaram nenhuma dimensão em particular e cerca de 53.3% (121) referiram entre uma a duas dimensões.

O Quadro 5 apresenta as dimensões mais frequentes em função da tipologia de *workshop*.

**Quadro 5. Dimensões de enriquecimento pessoal em função da tipologia de *workshop*: frequências e percentagens de evocação.**

	Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género	Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças	Partilhar Lideranças nos Espaços Público e Privado	Total
Importância da Reflexão	40 41.2%	28 36.4%	4 7.5%	72 31.7%
Experiência	23 23.7%	17 22.1%	5 9.4%	45 19.8%
Valorização da Partilha	18 18.6%	15 19.5%	7 13.2%	40 17.6%
Alargamento de horizontes pela confrontação com diferentes perspetivas	15 15.5%	22 28.6%	2 3.8%	39 17.2%
Aquisição de Conhecimento e Aprendizagem	21 21.7%	11 14.3%	7 13.2%	39 17.2%
Tomada de Consciência	9 9.3%	18 23.4%	1 1.9%	28 12.3%
Desenvolvimento pessoal	13 13.4%	10 13.0%	2 3.8%	25 11.0%

As dimensões mais referenciadas, nomeadamente nas tipologias de *workshop* direcionadas a profissionais, foram a importância/mais valia da reflexão proporcionada, nomeadamente no que refere à **troca e partilha de experiências**:

Foi uma mais-valia na medida em que ouvi experiências de vida diferentes bem como me levou a repensar a minha postura e refletir sobre a temática repensando formas de atuação (PQV, W6). É sempre enriquecedor quando partilhamos ideias, quando ouvimos os outros, quando nos fazemos ouvir (PLPP, W 12). Observar as diferentes perspetivas e ângulos de visão das pessoas é sempre enriquecedor pois amplia a nossa capacidade de reflexão (PLPP, W 4).

Fez-me refletir sobre as questões da qualidade de vida e da igualdade de género, da forma como cada pessoa vivencia estas questões e da diversidade de experiências que cada pessoa tem (PQV, W 1). Pude com as partilhas refletir e perceber que há comportamentos com tendência à repetição. Perceber que a igualdade de género deve ser tanto no sentido feminino como masculino (PQV, W1).

Foi salientada também a importância da reflexão proporcionada enquanto potenciadora do **alargamento de horizontes** resultante da confrontação com diferentes perspetivas e **tomada de consciência/consciencialização** para as questões da igualdade de género:

A principal área de enriquecimento pessoal foi o perceber que muitas das inquietações que tenho no meu quotidiano são transversais a outros e que para eles há uma tão grande variedade de respostas (IIG, W 15). É sempre importante perceber a diversidade de “vozes” e questionar “dados adquiridos” (IIG, W 15).

Fez-me refletir sobre diferentes temas que no dia a dia, por vezes, me passam um “pouco ao lado”. Mas que agora me fazem pensar sobre a minha condição de mulher (PQV, W 11). Fez com que tomasse consciência que a questão de género está presente na nossa sociedade, nomeadamente na minha vida pessoal (IIG, W 13). A existência de outras realidades permite desconstruir alguns estereótipos (IIG, W 9).

A discussão promoveu a inquietude em mim (IIG, W 15). Existiu o clique, o despertar para aspetos realmente importantes (PQV, W 8). Na minha opinião seria muito importante continuar este tipo de iniciativas pois permite uma abertura de mentalidades para ambos os sexos (IIG, W 13).

Este processo de reflexão vivenciado foi considerado como fonte de produção de **conhecimento** e de **aprendizagem**:

Todo o processo de reflexão é sempre enriquecedor, na medida em que permite uma reestruturação da consciência, do conhecimento e pontos de vista até ao momento não pensados. Este *workshop* foi de facto muito importante na ampliação dos meus conhecimentos (PQV, W 10).

Este *workshop* proporcionou-me um novo conhecimento sobre o tema (PQV, W 11). Interiorizei novos conhecimentos e avivei outros já adquiridos (PLPP, W 12). A discussão desta temática potenciou a reflexão e a troca de experiências, deste modo, facilitou a criação de uma dinâmica pessoal e grupal que acarreta desenvolvimento e assimilação de conhecimento (PVQ, W 11).

Sem dúvida que contribuiu para a minha aprendizagem pessoal e profissional sobre os modos de exercer lideranças, e como essas lideranças dificultam ou pelo contrário facilitam as minhas relações interpessoais (PLPP, W 4).

A reflexão foi muito enriquecedora, aprendi muito com as pessoas participantes (PQV, W 6). O tema em questão e o contato com diferentes ideias e realidades são fundamentais para a aprendizagem e crescimento pessoal (IIG, W 15).

