

# Gênero e Feminismos no Ensino de Relações Internacionais no Brasil

*Gender and Feminisms in the Teaching of International Relations in Brazil*

Alessandra Jungs de Almeida<sup>1</sup> 

DOI: [10.22478/ufpb.2525-5584.2024v9n1.65875]

Recebido em: 17/02/2023  
Aprovado em: 22/04/2024

**Resumo:** A escassa literatura brasileira sobre o ensino de gênero e/ou feminismos nos cursos de graduação em Relações Internacionais indica tanto um distanciamento da área da temática, quanto uma lacuna de seu ensino nos cursos de graduação. Nesta pesquisa, de caráter exploratório, o objetivo é analisar como três cursos de Relações Internacionais de universidades públicas brasileiras abordam gênero e/ou feminismos em suas disciplinas obrigatórias. Para fazer essa análise, faço uma análise bibliográfica sobre a temática e uma análise documental dos ementários das disciplinas obrigatórias das universidades pesquisadas. Na primeira seção, aproximo-me do debate teórico sobre análise curricular. Na segunda seção, eu abordo os debates sobre gênero, currículo e ensino de Relações Internacionais. Por fim, faço uma análise das ementas obrigatórias de três cursos de graduação em Relações Internacionais. Ao todo foram analisadas 103 ementas, das quais 3 abordam gênero, contudo, marginalmente. Observo que no período de duração dos cursos analisados, há somente a “semana de gênero”, ou seja, o período de uma semana em uma disciplina ou curso inteiro para debater a temática. Também observo, nas considerações finais, que está aberta a oportunidade de disputar e mudar os currículos de Relações Internacionais para que adotem perspectivas de gênero ou/ feministas.

**Palavras-chave:** Gênero e Relações Internacionais; Ensino de Relações Internacionais; Currículo.

**Abstract:** The scant Brazilian literature about teaching gender and/or feminisms in undergraduate courses in International Relations indicates both a distancing from the thematic area and a gap in its teaching in undergraduate programs. This exploratory research aims to analyze how three International Relations courses at Brazilian public universities address the gender theme in their mandatory subjects. To conduct this analysis, I performed a bibliographic review and a documentary analysis of the syllabi of

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina– E-mail: ale.jungs@gmail.com.

the mandatory subjects of the researched universities. In the first section, I approach the theoretical debate on curriculum analysis. In the second section, I address the debates on gender, curriculum, and the teaching of International Relations. Finally, I analyze the mandatory syllabi of three undergraduate courses in International Relations. In total, 103 syllabi were analyzed, of which only 3 address gender, albeit marginally. I observe that during the length of the analyzed courses, programs have only a "gender week," meaning a one-week period in a subject or the entire course to discuss the theme. In the final considerations, I also note that there is an opportunity to challenge and change the curricula of International Relations to adopt gender and/or feminist perspectives.

**Keywords:** Gender and International Relations; Teaching of International Relations; Curriculum.

## **1. Introdução**

As pesquisadoras feministas têm desafiado as omissões do ensino de perspectivas de gênero e feministas recorrentes em diversas áreas de estudo, incluindo nas Relações Internacionais. Entre outros debates, essas pesquisadoras têm abordado discussões sobre identidades de gênero e questionado o termo “mulheres” como conceito homogêneo em diferentes campos das ciências humanas e sociais (Mikkola, 2023; Scott, 2012). Nesses debates, o termo gênero tem sido observado como um conceito adotado amplamente pelos movimentos feministas para mostrar as desigualdades que resultam das distinções sociais arbitrárias entre o que é considerado feminino ou masculino (Scott, 2012).

Nas Relações Internacionais, a partir da década de 1990, mais tarde que em outras disciplinas das ciências sociais, perspectivas de gênero começaram a ser abordadas, especificamente por meio dos estudos de Segurança Internacional, da Economia Política Internacional e da Política Externa (Salomón, 2016, 2022). Desde esse período, feministas têm estendido as fronteiras da disciplina por meio da investigação do papel de mulheres nas relações internacionais, da realização de novas perguntas de pesquisa e da escuta das vozes que estão nas margens da política internacional (Murphy, 1996; Tickner, 2001). Assim como em outras áreas, nas Relações Internacionais, as estudiosas feministas e de gênero, além de fazerem uma análise das dinâmicas internacionais, desenvolveram seus estudos com objetivos político-normativos, buscando também mudar a realidade vigente (Salomón, 2016). Mesmo com esses avanços, as perspectivas de gênero e/ou feministas ainda são raras nas salas de aula da área e, em geral, não transversalizam as diversas agendas do campo de estudo, ficando confinadas a “semana de gênero” ou a disciplinas optativas (Holmes, 2018; Rowley & Shepherd, 2012; Salomón, 2022; Sjoberg, 2007; Sondarjee, 2022).

Apesar da escassez e da não transversalização do ensino de gênero nas Relações Internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define uma série de princípios para educação no Brasil, para além da formação das habilidades técnicas. Entre elas o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Diretrizes e Bases Da Educação Nacional - Lei No 9.394, de 20 de Dezembro, 1996). A Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de 2019, apesar de técnica em sua formulação, define como uma competência esperada dos egressos dos cursos de ensino superior que esses possam “reconhecer e conviver com as diferenças socioculturais nos mais diversos níveis em todos os contextos em que atuem, sejam globais ou locais”

(Brasil, 2019, p. 9). Ao mesmo tempo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Internacionais definem como “elemento estrutural” dos cursos no Brasil a abrangência de “formas de realização da transversalidade da interdisciplinaridade” (Resolução CNE/CES 4/2017 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Internacionais, 2017). Esses princípios e orientações ressaltam a necessidade de processos educativos que visem à formação no ensino superior além das habilidades técnicas, que contribuam para a autonomia e a emancipação dos sujeitos em formação por meio de diversas disciplinas que explicam e se relacionam com as dinâmicas internacionais. Os debates feministas e/ou de gênero, nesse sentido, fazem (ou deveriam fazer) parte da formação de estudantes que estejam capacitados a realizar análises relevantes sobre o mundo e as dinâmicas internacionais da atualidade (Enloe, 2004b), visto que as relações de gênero produzem as relações internacionais (e por elas são produzidas), não sendo um “tópico independente” da política internacional (Sondarjee, 2022, p. 233). Por isso, a inclusão de perspectivas de gênero nos currículos pode ser considerada, junto a outros temas relacionados a ciências sociais e humanas, parte essencial de uma formação que tem o potencial de contribuir para a formação intelectual, autonomia e construção de agência histórica das e dos estudantes do ensino superior brasileiro.

Considerando essa discussão, o problema desta pesquisa, de caráter exploratório, é: Como as ementas das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação em Relações Internacionais de três universidades brasileiras abordam o ensino de perspectivas de gênero e/ou feministas? A partir desta pergunta, o principal objetivo deste estudo é analisar como três cursos de Relações Internacionais de universidades públicas do Sul do Brasil têm abordado gênero e feminismos nas ementas das suas disciplinas obrigatórias. Os currículos analisados são dos cursos de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Esta é uma pesquisa qualitativa e de análise documental, com fontes primárias e secundárias.

