

PENSAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA PERSPECTIVA DA EQUIDADE E TRANSVERSALIDADE DE GÊNERO E DO EMPODERAMENTO DAS MULHERES: UMA BREVE INTRODUÇÃO

Maria Eulina Pessoa de Carvalho¹
Glória Rabay²
Adenilda Bertoldo Alves de Moraes³

RESUMO

O texto apresenta alguns antecedentes e marcos políticos da inclusão da perspectiva de gênero nos currículos da educação superior e a situação vigente na Universidade Federal da Paraíba, destacando três cursos femininos: Pedagogia, Serviço Social e Enfermagem. Considera a inclusão de gênero no currículo como transversalização, inserção de disciplinas específicas e adoção de uma pedagogia feminista, com ênfase no empoderamento. Conclui apontando os desafios para disseminar a equidade e transversalidade de gênero na educação superior, especialmente no currículo dos cursos das ciências duras, onde as mulheres são minoritárias.

Palavras-chave: equidade de gênero, transversalidade de gênero, pedagogia feminista, empoderamento, educação superior.

ABSTRACT

This paper presents the background, political and policy bases for the inclusion of the gender perspective in the curricula of higher education, and the current situation at Federal University of Paraíba, highlighting three feminine undergraduate programs: Education, Social Work, and Nursing. It considers gender curricular inclusion as mainstreaming, addition of specific disciplines, and adoption of a feminist pedagogy, emphasizing empowerment. It concludes pointing out the challenges to disseminate gender equity and gender mainstreaming in higher education, especially in the curricula of the hard sciences where women are minority.

Keywords: gender equity, gender mainstreaming, feminist pedagogy, empowerment, higher education

INTRODUÇÃO

Historicamente, o acesso e inclusão educacional das mulheres foi uma condição para a conquista da cidadania política, para o ingresso em profissões e ocupações qualificadas e remuneradas, para a autonomia pessoal e o empoderamento. No final do século XX, nos países ocidentais, incluídos os da América Latina, as mulheres já haviam alcançado a paridade nas matrículas em todos os níveis de ensino. Todavia persistem desigualdades dentro do sistema

¹ Professor a do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pesquisadora do NIPAM, UFPB

² Pesquisadora do NIPAM, UFPB

³ NIPAM, UFPB

educacional com o gendramento de disciplinas, áreas de conhecimento e carreiras, e no mercado de trabalho, com a desigualdade salarial de sexo e a desvalorização dos trabalhos femininos ligados ao cuidado (CARVALHO, 2010). Permanecem hierarquias de prestígio androcêntricas nas várias instituições sociais, nas universidades e empresas públicas e privadas, de modo que se encontram menos mulheres quanto mais elevado o cargo. Apesar das conquistas de direitos pelas mulheres, a misoginia e a violência de gênero, física e simbólica, ainda não foram erradicadas das relações sociais.

A crítica cultural feminista, emergente nas últimas décadas do século XX, apontou a localização social masculina e o androcentrismo do conhecimento; e denunciou que a concepção do conhecimento e a própria epistemologia participam de uma estrutura de desigualdade de gênero expressa na articulação entre masculinidade, objetividade e razão. A epistemologia feminista propôs a construção de conhecimento a partir das experiências vividas e de localizações alternativas, a cognição corporificada e situada, a inclusão das diferenças e diversidade de perspectivas; o conhecimento torna-se, assim, conscientização, engajamento sócio-político, práxis, empoderamento individual e coletivo (HUMM, 1989; DENZIN e LINCOLN, 2006). Gênero se tornou o conceito organizativo central do projeto teórico e político de mudança cultural do feminismo, em contraposição ao uso histórico do determinismo biológico para justificar a subordinação das mulheres no contexto da divisão sexual/social do trabalho (GERMON, 2009).

