

EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Editora

Janaína Rigo Santin

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Andrea Michel Sobottka (UPF)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Carlos Ricardo Rossetto (Univali)

Edison Alencar Casagrande (UPF)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luciana Ruschel dos Santos (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Nilo Alberto Scheidmandel (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Márcia Abrahão Moura
Reitora

Enrique Huelva
Vice-Reitor

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho Editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)

Ana Flávia Magalhães Pinto

Andrey Rosenthal Schlee

César Lignelli

Fernando César Lima Leite

Gabriela Neves Delgado

Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo

Liliane de Almeida Maia

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

Roberto Brandão Cavalcanti

Sely Maria de Souza Costa

Apoio:



EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)

2023



Copyright dos organizadores

Cristina Azevedo da Silva

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa
contribuição prestada à educação
e pela amizade de décadas.*

Sumário

Apresentação 8

Primeira parte:

Bases conceituais da formação

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

Bildung 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (re)botização da formação... 79

Dirk Stederth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa.....138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia189

Bernardete A. Gatti

Segunda parte:


A formação humana em exercício

O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro.....208

Miguel da Silva Rossetto

Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação	233
Nara Aparecida Peruzzo	
Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade?	251
Norberto Mazai	
A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral.....	270
Odair Neitzel	
A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo.....	289
Dionei Martello Francisco Fianco	
A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i>	311
Marcelo J. Doro	
Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo	330
Marli Teresinha Silva da Silveira	
Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento	354
Diandra Dal Sent Machado	
Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ...	373
Renata Maraschin	
A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa	397
Enrique Sérgio Blanco	
Formação inicial de professores: capacidades ou competências?	418
Catia Piccolo Viero Devechi	
Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades	440
Aldenora Conceição de Macedo Catia Piccolo Viero Devechi	
Sobre os autores	465

Segunda parte:
A formação humana
em exercício



Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades

Aldenora Conceição de Macedo
Catia Piccolo Viero Devechi

Considerações iniciais

Conforme ressaltado no relatório da UNESCO publicado em 2022, “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, em todos os países do mundo, em menor ou maior grau e de diferentes formas, a desigualdade de gêneros ainda é uma realidade. Trata-se de uma problemática concreta no mundo contemporâneo, uma construção, acima de tudo, política, que reverbera em diferentes instâncias, acometendo as capacidades das mulheres. No Brasil, essa desigualdade tem sido ilustrada, historicamente, por diversos indicadores, tais como os que dizem respeito à violência, ao racismo, à estabilidade econômica, ao mercado de trabalho remunerado, ao acesso a bens materiais e imateriais etc., sendo o afastamento delas da educação formal o principal potencializador. Todavia, ao terem acesso à educação (a partir dos anos 1950), elas se tornaram, hoje, majoritárias em

todos os níveis de formação, o que, no entanto, não foi suficiente para desfazer as discrepâncias entre os gêneros, evidenciando, ainda, a disparidade intragênero, na qual as mulheres negras se encontram em prejuízo em relação às brancas.

O diagnóstico atual sobre a correlação entre gênero e educação nos convida à reflexão sobre a imprescindibilidade de se (re)construir e ressignificar cultural e politicamente a condição das mulheres brasileiras, sobretudo das negras, tendo em vista que o acesso à escolarização, fundamental para a criação de oportunidades, mostrou-se insuficiente para que elas pudessem ser e fazer de forma livre. Tal situação demonstra que, para além das oportunidades de acesso à educação, faz-se necessário criar alternativas para a superação das barreiras de gênero colocadas pelas bases racistas e patriarcais que as sustentam, além das questões econômicas. Nesse sentido, destacamos a premissa de uma educação democrática que, conforme Martha Craven Nussbaum (2012b, 2015), assuma o compromisso de fomentar mudanças concretas e permanentes, objetivando a superação dos preconceitos em relação às mulheres, a atenção especial às suas demandas e o alcance da dignidade humana. Uma educação sustentada no questionamento crítico, na postura ética e reflexiva, que estimula o pensar autônomo, critérios a serem desenvolvidos em disciplinas de humanidades e de artes, ou, ainda, uma formação “sensível ao contexto social, à história e as circunstâncias culturais e econômicas” (Nussbaum, 2012b, p. 185, tradução nossa). Uma educação preocupada, portanto, em reconhecer a urgência de se desestabilizar e reconstruir o imaginário social acerca do *ser mulher*, uma vez que a ideologia patriarcal ainda continua “a informar mensagens e padrões de pensamento que são transmitidos a crianças e jovens na sociedade e nas escolas” (UNESCO, 2022, p. 72), ou universidades, promovendo, continuamente, a perpetuação dessas opressões e discriminações.

Mesmo neste país que normatiza, democraticamente, uma “igualdade formal”, não há distribuição equânime, entre ou intragênero, de

poder, de ocupação de espaços, de participação no mundo externo ou compartilhado, sequer dentro dos lares. Dados referentes ao trabalho remunerado, por exemplo, mostram que as mulheres ganham menos que os homens, no exercício das mesmas funções, tanto no Brasil quanto no mundo. Observando o período de 2005 a 2022, a International Labour Organization (ILO) (2023, p. 8, tradução nossa) destaca que, em âmbito mundial, “para cada dólar de renda do trabalho recebido pelos homens, as mulheres ganham apenas 51 centavos”. Um olhar interseccional mostra que as negras possuem ainda mais desvantagem.

A partir do reconhecimento da complexa realidade a qual as mulheres ainda permanecem condicionadas, refletimos acerca dessa ascensão restrita e atravancada, com base no enfoque das capacidades proposto por Nussbaum (2012a). Tal perspectiva, ancorada na abordagem dos direitos humanos, defende que, se as capacidades, entendidas, sobretudo, como oportunidade e liberdade de fazer escolhas, quando não garantidas em um nível apropriado, tem-se insuficiência de justiça e comprometimento da dignidade humana. É nesse sentido que a autora propõe um conjunto de dez capacidades que demarca um foco para a avaliação da qualidade de vida e para o planejamento político, sustentado em uma sociedade pluralista. Um enfoque que, em confronto com o paradigma do desenvolvimento econômico, tem base na luta pela cidadania democrática, pelos valores do pluralismo e pelo cultivo da humanidade.