Apesar do desenvolvimento profissional ao nível da aquisição de competências e conhecimentos ter sido uma das principais motivações para a participação, os e as participantes salientam sobretudo um enriquecimento ao nível do **desenvolvimento pessoal**, de autoconhecimento:

O enriquecimento pessoal superou as minhas expectativas em alta escala (PQV, W 6).

Foi relevante para mim do ponto de vista pessoal realizar esta aprendizagem a partir da conversa, aprendendo a escutar os outros e as suas opiniões (IIG, W 9).

Na partilha compreendemos as nossas próprias limitações e o quanto a nossa comunicação e capacidade de ouvir deve ser trabalhada. Possibilitou-me reconstruir enquanto pessoa (IIG, W 9).

### 4.3. Mudança de atitudes e práticas

A simples percepção da experiência por si só não é suficiente para a aprendizagem, algo deve ser feito com ela (Kolb, 1984, cit. in Baker, Jensen, & Kolb, 2002: 10).

Na palavra encontramos “duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. (...) Esgotada a palavra de sua dimensão de ação (...) se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. (...) Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo* (Freire, 2002: 77-78).

Relativamente à motivação para alterar práticas e atitudes, a análise de conteúdo efetuada às respostas dadas à questão: “Considera que este *workshop* o/a motivou a alterar práticas e atitudes? A nível pessoal? A nível institucional? Quais?”, revela que cerca de 91.6% das pessoas referiram-se motivadas para a mudança (76.8% motivadas e 14.7% relativamente motivadas). Das 19 pessoas que referiram não se sentir mobilizadas, 47.4% (9) referiram que as suas práticas e atitudes já eram nesse sentido:

Foi ao encontro de atitudes e práticas que venho adotando ao longo da vida (PQV, W 3). Pois eu já tinha esta postura na prática na minha vida pessoal (PLPP, W 12). Porque já me sinto motivada o suficiente para estas questões (IIG, W 15).

Foram identificadas 13 dimensões de mudança, sendo que cerca de 64% (131) das pessoas referiram uma a duas dimensões e apenas 8.3% (17) não concretizaram nenhuma dimensão em particular. O Quadro 6 apresenta as dimensões mais referenciadas em função da tipologia de *workshop*.

**Quadro 6. Dimensões de motivação para a alteração de práticas e atitudes em função da tipologia de *workshop*: frequências e percentagens de evocação.**

	Promover a Qualidade de Vida pela Igualdade de Género	Introduzir a Igualdade de Género no Reinventar de Lideranças	Partilhar Lideranças nos Espaços Público e Privado	Total
Pessoal	34 35.1%	13 16.9%	22 41.5%	69 30.4%
Profissional	37 38.1%	13 16.9%	11 20.8%	61 26.9%
Reflexão e questionamento	23 23.7%	19 24.7%	11 20.8%	53 23.3%

*Continua*

Continuação

Necessidade de agir/ atitude proativa	22 22.3%	15 19.5%	9 17.0%	46 20.3%
Alteração de práticas	13 13.4%	12 15.6%	8 15.1%	33 14.5%
Tomada de consciência	12 12.4%	15 19.5%	3 5.7%	30 13.2%
Igualdade de Género e Partilha	14 14.4%	10 13.0%	6 11.3%	30 13.2%
Mudança de atitudes	12 12.4%	8 10.4%	3 5.7%	23 10.1%

A motivação para a mudança surge quer ao nível **pessoal** quer **profissional**:

Sem dúvida. Quer a nível pessoal como profissional (PQV, W 2). Apesar de me considerar já motivada, considero que o *workshop* influencia positivamente a mudança de atitudes e a tomada de posição tanto a nível pessoal como institucional (PQV, W 1).

Sim, quer no que diz respeito a práticas e atitudes quer a nível pessoal e institucional (PQV, W 5). Penso que vou agir de outra maneira. Tanto a nível pessoal como institucional vou procurar ouvir mais os outros, dar-lhes valor e fazer o meu melhor para ser um melhor líder (PLPP, W 12).

Um dos aspetos de mudança concreta salientado foi a necessidade de maior **reflexão** sobre as práticas e atitudes e o seu **questionamento**:

Motivou-me a pensar e refletir muito sobre as minhas práticas e atitudes, tanto a nível pessoal e institucional (como aceitar e ver os outros; os valores;...) (PQV, W 2). Pessoalmente fazer uma reflexão aos meus valores e como estes estão impregnados da ideologia dominante discriminatória contra a mulher e são reproduzidos nas minhas atitudes reduzindo a minha liberdade (PQV, W 8).