Esta pesquisa está circunscrita em uma investigação feminista e apoia-se na premissa, inspirada em Cynthia Enloe (2004b), de que é necessário ter curiosidade feminista para não naturalizar o que encontramos em nossas pesquisas. Apesar desta análise estar informada pela minha experiência enquanto estudante durante a graduação, mestrado e doutorado em Relações Internacionais no Brasil, realizei essa pesquisa

preparada para ser surpreendida pelos currículos de Relações Internacionais, ainda que tenha vivenciado a ausência de perspectivas de gênero em sala de aula. Assim, eu exercito a minha curiosidade tentando entender “por que estas escolhas e não outras” foram feitas na construção dos currículos analisados. Como Enloe (2004b) argumenta, muitas instituições, materiais e imateriais, dependem da nossa falta de curiosidade. Essa névoa - ou não curiosidade - apaga perguntas importantes como: quem colocou os homens ali e as mulheres e outras minorias lá? Quem se beneficia quando as mulheres cis ou transgênero e pessoas LGBTQIA + são colocadas nessa posição e não em outra? Ou, quando pensamos no currículo universitário: quem define que gênero deve ou não deve estar no currículo permanente e obrigatório dos cursos de Relações Internacionais? Quem se beneficia com possíveis omissões e para quem isso é “natural” e não uma decisão histórica, política e social? Essas são perguntas chave para esta pesquisa, pois questionam a decisão de ensinar ou não Relações Internacionais com perspectivas de gênero e/ou feministas nos currículos universitários. Além disso, esse debate demonstra a necessidade de observar as escolhas curriculares como decisões de poder, portanto como escolhas que podem ser questionadas, desafiadas e transformadas.

Este artigo está dividido em três seções. Na primeira seção, apresento o debate teórico sobre currículo, entendendo-o a partir de seu caráter político-pedagógico. Pesquisadoras e pesquisadores da área de educação argumentam que o desenvolvimento do currículo é influenciado por disputas políticas, visto que este serve como mecanismo de difusão de visões de mundo e ideologias às e aos estudantes. Dessa forma, meu olhar está direcionado para as discussões de como projetos político-pedagógicos dissidentes e outras vozes, além das hegemônicas, vêm sendo incorporados aos debates sobre a construção dos currículos acadêmicos. Na segunda seção, eu abordo os debates que conectam gênero, feminismos e ensino de Relações Internacionais, sobretudo a partir da literatura internacional, dada a escassa literatura brasileira sobre a temática. Da literatura brasileira ou sobre o Brasil, não foram encontrados textos específicos sobre gênero, Relações Internacionais e currículo. Essa revisão de literatura traz elementos sobre a perspectiva da sala de aula em Relações Internacionais, com diferentes abordagens teóricas que professoras e professores têm utilizado para ensinar gênero, os principais desafios pelos quais têm passado e algumas sugestões e experimentações pedagógicas para o ensino de Relações Internacionais com perspectiva de gênero.

Por fim, na terceira seção, faço uma análise das ementas das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação em Relações Internacionais das seguintes universidades do Brasil: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul (RS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Santa Catarina (SC) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) no Paraná (PR). Respectivamente são analisadas 32, 31 e 40 ementas obrigatórias de cada universidade, das quais somente uma ementa de cada universidade aborda gênero. Ao todo são analisadas 103 ementas obrigatórias, das quais 3 abordam as temáticas supracitadas, contudo, de maneira marginal. Em conclusão, observo que nos quatro ou cinco anos de duração dos três cursos de graduação, há somente uma “semana de gênero”. Essa é uma expressão presente na literatura internacional sobre ensino de gênero nas Relações Internacionais para explicar que em uma disciplina ou em um curso inteiro, há o espaço de uma semana para debater a temática. Também observo, nas considerações finais, que para todas e todos nós, acadêmicas, estudantes, pesquisadoras da área, há a oportunidade de questionar, disputar e transformar os currículos obrigatórios de Relações Internacionais para que também sejam constituídos e atravessados por perspectivas de gênero e/ou feministas.

## **2. Abordagens teóricas sobre currículo e o ensino de gênero**

No livro “Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo”, Tomaz Tadeu Silva (1999) escreve que “como deve ser um currículo” depende da perspectiva teórica das pessoas que o fundamentam. Assim, não é o currículo que é revelado ao ser definido, mas as teorias são reveladas a partir da definição de currículo que propõem. Por exemplo, enquanto teorias tradicionais aceitam os conhecimentos hegemônicos para serem incorporados aos currículos e acabam por concentrar-se em questões como: “como esse conhecimento será transmitido?”, dado que esse é inquestionavelmente o conteúdo a ser transmitido, as teorias pós-críticas ou não tradicionais questionam “o quê” deve ser ensinado e “por quê” isso ou aquilo deve ser ensinado (T. T. Silva, 1999). Portanto, um currículo é o reflexo das perspectivas e teorias que o embasam, que são transpostas para a prática pedagógica por meio de critérios de seleção de conteúdos e justificativas sobre os quais o currículo vai se basear.

A seleção dos conteúdos de um currículo e suas metodologias é objeto de contestações pedagógico-políticas. Especificamente, em um contexto em que se questiona o que deve ser ensinado e por que tal conhecimento deve ser ensinado, as teorias

não tradicionais de currículo perguntam: por que “esse conhecimento e não outro” está no currículo? Nessa perspectiva, privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder e as definições sobre o que é currículo e suas teorias estão em um território que pode ser desafiado (T. T. Silva, 1999). Enquanto instrumento pedagógico em contestação, o currículo é produto de conflitos e concessões, por isso não é um conjunto neutro de conhecimentos ou práticas (Moreira & Júnior, 2016). É por meio desse instrumento pedagógico que os grupos sociais, majoritariamente os dominantes, expressam sua visão de mundo e seu projeto social. Assim, aquilo que “deve ter” um currículo, não é o que é essencial a ele, mas sim é resultado de construtos sociais sobre que conteúdos devem ou podem estar no currículo. Essas escolhas variam conforme o lugar, o período e os grupos sociais que o produziram ou o influenciaram (Ribeiro et al., 2020). Portanto, o currículo é construído por processos sociais que estão diretamente relacionados à cultura e às relações sociais (Moreira & Júnior, 2016).

Além disso, o currículo é mecanismo de difusão de visões de mundo e ideologias às e aos estudantes. O currículo incorpora o que escolhemos (re)lembrar, o que acreditamos atualmente e o que esperamos do futuro (Moreira & Júnior, 2016). Assim, a pergunta “o que eles e elas devem saber?” está sempre por trás da definição de currículo (T. T. Silva, 1999, p. 14). Essa pergunta soma-se ao questionamento adjacente: “o que eles e elas devem se tornar?”. Afinal, o currículo (do latim curriculum, significando o caminho de uma jornada ou de uma corrida) tem o objetivo de modificar as pessoas que vão seguir essa “trajetória”, ou seja, esse currículo. O currículo, portanto, funciona como um mecanismo de difusão de conhecimento e de perspectivas sobre a realidade, vinculando-se e formando nossa subjetividade. Conforme Tomaz Tadeu Silva (1999), para além do conhecimento, o currículo conecta-se a construção de nossa identidade:

“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” (T. T. Silva, 1999, p. 150).