Neste ensaio, propomos discutir as seguintes questões: como a proposta do conjunto das capacidades pode auxiliar na compreensão das desigualdades de gêneros e das dificuldades impostas às mulheres, em especial às brasileiras? Como o nexos entre as oportunidades oferecidas às mulheres e o desenvolvimento de suas capacidades pode contribuir na reflexão sobre o planejamento político brasileiro em relação às desigualdades de gêneros e intragênero? Como a educação, pelo olhar das capacidades humanas, poderia favorecer o desenvolvimento das mulheres no Brasil?

O capítulo texto está organizado em três partes. Na primeira parte, falamos brevemente sobre o pensamento feminista da Martha Craven Nussbaum, uma vez que se compreende ser a base para seu fazer filosófico, cujas concepções articuladas fomentam sua compreensão acerca do enfoque das capacidades. Na segunda parte, tratamos do contexto brasileiro, abordando a educabilidade das mulheres, a reversão do “hiato de gênero” e a disparidade intragênero, no que se refere à presença majoritária das mulheres brancas nos índices de “sucesso” educacional e acadêmico, seguida da manutenção das desigualdades de oportunidades nas diferentes esferas da vida e das barreiras enfrentadas na luta pelo reconhecimento no campo profissional e na participação no mundo da vida. Na terceira parte, realizamos um exercício hermenêutico de colocar as mulheres a movimentarem-se pelo conjunto das dez capacidades, dialogando por um ponto de vista interseccional, no sentido de reconectar a compreensão de oportunidade com a liberdade de fazer escolhas, apontando, por fim, a potencialidade da formação em humanidades para a garantia da dignidade das mulheres.

Vulnerabilidade humana, feminismo e o enfoque nas capacidades

O pensamento feminista e filosófico liberal de Martha Craven Nussbaum (1999) está sustentado nos seguintes pilares: vulnerabilidade da condição humana, internacionalismo, individualismo e universalismo. A vulnerabilidade da condição humana é o cerne de seu pensamento, assinalada em diversos escritos e falas como fio condutor de suas problematizações, em que residem dois grandes temas: as emoções e a filosofia política. O primeiro implica que as pessoas reconheçam que são vulneráveis quanto a elementos externos que fogem ao seu controle; já o segundo questiona como a sociedade pode lidar com a vulnerabilidade humana, pensar sobre possibilidades de “fazer desaparecer algumas formas de vulnerabilidade, dar mais segurança,

disponibilizar boas formas de vulnerabilidade para as pessoas através do amor, da amizade e das outras emoções” (Nussbaum, 2011). Trata-se, também, de um pensamento que não se limita à teoria da finitude humana, mas ao entendimento de que as pessoas não são ilhas, autossuficientes em suas realizações. Nessa compreensão, encontram-se suas influências aristotélicas, ao situar o ser humano no entrelugar do animal selvagem e do divino, um animal político, social, fim em si mesmo, para quem a sociabilidade e a felicidade são dimensões fundamentais para o desenvolvimento e a autorrealização.

Desse modo, é preciso que as pessoas se admitam vulneráveis e com diferentes necessidades, distanciando-se das ideias de completude e onipotência, sentimentos que estruturam a miséria humana, pois atuam no ocultamento do humano (Nussbaum, 2006). E nesse sentido é que se questiona sobre que formas de vulnerabilidades são benévolas para a vida de cada pessoa e quais devem ser eliminadas. A autora destaca a existência de vulnerabilidades boas, tais como amor, amizade, carreira profissional, mas também de formas más de vulnerabilidade, como violência física, fome etc. Para ela, esse seria o ponto em que o seu pensamento sobre justiça se conecta com a filosofia política, pois parte de uma constatação sobre a vulnerabilidade que a leva a refletir sobre como os governos podem estimular as oportunidades humanas. Ela ressalta que o foco central de seu trabalho de anos, acerca das capacidades e do desenvolvimento humano, seria “simplesmente argumentar que, quando as nações discutem desenvolvimento e qualidade de vida, devem simultaneamente fazer essas difíceis questões normativas sobre o bem” (Nussbaum, 2011). Pensamento que vai orientar a constituição de seu enfoque, defendendo que “a abordagem das capacidades é uma tentativa de promover oportunidades para a busca de formas boas de vulnerabilidade e evitar formas ruins” (Nussbaum, 2011).

Em relação ao internacionalismo, a autora alerta que é preciso tornar comum os problemas de diferentes nações, assegurando um compromisso com a justiça global. Já em torno do individualismo, ela

ressalta a fundamentalidade da ética, em que a justiça é vista como algo que parte do eu e que se amplia para círculos cada vez maiores, alargando-se de forma global. Por fim, o universalismo diz respeito à defesa de liberdades fundamentais a todos os seres humanos, independentemente de religião, cultura, gênero ou nacionalidade, contudo, respeitando o fato de que toda pessoa, em sua singularidade, deve ser entendida como unidade última de preocupação moral, não podendo ser instrumentalizada em nome de outros fins.

Destacamos que seu posicionamento feminista é considerado anterior à sua postura filosófica, conforme relatos próprios sobre sua vida familiar e acadêmica. Trata-se de um feminismo definido como liberal, universalista, individualista ético, que foi responsável por seu interesse em discutir a desigualdade de gênero e os seus problemas nas vidas das mulheres de todo o mundo. Ressaltamos que grande parte da teoria feminista existente, para além da filiada à tríade francesa “liberdade, igualdade e fraternidade”, é manifestadamente crítica aos princípios centrais do liberalismo clássico, bem como resistente aos postulados universais, questões fortemente protegidas pela filósofa. Quanto a isso, Nussbaum (2011) diz coadunar com as críticas que se dirigem a certas formas de liberalismo, mas não a ele como um todo. Ela dá razão às alegações de que o liberalismo é altamente individualista, pois julga que “a teoria liberal deveria enfatizar a filiação, ou o cuidado, com os vínculos entre as pessoas, caso precisem ter pessoas em uma rede de relacionamentos” (Nussbaum, 2011), e que as desigualdades no mundo da igualdade liberal exigem “mais liberalismo; ou que o feminismo pede, um liberalismo mais consistente” (Nussbaum, 2011). Porém, argumenta que, ao feminismo, de qualquer corrente, alguns aspectos liberais lhes são pontos cruciais, como a exigência de respeito pela igualdade e pela liberdade humanas. Sobre o seu universalismo, entende que se relaciona com um “pluralismo significativo”, na defesa de que certas oportunidades devam ser garantidas. Ou seja, subjaz a ideia de que “certos tipos de direitos, incluindo o direito das mulheres