Motivou a (re)pensar as minhas práticas e as minhas atitudes, uma vez que foram colocadas muitas questões pertinentes que podem “provocar” mudanças significativas na minha postura enquanto profissional. Como por exemplo, ter consciência das coisas antes de emitirmos juízos, como o que é a qualidade de vida (PQV, W 10). Contribuiu para o alargamento de vários pontos de vista e através deles repensar práticas a nível constitucional, organizacional e a nível pessoal, numa ótica de responsabilidade civil (PQV, W 10).

A nível pessoal talvez me faça repensar algumas das minhas posições e atitudes como mulher, no seio da família (PLPP, W 12). A refletir sobre práticas no meu dia a dia a serem aplicadas ou tomadas mais conscienciosamente ou mais criteriosamente relativas à casa (liderança privada) e aos filhos (PLPP, W 12).

Não posso dizer que me motivou a alterar algumas práticas, mas sim a refletir nelas, bem como da necessidade de desconstruir e alterar práticas e atitudes dadas como corretas (IIG, W 13). Maior reflexividade. Maior questionamento (PQV, W 3).

Para além de potenciar a reflexão e o questionamento foi também referida a **toma-da de consciência** e a **necessidade de agir** e de ter uma **atitude proativa**:

Penso que me possibilitou a reflexão sobre várias temáticas e me motivou para alterar situações no meu dia a dia, que antes não tinha sequer perceção da sua existência (PLPP, W 7). As desigualdades de género são construções sociais e, apesar de existirem medidas/ações que promovem a igualdade, existe ainda um longo percurso a percorrer (IIG, W 13). Tomei maior consciência da importância da participação política para promover mudanças mais efetivas e estruturais (IIG, W 9).

A nível pessoal levou-me a refletir de forma mais consciente sobre aspetos sociais que posso mudar e o primeiro deles penso que é a minha atenção à temática alimentando uma atitude proativa (PQV, W 6). Estar atento aos pequenos detalhes que podem evidenciar desigualdades (PQV, W 8). Tendo já sido alvo de discriminação em função do género em contexto institucional, me “despertou” para a necessidade de também eu deixar de permitir a reprodução da discriminação de que fui alvo e tal só é possível com um comportamento proativo e não passivo. Se eu tivesse denunciado outras mulheres provavelmente não passariam pelo menos que eu (IIG, W 13).

Penso que temos que agir, temos que ter atitude de mudança nos nossos dias, no nosso trabalho, na nossa família (PQV, W 2). Tentar adotar atitudes mais ativas no dia a dia que promovam a igualdade de género (IIG, W 9). Estar mais alerta e encontrar respostas para diferentes problemas (PLPP, W 7).

Sobretudo, despertou-me para a Urgência de aumentar a minha Atenção aos diversos condicionalismos que constituem fortes obstáculos à Qualidade de Vida em contexto de Liberdade de Género (PQV, W 8). Inquietou-me ainda mais e reforçou a consciência da pertinência de introduzir mecanismos de igualdade (IIG, W 15). Fundamentalmente a perceber que a este nível tudo pode ser e passa pela intervenção e/ou vontade de o fazer (IIG, W 15).

Nomeadamente no que respeita à **igualdade de género** e à **partilha**:

Este *workshop* veio privilegiar uma reflexão crítica acerca da igualdade de género que, no decorrer da minha atividade profissional, irei procurar adequar as minhas práticas de intervenção levando uma maior “bagagem” em relação a este assunto (IIG, W 13). Irei estar mais atenta e “alerta” para as questões da igualdade de género e qualidade de vida (PQV, W 10). Pensar melhor as questões de género e implementá-las no contexto institucional (PQV, W 6). Melhorar práticas educativas e criar parcerias que permitam melhorá-las (PQV, W 6). Maior preocupação e intencionalidade nas ações com os diferentes grupos alvo visando abordar as questões ligadas à igualdade de género e qualidade de vida (PQV, W 6).

A nível pessoal na utilização de uma linguagem mais correta (PQV, W 6). Consciencializou-me para a necessidade da partilha/deixar de focalizar decisões e a nível institucional estar mais desperta para estes aspetos, incorporando-os na minha prática (IIG, W 15). Penso que daqui para a frente tenho de partilhar mais (PLPP, W 12). Partilhar mais as ideias e projetos (PLPP, W 12). A gerir o meu tempo de outra forma e a insistir na partilha de responsabilidades (PQV, W 1). Partilhar os espaços com a família onde cada elemento tem uma função a desempenhar (PLPP, W 12).

### Em tom de conclusão...

Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens (Freire, 2002: 83).