Segundo Judith Lorber (2010), o feminismo liberal da década de 1970, ao visibilizar as práticas discriminatórias das mulheres, formais e informais, no trabalho, na distribuição dos recursos econômicos e nas responsabilidades familiares, inaugurou a agenda política de paridade de sexo, nas esferas pública e privada, e transversalidade de gênero para promover igual participação de homens e mulheres e igual reconhecimento e recompensa pelo trabalho de ambos. Ações afirmativas no trabalho e na universidade, cotas para aumentar a participação das mulheres na política formal são requisitos para garantir a paridade de sexo na esfera pública. Não menos importante é a divisão do trabalho doméstico e encargos familiares entre homem e mulher, requisito para a participação delas na esfera pública, assim como para o reconhecimento da importância social e econômica do cuidado.

Desde a década de 1990, gênero é reconhecido como um fator central do desenvolvimento e a Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher, realizada em Beijing, em 1995, determinou a transversalidade de gênero (*gender mainstreaming*) como mandato para todos os estados-membros, ou seja, a “aplicação das perspectivas de gênero a todas as normas e padrões legais e sociais, ao desenvolvimento de políticas, pesquisa, planejamento, advocacia, desenvolvimento, implementação e monitoramento” (UNIFEM, 2006, p. 4). A Conferência Mundial de Educação Superior – Educação Superior no Século 21: Visão e Ação – realizada pela Unesco em 1998, definiu em sua Declaração e Quadro de Ações Prioritárias, entre as ações prioritárias para as instituições de educação superior: “remover as desigualdades e vieses de gênero no currículo e na pesquisa e tomar todas as medidas apropriadas para assegurar a representação equilibrada de homens e mulheres entre discentes e docentes, em todos os níveis de gestão” (UNESCO, 1998, p. 13).

Apesar dos avanços registrados na condição e situação das mulheres brasileiras, sobretudo na segunda metade do século XX, especialmente sua inclusão e sucesso escolar, o Brasil tem um dos Índices de Desigualdade de Gênero (IDG ou GII, sigla em inglês) mais baixos da América Latina: 0,447 em 2012 (<http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/BRA.html>). O IDG é um índice composto que mede perdas decorrentes da desigualdade de sexo em três dimensões do desenvolvimento humano: saúde reprodutiva, empoderamento e mercado de trabalho, sendo a paridade de sexo expressa pelo valor 1. Considera os seguintes indicadores: proporção de homens/mulheres na população com pelo menos educação secundária (ensino

médio); taxa de fertilidade na adolescência (15-19 anos de idade); proporção de homens/mulheres na participação na força de trabalho; proporção de homens/mulheres nas cadeiras no parlamento; e taxa de mortalidade materna.

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) 2013-2015 (BRASIL, 2013, p. 22) reconhece a importância da educação para a “consolidação do exercício de direitos e construção da autonomia individual e coletiva, bem como para o desenvolvimento econômico e social (...) e o desmonte das desigualdades sociais de gênero, raciais, étnicas, geracionais, de orientação sexual, regionais e locais”. Todavia, o PNPM reconhece que “a educação brasileira ainda não incorporou totalmente o princípio da igualdade de gênero, embora haja paridade nas matrículas em quase todos os níveis de ensino. A desigualdade de gênero foi reduzida no acesso e no processo educacional, mas permanecem diferenças nos conteúdos educacionais e nos cursos e nas carreiras acessados por mulheres e homens” (p. 22); e, entre as mulheres, é menor o acesso das mulheres negras, indígenas e das áreas rurais. Entre os objetivos específicos e ações do PNPM, destacam-se os que têm implicação direta com a educação superior:

- a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de gênero (na perspectiva interseccional) para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
- a ampliação do acesso e permanência das mulheres no ensino profissional, tecnológico e superior, especialmente nas áreas científicas e tecnológicas (nas ciências duras), por meio de políticas de ação afirmativa e assistência estudantil;
- a produção de conhecimentos sobre as relações sociais de gênero na perspectiva interseccional, através do apoio aos núcleos de estudos de gênero das universidades públicas;
- a inclusão da temática de gênero e diversidade nos currículos da educação básica, o que depende da formação para o magistério em nível superior e da oferta de educação continuada, exemplo do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), da Universidade Aberta do Brasil e Rede de Educação para a Diversidade (RED);
- a formação continuada em gênero e diversidade de gestores/as, servidores/as públicos/as, profissionais da educação e estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
- a inclusão em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino de mulheres negras, indígenas, do campo e da floresta, encarceradas e com deficiência;
- a redução da violência de gênero no ambiente escolar e universitário (p. 23-27).

A criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de gênero (na perspectiva interseccional) para os cursos superiores é inadiável. Uma razão fundamental é que todas as profissões incluem mulheres como profissionais e como clientes e as necessidades específicas delas devem ser levadas em conta na formação profissional. Assim, a educação superior é estratégica para a inclusão da temática de gênero e diversidade não apenas nos currículos da educação básica e na formação continuada para a gestão das políticas públicas, mas em todos os campos da prática social e profissional.

Atualmente, na educação superior, tanto a inclusão de disciplinas específicas, como a transversalização de gênero nos currículos pouco avançaram como política institucional, por exemplo, expressa nos projetos político-pedagógicos (PPP) ou projetos pedagógicos de cursos (PPC), restringindo-se à inclusão de alguma disciplina com foco em gênero e à iniciativa individual de docentes que inserem conteúdos específicos de gênero em suas disciplinas. A

seguir, como exemplo, apresentamos a situação da inclusão curricular de gênero na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no primeiro semestre de 2013. Indagamos à Pró-Reitoria para Assuntos de Graduação (PRPG) da UFPB a respeito da inclusão de gênero nos currículos da formação profissional e verificamos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Examinamos os projetos pedagógicos de três cursos tradicionalmente femininos: Pedagogia, Serviço e Enfermagem, bem como a existência de disciplinas específicas com foco em gênero nos seus currículos.

INCLUSÃO DA PERSPECTIVA DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS SUPERIORES DA UFPB

Em 2013, a UFPB tem, em seus diversos campi, 39 527 estudantes de graduação, 54,53% do sexo feminino e 45,47% do sexo masculino. Na pós-graduação os homens são mais numerosos do que as mulheres: 51,93%, confirmando o decréscimo na proporção de mulheres na pós-graduação em geral, inclusive em cursos femininos, como destaca a literatura (COOPER & EDDY et al, 2010). O professorado é majoritariamente masculino: 57,14% de homens em relação a 42,86% de mulheres (<http://www.ufpb.br/ntiufpb/aplicacao/aplicacao.ufpb>), exceto em cursos tradicionalmente femininos, como os que destacamos.

No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFPB, que norteia a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, datado de 2005 e em vigor em 2013, encontram-se menções à diversidade e “valorização da diferença”, através da “adoção de abordagens que contemplem as diferenças, isto é, que valorizem distintas experiências e culturas locais, diversas epistemologias e espiritualidades”, no item “5 Princípios filosóficos e educacionais gerais”; e à “multirreferencialidade enquanto abordagem do conhecimento para possibilitar uma aproximação mais efetiva a um mundo cada vez mais complexo”, no item “6 Concepções de formação e de currículo”. O PPI reafirma o compromisso com a inclusão social e a superação das desigualdades e injustiças sociais, da exclusão e da discriminação social. No item “7 Políticas de gestão de ensino, pesquisa e extensão da UFPB” ressalta que tais políticas devem potencializar, entre outros pontos, as “condições de igualdade no que se refere ao acesso e permanência” [...] sem permitir discriminação e favorecendo a inclusão das minorias reconhecidas socialmente” (<http://www.ufpb.br/prg/content/pdi-projeto-pedagogico-institucional>).

O documento usa linguagem sexista (a palavra homem para se referir ao ser humano aparece quatro vezes, assim como alunos, professores, cidadão, sempre no masculino). Os termos sexo, gênero e equidade não constam no documento, o que significa que considerações acerca das assimetrias na participação por sexo e do gendramento dos cursos e áreas do conhecimento não foram consideradas.

Ainda não se deu na UFPB uma orientação geral de inclusão da questão de gênero na formação profissional, como se constata no atual PPI, nem na revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Os PPC são revisados em diferentes momentos, de acordo com as dinâmicas particulares de cada curso. Neste momento, segundo informação da Pró-reitoria de Graduação, a prioridade é a inclusão das questões étnico-raciais, em cumprimento à determinação legal.