de proteger sua integridade física, ou o direito à saúde, são condições básicas de qualquer tipo significativo de pluralismo” (Nussbaum, 2011), necessários à dignidade dos seres humanos como um todo. Afirmando-se, portanto, como absolutamente a favor da diversidade, reitera que seu posicionamento é a partir de um liberalismo político muito tênue, e não de uma doutrina integral, o que ela exemplifica sublinhando que “o liberalismo é como o ponto de partida” do seu pensamento, mas, “especificamente o liberalismo de John Mill, que é um grande crítico da família” (Nussbaum, 2011). No mesmo sentido, ao afirmar aproximação com o liberalismo político de John Rawls, destaca que se dá no que se refere à busca por uma sociedade justa, que respeite as liberdades individuais, mas que é contrária a alguns de seus aspectos, como os que dizem respeito à negligência em torno das capacidades fundamentais para uma vida digna (Nussbaum, 2013).

Assim, Nussbaum toma em conta as realidades marginalizadas para pensar a sociedade, propondo-se a fazê-lo por meio do seu enfoque nas capacidades. Para tanto, faz uma análise crítica de pensadores liberais tradicionais pela forma como abordaram e dissertaram sobre os princípios de justiça e os reconstrói hermeneuticamente, sobrepondo-lhes a preocupação em desenvolver as capacidades humanas de pessoas que não possuem bem-estar ou vida emancipada. Para nós, a visão liberal da filósofa, por ser instalada no feminismo, é distante a uma perspectiva hegemônica ou dominante, postura marcadamente visível em sua produção, assim como na escolha da condição das mulheres mais subalternizadas, como parâmetro para se analisar a relação desigualdade *versus* desenvolvimento. Nesse sentido, destacamos a obra *Mulheres e desenvolvimento humano: o enfoque das capacidades*, de 2000, na qual a autora desenvolve sistematicamente sua proposta de capacidades humanas a partir da argumentação de que o pensamento internacional, político e econômico precisa ser feminista e, para tanto, ocupar-se em considerar “os problemas especiais enfrentados pelas mulheres por causa do seu sexo em mais ou menos todas as

nações do mundo, problemas sem os quais as questões da pobreza e do desenvolvimento não podem ser devidamente abordadas” (Nussbaum, 2012a, p. 6, tradução nossa). Tal pensamento é baseado em dados de um relatório do “Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD”, de 1999, que aponta não haver “nenhum país que trate a sua população feminina tão bem quanto a masculina”. A desigualdade é mais latente nos países em desenvolvimento, com desafios particularmente urgentes, e fortemente correlacionada com a pobreza, sendo uma combinação resultante de “uma aguda falta de capacidades humanas essenciais” (Nussbaum, 2012a, p. 16, tradução nossa). Essa realidade, para a autora, demonstra a falta de apoio e de oportunidades para as mulheres levarem uma vida considerada humana, o que acontece apenas por serem mulheres¹.

Diante desse fato, a autora questiona quais seriam as capacidades que uma sociedade, com um mínimo aceitável de justiça, deveria se esforçar para promover. Na obra *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (2012b), Nussbaum responde que o essencial para uma vida digna seria o de exceder o limite de dez capacidades centrais de proteção das liberdades fundamentais. São elas: 1) Vida; 2) Saúde corporal; 3) Integridade corporal; 4) Sentidos, imaginação e pensamento; 5) Emoções; 6) Razão prática; 7) Afiliação; 8) Outras espécies; 9) Lazer; 10) Controle do próprio entorno: político e material. Tratam-se de capacidades centrais ou combinadas, que resultam de um processo que envolve questões de diferentes ordens.

Assim, para Nussbaum (2012b, p. 32-33, tradução nossa), as capacidades centrais/combinadas são “capacidades internas combinadas

¹ O livro tem como fonte as experiências vivenciadas pela autora com mulheres de países em desenvolvimento, sobretudo as indianas, com as quais teve contato por meio de visitas à Índia, realizadas durante o período de oito anos em que trabalhou no Instituto Mundial de Pesquisa em Economia do Desenvolvimento da Universidade das Nações Unidas (UNU/WIDER), instituição da qual fez parte desde 1986, quando foi convidada por Amartya Sen, o criador da perspectiva das capacidades. A autora destaca viagens dos anos de 1997 e 1998, nas quais esteve focada em conhecer projetos indianos de desenvolvimento de mulheres e ouvir seus testemunhos, a fim de “escrever um livro que fosse real e concreto” (Nussbaum, 2012a, p. 16).

com condições externas adequadas para o desempenho da função” – sociais, políticas e econômicas. Trata-se de um conjunto de capacidades que podem ou não ser colocadas em funcionamento, dependendo da escolha de cada pessoa. Para explicar as capacidades combinadas, a autora diferencia as capacidades básicas das capacidades internas: a) as capacidades básicas são entendidas como naturais ou inatas, como faculdades necessárias para que a pessoa se desenvolva, alcance uma formação; b) as capacidades internas dizem respeito às características pessoais individuais, como personalidade, intelectualidade, saúde etc. Essas são fluidas e dinâmicas, pois tratam-se de traços e aptidões adquiridos e desenvolvidos em interação com o meio. Para que uma capacidade interna se desenvolva, é preciso haver condições externas favoráveis. Elas não podem ser confundidas com o equipamento inato, como as capacidades básicas, portanto.

