

Memórias e Gênero no Currículo: entre a invisibilidade e a resistência

Falconiere Leone Bezerra de Oliveira¹
Marcelly Machado Cruz²

RESUMO: O artigo reflete sobre as intersecções entre gênero e currículo a partir de memórias (auto) biográficas dos autores, graduados em Relações Internacionais e Pedagogia. Ele explora como o espaço acadêmico é influenciado pelas questões de gênero, revelando a predominância de homens como referências bibliográficas e professores em áreas ligadas ao poder, enquanto as mulheres são mais presentes em disciplinas relacionadas ao cuidado. Utilizando a crítica feminista e estudos curriculares, o texto problematiza a exclusão das mulheres na produção de conhecimento e a perpetuação de uma epistemologia masculina nas universidades. A análise aponta para a necessidade de um currículo mais inclusivo e que valorize saberes femininos, contribuindo para a transformação das relações de poder no ambiente educacional acadêmico.

Palavras-Chave: Gênero; currículo; epistemologia masculina; universidade.

Memories and Gender in the Curriculum: between invisibility and resistance

ABSTRACT: The article reflects on the intersections between gender and curriculum through the (auto)biographical memories of the authors, graduates in International Relations and Pedagogy. It explores how the academic space is influenced by gender issues, revealing the predominance of men as bibliographic references and professors in areas related to power, while women are more present in disciplines related to care. Using feminist criticism and curriculum studies, the text problematizes the exclusion of women in knowledge production and the perpetuation of a masculine epistemology in universities. The analysis points to the need for a more inclusive curriculum that values women's knowledge, contributing to the transformation of power relations in the educational environment.

Keywords: Gender; curriculum; masculine epistemology; university.

Memorias y Género en el Currículo: entre invisibilidad y resistencia

RESUMEN: El artículo reflexiona sobre las intersecciones entre género y currículo a partir de las memorias (auto)biográficas de los autores, graduados en Relaciones Internacionales y Pedagogía. Explora cómo el espacio académico está influenciado por las cuestiones de género, revelando la predominancia de los hombres como referencias bibliográficas y profesores en áreas relacionadas con el poder, mientras que las mujeres están más presentes en disciplinas vinculadas al cuidado. Utilizando la crítica feminista y los estudios curriculares, el texto problematiza la exclusión de las mujeres en la producción de conocimiento y la perpetuación de una epistemología masculina en las universidades. El análisis señala la necesidad de un currículo más inclusivo que valore los saberes femeninos, contribuyendo a la transformación de las relaciones de poder en el entorno educativo.

1. Doutor em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Mestre em Educação Pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Especialista em Currículo e Juventudes (UNISC), Supervisão Escolar (UNISC) e Educação Ambiental (IFRN); Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).

2. Doutoranda e Mestre em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (Prolam – USP); Especialista em Docência para Educação Profissional pelo Centro Universitário SENAC; Graduada em Relações Internacionais pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Palabras clave: Género; currículo; epistemología masculina; universidad.

Introdução

Enquanto sujeitos sociais, o gênero nos subjetiva e é um condicionante daquilo que vivemos e experienciamos. Na situação de educandos/as, o espaço de educação formal de ensino superior na qual frequentamos é também atravessado pelas questões de gênero. A presença/ausência de professoras em determinados cursos compreendidos como “masculinos” e “femininos”, a carência de mulheres em espaços de poder no aparelho administrativo das Universidades, a vaga nomeação de autoras como referências de leituras nas disciplinas, conflui para que problematizemos como esse quadro, está inscrito em um debate maior.

Na condição dos autores graduada em Relações Internacionais³ (RI) e graduado em Pedagogia – Licenciatura, duas áreas distintas e pertencentes as Ciências Humanas, realizamos esse escrito propondo um diálogo a partir de nossas memórias em sala de aula. Partimos do pressuposto que nossas memórias são organizadas, de forma que, há esquecimentos, enquadramentos e desvios (Pollak, 1989). Assim como, concordamos com Maurice Halbwachs (1990), quando o autor diz que nossas memórias acentuam diferentes pontos de referência⁴ que as organizam e as estruturam, no qual se inserem nas memórias coletivas das quais fazemos partes. Dentro da mesma perspectiva, Pierre Nora (1993) nos auxilia a entender que os pontos de referências são indicadores empíricos da memória coletiva. Afirma que nossas experiências são pontos importantes na construção desse coletivo. E, nesse sentido, encontramos em Ludwik Fleck (2010) a chave para abordar o problema do conhecimento através de uma epistemologia comparativa cujo pressuposto fundamental diz que a ocorrência da produção se dá mediante processos que envolvem coletivos, essencialmente histórico-sociais e cultural, e que permite uma compreensão da gênese e da difusão do conhecimento.