Transversalizar gênero no currículo significa que gênero, assim como outras categorias de análise social, é eixo vertical (como tema gerador) e horizontal (como conteúdo de todas as disciplinas). Implica a atenção a questões sociais importantes, a exemplo da violência de

gênero, e adoção de obras seminais que focalizem centralmente gênero. Em cada disciplina implica a inclusão de uma unidade enfocando gênero (articulado a outras estruturas de desigualdade social, na perspectiva interseccional) e de bibliografia específica da área de estudos feministas e de gênero, inclusive de autoria feminina).

Indagamos às/aos coordenadoras/es dos cursos de Pedagogia, Serviço Social e Enfermagem se, em cada caso, o PPC contempla a questão de gênero e, caso contemple, de que forma: transversal ou em disciplinas específicas; e examinamos cada PPC, buscando os termos gênero no texto, nos nomes das disciplinas e nas ementas. É importante registrar que os PPC, documentos de interesse público, não estão disponíveis no site da UFPB.

O curso de **Pedagogia** é oferecido em vários campi, turnos e na modalidade à distância. No campus I, João Pessoa, o curso integral, vespertino e noturno tem, respectivamente, 93,75%, 89,51% e 83,91% de matrículas femininas em 2013. Na pós-graduação (mestrado e doutorado) em educação a percentagem de estudantes mulheres cai para 71,03% (<http://www.ufpb.br/ntiufpb/aplicacao/aplicacao.ufpb>). Distribuído em três departamentos, o corpo docente de Pedagogia totaliza 132 docentes, sendo 66% mulheres e 34% homens. Essas informações tiveram de ser levantadas em cada departamento porque não constam no site do Centro de Educação.

O projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus I, aprovado pela Resolução N° 64/ 2006 do CONSEPE, faz referência a gênero no item “4. Fundamentação teórica”, em que destaca “uma abordagem pluralista da educação” e o “princípio da compreensão das diferenças [...] de etnia, gênero, classe etc. que dão origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças”. Também, o item “7. Competências, Atitudes e Habilidades” prescreve que “o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a [...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. CURSO DE PEDAGOGIA. Cópia digital fornecida pela Coordenação, p. 15).

Dois disciplinas apresentam a palavra gênero no título – Cultura, Gênero e Religiosidade, optativa, e na ementa – Educação e Diversidade Cultural, obrigatória: “a questão do gênero e a identidade nas culturas”. Nesta última, como o leque da diversidade é amplo, é possível que docentes priorizem certas questões e omitam gênero, como já tivemos oportunidade de constatar, apesar de gênero constar explicitamente na ementa.

É possível que as disciplinas de fundamentos da educação, como Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia Social, abordem as questões de gênero e das mulheres, mesmo que o conceito de gênero não conste nas suas ementas. Afinal, no caso de Sociologia da Educação, não se deveria ignorar que o importante sociólogo da educação, Pierre Bourdieu (1999), escreveu um livro intitulado “A Dominação Masculina”.

Não seria possível excluir a temática da mulher e de gênero de disciplinas como Educação Pré-escolar, Educação Sexual e Educação e Movimentos Sociais, embora não conste nas suas respectivas ementas. Vale lembrar que Manuel Castells (1999), só para citar outro sociólogo do sexo masculino, considera o movimento feminista o mais importante movimento social do último quartil do século XX.

Nas ementas das disciplinas Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Psicossociais das Relações Humanas depara-se com linguagem sexista: “interação do homem com o meio ambiente, como subsídios para a melhoria da qualidade de vida do cidadão”; e “a

inserção do homem na sua realidade social”. Na segunda, a referência à opressão e emancipação restringe-se à luta de classes.

Analogamente, uma disciplina intitulada Corpo, ambiente e educação não menciona gênero em sua ementa onde consta: “o homem e seu ambiente; o homem visto como ser bio-psico-social; o corpo: sua imagem, tonicidade, movimento, e a comunicação corporal e/ou artística em suas relações com o processo educacional; a corporeidade como experiência: meio ambiente e cultura; corpo e cultura de movimento”. O gênero é um processo de corporificação, o corpo é gendrado conforme os modelos de masculinidade e feminilidade prevalentes no grupo social. Algumas vertentes da teorização feminista argumentam que “não há corpo nem sexo biológico fora do gênero, pois ao nos tornarmos humanos já somos gendrados” (CRANNY-FRANCIS et al., 2003, p.3). Ademais, como omitir a importância capital do corpo reprodutor da mulher e suas experiências, com todas as implicações sociais e educacionais?