Liberdades outorgadas: as mulheres entre avanços, recuos e permanências

O afastamento das mulheres brasileiras dos bancos escolares foi o fato histórico que mais contribuiu para a assimetria entre e intra-gênero. Afinal, a educação formal e a criação das escolas, no país, estiveram voltadas, inicialmente, apenas aos meninos (da elite). Esses tiveram, a seu tempo, uma formação humanística, conforme defendida por Nussbaum (2015), de base filosófica, artística, teológica, profissionalizante, especialista. Guacira Lopes Louro (2004) relata que as meninas dessa burguesia, por seu turno, além de terem permanecido, por muito tempo, excluídas da escola, só vieram a ter acesso à educação após a vinda da família real, em 1808, e, ainda assim, receberiam uma formação instrumental, estritamente, relativa à vida doméstica. Somente em 1822, no Pós-Independência, com o aumento da oferta educacional, é que passam a receber uma educação primária, que se baseava, por sua vez, em uma formação cristã incentivadora da acei-

tação de sacrifícios e boa execução do papel de mãe e esposa. Ainda que sem os privilégios e as liberdades masculinas, malogrando o fato de serem meninas, detinham os privilégios de raça e, assim, condições para estudar.

Em relação ao contexto geral de acesso, a partir da segunda metade do século XX, temos uma reviravolta nesse quadro, quando a expansão do ensino, somada às mudanças culturais e aos comportamentais da época, fomenta a reversão do “hiato de gênero” na educação. Na maior parte desse século, o hiato ocorreu porque as taxas de alfabetização e os demais níveis de educação dos homens eram superiores aos das mulheres (Beltrão; Alves, 2009). Essa reversão começa a se estruturar apenas a partir dos anos de 1950, consolidando-se após a Constituição de 1988, no que se refere às meninas brancas, sobretudo.

Assim, de acordo com o censo demográfico de 2010 (Inep, 2012)², as taxas de escolarização feminina são superiores em todos os níveis educacionais, com o grau de instrução ampliado nas últimas cinco décadas e mantido elevado em comparação ao grau masculino. Do contingente de 25 anos ou mais de idade, a parcela com pelo menos 11 anos de estudo representava 40,3%, para os homens e 44,5%, para as mulheres. No ensino médio, as jovens representam uma superioridade numérica: do total de adolescentes de 15 a 17 anos de idade, elas são 54,7%. Tais dados mostram uma grande proximidade de matrículas na educação básica quanto à questão racial, porém as adversidades e as especificidades da população negra acarretam a falta de “condições de frequência, permanência e progressão para os níveis subsequentes”. As taxas de conclusão no ensino médio de 2018, das quais 81% das jovens brancas concluíram, enquanto apenas 67,6% negras (Portella, 2022), exemplificam a situação.

Na educação superior, considerando o ano de 2021, 58% dos estudantes matriculados em cursos de graduação eram mulheres e re-

² O censo previsto para 2020 não foi realizado. De acordo com o IBGE, a pesquisa foi feita em 2022, mas os dados ainda não foram publicados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>.

presentavam 61% do total de concluintes (IBGE, 2022). Atualmente, pela primeira vez na história, o número de estudantes negras(os) na universidade pública ultrapassou o de brancas(os), totalizando 50,3%, revertendo o hiato racial na educação superior, avanço possibilitado, sobretudo, pela Política de Cotas Raciais. Contudo, prevalecem nos cursos entendidos como de menor prestígio (Saldanha; Takahashi; Tanaka, 2019). A superioridade numérica das mulheres é estendida aos níveis de pós-graduação. Números de 2021 atestam que elas são 54% de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. De um total de 405 mil estudantes de mestrado e doutorado, 221 mil são mulheres. Em 2020, totalizavam 58% das bolsas em nível *stricto sensu* (Capes, 2021) e 60% das bolsas de iniciação científica na graduação. Em tais estatísticas, as mulheres negras são minoria. Ainda que, de modo geral, a ascensão feminina seja de grande importância, há fatores subjacentes que nos levam a afirmar que as liberdades para essas mulheres são outorgadas. Para isso, apresentamos apenas alguns fatores voltados ao campo educacional brasileiro:

- a) As mulheres são a maioria na graduação, prevalecendo nas licenciaturas, sendo 72,5% do total de discentes desses cursos, com destaque para a Pedagogia (IBGE, 2022). São predominantes nos cursos entendidos, histórica e culturalmente, como voltadas aos “cuidados” ou para o bem-estar. De acordo com o censo de 2019, as licenciaturas com mais matrículas de estudantes negras são Pedagogia e Letras – Português. No geral, as mulheres são numerosas também na área da saúde, mas, sobretudo, nos cursos de Enfermagem. Existem poucas mulheres nos cursos das ciências exatas (Saldanha; Takahashi; Tanaka, 2019).
- b) No geral, mesmo sendo as mais bem formadas academicamente, a atuação docente é condicionada à educação básica: em um quadro global, somam 95% de docentes da educação infantil, 59% no ensino médio e 46% na educação superior

(OECD, 2019). Em todo o país, do total de docentes no magistério, 79,2% são professoras; dessas, a quase totalidade está na educação infantil: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. No ensino fundamental, são 77,5% do 1,4 milhão de docentes. No ensino médio, representam 57,5% no país. Já na docência na educação superior, o quadro se inverte, os homens são 52,98% do total de docentes. A docência na educação superior é predominantemente branca e masculina; do quantitativo de mulheres, as negras somam apenas 10,6% (IBGE, 2022).

- c) Na ciência, quando se trata de ir além das bolsas de graduação e pós-graduação, elas encontram barreiras. Entre 2020 e 2021, 65% das bolsas de produtividade foram concedidas a homens, em contrapartida, apenas 35% beneficiaram mulheres, dos quais, apenas 7% para negras (CNPq, 2021).