Dessa forma, as contribuições desses autores, que buscam a memória como referencial teórico-metodológico, utilizadas neste artigo, parte de uma ideia de que a memória que é coletiva: ao mesmo tempo que se insere na individualidade dos sujeitos também faz parte de um coletivo comum, que é histórico, social e cultural (Fleck, 2010). Assim, buscamos aqui

3 Ao longo do texto, utilizamos “Relações Internacionais”, em iniciais em maiúsculas, para nos referirmos ao campo de estudo e área institucionalizada. Quando estivermos falando do fenômeno de interações que ocorrem no sistema internacional, usamos “relações internacionais” toda em minúscula.

4 Usamos o termo do Maurice Halbwachs, pontos de referências, para compreender que o nosso ponto de referência, ou seja, o nosso ponto de partida para o resgate (auto)biográfico deste escrito é o currículo, como produção da hierarquia de gênero.

discutir nossas memórias e narrativas (auto)biográficas com auxílio teórico-político-epistêmico dos estudos curriculares e crítica feminista. Como autores desse escrito, homem e mulher⁵, ambos subjetivados pelo gênero, com experiências coletivas e singulares enquanto educandos, realizamos o exercício de colocar nossas narrativas de memórias em interlocução com as autoras e autores que viemos trabalhando em nosso grupo de pesquisa⁶. A partir dessas memórias, questionamo-nos: quais são as semelhanças e distanciamentos entre nossas experiências curriculares a partir do enfoque de gênero? Os possíveis encontros e desencontros oriundos dessa reflexão é o que nos faz tornar esse tema o objeto de nossa investigação.

Metodologicamente, esse escrito possui uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico e (auto)biográfico. A pesquisa com uso de narrativas (auto)biográficas, segundo Ferrarotti (2014), possibilita perceber as similaridades entre as histórias e experiências dos sujeitos sociais que narram a si. Para o autor, o método biográfico incorpora a subjetividade explosiva que rompe com as epistemologias tradicionais. Toda narração constitui *práxis* humana e um relato individual, que se enquadra no processo de memória que também é coletiva, portanto, compreendemos o coletivo de memórias nas narrativas individuais (Nora, 1993). Nesse sentido, elas possuem historicidades e são conectados às estruturas sociais de poder. A utilização de narrativas (auto)biográficas permite a(o) pesquisador(a) compreender que o indivíduo é polo ativo da sociedade e não somente reflete o social, como também o interioriza e ressignifica. A utilização de nossas narrativas (auto)biográficas de memória em congruência com os estudos curriculares e crítica feminista potencializa nosso diálogo e reflexão.

1. Gênero, currículo e educação

Para iniciarmos esta discussão, é preciso entender a categoria gênero. Amparamo-nos em Joan Scott⁷ (1995), para utilizar gênero enquanto categoria analítica. Isto implica em explorar as situações através da lente do gênero, isto é, da relação hierárquica entre os corpos sexuados, compreendendo como a ausência/presença de mulheres no universo do ensino superior é reflexo de um sistema de dominação-exploração de invisibilização e exclusão das mulheres e prestígio

5 O uso do termo universal “homem” e “mulher” é empregado em suas formas de sujeitos teóricos. Não é nossa intenção, homogeneizar a multiplicidade de experiências, modos de ser e estar no mundo que ambas categorias podem expressar. Ver mais em: Linda Nicholson (2000).

6 Currículo, Memórias e Narrativas em Educação, cadastrado no diretório do CNPq e liderado pelo professor doutor Éder da Silva Silveira, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC.

7 As autoras mulheres aqui referenciadas são apresentadas, na primeira vez em que são citadas no texto, com seus nomes e sobrenomes no emprego do sistema autor-data. Entendemos que apenas a utilização do sobrenome das autoras é também uma forma de apagamento das mulheres na produção acadêmica.

dos homens. É importante atentar para que o Saffioti e Suely Almeida nos informam na apresentação de seu livro *Violência de Gênero*: “[...] o inimigo da mulher não é propriamente o homem, mas a organização social de gênero cotidianamente alimentada não apenas por homens, mas também por mulheres.” (1995, s/p). Isso é importante para que não caiamos em argumentações simplistas que reduzem e essencializam a opressão em um corpo.

Como atenta Saffioti (2004), o gênero além de uma categoria analítica, é também uma categoria histórica. Conforme explica Scott (1995) gênero e poder são constituintes recíprocos – suas significações não podem ser dadas separadamente. O entendimento de como as relações de poder se organizam para o controle dos corpos lidos socialmente como “mulher” nos auxilia a analisar e compreender o papel subalterno das mulheres na produção do saber, a ocupação majoritariamente feminina em cargos ligados ao trabalho do cuidado e a moderada presença de mulheres docentes em disciplinas e áreas ligadas à política e poder.