Considerando que o currículo é documento de identidade e que não é um instrumento pedagógico neutro, estamos dispostas e dispostos a rever a posição concedida aos saberes hegemônicos nesse documento? Atualmente, como projetos políticos críticos e dissidentes vêm sendo incorporados ao currículo acadêmico? Repetindo o questionamento de Moreira e Silva Júnior (2016, p. 47) “que espaço está sendo oferecido

para que outros conhecimentos, outras histórias de vida e outras vozes sejam reconhecidas?”. Quando perspectivas dissidentes são abordadas, alarga-se a liberdade de escolha das e dos estudantes para que construam, também, suas identidades. Trata-se de oferecer perspectivas para quem está percorrendo este currículo ou caminho (Moreira & Júnior, 2016).

A consideração de abordagens dissidentes e não-hegemônicas ao currículo está situada em um cenário em que explodem as lutas políticas contemporâneas, como as lutas feministas, LGBTQIA +, antirracistas, pelo direito de migrar, entre outras. As repercussões desses movimentos influenciam projetos teóricos centrados na crítica e na transdisciplinaridade, opondo-se a perspectivas acadêmicas masculinizadas e eurocêntricas, que são dominantes atualmente (Moreira & Júnior, 2016). Essas perspectivas dominantes de currículo, como demonstra Nilsa dos Santos (2019) em sua pesquisa sobre mulheres negras, que ela chama “negras velhas”, e suas percepções sobre feminismo e currículo, imprimem marcas profundas na formação humana e na autoestima das e dos estudantes. Essas marcas não impactam estudantes somente durante o período escolar, mas durante toda a vida. Uma de suas entrevistadas, Marisa, 76 anos, mulher negra, ainda guarda lembranças de uma experiência na escola, quando criança, interpretando em um teatro uma mãe negra. A mãe negra que ela interpretou era uma mãe infeliz em comparação com outras duas mães brancas sendo interpretadas por crianças brancas. Marisa conta que o sentimento de inferioridade nessa atividade escolar a acompanhou por toda a vida. Este exemplo demonstra que os ambientes educativos também podem reproduzir violências estruturais, como racismo ou machismo. Também exemplifica que quando o currículo é alienado de reconhecer desigualdades sociais pode deixar marcas negativas na vida de quem o vivencia (Colling, 2016; Santos, 2019). Os relatos das mulheres negras demonstram que há desconexões entre os problemas do mundo e como esses problemas são abordados na escola, entre os sujeitos que habitam o mundo e as experiências de quem frequenta a escola ou a universidade (Colling, 2015; Santos, 2019). Um currículo alienado da realidade social e isento de abordar violências sistêmicas que estruturam nossa existência, como o racismo ou o machismo, tem impactos diretos na vida daqueles e daquelas que o experienciam. Por isso, a defesa de outros conteúdos que não os de status quo tem como uma das premissas que o conhecimento seja visto como instrumento para desenvolvimento da autonomia das e dos estudantes em relação a realidade que os circunda (Moreira & Júnior, 2016).



Especificamente sobre as relações de gênero com o currículo, esse debate foi inicialmente proposto por acadêmicas dos “Estudos das Mulheres”, nos Estados Unidos, correlacionando-se, em sua origem, com a pedagogia feminista (T. T. Silva, 1999). Mesmo inicialmente não estando dedicada aos estudos curriculares, a pedagogia feminista é inspiração para pensar o currículo a partir dos debates de gênero – especialmente porque o currículo, conforme coloca Tomaz Tadeu Silva (1999), não pode ser separado da pedagogia. Nas análises de currículos ligadas ao debate de gênero, Silva (1999) observa que a profunda desigualdade de gênero, com homens apropriando-se de uma parte desproporcional de recursos materiais e simbólicos, estende-se também à educação e ao currículo. Em outras palavras, o currículo, enquanto documento de identidade, também materializa e produz relações de gênero.

Conforme Ana Colling (2015), falar de desigualdades de gênero é situar esse debate nas relações sociais. Para Colling (2015) as desigualdades permeiam todo o corpo social – inclusive lugares de produção de conhecimento, como as universidades. Assim, se primeiramente os debates sobre educação demandaram que as mulheres (a partir desse conceito homogêneo) pudessem acessar a educação formal, a segunda fase desses debates deslocou-se do acesso para o “quê” desse acesso, ou seja, o quê está sendo ensinado e por quê. Por exemplo, as análises feministas demonstram que o acesso às escolas e às universidades ainda é feito em um mundo social definido de acordo com formas masculinizadas de pensamento e conhecimento. Nesse sentido, junto com as análises de currículo, as perspectivas feministas questionam a aparente neutralidade das epistemologias e escolhas de um currículo acadêmico ou escolar, o que também pode ser questionado na área de Relações Internacionais.

### **3. Ensinando Relações Internacionais com perspectivas de gênero e/ou feministas**

A literatura que discute o ensino de Relações Internacionais com perspectivas de gênero e/ou feministas no Brasil ainda é escassa. Há alguns estudos sobre a inserção e condição de trabalho de mulheres na pesquisa, docência e pós-graduação em Relações Internacionais e Ciência Política no Brasil (Baccarini et al., 2019; Coelho et al., 2020). Outros estudos também questionam a construção teórica da disciplina e a contribuição do Brasil e de debates críticos brasileiros, como os estudos sobre racismo e estudos decoloniais (Decol & Silva, 2019; Lopes & Lopes, 2022; Quadros et al., 2021; K. de S. Silva, 2021). Contudo, currículo, perspectivas de gênero e feministas e ensino de Relações Internacionais não são temas abordados no Brasil. Internacionalmente, esse

debate tem sido feito de maneira constante nas últimas décadas (Holmes, 2018; Mazur & Appleton, 1997; Mertus, 2007; Sjoberg & Whooley, 2023; Sondarjee, 2022). A seguir, apresento algumas abordagens observadas no ensino de gênero e/ou feminismos na área, descrevo alguns desafios e então compartilho algumas sugestões e experimentações de outras autoras para o ensino de Relações Internacionais genderificadas, ou seja, Relações Internacionais que sejam compreendidas a partir de perspectivas de gênero e/ou feministas.

### *3.1. Abordagens do ensino de perspectivas de gênero e feministas nas Relações Internacionais*

Em diferentes países, pesquisadoras têm demonstrado que as teorias e pedagogias feministas, ainda que sejam estudadas nos cursos de Relações Internacionais, têm sido empurradas para as margens da área (Holmes, 2018; Lucero, 2023; Salomón, 2022). O pensamento e teorias feministas usualmente não se encaixam nas abordagens tradicionais da disciplina, que ainda é fortemente influenciada pelos paradigmas Liberais e Realistas. Além disso, historicamente, há pouca permeabilidade da disciplina em considerar que as dinâmicas internacionais também são influenciadas pelas desigualdades de gênero (Salomón, 2016). Apesar dessas barreiras, o desenvolvimento e fortalecimento da teoria crítica nas ciências sociais e humanas, juntamente com o significativo impacto dos movimentos feministas, têm influenciado pesquisadoras e pesquisadores na área a abrir espaço (ou ao menos tentar abrir espaço) para as teorias e debates não tradicionais. São nestas brechas que usualmente o pensamento feminista em relação as Relações Internacionais é incorporado aos currículos dos cursos de graduação.