Com esses dados, procuramos demonstrar que, à medida que se avança na carreira, o quantitativo de mulheres vai sofrendo um rareamento. Na literatura de gênero e teorias organizacionais, conforme destacam Sara Casaca e Johanne Lortie (2018), esse movimento pode ser entendido de duas formas: por um lado, há um “teto de vidro”, que diz respeito aos empecilhos “sutis” ou invisíveis que são colocados à ocupação e à ascensão das mulheres em espaços de maior presença masculina, independentemente de qualificações, desempenho ou dedicação profissional; por outro, quando o homem tem privilégios em carreiras com maior presença de mulheres, pode-se falar que há uma “escada rolante de vidro”, ou “elevador de vidro”. As metáforas ilustram as desigualdades postas e que são ocasionadas por alguns aspectos, como assédio moral, sexual e maternidade *versus* paternidade, a responsabilização única das mães solo, por exemplo. Sub-representação feminina que, mesmo variando entre países, é observada de forma mais intensa com as mulheres de grupos racializados. Os níveis intermediários de chefia e supervisão acabam sendo o máximo alcan-

çado pelas mulheres, de maioria branca, que, por estatística, acabam estagnando nesse ponto, não conseguindo chegar, portanto, ao topo da hierarquia. Conforme as referidas autoras, estudos atestam que tais dificuldades, quando relacionadas às áreas ligadas a ciência, tecnologia, engenharia e matemática, fazem com que haja um quantitativo expressivo de mulheres que desistem da carreira profissional por não vislumbrarem qualquer oportunidade de mobilidade ascendente. Nesse caso, arriscamo-nos a dizer que muitas dessas escolhas sejam também decorrentes de preferências adaptativas, tendo em vista que foram educadas em uma sociedade machista e patriarcal, de modo que não desenvolveram o desejo para atuação em setores mais valorizados e, em caso de terem desenvolvido, não dispuseram das devidas oportunidades.

Tais condições destacam a ideia de “divisão sexual do trabalho”, baseada na ideologia da diferença sexual, que acaba por delimitar para os homens o trabalho produtivo e para as mulheres o reprodutivo, em outras palavras, esferas pública e doméstica. Os homens são entendidos como preparados para as ocupações de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). Ponto importante são as duas características intrínsecas a esse pensamento binário: a separação, trabalhos por sexo, e a hierarquia, o trabalho dos homens é mais valorizado (Kergoat, 2009). Obviamente, o trabalho doméstico permanece sendo desvalorizado e cumulativo para as mulheres que também realizam trabalho remunerado e a divisão sexual atinge mulheres brancas e negras, contudo, a essas últimas tem-se um aprofundamento, dada a intersecção com a divisão racial do trabalho. O trabalho doméstico remunerado, por exemplo, é majoritariamente uma ocupação para as mulheres negras – um signo da escravização, pois é pela substituição às mulheres brancas em suas “obrigações” domésticas que as negras possibilitam a elas, historicamente, estar de forma mais atuante no mundo externo.

Portanto, é fato que o salto educacional das mulheres não refletiu em equidade salarial no mercado de trabalho: uma mulher com a mesma ou com maior qualificação que um homem recebe remuneração inferior ao exercer uma mesma atividade profissional. No Brasil, em 2015, as mulheres recebiam em média 75% da remuneração dos homens (IBGE, 2016). Em nível global, as mulheres ganham 77% do que ganham os homens, conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2016). A explicação dessa disparidade, que, certamente, não está relacionada ao nível educacional, diz respeito à:

[...] subavaliação do trabalho que é realizado pelas mulheres e das competências exigidas nos sectores ou profissões de predominância feminina, práticas discriminatórias, e a necessidade de as mulheres fazerem pausas na carreira para poderem assegurar as responsabilidades adicionais, por exemplo, após o nascimento de uma criança (OIT, 2016, p. 9).

Como falamos anteriormente, a ILO (2023) demonstrou constância nesse quadro, destacando que as mulheres recebem pouco mais da metade do que os homens. Com esses dados, passamos a refletir o nexo existente entre a noção de oportunidade e capacidades apresentadas por Martha Craven Nussbaum e as condições das mulheres no Brasil, articulando-o ao peso que a questão racial exerce sobre a maioria delas. Para a autora, a relação entre pobreza e desvantagens sociais, por exemplo, com a ausência de capacidades, diz respeito não apenas à falta de bens, renda ou riqueza, mas é uma série múltipla e complexa de perdas de oportunidades (Nussbaum, 2012a). No Brasil, segundo dados de 2019, uma em cada quatro pessoas é pobre, perfil esse que se perpetua ao longo dos anos: mulheres, pessoas negras e com pouca instrução educacional. Já em relação às pessoas que se encontram abaixo da linha da pobreza, mais de 70% são negras. De modo geral, as pessoas brancas ganham, em média, 73,4% mais do que as negras (IBGE, 2020).

Avançando para a esfera da política eleitoral, espaço genuíno de poder e tomada de decisão, temos mais um aprofundamento dessa complexa realidade: mesmo as mulheres sendo a maioria da popula-

ção brasileira 51,1%, dessas 28% negras (PNAD, 2021), chegando a quase 5 milhões a mais que homens, contabilizando 52% do eleitorado, elas ocupam, de acordo com a eleição de 2022³, apenas 18% das cadeiras políticas. Um quadro de eleição de 302 mulheres contra 1.394 homens, dessas, 110 são negras (39 e 71 pardas) e 184 brancas, além de 5 indígenas, de acordo com a autodeclaração. Esses são números ainda baixos e distantes da desejada paridade, mas que já trazem uma evolução histórica quando comparados aos dos pleitos anteriores, mudança impulsionada pela implementação de ações de reconhecimento e representação em prol das mulheres, como é o caso da Lei de Cotas para as mulheres nas candidaturas eleitorais (Lei n. 9.100/1995 e Lei n. 9.504/1997). Esses dados da eleição de 2022 são importantes, pois completavam-se 90 anos da primeira legislação (1932) que concedeu às mulheres o *status* de eleitoras e candidatas, com muitas condições específicas, como: se casadas, deviam ter permissão do marido; se solteiras ou viúvas, deviam ter renda própria etc. Recordamos, assim, da crítica à igualdade formal, advinda no liberalismo clássico, pois tal lei não discriminava mulheres negras e brancas, porém, a questão de classe, o elitismo da época e as condições estipuladas distanciavam as negras dessa oportunidade. As liberdades de ser e de fazer eram, portanto, outorgadas e/ou negadas.

De fato, a reversão do hiato de gêneros na educação brasileira e o exercício político de algumas mulheres mostram o quanto o desenvolvimento das capacidades pode tornar a vida feminina mais digna. Contudo, desvela-se uma realidade mais profunda de menores oportunidades para as mulheres negras. Situar interseccionalmente tais questões no horizonte do enfoque nas capacidades é relevante, pois tal perspectiva “se refere exatamente ao desenvolvimento das potencialidades a partir do que as pessoas são capazes de ser e de fazer, quando as oportunidades lhes são dadas” (Nussbaum, 2015). Sendo assim, é

³ Dados do portal TSE Mulheres. Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/tse-mulheres/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

nítido que as mulheres negras não estão devidamente inseridas no planejamento governamental, pois as políticas que as focalizam ainda são insuficientes.