Na definição de Hannah Arendt, participar é “a alegria de nos inserirmos no mundo pela palavra e pela ação”. (...) um dos principais inimigos de uma “sociedade ativa”, é o conservadorismo de todos quantos (...) se opõem, ostensiva ou passivamente, à mudança (Meneses, 2011: 98-99).

A experiência mostra que nenhuma decisão é plenamente possível ao nível mais privado, se não é parte de uma cadeia de partilha de poder (...) Queremos ir além disto. Rumo a um mundo onde a cooperação, o diálogo, a compreensão mútua, as alianças são os objetivos que o poder está procurando. (...) As estratégias isoladas não são eficientes. Interconexões têm de se traduzir elas próprias em perspectivas integradas, todas elas destinadas a uma melhor qualidade de vida para todas as pessoas (Pintasilgo, 1995: 3-6).

No intuito de promover percursos de literacia para a igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas, no projeto *Lideranças Partilhadas* procurou-se subordinar as aprendizagens teóricas e técnicas ao espaço mais fluido da aprendizagem narrativa e experiencial de acordo com a proposta da *aprendizagem pela conversa* (Baker, Jensen, & Kolb, 2002).

Pelas palavras escritas pelas pessoas participantes no momento da inscrição, estas parecem ter vindo para os *workshops* sobretudo pelo interesse suscitado pelas temáticas da igualdade de género, qualidade de vida e liderança; para adquirir e aprofundar conhecimentos e competências nestes domínios; pelo desenvolvimento profissional, reflexão e partilha entre pares e pelo interesse pela aprendizagem pela conversa enquanto metodologia de trabalho.

No final do dia de conversa, salientaram a reflexão suscitada pela troca e partilha de experiências, potenciadora de abertura de novas perspectivas e tomada de consciência, mas também fonte de produção de novas aprendizagens, conhecimentos e desenvolvimento pessoal. Da metodologia, salientaram como aspetos positivos a partilha de experiências num ambiente de abertura e liberdade, promotor da participação de todas as pessoas.

Partindo destas apreciações, pode-se avançar que para grande parte dos e das participantes, os *workshops* constituíram-se enquanto espaços onde puderam conversar e refletir numa base igualitária, questionando discursos, representações e práticas em torno das questões da igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas. Espaços recetivos à partilha de experiências, promotores de formulação de ideias e reconhecimento de motivações e intenções e uma escuta ativa isenta de preconceitos sociais, maioritariamente, espaços e tempos de aprendizagem.<sup>146</sup>

146 A este propósito pode ler-se também o capítulo de Nadã nesta publicação.

Na medida em que grande parte das pessoas referiu sentir-se motivada a refletir e questionar as suas práticas e atitudes, salientando a necessidade de agir e de ter uma atitude proativa relativamente às temáticas, parece que nestes *workshops* se deu início a (ou aprofundou) processos de reflexão-ação promotores de um empoderamento pessoal, político e comunitário, tendo subjacente a perspetiva da igualdade de género na abordagem ao desenvolvimento e à qualidade de vida das populações.

Contudo, a aprendizagem pela conversa não é uma experiência simples. Devido ao carácter participado e partilhado pode morrer pela (in)ação do próprio grupo (cf. Baker, Jensen & Kolb, 2002) ou, como sentiram as pessoas participantes, pode morrer: quando alguém se superioriza relativamente aos restantes, quando há monopolização do espaço de conversa, quando não há uma postura de escuta e respeito pelas opiniões das outras pessoas. Neste sentido, estruturar conclusões em grupo ou definir linhas de orientação para a ação pode tornar-se um processo difícil. Tal como referem Baker, Jensen e Kolb (2002), as cinco tensões dialéticas específicas da metodologia de *aprendizagem pela conversa* devem ser mantidas em equilíbrio, sem o domínio de nenhum dos pólos, de forma a proporcionar o espaço fluído e estruturado, necessário para permitir a aprendizagem pela e na conversa.

Retomando, Freire (1985: 27) “é praticando que se aprende”, logo, para o desenvolvimento de uma literacia para a igualdade de género, qualidade de vida e lideranças partilhadas é necessário continuar os processos de reflexão-ação no dia a dia, acomodando práticas e saberes, no sentido da melhoria da capacitação para a ação. Como dizia uma participante:

O tema não terminou, continua em aberto, é a sensação de que faz falta continuar, continuar a ouvir, a partilhar, ler, estudar, digo mesmo: partilhar (IIG, W 14).