Os saberes das mulheres valem menos? As mulheres não produzem ciência? Quais mulheres? O que é legitimado como conhecimento? Pensar o silenciamento e invisibilidade das mulheres é elucidar, como informa María Lugones (2008; 2007) sobre o sistema de gênero que se desenha a partir de discursos que vão construindo uma realidade sobre os corpos sexuais – que não é um dado biológico, determinista e essencialista, mas produto de relações de poder que se dão a partir do processo de colonização que instaura uma sociedade patriarcal, racista e capitalista, como modelo civilizatório. Gênero, nessa perspectiva, é também uma categoria eurocêntrica e relacional que constrói a significação sobre o que é ser homem e o que ser mulher e institui os limites de atuação de cada um. Em outras palavras, os discursos que constituem a categoria gênero, interseccionados com raça e sexualidade, delimitam a legitimidade e pertencimento da autoridade sobre áreas do saber. A Ciência moderna, neste caso, é masculina, heterossexual e branca. As sabedorias e conhecimentos produzidos por mulheres e sobre mulheres são deslegitimadas, não ocupando o *status* de Ciência (Lugones, 2008).

O gênero, assim como outros marcadores como raça, etnia, classe, sexualidade, geracionalidade, para a crítica feminista, organiza a vida social; é um elemento chave para sua compreensão. Conforme Norma Graf (2012), no campo da ciência, a histórica ausência/apagamento de mulheres produzindo conhecimento afeta a forma como entendemos o mundo e suas dinâmicas. Chamamos de epistemologia esse estudo sobre as condições em que o conhecimento é produzido e, nesse sentido, a realização deste estudo pelo viés de gênero está inscrito no que denominamos de epistemologia feminista. Preocupando-se em investigar como um conhecimento é legitimado como verdadeiro, a epistemologia feminista questiona o que é validado como conhecimento, qual sua concepção e “identifica as concepções dominantes e as

práticas de atribuição, aquisição e justificação do conhecimento que sistematicamente põe em desvantagem as mulheres porque as exclui da investigação” (Graff, 2012, p. 22).

A violência epistêmica que nega os saberes produzidos pelas mulheres e sobre mulheres, omite e negligencia o universo múltiplo das experiências das mulheres, descartando as vivências circunscritas no que tange os modos de ser e estar no mundo dos corpos socialmente lidos como mulheres. Segundo Graf (2012) esse modelo excludente de produção do conhecimento se autoalimenta, reafirmando e reproduzindo as condições que inferiorizam e subjagam as mulheres. O conhecimento é político: em sua produção evidencia as relações de poder que o atravessam. Investigar o “contexto social, histórico, político e cultural em que se realiza a atividade científica” (Graff, 2012, p.22). É necessário para começarmos a delinear a trama que autoriza a ausência de mulheres nas referências das disciplinas nas instituições de ensino superior e constrói um espaço de limites e possibilidades de atuação da docente – as fronteiras instituídas pelo gênero são naturalizadas como espaços e ações exclusivamente femininas ou masculinas⁸.

Paralelamente, há de se pensar a presença/ausência de docentes mulheres em determinadas áreas do conhecimento. A feminização do trabalho docente, vista sob uma perspectiva de gênero, possibilita entender por que os cursos de licenciaturas são ligados as áreas do cuidado possuem expressiva composição feminina. Segundo Vianna, 2014, “o determinismo biológico ainda se faz presente nos trabalhos que mencionam a presença feminina” (p. 81). A socialização através do gênero, de acordo com Vianna, age sobre os modos como nos constituímos enquanto homem e mulher e condiciona os campos profissionais em que iremos atuar por interferência dos papéis de gênero. A construção da masculinidade e feminilidade estão inscritas na produção de um universo que determina o que é “trabalho de mulher” e o que é “trabalho de homem”. Os trabalhos relacionados ao cuidado, ao ato de educar são entendidos como pertencentes ao universo feminino.

Nesse sentido, Vianna explica que:

As mulheres são maioria na Educação Básica, porém exercem atividades bem definidas na carreira. A Educação Infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas. Mesmo com a feminização da docência, os homens ainda ocupam as funções de maior prestígio social e recebem os salários mais altos. Em 1997, uma professora, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental – função que abrange maioria absoluta de mulheres – recebia, em média, um salário mensal líquido de cerca de R\$ 425,60, enquanto

8 Não queremos aqui soar deterministas. Essas fronteiras devem e são a todo momento ultrapassadas pelas mulheres que as desafiam e ocupam lugares socialmente compreendidos como “lugar de homem”. O que a/o leitor(a) deve atentar é que o gênero atravessa e constitui a tudo e a todos.

o rendimento médio docente no Ensino Médio (com quase 40% de homens) era de R\$ 700,19 mensais. Pesquisa da CNTE constata a grande diferença salarial entre os distintos níveis da Educação Básica. Enquanto 17,4% das professoras da pré-escola à 4ª série recebiam menos de R\$ 299,00, apenas 7,1% dos docentes do Ensino Médio (com maior número de homens) viam-se na mesma condição. Nesse sentido, a utilização do gênero como categoria explicativa de análise ganha enorme utilidade para a compreensão da divisão/segregação sexual do trabalho contida na feminização da docência (2014, p. 92).