Por outro lado, gênero integra o programa da disciplina Educação e Trabalho por iniciativa de uma docente, apesar da ementa registrar “o trabalhador da educação”.

A coordenadora do Curso de Pedagogia informou que “algumas experiências isoladas são vivenciadas em relação a gênero por determinados professores do curso, de forma disciplinar, mas no PPC essa temática fica sombreada por temáticas reconhecidas tradicionalmente como ‘conteúdos importantes’” (entrevista, 25/7/2013).

Como em todo o país, **Serviço Social** é o mais feminino dos cursos de graduação da UFPB: tem 94,91% de mulheres no curso integral e 88,94% no noturno, em 2013. Todavia, na pós-graduação (mestrado) há menos alunas: 78,43% (<http://www.ufpb.br/ntiufpb/aplicacao/aplicacao.ufpb>). O Departamento de Serviço Social, chefiado por mulheres, conta com 25 professoras (86%) e apenas 4 professores. (<https://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/departamento/professores.jsf?id=1353>)

Segundo informações prestadas pelo Coordenador, “no momento estamos passando por um processo de revisão curricular que, conseqüentemente, levará a um novo PPP”. Estava programada uma reunião pedagógica que teria como um dos pontos de pauta “a temática de gênero e da mulher na forma de disciplinas específicas em nosso PPP” (entrevista, 24/7/2013). Fomos convidadas a participar da reunião e nela as/os docentes informaram que gênero tem sido uma temática de destaque nas discussões dos eventos da área e do curso, e que muitas disciplinas já incluem a questão, a exemplo daquelas com foco em família e trabalho (reunião, 1/8/2013). Assim, é possível que Serviço Social venha a ser o primeiro curso da UFPB a efetivamente transversalizar gênero no currículo.

O curso de **Enfermagem** tem predominância de mulheres no alunado: 87,45% em Enfermagem Geral e 88,89% na Licenciatura, em 2013 (<http://www.ufpb.br/ntiufpb/aplicacao/aplicacao.ufpb>). O Departamento de Enfermagem Clínica (DENC) conta com seis docentes do sexo masculino num total de 25; e o Departamento de Enfermagem, Saúde Pública e Psiquiatria (DESPP) conta com um docente homem num total de 19; assim, as mulheres perfazem 84% do corpo docente do curso de graduação (<http://www.ccs.ufpb.br/>). No mesmo site entrando-se por departamento e não por coordenação, encontram-se outros números para o Departamento de Enfermagem Clínica (DENC): seis docentes homens e 30 docentes mulheres (83%), o que mostra inconsistência nos dados disponíveis no site da UFPB. Na pós-graduação (mestrado e doutorado) ainda é maior a predominância de mulheres: 92,65% de alunas e dois docentes do sexo masculino no conjunto de 22 docentes (<http://www.ufpb.br/ntiufpb/aplicacao/aplicacao.ufpb>; <http://www.ccs.ufpb.br/ppge/>).

Segundo a Coordenadora do Curso de Enfermagem, o último PPC foi implantado em 2009 e tem duas disciplinas sobre saúde da mulher que tratam das questões de gênero: Saúde da Mulher I e Saúde da Mulher II. Destaca que o curso conta com uma professora da área de saúde mental que “trabalha tanto com gênero como com violência contra a mulher, porque uma coisa está ligada à outra. Informa que, para atender a uma Portaria do MEC, “este ano vamos fazer uma avaliação do currículo e vamos desmembrar licenciatura de bacharelado. Aí, obrigatoriamente, vai ter um novo currículo” (entrevista em 29/07/2013).