### Referências Bibliográficas

- Baker, Ann, Jensen, Patricia, & Kolb, David (2002). *Conversation as experiential learning*. Retirado em junho 12, 2010, de <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/conversation-as-experiential-learning.pdf>.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2009). *A igualdade de género em Portugal 2009*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Dowbor, Ladislau (2009, outubro). *Da democracia política à democracia económica*. Conferência proferida a convite da Comissão Nacional Justiça e Paz, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Emmerik, Ine van (2009). Reflections on literacy of women for leadership, the journey of a friendship. In Eunice Macedo & Marijke de Koning (Coords.), *Reinventando lideranças: Género, educação e poder* (pp. 183-196). Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic.
- Freire, Paulo (1985). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez & Autores Associados.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia do oprimido* (34ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Guerra, Isabel (2011). Qualidade de vida e desenvolvimento social. In Fátima Grácio (Org.), *Cuidar a democracia cuidar o futuro* (pp. 61 – 64). Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro.
- Koning, Marijke de (2009a). Abrandar no espaço em branco: Dar relevo ao fundo dos textos sobre a liderança. In Eunice Macedo & Marijke de Koning (Coords.). *Reinventando lideranças: Género, educação e poder* (pp. 75-100). Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic.
- Koning, Marijke de (2009b, novembro). O que “faz” o meu agir? Dimensões do cuidado na intervenção comunitária. Comunicação nas Jornadas *Pobreza e Exclusão Social - Percepções e Realidades. Desafios para a Intervenção Social*, Oeiras.
- Koning, Marijke de (Coord.) (2005). *Rede de mulheres 25 anos depois: Com Maria de Lourdes Pintasilgo*. Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro & Graal.
- Meneses, João (2011). [Sem título]. In Fátima Grácio (Org.), *Cuidar a democracia cuidar o futuro* (pp. 175 – 181). Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro.
- Mezirow, Jack (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Múrias, Cláudia, Koning, Marijke, & Ribeiro, Raquel (2010). *Caderno de trabalho - Projeto 'Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas'*. [Blog] Retirado de [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4zm0Wa2aaViNWJZGNiOGEtM2YyNi00YjkzLTlmMDMtMzg3NDZMDE1MTVm&hl=en\\_US&pli=1](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4zm0Wa2aaViNWJZGNiOGEtM2YyNi00YjkzLTlmMDMtMzg3NDZMDE1MTVm&hl=en_US&pli=1)
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1995). *Women become visible*. Retirado em dezembro, 2011, de <http://www.arquivopintasilgo.pt/arquivopintasilgo/Documentos/0258.014.pdf>.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (2005). *Palavras dadas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, Priscilla (2011). [Sem título]. In Fátima Grácio (Org.), *Cuidar a democracia cuidar o futuro* (pp. 85 – 92). Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro.



## POSFÁCIO

Na diversidade de olhares de que este livro se faz, pode competir a um posfácio deixar-se seduzir por algumas ideias que o atravessam e manter aberto esse diálogo que as suas várias contribuições vão trazendo para o tema das lideranças partilhadas. À medida que os percorro, vai ficando claro que a busca de um outro paradigma para as lideranças, um paradigma não 'dominante', como forma de encontrar uma liderança partilhada é central.

Em vários dos textos cruzam-se metáforas que procuram transmitir a ideia da procura, da partilha, da cooperação, do cuidado. A procura de caminhos alternativos, de caminhos diferentes articula-se sobretudo com a metáfora do nomadismo, das 'voltas nómadas' – que Marijke de Koning (2006) tão criativamente lançou anteriormente nos seus *Lugares Emergentes do Sujeito-Mulher*. A metáfora do jardineiro (e da jardineira) aparece na sua já conhecida formulação educacional e pedagógica como oposta à pessoa que molda o barro e como tal, permite-nos essa entrada e cruzamento para as imagens do cuidar, dum cuidar que pensa e age de acordo com as condições, as necessidades, o respeito pelas autonomias individuais e de grupo, na linha do que Iris Young (1997) reflete na sua contribuição marcante, nomeadamente em *Intersecting Voices – dilemmas of gender, political philosophy and policy*. Esta procura da liderança de mulheres é traduzida ainda pela metáfora de inspiração em Maria de Lourdes Pintasilgo na 'subida ao zigurate', para sugerir o prosseguir de um envolvimento e actividade que não é linear, mas que se vai desenvolvendo segundo círculos que se prosseguem na procura.