A partir do que Vianna nos apresenta, verificamos como o gênero se impõe sobre esse cenário e como ele se operacionaliza nas relações de trabalho através das atribuições dos papéis de gênero. O trabalho cuidar e educar a criança é exercido, de forma expressiva, por mulheres e em uma condição salarial precarizada. Enquanto a educação de jovens e adultos é eminentemente desempenhada por homens, sendo essa ocupação profissional prestigiosa e valorizada em termos monetários. O gênero, enquanto organizador social, cria concepções fictícias sobre os modos de ser dos sujeitos.

Entretanto, Vianna (2002) nos mostra que:

[...] não existe relação direta entre vida pessoal e atividade profissional. Os significados inovadores do que é ser homem e ser mulher na vida privada não redundam necessariamente em resignificações do masculino e do feminino no campo da configuração da identidade docente. Uma postura fortemente tradicional na vida privada pode se somar a um papel inovador na esfera da prática docente no cotidiano escolar. Assim, a socialização na vida privada não marca diretamente todas as significações do masculino e do feminino no campo da configuração da identidade docente (2002, p. 94).

Nesse sentido, pensar a categoria gênero com auxílio de Graff (2012), Lugones (2008), Saffioti (1987) e Scott (1995) e visualizando aquilo que Vianna (2002), traz sobre o trabalho docente, nos faz ler nossa experiência curricular com olhar sensível e cuidadoso para as questões de gênero que nela se manifestam. Entendemos currículo⁹ em sua forma ampla, em concordância com o que argumenta Giovedi (2013), o currículo implica ir além de sua dimensão prescrita. O currículo não é somente um documento, ele “consiste em todos os afazeres que se dão no contexto espacial da escola, em relação a ele e em função dele” (Oliveira, 2015).

Para uma perspectiva crítica, o currículo deve romper com a mera reprodução da ideologia da classe dominante, que impõe a subalternização dos sujeitos. Para Freire (2016) a educação não pode agir como um depósito de conteúdo sobre um(a) educando/a “vazio”, ao contrário, deve fornecer a partir dos sujeitos as condições para que eles e elas problematizem

9 O termo currículo possui historicidade, ou seja, através do tempo e contextos sua significação foi alterada e/ou transformada (OLIVEIRA, 2015).

sua realidade. A educação não deve se constituir em uma relação unilateral e autoritária de transferência do conhecimento. Segundo Ana Maria Saul, 2015, o “currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (p.139, grifo da autora). Nessa perspectiva, compreendemos o currículo com algo que vai além das disciplinas, conteúdos e métodos de ensino, compreendemos ele como a práxis das instituições e dos sujeitos que nela convivem, pois, entendendo-o como práxis podemos desvelar ações que emancipam e subalternam os sujeitos.

Saffioti (1987), argumenta que enquanto identidades construídas socialmente, os sujeitos se fazem homens e mulheres a partir da educação. A naturalização da “inferioridade” da mulher social e culturalmente construída e a designação de papéis generificados caracterizam-se como uma ideologia, agindo como uma representação da realidade. Essa ideia de “inferioridade” é o tempo todo interiorizada e externalizada em nossas práticas, conversas, existência. Como diz Gouvêa da Silva (2004), são práticas que estão encarnadas e que se expressam no cotidiano das mulheres como cicatrizes, que carregam toda uma história de exploração (intelectual e física) que oprimem. Segundo Saffioti (1987) “na tentativa de inculcar nos seres humanos a ideologia da ‘inferioridade’ feminina, recorre-se, frequentemente, ao argumento de que as mulheres são menos inteligentes” (p.14). Compreender a questão de gênero como ideologia nos fornece uma importante chave analítica para entender a forma como mulheres são abordadas pelo e no currículo.

Desse modo, pensar um currículo crítico nos instiga a questionar as bases de sua construção. O currículo prescrito se organiza a partir da sistematização de conhecimentos legitimados pela Ciência moderna. De acordo com Graff (2012), a ciência reforça as hierarquias de gênero ao estabelecer critérios de objetividade, racionalidade, neutralidade e universalidade – questionados pela epistemologia feminista.

Conforme Graff, 2012:

“[...] um dos temas centrais da epistemologia feminista é o questionamento dos marcos estabelecidos para interpretar as observações que fazemos, que tem dominado o discurso e a orientação das principais correntes nas ciências sociais. Exemplos destas formas problemáticas para organizar nossas observações são a dependência da dicotomia lógica e a tendência a conceitualizar as pessoas as abstraído de seus contextos sociais, o que facilita a desumanização” (p. 23-24, tradução livre).