O PPC de Enfermagem enfoca centralmente o cuidado, mas usa linguagem sexista: professor, graduado, pesquisador, aluno. São as seguintes as disciplinas, com respectivas ementas, que tratam especificamente de gênero:

Enfermagem na Atenção à Saúde da Mulher I (5º período). Estudo das políticas públicas vigentes para a saúde das mulheres e das questões de gênero no contexto político, socioeconômico e cultural, com enfoque na sistematização do processo de cuidado em enfermagem na atenção primária à saúde.

Enfermagem na Atenção à Saúde da Mulher II (6º período). Estudo das políticas públicas vigentes para a saúde das mulheres no ciclo grávido puerperal, com enfoque na sistematização do processo de cuidado em enfermagem nos diversos níveis de atenção à saúde, particularizando a assistência institucionalizada no pré-natal, no parto e no puerpério. Estuda os aspectos anátomo-fisiopatológicos e psicológicos da mulher durante a gravidez, trabalho de parto, parto e puerpério, enfocando a fundamentação e a implementação das ações básicas de saúde da mulher durante o pré-natal, trabalho de parto, parto e puerpério e a participação da enfermagem na perspectiva da humanização do processo de cuidado.

Seminário Integrador VI (6º período). Visa articular a integração dos conteúdos teóricos e práticos a partir de situações específicas identificadas nas diversas áreas do conhecimento durante o semestre da realização desse seminário por meio da abordagem de temas transversais como ética, cidadania, solidariedade, justiça social, inclusão e exclusão social, relações de gênero, etnia, classe social, ecologia e cultura.

A coordenação do curso de graduação em Enfermagem é a única que disponibiliza informações no site institucional, inclusive o fluxograma curricular. Nele encontram-se várias disciplinas que requerem uma abordagem de gênero, a exemplo de História da Enfermagem, Enfermagem Ginecológica, Enfermagem Clínica-pediátrica, Enfermagem Obstétrica, Psicologia aplicada à Saúde, Saúde Mental, Ética Profissional, sem com isso negar que todas as disciplinas propiciam a transversalização de gênero.

PEDAGOGIA FEMINISTA E EMPODERAMENTO

Uma concepção e prática curricular inspirada pela epistemologia e teoria feminista inclui, além da transversalização de gênero, uma pedagogia feminista. Na literatura da história da educação nos Estados Unidos se faz referência à pedagogia mole e à pedagogia dura (*hard X soft pedagogy*), entendendo-se pedagogia como método de ensino. A pedagogia dura enfatiza a disciplina, até os castigos corporais, e se afina com a educação bancária descrita por Paulo Freire (1980); já a pedagogia mole, identificada com a Educação Progressista, enfatiza a importância da motivação, os métodos ativos/interativos/participativos, o descentramento da autoridade docente e a ludicidade. Historicamente, a ascendência da pedagogia mole coincide com a feminização do magistério.

Na atual universidade tendemos a encontrar a pedagogia dura nas áreas das ciências duras (*hard sciences*) e a pedagogia mole especialmente nos cursos femininos das áreas das ciências moles (*soft sciences*). A pedagogia feminista, que é uma vertente da pedagogia crítica, poderia ser definida como uma pedagogia mole que visa empoderar as/os educandas/os.

De acordo com Carolyn Shrewsbury (1987), a pedagogia feminista é uma teoria do processo ensino aprendizagem que orienta a escolha de práticas, estratégias e técnicas pedagógicas segundo critérios interessados no empoderamento da comunidade de estudantes para se responsabilizarem uns pelos outros e pela construção do conhecimento, bem como interessados na aplicação do aprendizado na intervenção social (SHREWSBURY, 1987). Baseia-se em uma visão da sala de aula como um ambiente que favorece as interações e a integridade pessoal, a participação, o diálogo e o compartilhamento de experiências, a cooperação e a liberação, no sentido Freireano. Segundo essa visão ecológica e holística, educador/a-educando/a e educando/a-educador/a são sujeitos engajados em um contínuo processo de autorreflexão e análise crítica do cotidiano, engajados com o objeto de estudo e com as/os demais participantes, atentos às desigualdades nas microrrelações, bem como engajados em movimentos sociais revolucionários.