Também a linguagem que sustenta muitas das contribuições deste livro utiliza signos que semanticamente nos conduzem a esta procura intensa, continuada, promissora. Assim, encontram-se termos que nos confirmam que ontológica e epistemologicamente nos situamos dentro desse 'paradigma' anunciado desde as primeiras páginas. Fala-se de 'espaços em branco', de novos 'insights', de 'intervisão', de 'aprendizagem pela conversa', de 'agência compartilhada', de 'hospitalidade em acção', de 'produzir conhecimento a partir dos sujeitos', do 'lugar do diálogo', de 'ética de comunicação', de 'abertura', de 'emancipação', etc. São, pois, registos de uma linguagem que sublinha o que se procura de novo, que constitui necessariamente um caminhar que tem de ser feito em cooperação, numa inter relação entre as pessoas envolvidas nas instituições e também num compromisso ético de implicação. Estes sentidos expressos cimentam perspectivas teórico epistemológicas orientadoras de cariz fenomenológico e de teoria crítica (nomeadamente de Paulo Freire e de Maria de Lourdes Pintasilgo), mas também de perspectivas que

pretendem afirmar a heterogeneidade dos seres humanos, e portanto de mulheres e de homens na multiplicidade de vozes. Esta intenção é expressa através duma orientação formulada em algumas contribuições em que se acentua a preocupação em não criar ‘novas ortodoxias’ em que se ficasse em formulações essencialistas de uma ‘natureza ou condição de mulher’.

Para sintetizar, trata-se de uma obra que nos faz pensar sobre a importância das lideranças partilhadas, sobre formas de liderança de uma outra natureza, questionando e problematizando as que estão estabelecidas; uma obra que nos traz reflexões e contribuições sobre o impacto do projeto financiado “Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas”, promovido pela Fundação Cuidar o Futuro, apoiando-se em várias instituições parceiras. Entre estas, está o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), para o qual o projeto trouxe contributos e visibilidades dentro de problemáticas relevantes no trabalho de pesquisa e intervenção do Centro, cujo projeto de investigação educacional se pretende articulado frequentemente com organizações não governamentais (ONG) e associações sociais e culturais diversas. Sendo o Centro também reconhecido pelas pesquisas realizadas nas problemáticas das relações de género e da diversidade cultural, este livro certamente constitui uma parte de um património partilhado, contribuindo para um maior e melhor reconhecimento do trabalho realizado pelo centro.

**Helena Costa Araújo**

Centro de Investigação e Intervenção Educativas

## NOTAS BIOGRÁFICAS

### AMÉLIA MACEDO

É doutorada em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto tendo a sua tese problematizado sentidos e práticas de *literacias*, em bibliotecas escolares. É Mestre em Ciências da Educação, pela mesma faculdade e é licenciada em Filosofia, pela Faculdade de Letras também da UP. Atualmente desempenha funções de professora bibliotecária, sendo coordenadora do Centro de Recursos/Biblioteca Escolar de um agrupamento de escolas públicas e é docente de Língua Portuguesa, numa delas. É formadora de professores em diferentes domínios. É membro do Instituto Paulo Freire de Portugal, sendo sua cofundadora. Tem currículo nacional e internacional, nas suas áreas de interesse.

### ANTÓNIO NUNES

É professor do 1º ciclo desde 1974, Mestre em Animação e Gestão da Formação e Doutorado em Pedagogia. Trabalhou sempre nas áreas da educação e da formação, exercendo nelas diversas funções. Pertence ao Movimento da Escola Moderna desde 1976, tendo trabalhado como professor do ensino superior na ESE Jean Piaget, no ISEP de Barcelona e na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Macau. Tem alguns trabalhos publicados, isoladamente e em parceria, que suportam, quer em Portugal, no Brasil ou em Espanha, várias teses de licenciatura, de mestrado e de doutoramento.

### CLÁUDIA MÚRIAS

Mentora e coordenadora do projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas*, da Fundação Cuidar O Futuro. Doutoranda no Centro de Psicologia da Universidade do Porto a desenvolver uma tese sobre Representações sociais da mulher na política e práticas cívicas. Coautora de artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Colaborou com algumas instituições universitárias na docência e na orientação de trabalhos de investigação. Consultora e formadora para a igualdade e não-discriminação. Atualmente é vice-presidente da Associação Espaços – Projetos Alternativos de Mulheres e Homens e vogal da direção da Associação Cultura e Conhecimento para a Igualdade de Género.

**ÉRICA ALMEIDA POSTIÇO**

Licenciada em Línguas, Literaturas e Culturas – Estudos Norte-Americanos pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Integrou a equipa do projeto educacional e estudo de memória *ACEP: Memória e Cidadania* do Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Atualmente frequenta o Mestrado de Estudos Sobre as Mulheres – As Mulheres na Sociedade e na Cultura, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Desde 2008, integra a equipa de tradução da edição portuguesa da revista *Transform!* editada pela CULTRA – Cooperativa Culturas do Trabalho e Socialismo. Entre 2005 e 2009 foi coordenadora do *grupo local de lisboa* e membro da direção da *rede ex aequo – associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros e simpaticantes* em Portugal.