Esses critérios refletem o ponto de vista do homem, que não apenas investiga somente aquilo pertencente a seu universo, mas também exclui e nega os saberes produzidos por e sobre mulheres, ou como na sociedade moderna, se apropriam desses conhecimentos. Assim,

entendemos que se o conhecimento é político, o currículo também o é, pois há intencionalidade na seleção e descarte das disciplinas que o compõe enquanto documento.

Entender o currículo de forma ampla consiste em nos esforçarmos “para enxergar o máximo de fatores curriculares possíveis, pois, dessa forma, estaremos tomando consciência cada vez maior dos modos pelos quais [...] as instituições de educação formal afetam [...] a formação de todos aqueles que dela se aproximam e nela adentram” (Giovedi, 2013. p. 123). Entender como nós, homens e mulheres, educandos e educandas, somos atravessados/as e subjetivados pelas questões de gênero inscritas nas dinâmicas curriculares é um importante passo para uma educação libertadora. O currículo (re)produz também as hierarquias de gênero.

Desse modo, alicerçados na articulação dos autores e autoras citados, compreendemos o vínculo entre gênero e currículo. Se o currículo está inscrito em relações de poder, e poder e gênero são recíprocos, conforme explica Scott (1995), então o que experienciamos enquanto educandos e educandas nas instituições de ensino superior é atravessado pelas questões de gênero. É com esses pressupostos em mente que realizamos o exercício reflexivo a seguir.

2. (Des)encontros: diálogos sobre experiência curricular

Pensar nossas experiências curriculares pela lente do gênero, exercitando as intersecções e distanciamento entre as vivências no âmbito do ensino superior, implica em revistar e ressignificar aquilo que nos formou e nos forma. Quando (re)lembramos aquilo que vivemos em sala de aula, nos corredores, nos entre-momentos de uma disciplina e outra e refletimos sobre mulheres, observamos contradições e dilemas que devem ser objeto de análise e problematização.

As Relações Internacionais enquanto área institucionalizada e campo de produção do saber é marcada pelos debates hegemônicos do Realismo e Liberalismo¹⁰ que versam sobre os temas de política, segurança, guerra e paz (Pecequilo, 2016) Seus conteúdos são organizados de maneira a contemplar a formação interdisciplinar do analista de Relações Internacionais, englobando diferentes áreas como Ciência Política, Economia, Direito, História e Sociologia. No quadro abaixo, elencamos os principais autores e autoras positivistas e pós-positivistas que

10 Realismo e Liberalismo são duas teorias *mainstream* (principais) das Relações Internacionais, que servem para compreender os fenômenos que acontecem no sistema internacional (SI) e as relações entre Estados. Ambas compreendem o SI como anárquico, mas divergem principalmente no entendimento de atores das RI, eficácia de instituições internacionais e ontologia do ser – dentre outras pontos de inflexão. Ver mais em: Nogueira e Messari (2005) e Pecequilo (2016).

compõem a disciplina de Teoria das RI, a partir de Nogueira e Messari (2005) e do acesso ao plano de ensino de duas disciplinas homônimas de uma universidade:

TEORIAS POSITIVISTAS	TEORIAS PÓS-POSITIVISTAS
Hans Morgenthau; Kenneth Waltz; Robert Keohane; Immanuel Kant; Edward Carr; John Locke; Karl Marx; Vladimir Lênin; Joseph Nye; John Mearsheimer; Samuel Huntington; Theotônio dos Santos	Edward Said; Immanuel Wallerstein; Giovani Arrighi; Hedley Bull; Robert Cox; Alexander Wendt; Nicholas Onuf; Andrew Linklater; Alexander Wendt; Friedrich Kratochwil; David Campbell; <u>Annick Wibben</u> ; Homi Bhaba; <u>Gayatri Spivak</u> ; <u>Christine Sylvester</u> ; <u>Cynthia Enloe</u> ; <u>J. Ann Tickner</u>

Quadro 1 – autoras e autores teóricos de Relações Internacionais (criado pelos autores).

Dos vinte e nove teóricos e teóricas referências no estudo das Relações Internacionais, apenas cinco são mulheres e somente estão presentes na perspectiva pós-positivista. Isso nos permite tecer algumas considerações pontuais. A primeira delas diz respeito à inexistência de autoras nas teorias positivistas, que são as mais antigas e mais consolidadas das Relações Internacionais, caracterizadas como as teorias tradicionais. Originárias principalmente do período pós-guerra, em meados do século XX, a temporalidade é uma característica que nos situa sobre a ausência de mulheres escrevendo sobre RI. Os temas hegemônicos trabalhados pelas teorias tradicionais eram compreendidos como pertencentes ao universo do homem, uma vez que os âmbitos da política e suas ações concretas, como guerra e paz, não eram espaço de presença feminina (Wibben, 2004). Concomitante, o restrito acesso de mulheres na produção do conhecimento obstaculizava a inserção de teorias assinadas por autoras de Relações Internacionais. De acordo com Wibben, o campo das RI foi um dos últimos a incorporarem o pensamento e crítica feminista, datando do final da década de 1980.