O empoderamento é um conceito central da pedagogia feminista, baseado na concepção de poder como energia criativa ou capacidade de aumentar a autonomia e a reciprocidade: reconhecer as próprias capacidades, se engajar em aprendizagens significativas, se conectar com os outros de formas mutuamente produtivas. Para lograr isso se empregam estratégias para propiciar a descoberta e exercício da própria voz e autenticidade, o confronto de diferenças enriquecedor, a comunhão na ação e o desenvolvimento da liderança. A autoridade docente não é anulada, pois os conhecimentos, experiências e liderança do/a educador/a são reconhecidos e utilizados em prol do empoderamento de todos (SHREWSBURY, 1987).

A Conferência Mundial de Mulheres de Beijing, realizada em 1995, apontou a necessidade de se estudarem as conexões entre educação e empoderamento. Para entender as relações de poder e participar de práticas políticas conducentes à igualdade de direitos e equidade de gênero, as mulheres (assim como outros grupos subordinados) necessitam de empoderamento individual e coletivo. O poder feminino deveria constituir uma nova concepção de poder, mais democrático e compartilhado, baseado numa ética de promoção da melhoria nas relações sociais das gerações presentes e futuras (BATLIWALA, 1997; ROWLANDS, 1997).

Sendo um processo essencialmente educativo, o empoderamento é simultaneamente processo e resultado, ferramenta de análise e de mudança. Envolve o desenvolvimento da auto-suficiência e de habilidades de realizar projetos de mudança social, de organização e de exercício da força coletiva. Implica, assim, tanto controle de si – ganhar voz, mobilidade,

presença pública – quanto controle sobre as estruturas de poder para mudá-las em seu favor (LEÓN, 1997; MEDEL-AÑONUEVO, 1997; ROWLANDS, 1997; YOUNG, 1997). Portanto, requer o aprendizado crítico sobre a cultura do poder vigente, como condição para a transformação das relações e formas de dominação, e a liberação dos indivíduos e grupos daquilo que limita sua participação social, intelectual e política (FREIRE, 1980). Como já se demonstrou na experiência histórica recente (nos grupos de conscientização feminista), a consciência do sexismo e das desigualdades de gênero facilita mudanças no autoconceito e na autoestima, nas crenças sobre direitos e capacidades, promovendo a autonomia individual e a solidariedade. Em suma, o empoderamento das mulheres visa alterar estratégica e radicalmente os processos e estruturas que reproduzem sua posição subordinada enquanto gênero, portanto a transformação da sociedade patriarcal através de um processo de esclarecimento, conscientização, mobilização e organização coletiva (YOUNG, 1997; MENDEL-AÑONUEVO, 1997).

De acordo com a UNIFEM (2006, p. 4), “equidade de gênero se refere ao estágio de desenvolvimento humano no qual direitos, responsabilidades e oportunidades de indivíduos não serão determinados pelo fato de terem nascido homem ou mulher”, portanto, no qual ambos “realizam seu potencial por inteiro”. Entretanto, na nossa experiência, temos constatado que tanto o conceito de gênero quanto o de equidade ainda não se disseminaram efetivamente nas instituições educacionais brasileiras, nem mesmo na universidade, e que há uma tendência a se menosprezarem ou ignorarem as questões de gênero pelo fato de meninas e mulheres constituírem a maioria de matriculados e concluintes em todos os níveis de escolaridade, ou ainda pela persistência de crenças inquestionadas nas ‘diferenças naturais’. Há também desconhecimento ou negligência acerca das contribuições da epistemologia e teorias feministas para o conhecimento de todas as áreas, não apenas as humanas e sociais. Assim, a incipiente inclusão de mulheres, como docentes e discentes, nas ciências duras (ciências naturais, exatas, engenharias e tecnologia) não causa estranhamento. Consequentemente, falta avançar a transversalização de gênero no currículo, como vimos no caso da UFPB e dos cursos femininos destacados. Se nestes, em que potencialmente há mais consciência de gênero, a inclusão da temática ainda está limitada a algumas disciplinas e iniciativas de docentes, como será possível transversalizar gênero nos demais cursos, especialmente nos masculinos? Cabe a preocupação, especialmente nos cursos das ciências duras (onde as mulheres são minoritárias) em que se pratica uma pedagogia dura, e não se vislumbram mudanças nas práticas e relações pedagógicas, nos modos de ensinar, aprender e conviver em sala de aula.