**EUNICE MACEDO**

É investigadora integrada do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tem publicado vários trabalhos e apresentado comunicações em conferências nacionais e internacionais. É formadora de professores em diferentes domínios. Atualmente está a finalizar o Doutoramento como bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia - FCT. É membro da direção do Instituto Paulo Freire de Portugal e presidente da direção da Associação Espaços – Projetos Alternativos de Mulheres e Homens. Coordenou com Marijke de Koning a obra *ReInventando Lideranças: Género, Educação e Poder*.

**FÁTIMA VEIGA**

Socióloga, licenciada pela Universidade do Porto desenvolve a sua atividade profissional desde 1997 na EAPN Portugal, Rede Europeia Anti-Pobreza, fazendo parte do Gabinete de Investigação e Projetos desde 1997. Uma das áreas de interesse e de investigação tem sido a da pobreza infantil, estando responsável pela dinamização de um grupo de trabalho interinstitucional sobre este tema.

**FILIPA JÚLIO**

Licenciada em Comunicação Social pela Escola Superior de Jornalismo do Porto. Foi jornalista profissional durante treze anos e exerceu cargos de coordenação de publicações. Em 2008, faz o Curso de Design de Permacultura, opta por deixar o meio citadino e colaborar com diferentes quintas e projetos, tendo sido cocriadora de uma Comunidade Sustentável Intencional. Em 2009, assumiu a corresponsabilidade de uma quinta. No âmbito artístico, fez formação na Galeria Átomo, com a pintora Susana Ribeiro, e na Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia. Atualmente,

integra o projecto Mães de Transição. Frequenta, também, o curso de Metodologia de Trabalho Biográfico com Base Antroposófica.

### **HELENA COSTA ARAÚJO**

Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. As suas áreas disciplinares são sobretudo Sociologia da Educação, Estudos de Género e Cidadanias e Diversidade, nos três ciclos em Ciências da Educação. É diretora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE/FCT). Foi presidente da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres e diretora da sua revista *ex-aequo* (2002-2007). Uma das suas investigações de maior fôlego incidiu sobre a emergência da “profissão” de ensinar nas escolas públicas como trabalho de mulheres (1870-1933). A escolarização de raparigas, a construção de feminilidades e masculinidades, as narrativas biográficas de jovens com abandono escolar têm sido objeto de pesquisa e publicação. A investigação recente incide sobre a presença de mulheres nos cargos de docência e de direção das instituições de ensino superior em Portugal e outros países europeus.

### **HUGO MONTEIRO**

É Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. É doutorado em Filosofia, na especialidade em Ética e Filosofia Contemporânea, tendo sido contemplado com o Prémio Extraordinário de Doutoramento da Faculdade de Filosofia da Universidade de Santiago de Compostela. Tem publicação nacional e internacional nos domínios da Filosofia, Filosofia da Educação e Ciências da Educação, com especial enfoque nos temas de Ética, Cidadania e Desconstrução. Realiza, neste momento, investigação pós-doutoral no Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

### **INE VAN EMMERIK**

Vive pela seguinte regra: desenvolva tanto quanto possível os seus talentos e explore tudo o que aprendeu para poder ajudar os outros a se desenvolverem. Ela foi treinada como professora do ensino básico e tem graus académicos em Direito e Psicologia. Depois de ter trabalhado mais de 20 anos como gerente e consultora de Relações Humanas em diversas empresas nacionais, começou em 2000 o seu próprio negócio, Extravaleren ([www.extravaleren.nl](http://www.extravaleren.nl)). Como consultora de empresas, *coach* e investigadora concentra-se em especial na capacidade de aprendizagem dos indivíduos e das organizações e orienta-os na procura da sua sabedoria interior. A sua pesquisa foca a aprendizagem lenta de profissionais em situações de trabalho complexas. Ela é parceira/consultora no programa Europeu Gruntvig para uma Europa inclusiva em questões de religião e fé, intitulado Belieforama ([www](http://www)).

belieforama.eu). Quase desde o princípio foi membro ativo na rede da Fundação Cuidar O Futuro.

### **IONUȚ COSMIN NADĂ**

Nasceu em 1987 na cidade de Constanța, na Romênia. Entre setembro de 2005 e março de 2006 foi redator voluntário na revista “*O Adolescente*” onde publicou vários artigos ligados à vida social e cultural da cidade de Constanța. Concluiu em 2009 a licenciatura em *Relações Internacionais e Estudos Europeus* na Universidade Spiru Haret (Romênia) e em 2010 a licenciatura em *Jornalismo e Ciências da Comunicação* na Universidade de Bucareste. Presentemente está a tirar o mestrado em *Ciências da Educação* na Universidade do Porto.