Logo, se a dignidade humana é dependente do desenvolvimento das capacidades e da liberdade de colocá-las em funcionamento, podemos questionar se essa é uma possibilidade factual para todas as mulheres brasileiras. Se mesmo as mulheres abastadas, de maioria branca, enfrentam percalços para alcançar o limiar das capacidades e para escolher colocá-las ou não em funcionamento, quais seriam as chances das mulheres pobres e negras? Ou seja, em que níveis de capacidades e de liberdade estariam as mulheres brasileiras? Como seria essa oferta de oportunidades, para que as capacidades e a liberdade de escolha fossem alcançadas? Como a educação poderia auxiliar no alcance da dignidade das mulheres, diante da cultura patriarcal e racista que as sufoca?

Movimentando as mulheres pelo conjunto das capacidades

Para uma explanação mais geral do conjunto de capacidades proposto por Martha Craven Nussbaum, realizamos os seguintes agrupamentos: a) “De característica física/vital” (capacidades 1, 2 e 3): têm a ver com ninguém morrer antes do tempo, ter saúde, com destaque para a reprodutiva, ter moradia, viver com dignidade; b) “De característica cognitiva/emocional” (capacidades 4, 5 e 6): dizem respeito à aptidão que as pessoas têm de desenvolver laços afetivos umas com as outras, sentir diferentes e variadas emoções de forma livre, poder compreender o que é bem ou mal e formular o próprio projeto de vida; destaque para a educação e a questão artística; c) “De característica relacional e lúdica” (capacidades 7, 8 e 9): relacionam-se com um desenvolvimento de atitudes de cuidado com meio ambiente e animais, de manter relações empáticas e afetivas com as pessoas, de reconhecimento das dife-

renças e de poder desfrutar da vida, das dimensões recreativas; d) “De característica política e material” (capacidade 10): é sobre, do ponto de vista político, ter direito à participação efetiva, poder decidir, exercer-se livremente e, do ponto de vista material, ter acesso à posse efetiva da propriedade e de bens, e não apenas uma posse meramente formal, ter emprego digno e condições iguais de exercício e reconhecimento.

Ao pensar sobre a condição das mulheres brasileiras, propomos um breve exercício de movimentá-las por essas dez capacidades, no sentido de refletirmos e problematizarmos a adequabilidade da discussão e a superação da disparidade de gênero no país. Para tanto, confrontamos o grupo a) “De característica física/vital” (capacidades 1, 2 e 3), com os seguintes dados: o Brasil, dentre mais de 190 países, é o 5º no ranking mundial de feminicídios – em 2022, foram 1,4 mil mortes, uma a cada 6 horas; dessas, mais de 62% eram negras. A maioria desses crimes ocorre em casas, sendo cometidos por parentes e pessoas próximas. Os dados de 2021 sobre os estupros também são alarmantes: a cada 9 minutos, uma menina ou mulher sofre tal violência; dessas, 52,2% do total são negras⁴. A questão da descriminalização do aborto, por exemplo, é uma demanda antiga dos movimentos feministas e ainda uma causa sem a devida discussão política, porém, as mulheres que mais morrem por conta de realizarem o procedimento “clandestinamente” são negras e pobres. Faz muito pouco tempo, também, que as mulheres passaram a poder realizar laqueaduras sem o consentimento do cônjuge (Lei n. 14.443/2022). Como Nussbaum (2012a) alerta, as capacidades são inter-relacionadas e interdependentes. Essa concepção pode ser ilustrada pela questão da moradia digna e sua relação com a capacidade 8, pois, por serem a maioria do grupo mais pobre ou vulnerável, não dispõem de um lar seguro. Muitas vezes, estão localizados em lugares inapropriados, passíveis de destruição por conta de desastres naturais, como as enchentes causadas pelas chuvas.

⁴ Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2023.

No grupo b) “De característica cognitiva/emocional” (capacidades 4, 5 e 6): a educação seria a base, com destaque para a capacidade 4, contemplada na discussão aqui realizada e que, conforme procuramos demonstrar, trata-se de uma educabilidade também orientada pela cultura patriarcal e racista, uma vez que, como vimos, a maioria das mulheres se forma nas licenciaturas ou nos demais cursos voltados, sobretudo, aos cuidados, vistos como de menor prestígio (o que entendemos ser mais condicionalidade do que escolha). Os cursos mais concorridos, das ciências naturais e exatas ou preparatórios para uma maior participação no mundo externo, são de prevalência masculina e branca. Essa mesma concepção de divisão sexual e racial se relaciona à capacidade 5, pois as mulheres são mais empenhadas, cobradas e autorizadas em demonstrar amor e afeto, muito devido à educação familiar e escolar feminilizada. Nesse mesmo quesito, mas em relação ao medo, está diretamente relacionado a elas não se sentirem livres e seguras na maioria dos espaços. Além disso, a sobrecarga de trabalho e a responsabilidade com filhas(os) também traz medo, insegurança e ansiedade. Quanto à capacidade 6, ainda pela via dessa educação, as mulheres tendem a se posicionar de modo mais positivo e benéfico, pois aprendem que não podem ser violentas – parte da ideia de subjugação, porém a capacidade de planejar a própria vida esbarra, por exemplo, nas limitações apresentadas na capacidade 1 e devido à forte estrutura patriarcal e racista.

O grupo c) “De característica relacional e lúdica” (capacidades 7, 8 e 9) é especialmente interessante, pois aí reside uma armadilha cultural de as mulheres serem entendidas como cuidadoras naturais (sejam de pessoas ou relações – como obrigação de manter um bom casamento, por exemplo). Porém, a empatia, como já dito, é uma característica muito mais presente nas mulheres, mesmo que seja questionável se é genuína ou fruto de um ensinamento de manutenção de sua função de cuidadora. Já a capacidade 7, que trata da possibilidade de interação social e da capacidade de se imaginar no lugar do “outro”,

remete ao intercambiamento do machismo e do racismo estabelecido com todas as demais, pois tais questões interferem no acesso às possibilidades e até mesmo no exercício digno de viver, na integridade física, no medo, nas emoções, como o amor próprio. A capacidade 9 é condicionada pelas capacidades 1, 3, 4, 5, 6 e 7, sendo relacionada à questão do assédio em ambientes públicos, à visão machista sobre o que as mulheres podem ou não fazer para e como se divertir e à sobrecarga das obrigações domésticas, que limitam a recreação.