Recentemente, autoras que estudam gênero e feminismos na área de Relações Internacionais têm observado diferentes abordagens e tendências no ensino dessas intersecções. Por exemplo, Julia Mertus (2007) identifica que há uma abordagem dominante no ensino de Relações Internacionais, que tem como atores e conceitos principais o Estado, a soberania, o poder e a segurança, temas considerados tradicionais na área. Nessa abordagem o significado de gênero e sua relação com os conceitos e atores supracitados não é evidente ou, em outras palavras, não há espaço para gênero ou feminismos. De maneira similar, Deborah Stienstra (2000), ao analisar como se ensina na área a temática de Mutilação Genital Feminina (MGF), chama essa maneira de ensinar de “see no evil, read no evil, teach no evil”, similar a abordagem definida por Mertus (2007),

na qual gênero não é um tema apropriado para ser estudado nas Relações Internacionais. Para Mertus (2007), nesta abordagem a teoria realista é a principal perspectiva para entender a área, o Estado se mantém como o foco principal e conflitos internacionais são a maneira primária pela qual os atores interagem. Georgina Holmes (2018) também observa essas práticas que excluem gênero da sala de aula de Relações Internacionais. Holmes (2018) coloca que ainda há uma centralidade nos debates sobre agência-estrutura em sala de aula e que as e os estudantes não querem arriscar adotar uma perspectiva que não é regularmente aplicada, como de gênero ou feminista. Nos currículos analisados por Holmes (2018), na melhor das hipóteses, a narrativa liberal feminista é mobilizada e outros feminismos são silenciados. Assim, os currículos sustentam o privilégio branco e reproduzem uma lógica repressiva interna que reforça a atual ordem de gênero internacional, ou seja, a patriarcal (Holmes, 2018).

Além disso, Deborah Stienstra (2000) chama de “adicione mulheres e mexa” e Julia Mertus (2007) de “feminismo de igualdade” outra abordagem de ensino na área. Nessa abordagem, são observadas as maneiras com as quais as mulheres e grupos LGBTQIA + são invisibilizados nas relações internacionais. É uma abordagem que reconhece que alguns papéis de poder são conferidos às mulheres, mas que demonstra que esses papéis ainda são negligenciados (Mertus, 2007). Nessa maneira de ensinar Relações Internacionais, gênero é incorporado nos cursos e literatura das aulas em uma seção separada e discreta, sem dialogar com o resto da literatura, o que autoras como Sjoberg (2007), Holmes (2018) e Sondarjee (2022) chamam de “semana de gênero”. O currículo principal não muda, mas algumas questões em relação as mulheres são trazidas para discussão, por exemplo: mulheres envolvidas na política externa ou MGF como uma prática que afeta direitos humanos (Stienstra, 2000). Nessa perspectiva, o conceito “mulheres” é apresentado como coesivo e não há uma abordagem que considere a heterogeneidade política, sexual, de classe e cor deste termo. A “teoria feminista” é apresentada como uma abordagem única ou como um paradigma e não como diferentes vertentes teóricas (Sondarjee, 2022).

Outra abordagem que Deborah Stienstra (2000) define é a de "múltiplos paradigmas". Essa abordagem é resultado das discussões teóricas nas Relações Internacionais dos anos 1980, especialmente entre Liberalismo, Realismo e Teoria Crítica. Nesse momento, as diferentes abordagens de cada teoria para os temas de Relações Internacionais possibilitaram que houvesse espaço para as análises de gênero,

visto que as ontologias e epistemologias debatidas no período eram mais abertas as teorias feministas, permitindo que pudessem ser lentes para olhar as dinâmicas internacionais. Julia Mertus (2007) chama essa abordagem de “além de adicionar mulheres”. Nessa perspectiva, quem define o quê e quem conta na política internacional são os homens (no centro), com as mulheres com menos poder (nas margens), contudo há o questionamento desses locais de enunciação. Contudo, gênero também não é identificado como estruturante das relações internacionais e segue marginalizado em uma semana do currículo em que se delimita que se estude a “temática”.

### *3.2. Desafios no ensino de perspectivas de gênero e feminismos nas Relações Internacionais*

Para além do privilégio das abordagens tradicionais no ensino de Relações Internacionais há outros desafios. Laura Sjoberg (2007), por exemplo, coloca que a experiência de ensinar gênero em uma sala de aula de Relações Internacionais ensinou a ela que gênero e feminismos têm uma ressonância pessoal na vida das e dos estudantes. A autora argumenta que é importante reconhecer as reações pessoais das e dos alunos sobre o tema (Sjoberg, 2007). Estudantes podem agir com hostilidade quando não esperam enfrentar a temática, porque diferente de outros debates nas Relações Internacionais, esse é um assunto que importa nas relações interpessoais das e dos estudantes, visto que todas e todos são afetadas pelas dinâmicas de gênero. Deborah Stienstra (2000) chama essa hostilidade de estreiteza cultural. As e os estudantes tendem a resistir quando as questões não são diretas, mas complexas, quando as incentivam a repensarem as fundações do seu pensamento (Stienstra, 2000). Ao mesmo tempo, é uma oportunidade de fazê-los se posicionar em relação ao que estudam, visto que estudantes de Relações Internacionais tendem a despersonalizar e estar afastadas das temáticas estudadas por dizerem respeito ao “sistema internacional”, conceito que parece abstrato e distante da vida cotidiana.

Outro desafio ao ensino de gênero na área é que muitos professores e universidades ensinam gênero somente em uma aula ou semana durante todo um curso (Holmes, 2018; Sjoberg, 2007; Sondarjee, 2022). Segundo Sjoberg (2007), há uma diferença entre ensinar Relações Internacionais com uma perspectiva de gênero ou com apenas uma semana de aula sobre gênero. Sondarjee (2022) argumenta que um desafio é que gênero é ensinado como se fosse um programa de pesquisa compartimentalizado, quando na verdade deveria ser adotada uma pedagogia que ensine gênero cruzando os

diferentes paradigmas da área. Em relação a essa genderização da área, na experiência de Holmes (2018) os departamentos de Relações Internacionais são resistentes ao feminismo, há uma expectativa de que as acadêmicas feministas adotem uma pedagogia patriarcal em seu ensino dos módulos principais da área. Nessa linha de pensamento, os departamentos entendem que a prática feminista deveria ser reservada para módulos especializados em gênero ou para as pesquisas das professoras. Para Luciana Ballestrin (2021) essas resistências também são observadas na construção de uma agenda feminista de Relações Internacionais no Brasil e uma das razões pelas quais isso acontece é a sobreposição masculina de docentes e pesquisadores nos departamentos.