A segunda consideração abarca *onde* e *como* as autoras estão presentes no espectro das teorias pós-positivistas. Dentre as autoras citadas na ementa da disciplina de Teoria das RI e no livro-manual de Nogueira e Messari (2005) apenas Gayatri Spivak não está situada no quadro das teorias feministas – sendo uma autora pós-colonial. Observamos, a partir disso, que as mulheres só adquirem legitimidade para escrever sobre Relações Internacionais quando discorrem sobre mulheres e/ou pela incorporação do ponto de vista feminista nas análises do campo. Em outras palavras, as autoras só estão presentes quando há o movimento de denúncia

do caráter masculino das teorias tradicionais. Assim, resgatamos algumas narrativas (auto)biográficas que explicitam essas considerações:

A presença de referências bibliográficas mulheres nas cadeiras específicas de RI é quase inexistente. Os cânones do campo são todos homens. No que diz respeito a teoria feminista, a explanação sobre a teoria foi reservada a apenas uma aula na disciplina de Teoria das Relações Internacionais II (que é a disciplina que aborda as teorias pós-positivistas). **Sei que as teorias pós-positivistas são muitas e que o limitado tempo da disciplina é contrário as intenções de trabalhá-las de maneira completa.** Sei também que o professor responsável por essa disciplina fez todo o esforço para explicar da melhor forma possível todas as teorias. **Portanto, minha crítica não é a um caso isolado, mas a uma estrutura que cerceia e constrange o amplo debate sobre perspectivas e epistemologias outras e secundariza o valor e potencialidade de debates como da crítica feminista** (Memorial, 2018, grifo nosso).

Esse trecho reflete o que argumentamos nos parágrafos anteriores e evidencia a dimensão real e oculta do currículo, a forma prática como os conteúdos são trabalhados em sala de aula. As teorias críticas do currículo nos informam sobre a ideologia da classe dominante como formadora do currículo. Entendemos, a partir de Saffioti (1987), que essa ideologia é a naturalização da “inferioridade” da mulher. Na manutenção desse *status quo*, de uma supremacia masculina patriarcal, Fleck (2010) nos ajuda a pensar que existe uma relação intrínseca entre o sujeito, o objeto e o estilo de pensamento compartilhado pelo coletivo de pensamento que contribui para perpetuar essa supremacia. De acordo com esse autor o estilo de pensamento é o modo pelo qual os sujeitos, participante de um pensamento coletivo, direciona o modo de agir e de pensar do grupo.

Se definirmos coletivo de pensamento como uma comunidade das pessoas que estão em intercâmbio ou interação de pensamento, então temos nela o portador do desenvolvimento histórico de uma área do pensamento, de um determinado estado do conhecimento e estado da cultura, ou seja, um estilo de pensamento em particular (Fleck 2010, p. 57-58).

Para tanto, na abordagem assegurada por pelo autor, temos que compreender os sujeitos ativos de forma coletiva na intersecção com o objeto de conhecimento, sempre ligado pelo estilo e o coletivo de pensamento a qual pertence. Dessa forma, busca-se a manutenção do pensamento patriarcal dentro desse universo epistemológico, o qual nega a existência das pesquisadoras em detrimento dos pesquisadores, nos currículos das universidades. Nesse sentido, temos que:

Enquanto mulher, militante feminista e da esquerda radical, existia momentos em que sentia que o espaço da sala de aula não era convidativo para expor minhas posições e até mesmo ameaçador. Comentários machistas eram proliferados em sala de aula, tanto por alunos quanto por professores, sem que

houvesse nenhum constrangimento a isso. E muitas vezes, quando fazia o contraponto a partir de uma crítica feminista, minha intervenção era vista como “coisa de mulher” e não como um problema de todos. (Memorial, 2018, p. 13)

O silenciamento das vozes dissonantes em sala de aula pensado através da categoria analítica de gênero oportuniza reconhecer as implicações concretas da ideologia machista nas práticas educativas. Como pontua Saffioti (2004, p. 84), “as mulheres são socializadas para conviver com a impotência”, no que tange as duas faces do poder. O constrangimento experienciado por alunas a partir do menosprezo de seus saberes, suas contribuições, vai ao encontro desse cenário. Para Graff (2012), a transformação das mulheres em sujeitos incapazes de contribuir para o desenvolvimento social e político é um dos traços da epistemologia dominante. Além disso, o autor evidencia que a ciência é histórica e fruto da construção humana, portanto, a elaboração e interpretação de dados passa por um processo de valoração – que é atravessado pelas questões de gênero. A nomeação de determinados como tópicos como “coisa de mulher” indica que, mascarada sob o pretenso discurso de neutralidade do fazer científico, há fatos da realidade social que são menores por serem oriundos do universo feminino. No currículo real, o currículo experienciado, essas tensões afloram.