Quanto à capacidade 10, por si só um agrupamento, temos que a posição política e de participação, conforme procuramos demonstrar, é definitiva para a real inclusão das mulheres como cidadãs, afinal, é no Poder Legislativo que são criadas as leis que vão definir suas vidas. Por se tratar de um lugar dominado por homens, assim também o são os demais poderes, então, uma mudança nesses espaços seria crucial para se estabelecer transformações concretas e mais duradouras nas relações de gênero. Quanto à questão material, de propriedade, como, no geral, são as mulheres que se encarregam da criação das(os) filhas(os), seria mais legítimo que fossem as detentoras de moradia, detivessem a posse da propriedade, para se sentirem mais seguras para fazerem escolhas em casos de separação, divórcio ou qualquer outra motivação, sobretudo em casos de violência doméstica. No Brasil, políticas voltadas à moradia ou de assistência à economia familiar (Bolsa Família; Minha Casa, Minha Vida), já com esse olhar de gênero, determinam que as titularidades sejam das mulheres.

Para Nussbaum (2012a), somente ao se atingir o conjunto de capacidades centrais é que se tem, de fato, uma vida dignamente humana e, assim, liberdade para colocar em funcionamento a capacidade que desejar. O papel do Estado, nesse sentido, seria o de criar oportunidades para o desenvolvimento das capacidades internas, oferecendo condições para o alcance das capacidades centrais, o que não significa determinar o seu funcionamento, pois esse deve ser de livre escolha.

As mulheres brasileiras, por exemplo, atestaram ter as mesmas condições cognitivas que os homens (capacidades básicas) e, ao terem a oportunidade de serem escolarizadas (desenvolvimento de capacidades internas), chegaram a um patamar de “sucesso” quando as condições sociais, econômicas e culturais as permitiram (capacidades combinadas). Uma simples ilustração para demonstrar a dependência e o caminho que precisa ser percorrido para se alcançar o desenvolvimento de, às vezes, uma única capacidade. Dentro dessa combinação, o olhar interseccional nos auxilia na compreensão, visto que as mulheres negras com as mesmas condições inatas, capacidades básicas, que as brancas, porém com capacidades internas bem mais reduzidas, pelas vulnerabilidades econômica, social e cultural, acabam por ter comprometidas as capacidades combinadas, centrais. A injustiça social reside, portanto, na indisponibilização das capacidades internas, mas também quando não se alcançam ou se pode operacionalizar as capacidades combinadas, ambos acontecimentos com maior incidência para os grupos marginalizados. As capacidades internas são, assim, o muro que aparta, pois demandam arranjos de reconhecimento e redistribuição para o funcionamento das capacidades centrais, combinadas. E são elas que, uma vez oportunizadas e desenvolvidas, podem corrigir, em nosso caso, as desigualdades entre e intragênero. Sendo assim, a atuação governamental deve acontecer no sentido de proporcionar o desenvolvimento das capacidades combinadas, não o seu funcionamento.

Sem a pretensão de esgotar ou resumir o debate, interpretamos que algumas das principais barreiras que ainda atravancam o desenvolvimento das mulheres, no Brasil, decorrem das mesmas determinações e ideologias baseadas na diferença sexual, na qual subjazem os condicionamentos religiosos, familiares, morais, comportamentais etc., que impedem que as mulheres tenham liberdade para fazer escolhas. O racismo e o patriarcado são estruturantes e seguem, historicamente, orientando a sujeição das mulheres, o não reconhecimento em equidade, a negação de oportunidades e de li-

berdade, por meio de distinção entre o trabalho produtivo e o reprodutivo, e de cuidado, da objetificação sexual, dos limites impostos a ocupações e participação, dos valores morais sobre suas decisões e seus corpos, da sobrecarga do trabalho doméstico, da maternidade e da impossibilidade de se compartilhar essas responsabilidades com os homens. São antigas e atuais problemáticas que ainda atropelam as mulheres, impedindo-as de desenvolverem as suas capacidades em plenitude, bem como de alcançarem a liberdade para colocá-las ou não em funcionamento.

Enfim, pensar a equidade de gênero a partir da noção das capacidades e suas prerrogativas de oportunidade e de liberdade demanda a compreensão de que as pessoas não partem de um mesmo patamar de igualdade, são pontos de partida diferentes que se dão na articulação de condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Nesse sentido, entendemos que somente uma perspectiva de educação reflexiva e crítica, sustentada nas humanidades, será capaz de confrontar o imaginário patriarcal, racista e excludente que retira das mulheres a possibilidade de agir por vontade própria e de fazer escolhas. Afinal, as desigualdades de gênero e raça são concretas, perpetuadas historicamente, e as sociedades e as democracias, como a brasileira, devem, segundo a defesa de Martha Craven Nussbaum (2006, 2015), lidar de forma responsável com tais problemáticas, refletindo de maneira adequada a partir de cada contexto cultural. A educação deve contribuir no sentido de aumentar e aperfeiçoar a capacidade de imaginar a experiência do “outro”, considerar suas vulnerabilidades e as diferentes necessidades das pessoas, enquanto seres humanos incompletos. Para nós, uma sociedade injusta e desigual só pode ser desconstruída e reconstruída colocando o ser humano e sua dignidade como *telos* do processo educativo, uma formação única e singular que permita que todas(os) possam vir ao mundo como um mundo de pluralidade e diferença (Biesta, 2021).