Há ainda o desafio de encontrar textos especializados em gênero e Relações Internacionais. Professoras e professores escolhem artigos sobre gênero e feminismo ou textos sobre uma temática especializada nas Relações Internacionais. Apesar das pesquisas feministas na área terem avançado para preencher essas lacunas, esse é um paradoxo. Os textos discutidos, independente da temática, deveriam incluir gênero, pois essa é uma realidade empírica (Sjoberg, 2007). Em relação a isso, Mónica Salomón (2022) coloca que conseguir uma “autêntica transversalização” do debate de gênero nas Relações Internacionais é o principal desafio que as feministas da área enfrentam. Para o futuro, é necessário a produção de textos e metodologias que cruzem diferentes temáticas de Relações Internacionais a partir das lentes de gênero, pois, como Sondarjee (2022) demonstra, estudos orientados por gênero deveriam ser lecionados independente da área de pesquisa ao qual dizem respeito, como a partir de diferentes teorias, abordagens ou tópicos.

Deborah Stienstra (2000) define que um dos desafios de incorporar gênero no ensino de Relações Internacionais é um desafio pedagógico e uma questão de recursos, pois demanda que professoras e professores se aproximem do feminismo dentro das Relações Internacionais, indo além das fontes tradicionais, onde as feministas de Relações Internacionais por vezes não estão. É necessário, portanto, ter tempo (e, obviamente, interesse) para buscar fontes alternativas, se basear em mais textos, indo além da própria formação acadêmica. Para Stienstra (2000), quando adicionamos múltiplos paradigmas em nosso currículo, mudamos a maneira como ensinamos e o que ensinamos em Relações Internacionais. O que transforma nós, as e os estudantes e, também, o currículo.

*3.3. Experimentações, resistências e possibilidades para o ensino de perspectivas de gênero e feministas nas Relações Internacionais*

Ao refletir sobre a ausência do ensino de gênero no currículo, pesquisadoras da área têm feito algumas sugestões para a construção de Relações Internacionais genderificadas. Deborah Stienstra (2000) coloca que construir Relações Internacionais genderificadas baseia-se na premissa de que gênero é uma perspectiva central que complexifica-se por meio de outros conceitos como raça, classe, deficiências e classe social. Essa abordagem é definida pela ideia de que relações internacionais não são somente o que governos praticam, mas também são feitas por atividades diárias de pessoas comuns que têm suas vidas impactadas e ao mesmo tempo impactam a política global. Essa abordagem amplifica os tópicos a serem estudados e redefine conceitos básicos das Relações Internacionais tradicionais, como, por exemplo, cooperação, política, poder e autonomia, e quais são os atores e papéis a serem considerados para análise na área (Stienstra, 2000).

Julia Mertus (2007) coloca que o que a difere no ensino da área de seus pares é aplicar as teorias à realidade, examinando em sala de aula como atores locais, por exemplo, resistem e usam teoria. Sjoberg (2007) define que para aplacar as resistências em sala de aula ao estudo de gênero é necessário discutir o significado do termo para reduzir o desconforto sobre a temática. Enloe (2004a) define que temos que enfrentar a vulnerabilidade que sentimos quando abordamos temáticas de gênero, a autora sugere que é necessário ter uma consciência feminista informando nosso trabalho.

Em um texto recente, Ribeiro et al. (2020), a partir da noção foucaultiana de arquivo, “escavaram” como gênero tem sido abordado na Universidade do Vale do Taquari. As autoras (Ribeiro et al., 2020) questionaram o currículo da universidade a partir da ideia de currículo “imoralista”, desconfiando da moral baseada na natureza, no absoluto, no universal, elas perguntaram: por que estes conhecimentos e não outros são considerados certos ou verdadeiros? Por que essa verdade e não outras? A partir dessas perguntas, as autoras pesquisaram o que havia sido produzido sobre gênero pela universidade além da sala de aula, como artigos, TCCs, produtos de grupos de pesquisa, para pensar um currículo genderificado. A partir de uma seleção de pesquisas desenvolvidas na universidade, elas fizeram uma experimentação curricular organizando aulas informais com pesquisadores e pesquisadoras dos trabalhos produzidos. Em diferentes menções, autoras e autores dos trabalhos diziam que suas motivações e

justificativas para a pesquisa era a ausência de gênero nos currículos dos cursos em que eram alunos (Ribeiro et al., 2020).

Abordar gênero no currículo também traz possibilidades. Pesquisadoras feministas argumentam que o feminismo interseccional contém a possibilidade de um trabalho transformador. Entre elas, perturbar a reprodução das divisões sexuais do trabalho e promover relações mais democráticas (Holmes, 2018). Para Ballestrin (2021) a construção de uma abordagem feminista e pós-colonial no Brasil possibilita a construção de uma agenda de investigação que seja atenta ao seu papel e lugar no mundo. Ancoradas nesse pensamento, recentemente Jocieli Decol e eu refletimos com a ausência de gênero na sala de aula de Relações Internacionais impactou nossa formação e escolhas profissionais e como, enquanto estudantes brasileiras, vimos nas relações com os movimentos sociais uma forma de aprender sobre gênero e tentar transformar as Relações Internacionais desde dentro (Jungs de Almeida & Decol, 2023). Essas reflexões e ideias sobre possibilidades de introduzir os debates de gênero na sala de aula de Relações Internacionais acontecem porque os currículos, não só em outros países, mas também no Brasil, têm sido espaços de reprodução de status quo em que gênero e seus debates têm pouco ou nenhum espaço.

#### **4. Análise curricular: gênero e feminismos nas ementas de Relações Internacionais**

A análise das ementas das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação em Relações Internacionais foi realizada na última versão disponibilizada dos currículos publicizados nos sites das seguintes universidades: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul (RS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Santa Catarina (SC) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) no Paraná (PR). Os casos foram escolhidos porque cada universidade está situada em um dos três estados da região Sul do Brasil. Ao mesmo tempo, os três casos representam diferentes realidades geográficas, culturais e políticas da região. Um dos cursos está situado no interior do estado do RS (UFSM), outro está na capital do estado de SC (UFSC) e o terceiro representa uma universidade na tríplice fronteira brasileira do PR com Paraguai e Argentina (UNILA). As palavras-chaves escolhidas para fazer a pesquisa em cada uma das ementas foram: “gênero”, “feminismo”, “sexualidade” e “mulheres”. Foram analisadas, respectivamente, 32, 31 e 40 ementas de disciplinas obrigatórias de cada universidade, UFSM, UFSC e UNILA, das quais somente uma disciplina de cada

curso aborda, ainda que perifericamente, a temática de gênero ou feminismos. Ao todo foram analisadas 103 ementas de disciplinas obrigatórias, das quais 3 abordam “gênero”, “feminismo”, “sexualidade” ou “mulheres”, contudo, de maneira marginal.