Refletir sobre essas memórias, entendemos que elas são organizadas a partir de enquadramentos, esquecimentos e de certos silêncios, que são intencionais no decorrer da perpetuação das ideias. Há intencionalidade de um coletivo para manter a imagem política criada por certas hegemonias acadêmicas masculinas. Portanto, o exercício de relembrar e narrar essas experiências viabilizam reavaliar e ressignificar essas memórias para expor os tensionamentos entre a ideologia dominante e as possibilidades contra-hegemônicas.

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. [...]. Toda organização política [...], veicula seu próprio passado e a imagem que ela forjou para si mesma. Ela não pode mudar de direção e de imagem brutalmente a não ser sob risco de tensões difíceis de dominar, de cisões e mesmo de seu desaparecimento, se os aderentes não puderem mais se reconhecer na nova imagem, nas novas interpretações de seu passado individual e no de sua organização. **O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo** (Pollak, 1989. p. 08 - grifo nosso).

Em uma perspectiva histórica, de enquadramento da memória, que mantém de maneira delimitada as fronteiras existenciais de um coletivo pensante patriarcal, que expressa a difusão

de uma epistemologia masculina e hierarquizada. Partindo desse pressuposto, de uma organização epistemológica que toma o viés masculina é que buscamos refletir sobre a memória existente de acadêmico do curso de Pedagogia, pois o ato de lembrar sobre algo tão específico me induziu a um processo de (auto)formação, pois ao mesmo tempo que busco rememorar sobre o currículo ou processos curriculares da minha graduação, reflito sobre a condição feminina e a masculinidade presente no curso de Pedagogia, dessa forma,

O curso de Pedagogia, curso em que a **predominância dos discentes são do sexo feminino**, mantém em sua estrutura curricular (organizada de forma hierárquica e masculina) a **predominância de professores homens**, de forma, quase que vitalícia, em disciplinas que historicamente são lecionadas por homens e com **referenciais bibliográficos também, em sua quase totalidade, masculinos**. A exemplo das disciplinas de Antropologia e Educação, Fundamentos histórico-filosófico da Educação, Fundamentos sócio-econômico da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Política e Planejamento da Educação, Currículo, Didática Geral e Metodologia do Trabalho Científico, Ensino de Ciências e Ensino de Matemática. Nas disciplinas, que envolviam o cuidar o envolvimento mais “afetuoso” com os sujeitos como, Teoria Linguística e Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Concepções e Práticas da Educação Infantil, Educação para a Diversidade, Leitura e Infância, Corpo, Movimento e Ludicidade, Estágios supervisionados I, II, III, Educação Inclusiva, Metodologia do Ensino das Artes e Ensino de Português, são disciplinas que envolve em sua quase totalidade professoras, no entanto, com referenciais bibliográficos, em sua maioria, do sexo masculino (Memorial, 2009).

A permanência, no munda acadêmico, de fontes masculinas como principais referências bibliográficas, mesmo em disciplinas em que a predominância do ato de lecionar são de professoras, nos mostra que existe um sentido, em manter a identidade de um coletivo, homem, em detrimento de pesquisadoras, pois a cisão nesse processo pode causar constrangimento e inquietações (Pollak, 1987), em certas “redomas” acadêmicas que toma como caminho uma epistemologia masculina, muitas vezes inquestionáveis. Em nossas reflexões podemos perceber que essa organização dicotômica acentuada nas distribuições das disciplinas, de cunho mais frágil para as professoras, está pautada em diferentes pontos de referências (Halbwachs, 1990) do currículo universitário que é constituído por uma relação de poder, pois o currículo, como ponto de referência se constitui como um excelente indicador empírico para se vê a predominância do gênero, masculino (Nora 1993). Assim como para se perceber, a perpetuação, do coletivo de pensamento (Fleck, 2010).

Outro fator, de suam importância, que podemos refletir sobre a passagem é o fato de professoras usarem um “arsenal” grande de referências do gênero masculino, esse fato, nos mostram como estamos enraizados em manter, muitas vezes, de forma inconsciente, a

hierarquia de pesquisadores homens, pois esse simples fato, nos mostram como ainda não conseguimos nos desvencilhar da introjeção histórico-cultural da sociedade científica.

Conclusão

Buscamos, dentro do limite desse texto, abriremos alguns pontos de reflexões a partir de nossas memórias e experiências acadêmicas como discentes de diferentes cursos, mas dentro de uma mesma área, Ciências Humanas, sobre a constituição do currículo em espaços universitários distintos, que ao mesmo tempo em que eles se diferem epistemologicamente, eles se encontram em pontos comuns, interseção, no que se refere ao gênero, ou talvez, a ausência de um dos gêneros nos espaços em disputas, currículo.