Considerações finais

Tendo como horizonte o enfoque das capacidades, refletimos, pelas lentes da interseccionalidade, sobre a condição das mulheres brasileiras, desvelando as barreiras que as impedem de serem livres para fazerem suas próprias escolhas. Por ser de cunho político, tal enfoque nos possibilita pensarmos também sobre o interesse governamental. Desse modo, ressaltamos que as dez capacidades se encontram contempladas pelos direitos assegurados na Constituição federal de 1988, com destaque para o artigo 5º, em que se resguarda formalmente a equidade de gêneros como direito fundamental primordial à cidadania e à dignidade humana, assim como a racial. Fazemos tal relação porque, mesmo em países em que “em teoria, as mulheres desfrutam dessa igualdade legalista, na realidade, são cidadãs de segunda classe” (Nussbaum, 2012a, p. 17, tradução nossa), o que a faz acreditar que, embora existam normatizações, é necessário apresentar um limiar soberano, mas plenamente exequível, acima de qualquer ordenamento privado.

Para tanto, a proposta de Nussbaum é que as capacidades devam ser a base para as políticas públicas, tirando os direitos do campo do formal para o prático por meio de ações governamentais. No Brasil, alguns governos tiveram essa interpretação mais funcional das normas constitucionais, conforme demonstramos com as políticas referenciadas ao longo do texto, contudo, o fato de a sociedade ter se construído e permanecer assentada secularmente no imaginário do patriarcado e do escravagismo fez com que o pouco tempo de implementação e execução de tais ações ainda não fosse suficiente para promover reparações transformadoras das injustiças impostas a grupos politicamente minoritários – gênero, raça, etnia, sexualidade, classe etc. –, embora tenham importância reconhecida ao visarem equalizar os pontos de partidas entre as(os) diferentes.

Portanto, concordamos com o enfoque político dado por Martha Craven Nussbaum, por ressaltar que é dever do Estado prover as condições para que as capacidades sejam desenvolvidas e, assim, possibilitar um desenvolvimento humanizado. Nesse sentido, com todo o exposto, é possível concluir que a mobilidade das mulheres pelo conjunto das dez capacidades de Nussbaum, no Brasil, é repleta de percalços, labirintos e poucas saídas, que se tornam ainda mais estreitas para as mulheres negras. Destaca-se que as conquistas até então alcançadas no contexto de gênero e raça resultam da união de demandas sociais levantadas pelos movimentos e acolhimento governamental, estatal.

Esta breve discussão, assim como muitas outras pesquisas e estudos acerca das questões de gênero, mostra, contudo, que as bandeiras das lutas atuais ainda são as mesmas antigas demandas, de décadas e até séculos atrás. Evidencia o arraigamento e a perpetuação de ideias conservadoras quanto ao gênero e à raça, realidade que pode ser transformada caso a educação tenha como objetivo uma formação compromissada com a universalização horizontalizada de uma vida humanamente digna, em especial a dignidade feminina e negra, no caso do Brasil. Cabe à educação, por conseguinte, numa perspectiva articulada com a teoria das capacidades e dos direitos humanos, encorajar-se nesse debate, ultrapassando os encaminhamentos apenas técnicos de enfrentamento da questão, e assumir uma postura filosófica e ética de elucidamento do que está por trás das questões de gênero, apostando na formação humana como oportunidade para assegurar o que seria humanizante para todas(os), sobretudo para as mulheres. A educação como empoderamento humano torna possível que as pessoas se reconheçam e se exerçam plenamente, com a criticidade necessária para entenderem-se como detentoras de direitos e, também, responsáveis pela sustentabilidade do humano e de suas relações sociais, em um mundo cada vez mais plural e compartilhado.

Referências

- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Discentes da Pós-Graduação stricto sensu do Brasil [2017 a 2020]*. Brasília, DF: MEC, 2021.
- CASACA, Sara Falcão; LORTIE, Johanne. *Gênero e mudança organizacional - manual*. Centro Internacional de Formação – OIT, 2018.
- CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Relatório de Gestão 2021*. CNPq, 2021.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo da Educação Superior 2021*. Divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Brasília, DF, 04.11.2022.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. IBGE, 2021.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- ILO. INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. *Spotlight on Work Statistics n° 12*. New data shine light on gender gaps in the labour market. March 2023.
- INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Demográfico 2010*. Educação e Deslocamento. Resultados da Amostra. Rio de Janeiro: Inep, 2012.
- IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça - 1995-2015*. Brasília, DF: Ipea, 2017.
- KERGOAT, Danièle. Divisão sexual o trabalho e relações sociais o sexo. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67-75.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.
- NUSSBAUM, Martha Craven. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012b.

NUSSBAUM, Martha Craven. *El ocultamiento del humano: repugnância, verguenza y lei*. Buenos Aires: Katz, 2006.

NUSSBAUM, Martha Craven. *Entrevista com Martha C. Nussbaum*. Fina Birulés e Anabella I. Di Tullio. Barcelona Metrópolis. Invierno (enero – marzo 2011). DDOOSS, Asociación de Amigos del Arte y la Cultura, 2011.

NUSSBAUM, Martha Craven. *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Traducción de Roberto Bernet. Herder Editorial, S.L., Barcelona, 2012a.

NUSSBAUM, Martha Craven. *Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, Martha Craven. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha Craven. *Sex and social justice*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

OECD. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2019.

OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Mulheres no trabalho: tendências*. Genebra, 2016.

PORTELLA, Tânia. *Boletim Seta 01. Desigualdade de gênero e raça na educação brasileira*. Geledés. Instituto da Mulher Negra. 21 de junho de 2022.

SALDANHA, Paulo, TAKAHASHI, Fabio; TANAKA, Marcela. Presença de negros avança pouco em cursos de ponta. Educação. Deltafolha. *Folha de São Paulo*. 01.07.2019.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília, DF: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.



Sobre os autores

Aldenora Conceição de Macedo: Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

Angelo Vitória Cenci: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Bernardete A. Gatti: Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

Carlota Boto: Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

Catía Piccolo Viero Devechi: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

Claudio Almir Dalbosco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

Diandra Dal Sent Machado: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dionei Martello: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

Dirk Stederoth: Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

Enrique Sérgio Blanco: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Francisco Fianco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

Hans-Georg Flickinger: Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

Jürgen Oelkers: Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

Marcelo José Doro: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Marli Teresinha Silva da Silveira: Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

Miguel da Silva Rossetto: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Nara Aparecida Peruzzo: Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

Norberto Mazai: Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

Odair Neitzel: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Pedro Goergen: Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renata Maraschin: Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