Na UFSM, onde 32 disciplinas obrigatórias foram analisadas, a disciplina que aborda gênero chama-se “Teoria das Relações Internacionais B”, do currículo de 2018. Nela, uma das três unidades a serem lecionadas é “Teorias Emancipatórias” e uma de suas subunidades chama-se “Feminismo”. Nas referências bibliográficas é indicado o seguinte texto de Christine Sylvester, “Feminist International Relations: an unfinished journey” (Sylvester, 2004; UFSM, 2018b). Na UFSC, onde 31 disciplinas obrigatórias foram analisadas, somente uma delas aborda gênero. A disciplina, do currículo de 2014, é chamada “Teoria das Relações Internacionais II” e conta com 4 unidades. Na unidade “Construtivismo” um dos textos obrigatórios indicados é, também, de Christine Sylvester, chamado “The contributions of feminist theory to International Relations” (Sylvester, 1996; UFSC, 2014). Na UNILA foram analisadas 40 ementas obrigatórias. Nessas, somente uma disciplina, do currículo de 2013, “Teoria das Relações Internacionais I”, aborda gênero. Nessa disciplina, no item “conteúdo programático” cita-se que será lecionado um “Panorama do construtivismo social, Pós-modernismo, Pós-Estruturalismo, Teorias Feministas e Pós-Colonialismo”, mas nenhuma literatura em gênero ou feminismos é indicada (UNILA, 2013). A tabela 1. apresenta os dados encontrados.

**Tabela 01:** Ementas obrigatórias de cursos de Relações Internacionais e a quantidade de disciplinas que abordam gênero e/ou feminismos

Universidade	Ano	Ementas obrigatórias analisadas	Ementas que abordam gênero e/ou feminismos
UFSM	2018	32	1
UFSC	2014	31	1
UNILA	2013	40	1
Total	-	103	3

Para além das disciplinas obrigatórias, compõem o currículo dos três cursos as chamadas “disciplinas optativas”. Os currículos dessas disciplinas não foram analisados de maneira detalhada nesta pesquisa. A partir de um olhar amplo para os títulos das disciplinas optativas ensinadas, pode-se observar algum avanço quanto ao ensino de gênero na área, com disciplinas como “Tópicos Avançados em Teoria das Relações Internacionais: Teorias pós-coloniais e decoloniais, teorias feministas e pós-modernas” na UNILA, “Gênero e Relações Internacionais” na UFSC e “Estudos de Gênero” na



UFSM. Contudo, por serem disciplinas optativas, há probabilidade de que somente estudantes com interesse na temática discutam gênero de forma aprofundada nas atividades de ensino da graduação. Esse é um problema pois ao não serem consideradas obrigatórias ou/e ao não serem perspectivas ensinadas ao longo do curso, essa compartimentalização leva a “marginalização de pesquisas importantes sobre o mundo em que vivemos”, fazendo com que esses tópicos sejam apresentados como setorizados (Sondarjee, 2022, p. 244). Pelo contrário, as e os estudantes deveriam entender que o gênero define as relações de poder no mundo, assim como outros problemas estruturais, como o racismo e o capitalismo.

Por conta da liberdade de cátedra, em que cada professor e professora pode inserir literaturas mesmo que estas não estejam especificadas na ementa, argumenta-se que há a possibilidade de preencher as lacunas de gênero observadas nos currículos do programa pedagógico. Contudo, em acordo com autoras como Maika Sondarjee (2022, pp. 231–232), que se deparou com argumentos similares, esses silêncios em relação a gênero enquanto outros debates e autores, usualmente teorias tradicionais e de homens brancos e do Norte Global, são mencionados “revelam muito sobre o que (e quem) é considerado fundamental para o campo das RI, particularmente em cursos introdutórios”. Assim, mesmo que construir ementas em um curso ou departamento possa ser, por vezes, um processo longo, cansativo e frustrante para muitos envolvidos, o que e quem está ou não representado ali demonstra uma perspectiva de mundo e, como observamos anteriormente neste artigo, uma relação de poder projetada também no currículo acadêmico.

Além da análise nos currículos acadêmicos, observei como os projetos pedagógicos dos três cursos de graduação têm abordado gênero e/ou feminismos. No documento de 2018, da UFSM, não foi encontrada nenhuma referência a como esses debates são abordados (UFSM, 2018a). No documento da UNILA, de 2013, também não é encontrada nenhuma referência na descrição do projeto pedagógico, apesar de haver um reconhecimento da necessidade da construção de um olhar latino-americano para as Relações Internacionais em face do “contexto de desenvolvimento desigual do capitalismo” (UNILA, 2013, p. 6). No documento da UFSC, de 2009, há uma referência em relação ao ensino de debates “feministas” na disciplina de Teoria das Relações Internacionais III, contudo da literatura citada não há menção da temática (UFSC, 2009, p. 34).

A análise dos projetos pedagógicos somada aos currículos demonstra a limitação do ensino de gênero nos cursos de Relações Internacionais analisados. Como em outros países, as disciplinas obrigatórias têm a chamada “semana de gênero”. Como Holmes (2018) argumenta, essa semana de gênero demonstra pouco comprometimento em transformar as Relações Internacionais em uma área aberta a outros debates, desafiando a centralidade masculina na área. Na literatura relacionada ao gênero encontrada nos currículos também há uma representação dominante, apesar de pequena, de autoras do Norte Global. O que reproduz o que tem sido observado na Europa e América do Norte, em que há uma representatividade maior de mulheres brancas do Norte nos currículos e também em revistas da área (Medie & Kang, 2018; Sondarjee, 2022).

Ademais, pedagogicamente, a semana de gênero representa um “silêncio” sobre a temática de gênero nos projetos pedagógicos. Outras vozes e outras epistemologias além das dominantes são silenciadas e assim evita-se a confrontação com o outro (K. de S. Silva, 2021). Como coloca Karine de Souza Silva (2021) sobre a falta de estudos sobre raça nas Relações Internacionais “o silêncio comunica”:

“Silêncio também é forma de discurso que, intencionalmente ou não, mantém o *status quo* e reforça as estruturas de dominação que oprimem nações e pessoas, ao passo que calam suas vozes, soterram suas memórias e mostram convivência com a violência, seja intersubjetiva, seja institucional, organizada ou não, que elimina e marginaliza narrativas, agências e corpos.” (K. de S. Silva, 2021, p. 39).

Esse silêncio em relação ao ensino de raça e gênero, também evidencia os limites desse “documento de identidade” abranger perspectivas de ensino que possibilite caminhos que desenvolvam o pensamento crítico sobre a realidade e as dinâmicas internacionais que são, também, racistas e patriarcais, bem como a emancipação cultural, social e científica daqueles que estão em sala de aula. A manutenção dessas relações de ensino não críticas demonstra que o universalismo de certas epistemologias precisa ser questionado nas Relações Internacionais. Conforme Karine de Souza Silva (2021) isso não significa abrir uma cruzada contra os saberes de homens brancos ocidentais, mas compreender que se há um privilégio social ou racial, neste caso um privilégio de gênero, então há somente uma visão de mundo sendo difundida, em meio à tantas outras possíveis (K. de S. Silva, 2021).