Portanto, há muito que se mudar na e a partir da educação superior para tornar os currículos e as experiências de aprendizagem de todos os/as estudantes significativos e empoderadores, nas salas de aula, em todos os níveis de ensino, e ao longo da vida, nas interações sociais em que se dão aprendizagens e construção cultural. Ressignificado na perspectiva da equidade de gênero, da transversalidade de gênero e da pedagogia feminista, o currículo promete novos sentidos para a educação, o ensino e a aprendizagem de mulheres e homens em sua diversidade humana.

NOTA:

Este texto deriva de pesquisas dos seguintes projetos coordenados pela primeira autora, no âmbito do Núcleo interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM/UFPB: Projeto303/13, Gênero e Educação Superior: Políticas, Narrativas e Currículo, Programa CAPES/DGU 040/2012; e Relações de gênero na universidade: carreiras docentes e perspectivas profissionais discentes. Processo 401013/2010-3. Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Também se beneficia do trabalho realizado no âmbito da Rede RIAPE3, Programa Marco

Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social na Educação Superior, www.riaipe-alfa.eu, financiado pela Comissão Europeia através do Programa Alfa, Refª DCI-ALA/19.09.01/10/21526/245-580/ALFA III(2010)84.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p.
- BATLIWALA, Srilatha. El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. In León, Magdalena (Compiladora). Poder y Empoderamiento de las Mujeres. Bogotá: TM Editores, U.N. – Facultad de Ciencias Humanas, 1997.
- CARVALHO, Maria Eulina P. de Relações de gênero na universidade: carreiras docentes e perspectivas profissionais discentes. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Processo 401013/2010-3. Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. João Pessoa, 2010.
- CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. Volume 2. O Poder da Identidade. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COOPER, Joanne; EDDY, Pamela; HART, Jeni; LESTER, Jaime; LUKAS, Scott; EUDEY, Betsy; GLAZER-RAYMO, Judith; MADDEN, Mary. Improving gender equity in postsecondary education. In Susan S. KLEIN (General Editor). Handbook for Achieving Gender Equity through Education, 2. ed., New York and London: Routledge, 2010, p. 631-653.
- CRANNY-FRANCIS, Anne, WARING, Wendy, STAVROPOULOS, Pam, KIRKBY, Joan. Gender studies. Terms and debates. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GERMON, Jennifer (2009). Gender: a genealogy of an idea. New York: Palgrave Macmillan.
- HUMM, Maggie. The Dictionary of Feminist Theory. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- LEÓN, Magdalena (Compiladora) (1997). Poder y Empoderamiento de las Mujeres. Bogotá: TM Editores, U.N. – Facultad de Ciencias Humanas.
- LORBER, Judith. Gender inequality: Feminist theories and politics. 4 ed. New York: Oxford University Press, 2010.
- MEDEL-AÑONUEVO, Carolyn (1997). Learning Gender Justice: The Challenge for Adult Education in the 21st Century. Adult Education and Development, 49, p. 165-171.

ROWLANDS, Jo (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. In León, Magdalena (Compiladora): 1997. Poder y Empoderamiento de las Mujeres. Bogotá: TM Editores, U.N. – Facultad de Ciencias Humanas.

SHREWSBURY, Carolyn M. What is feminist pedagogy? *Womens's Studies Quarterly*, Vol. 15. No. 3/4, Fall Winter, 1987, p. 6-14.

UNESCO. World Declaration on Higher Education for the Twenty-first century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education. Paris, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf>. Acesso em: 28 Jul.2013.

UNIFEM. Women's Empowerment: Measuring the Global Gender Gap. World Economic Forum, Genebra, 2006.

YOUNG, Kate (1997). El potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento coletivo y el proceso de planificación. In León, Magdalena (Compiladora): 1997. Poder y Empoderamiento de las Mujeres. Bogotá: TM Editores, U.N. – Facultad de Ciencias Humanas.