### **JEANNETTE CLAESSEN**

Estudou Antropologia e Serviço Social, especializando-se na área de Trabalho com Jovens. Durante mais de 15 anos, trabalhou na área da Cooperação para o Desenvolvimento. Em 1995, mudou a sua trajetória profissional, centrando-se nas áreas da comunicação, dos processos de desenvolvimento pessoal e do trabalho social em bairros desfavorecidos. Na mesma altura, começou a estudar Arte e Escultura. Sobre a orientação de The Heart Academy, completou a sua formação vocacional e profissional em Psicologia e Espiritualidade.

Em 2007 mudou-se para Espanha, onde viveu e trabalhou durante um ano num centro de retiro budista. Depois esteve mais três anos em Espanha, onde se ocupou principalmente com a comunicação autêntica, a comunicação pela arte e com o seu próprio trabalho de artes visuais. Atualmente vive novamente na Holanda, onde, a partir da sua empresa *Comunicarte*, realiza projetos com (grupos de) pessoas. Arte e comunicação são os meios pelos quais vai trabalhando a participação e o *empowerment* das pessoas. A espiritualidade atravessa este trabalho, em que está central o restabelecimento de laços dentro e entre as pessoas, como com o meio-ambiente em que vivem e trabalham. Há mais informação sobre os projetos no seu website [www.comunicarte.nl](http://www.comunicarte.nl).

### **KERSTIN JACOBSSON**

Professora de Sociologia na Universidade de Södertörn (School of Social Sciences), lecionando disciplinas como “União Europeia e europeização”, “Teoria Sociológica” e “Sociologia das Emoções”. Atualmente coordena vários projetos de investigação sobre movimentos sociais e mobilização social na Europa Central e na Europa de Leste. Participa também em projetos de investigação sobre a europeização do mercado de trabalho e política social na Universidade de Lund (School of Social Work) e na Universidade de Estocolmo (SCORE, Stockholm Centre for Organizational Research). É membro do Movimento Internacional Graal.

**LILIANA LOPES**

Educadora Social. Equiparada a Assistente na Unidade Técnico-Científica de Ciências da Educação da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Bolsista de doutoramento em Sociologia da Educação, da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Mentora do projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas*, colabora como dinamizadora inicial desde 2008, e com a Fundação Cuidar O Futuro desde 2005. Investigadora e consultora em Educação de Adultos e Educação Não-Formal associadas à intervenção social.

**LUIZA CORTESÃO**

Professora Catedrática Jubilada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, atualmente Professora Emérita da Universidade do Porto, e Investigadora do CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto), onde trabalha “Problemáticas Interculturais e Estudos Freireanos”.

É também Presidente da Direção do Instituto Paulo Freire de Portugal e Coordenadora do Centro de Recursos Paulo Freire da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Licenciou-se em Biologia, doutorou-se em Educação e tem desenvolvido trabalhos e diferentes projetos de investigação e intervenção sobre temáticas várias, sobretudo relacionadas com o sucesso/insucesso em contextos educativos e sociais. Este tipo de problemáticas desencadeou trabalhos de pesquisa e intervenção em áreas da interação da educação com diferentes culturas. Desenvolveu com a UNESCO vários trabalhos em Cabo Verde, Moçambique, Angola e também em S. Tomé. É autora de vários livros e artigos em revistas nacionais e internacionais.

**MARIJKE DE KONING**

É pedagoga social. Foi coordenadora do Programa de Investigação e Intervenção *Literacia Mulheres Liderança* da Fundação Cuidar O Futuro. É consultora do projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas*. É sócia da Associação Espaços Projetos Alternativos de Mulheres e Homens, que se revitalizou e reestruturou durante o decorrer deste projeto. É investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UP). É membro do Movimento Internacional Graal.

**RAQUEL RIBEIRO**

É doutorada em Psicologia (2011) e mestre em Psicologia Social (2005) pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde

colabora ao nível da formação pós-graduada e contínua. É colaboradora no Centro de Psicologia da Universidade do Porto onde tem participado em investigações nacionais e internacionais no domínio das representações sociais da globalização, corrupção e questões de género. Integra a equipa de coordenação do projeto *Literacia para a Igualdade de Género e Qualidade de Vida: Lideranças Partilhadas*.

#### **TERESA TOLDY**

Doutorada em Teologia pela Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen (Frankfurt), licenciada e mestre em Teologia pela Universidade Católica Portuguesa. Pós-doutorada pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra. Professora Associada da Universidade Fernando Pessoa. Investigadora do CES. Cooordenadora do Observatório para a Política da Diversidade Cultural e Religiosa na Europa do Sul (POLICREDOS), no CES. Vice-Presidente da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres. Publica na área da religião, dos feminismos e da cidadania.