O cenário escasso de ensino com perspectiva de gênero nos cursos de Relações Internacionais exemplifica o que foi apresentado na primeira seção deste artigo, na

explicação que os currículos são construídos a partir de disputas políticas e posições de poder. Pela análise dos currículos, é possível observar que poder, nas universidades analisadas, ainda é exercido de forma patriarcal – o que não é único dessas universidades, mas está presente em outras ao redor do mundo. Não surpreende, portanto, que a realidade docente de quem constrói e aplica os currículos dos cursos seja similar. Nas Relações Internacionais e Ciência Política do Brasil, as mulheres ainda são minoria em postos altos da carreira acadêmica, que tendem a ter maior poder em espaços de decisão da gestão universitária. Enquanto isso, homens chegam mais rápido à docência, possuem mais bolsas de produtividade e ocupam mais lideranças em grupos de pesquisa (Coelho et al., 2020). E, não coincidentemente, mulheres da área enfrentam mais discriminação de gênero, sofrendo com piadas sexistas e assédio sexual no ambiente acadêmico (Baccarini et al., 2019). Os currículos de Relações Internacionais não são neutros ou naturais, eles foram construídos nesse contexto. E como tais, podem ser questionados e transformados.

A adoção de perspectivas de gênero ao currículo também invoca uma responsabilidade moral para que as e os estudantes pensem seus papéis na política internacional. Essa perspectiva ressoa com os escritos de Paulo Freire (2017) para quem parte importante do processo educativo é a emancipação e compreensão da própria agência histórica, tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Essa emancipação acontece, entre outras coisas, por meio da aceitação da diferença e do novo e pela rejeição às discriminações, constituindo-nos (educadoras e educandas) como agentes de ruptura. Nesse sentido, as perspectivas de gênero nas Relações Internacionais trazem a possibilidade de estudantes perceberem que eles mesmos importam para a disciplina, fazendo com que a abordagem de gênero e suas desigualdades tenha uma importância que não é somente acadêmica, mas também política e social. Conforme a crítica de Karine de Souza Silva (2023) sobre a compartimentalização dos estudos sobre racismo nas Relações Internacionais, deveríamos reorientar nosso ensino para desintegrar os sistemas de opressão e intervir em direção à emancipação.

Provavelmente, aqueles que mais sentirem-se desconfortáveis com a preposição de que perspectivas de gênero e/ou feministas podem ser abordagens para ensinar Relações Internacionais são os que pensam que é “natural” a falta de um olhar de gênero para a política internacional e suas dinâmicas. Contudo, não questionar o ensino de gênero nos cursos do ensino superior é correr o risco da ingenuidade de subestimar o poder. É ignorar a questão: onde está o poder de gênero aqui? Para fazer essa pergunta, como Enloe

define (2004b), não é necessário ser uma especialista em gênero, mas ter a curiosidade para construir uma análise mais completa da política internacional. Como bell hooks (1994, p. 13) afirma, esse processo de romper com as fronteiras disciplinares é uma maneira de acompanhar os alunos no cruzamento de fronteiras por meio da consideração de novas narrativas na sala de aula e de uma abordagem educacional que vai além da "linha de montagem".

## **5. Conclusão**

Nesta pesquisa exploratória, impulsionada pela minha curiosidade feminista, analisei como 103 ementas de disciplinas obrigatórias dos cursos de Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) têm abordado gênero e/ou feminismos. Observei que somente uma disciplina obrigatória em cada universidade aborda gênero. Essa abordagem acontece de maneira marginal, ou seja, usualmente somente em uma “semana de gênero” em uma disciplina optativa ao longo de quatro anos de curso. Apesar de cada professor e professora ter sua autonomia em sala para abranger mais debates para além da semana de gênero, as ementas apresentadas como oficiais nos programas curriculares são limitadas em relação à essa perspectiva. Gênero e/ou feminismos compõem as ementas como debates afastados de todo o resto do curso, em geral, na disciplina de Teoria das Relações Internacionais, e não como uma maneira de analisar e entender a realidade internacional ao longo da graduação. Portanto, gênero e/ou feminismos não são abordados de maneira transversal, como constituintes das dinâmicas internacionais, nos cursos analisados.

Internacionalmente, as acadêmicas feministas na área têm questionado o modo como as Relações Internacionais são ensinadas, especialmente quando as perspectivas feministas e de gênero são excluídas. Elas não só examinam como o tema de gênero é tratado em sala de aula, mas também buscam formas de tornar o ensino mais inclusivo para abordagens não convencionais. Os currículos, nesse sentido, são vistos como documentos que refletem escolhas políticas e podem ser modificados para incorporar esses debates. Entre possíveis ações para diminuir a escassez dessas perspectivas, está incluir as disciplinas opcionais sobre gênero no currículo obrigatório para incentivar as e os estudantes a se aprofundarem em pesquisas com perspectivas de gênero. Iniciativas como essa, apesar de não atravessarem todo o currículo do curso e manter o ensino de

gênero compartimentalizado, têm o potencial de formar novos pesquisadores capazes de analisar questões internacionais sob diferentes prismas e de comunicar esse conhecimento a outros estudantes.

Ademais, esta pesquisa exploratória abre diversas possibilidades de pesquisa, como analisar quais teorias, debates e autores estão presentes nos currículos de graduação, considerando que existe a ausência das perspectivas feministas e de gênero. Essa frente de pesquisa já foi iniciada por pesquisadoras feministas em outros países. Além disso, há a relevância de investigar como essas perspectivas são abordadas nos currículos de pós-graduação e em cursos de graduação de outras regiões do Brasil. Por fim, há uma agenda de pesquisa em aberto para observar o ensino de perspectivas feministas e gênero nas Relações Internacionais no Brasil em contraste com outros países da América Latina e do mundo.

## Referências

- Baccarini, M. P. O., Minillo, X. K., & Alves, E. E. C. (2019). Gender Issues in the Ivory Tower of Brazilian IR. *Contexto Internacional*, 41, 365–396. <https://doi.org/10.1590/S0102-8529.2019410200007>
- Ballestrin, L. (2021). Para uma abordagem feminista e pós-colonial das Relações Internacionais no Brasil. In A. Toledo (Ed.), *Perspectivas Pós-coloniais e Decoloniais em Relações Internacionais*. <https://doi.org/10.7476/9786556303987.0009>
- Brasil. (2019). *Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores*. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category\\_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192)
- Brasil. (2021). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Resolução CNE/CP n.1, de 5 de janeiro de 2021*. <https://www.in.gov.br/web/dou>
- Coelho, A., Elias, I., & Santos, V. (2020). *As mulheres na Pós-graduação nas áreas de Ciência Política e Relações Internacionais no Brasil: Um olhar sobre a Formação e a Docência*. 12º Encontro ABCP: Democracia e Desenvolvimento, João Pessoa. [https://www.abcp2020.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=4](https://www.abcp2020.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=4)
- Colling, A. M. (2015). Inquietações sobre educação e gênero. *Revista Trilhas da História*, 4(8), Article 8.
- Decol, J., & Silva, I. C. da. (2019). O processo de teorização em Relações Internacionais no Brasil: Uma análise a partir das produções em PUC-RJ e UFRGS. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, 8(15), Article 15. <https://doi.org/10.30612/rmufgd.v8i15.11549>
- Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996), 9.394 (1996). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Enloe, C. (2004a). “Gender” is not enough: The need for a feminist consciousness. *International Affairs*, 80(1), 95–97.
- Enloe, C. (2004b). *The Curious Feminist: Searching for Women in a New Age of Empire*. University of California Press.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Holmes, G. (2018). Teaching the United Nations, Gender, and Critical Pedagogy. *Peace Review*, 30(3), 285–294. <https://doi.org/10.1080/10402659.2018.1495805>
- Hooks, Bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1ª edição). Routledge.