Está evidente, para nós, que o prestígio de autores do sexo masculino, mesmo em cursos que a predominância de discentes seja de mulheres, se mantém como forma de se acentuar, dentro de um coletivo de pensamento, a epistemologia masculina, buscando com ponto/lugar de referência o currículo como um espaço hegemônico nas decisões. Esse fenômeno reflete-se na escolha de referências bibliográficas, nas disciplinas ofertadas e nas dinâmicas de poder que estruturam o ambiente acadêmico. Ao não problematizarmos essas práticas, contribuimos para a perpetuação de uma organização patriarcal e excludente, muitas vezes de forma inconsciente.

Nossas reflexões mostraram que o currículo universitário, longe de ser neutro, é um espaço político permeado por relações de poder, no qual o gênero desempenha um papel fundamental. A presença maciça de professores homens em disciplinas tradicionalmente associadas ao poder e ao pensamento crítico, enquanto as professoras se concentram em áreas ligadas ao cuidado e à educação infantil, reforça a divisão sexual do trabalho e a subvalorização de saberes femininos. Mesmo em disciplinas lecionadas por mulheres, a hegemonia masculina se manifesta através da escolha de referenciais predominantemente masculinos.

Em nossas memórias, antes isentas de reflexões, mas rigorosa sobre o gênero, nos deixaram omissos e incapaz de perceber que estávamos enquadrados dentro de um sistema que nos permitiu contribuir para a manutenção do status quo dessa organização patriarcal, mesmo que muitas vezes em silêncio, pois o silêncio aqui não é o esquecimento, mas sim, a ausência de reflexões mais profundas sobre a situação. Dessa forma, buscamos nesse exercício de reflexão, sobre nossas memórias, nas angústias e inquietações, provindas de uma provocação feminista, como uma forma de resistir e enfrentar uma condição que já não é mais tão silenciada ou esquecida, mas sim frêmita e cismática.

Assim, as hierarquias de gênero não apenas estruturam a prática docente, mas também influenciam profundamente a formação dos discentes, moldando suas percepções sobre o que é considerado conhecimento legítimo. Ao exercitarmos a análise crítica dessas memórias, percebemos a importância de questionar a naturalização dessas práticas e a necessidade de buscar alternativas para um currículo mais inclusivo e transformador.

Por fim, acreditamos que as provocações trazidas pela crítica feminista oferecem uma poderosa ferramenta de resistência. Elas nos ajudam a desafiar as estruturas tradicionais de poder e a imaginar um currículo que valorize as diferentes formas de conhecimento, promovendo uma educação mais igualitária e emancipadora. É nesse exercício de reflexão contínua que encontramos as chaves para transformar as práticas educacionais e, conseqüentemente, a sociedade.

Referências

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

FLECK, Ludwik. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 20016.

GIOVEDI, Valter Martins. Violência Curricular na Escola Pública: conceito e manifestações. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 121-137, 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24368>> Acesso em: 13 abr. 2024.

GRAFF, Norma Blazquez. Epistemología feminista: temas centrales. In: _____; PALACIOS, Fátima Flores; EVERARDO, Maribel Ríos (Org.). *Investigación feminista: epistemología, metodología e representaciones sociales*. Coleção Debate y Reflexión. México: Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM, 2012.

GOUVÊA DA SILVA, Antônio Fernando. *A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas*. 2004. 539 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>> Acesso em: 06 abr. 2024.

LUGONES, María. Heterossexualism and the Colonial/Modern Gender System. *Hypatia*, Indiana, v. 22, n. 1, p. 186-209, dez./mar., 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227701866_Heterossexualism_and_the_ColonialModern_Gender_System> Acesso em: 06 abr. 2024.

MEMORIAL. *Memorial de formação de Marcelly Machado Cruz*. Santa Cruz do Sul, 2018.

MEMORIAL. *Memorial de formação de Falconiere Leone Bezerra de Oliveira*. Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, 2009

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, jul./dez., 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/38460>> Acesso em: 13 abr. 2024.

NOGUEIRA, João Pontes; MESSARI, Nizar. *Teoria das Relações Internacionais: correntes e debates*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP, 1993.

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. *O currículo em movimento: o (re)desenho e a inserção do programa Ensino Médio Inovador em uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte*. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. *Teoria das Relações Internacionais: o mapa do caminho – estudo e prática*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>> Acesso em: 14 mai. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência*. Coleção Brasil Urgente. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth; ALMEIDA, Suely Souza de. *Violência de gênero: poder e impotência*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Lima: CEAAL, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/71721/40667>> Acesso em: 06 abr. 2024.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero na docência. *Cad. Pagu*, Campinas, v. 17, n. 18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>> Acesso em: 03 mai. 2024.

WIBBEN, Annick T. R. Feminist International Relations: old debates and new directions. *The Brown Journal of World Affairs*, v. 10, n. 2, p. 97-114, dez./mar., 2004. Disponível em: <<http://bjwa.brown.edu/10-2/feminist-international-relations-old-debates-and-new-directions/>> Acesso em: 14 abr. 2024.

Recebido em: maio de 2024.

Parecer em: maio de 2024.

Publicado em: junho de 2024.