Jungs de Almeida, A., & Decol, J. (2023). Facing Gender Absence: Questioning the International Relations Curriculum from a Peripheral Feminist Perspective and Practice. *Feminist Pedagogy*, 4(1). <https://digitalcommons.calpoly.edu/feministpedagogy/vol4/iss1/7>

Lopes, R. B. R., & Lopes, V. O. (2022). Uma outra RI já existe: : Explorando as ausências e emergências a partir do Sul Global. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, 11(21), Article 21. <https://doi.org/10.30612/rmufgd.v11i21.15599>

Lucero, M. (2023, July). *Feminist Perspectives in International Relations: The Teaching in International Relations Studies in Latin America and Argentina*. 27th World Congress of Political Science, Buenos Aires. <https://www.ipsa.org/wc/paper/feminist-perspectives-international-relations-teaching-international-relations-studies>

Mazur, A. G., & Appleton, A. M. (1997). Mainstreaming Gender Research into the Classroom: Cases from Contemporary Western Europe. *PS: Political Science & Politics*, 30(2), 194–195. <https://doi.org/10.2307/420490>

Medie, P. A., & Kang, A. J. (2018). Power, knowledge and the politics of gender in the Global South. *European Journal of Politics and Gender*, 1(1–2), 37–54. <https://doi.org/10.1332/251510818X15272520831157>

Mertus, J. (2007). Teaching Gender in International Relations. *International Studies Perspectives*, 8(3), 323–325.

Mikkola, M. (2023). Feminist Perspectives on Sex and Gender. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2016th ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/feminism-gender/>

Moreira, A. F., & Júnior, P. M. da S. (2016). Currículo, Transgressão e Diálogo: Quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), Article 18. <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4962>

Murphy, C. N. (1996). Seeing Women, Recognizing Gender, Recasting International Relations. *International Organization*, 50(3), 513–538.

Quadros, M. F., Piacentini, M. E., & Decol, J.-. (2021). Pensar a partir “de baixo”: O simbolismo de Marielle Franco para a transformação teórica das Relações Internacionais. *Conjuntura Austral*, 12(60), Article 60. <https://doi.org/10.22456/2178-8839.113886>

Resolução CNE/CES 4/2017—Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Internacionais, bacharelado, e dá outras providências, (2017). [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=73651-rces004-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=73651-rces004-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)

Ribeiro, I., Munhoz, A. V., & Detoni, P. P. (2020). Prática Curricular no Ensino Superior: Gênero e Experimentação. *Periodikos*, 1(2), 95–105.

Salomón, M. (2016). Enfoques de gênero. In *Teorias e enfoques das relações internacionais uma introdução* (pp. 155–181). Intersaberes. <https://livrariaintersaberes.com.br/produto/teorias-e-enfoques-das-relacoes-internacionais-uma-introducao/>

Salomón, M. (2022). Género, Feminismo y Relaciones Internacionales. In C. Fuentes-Julio, M. J. Henríquez Uzal, N. Escobar Ramírez, & P. Lombardo Estay (Eds.), *Mujeres y política exterior en América Latina. Un mundo de desigualdades*. (pp. 41–60). Fondo de Cultura Económica. <https://fondodeculturaeconomica.cl/products/mujeres-y-politica-exterior-en-america-latina-un-mundo-de-desigualdades>

Santos, N. M. C. dos. (2019). Pensamento de Negras Velhas sobre Feminismo e Currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, 19(2), 497–524.

Scott, J. W. (2012). Os usos e abusos do gênero (A. C. E. C. Soares, Trans.). *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, 45. <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018>

Silva, K. de S. (2021). “Esse silêncio todo me atordoa”: A surdez e a cegueira seletivas para as dinâmicas raciais nas Relações Internacionais. *RIL Brasília*, 58(229), 37–55.

Silva, K. de S. (2023). Critical Whiteness Studies and International Relations: Disputing narratives and challenging epidermalized structures of power in teaching, research and extension. *Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos*, 44(93), Article 93. <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2023.e92064>

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica. <http://www.scielo.br/j/tes/a/ncyf87GTpj8GGdwtV6KvR8h/>

Sjoberg, L. (2007). Gender and Personal Pedagogy: Some Observations. *International Studies Perspectives*, 8(3), 336–339.

Sondarjee, M. (2022). We Are a Community of Practice, Not a Paradigm! How to Meaningfully Integrate Gender and Feminist Approaches in IR Syllabi. *International Studies Perspectives*, 23(3), 229–248. <https://doi.org/10.1093/isp/ekab009>

Stienstra, D. (2000). Cutting to Gender: Teaching Gender in International Relations. *International Studies Perspectives*, 1(3), 233–244.

Sylvester, C. (1996). The contributions of feminist theory to international relations. In S. Smith, K. Booth, M. Zalewski, & I. M. Wallerstein (Eds.), *International theory: Positivism and beyond* (pp. 254–278). Cambridge University Press. <http://catdir.loc.gov/catdir/toc/cam021/95044524.html>

Sylvester, C. (2004). *Feminist International Relations: An Unfinished Journey*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511491719>

Tickner, J. A. (2001). Troubled Encounters: Feminism meets IR. In J. A. Tickner (Ed.), *Gendering World Politics* (4/15/01 edition). Columbia University Press.



**Jungs de Almeida. *Gênero e feminismo no ensino de Relações Internacionais no Brasil***

UFSC, U. F. de S. C. (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de Relações Internacionais*. [https://ri.ufsc.br/files/2010/05/projeto\\_pedaggico\\_de\\_relaes\\_internacionaisultimo.pdf](https://ri.ufsc.br/files/2010/05/projeto_pedaggico_de_relaes_internacionaisultimo.pdf)

UFSC, U. F. de S. C. (2014). *Teoria das Relações Internacionais II*. <https://cnm.paginas.ufsc.br/files/2014/09/CNM-7232-1.pdf>

UFSM, U. F. de S. M. (2018a). *Projeto Pedagógico (PPC)*. <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/relacoes-internacionais/?p=9223372036854775807>

UFSM, U. F. de S. M. (2018b). *Teoria das Relações Internacionais B*. <https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?action=componente&download=false&id=204618>

UNILA, U. F. da I. L.-A. (2013). *Projeto Político Pedagógico de Curso: Relações Internacionais e Integração*. [https://portal.unila.edu.br/graduacao/relacoes-internacionais/copy2\\_of\\_PPCTRelaesInternacionais21.pdf](https://portal.unila.edu.br/graduacao/relacoes-internacionais/copy2_of_PPCTRelaesInternacionais21.pdf)