

Perspectivas femininas no currículo escolar: um olhar feminista sobre os desafios e potencialidades na implementação da Lei nº 14.986/2024

Women's perspectives in the school curriculum: a feminist perspective at the challenges and potentialities in the implementation of law nº 14.986/2024

Gabriela Costa Araujo¹

Mayra da Silva Santos²

Andrea Braga Moruzzi³

Resumo:

Este artigo analisa as implicações da Lei nº 14.986/2024, que determina a inclusão de perspectivas femininas nos currículos escolares, discutindo seus desafios e potencialidades no contexto educacional brasileiro. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, fundamentada nos estudos de gênero, currículo e feminismo, mobilizando autoras/es como Beauvoir (1989), Scott (1995), Haraway (1995), Butler (1990), Lugones (2008), Silva (2007), Lopes e Macedo (2011) e hooks (2022). Os feminismos são utilizados como lente analítica para compreender as tensões e contradições presentes na lei em estudo. Argumenta-se que sua efetivação demanda não apenas revisão curricular, mas também a qualificação docente, mudanças pedagógicas e condições institucionais que possibilitem a valorização de saberes plurais. Conclui-se que a implementação da lei pode se configurar como um instrumento de promoção da equidade de gênero, desde que acompanhada por políticas educacionais efetivas que garantam a transformação das práticas escolares.

Palavras-chave: Feminismo; Equidade de gênero; Perspectivas femininas; Currículo educacional; Lei 14.986/2024.

Abstract:

This article analyzes the implications of law nº 14.986/2024, which mandates the inclusion of women's perspectives in school curricula, discussing its challenges and potential in the Brazilian educational context. The research adopts a qualitative, theoretical-reflective approach based on studies of gender, curriculum, and feminism, drawing on authors such as Beauvoir (1989), Scott (1995), Haraway (1995), Butler (1990), Lugones (2008), Silva (2007), Lopes and Macedo (2011), and hooks (2022). Feminisms are used as an analytical lens to understand the tensions and contradictions present in the law under study. It is argued that its implementation requires not only curriculum revision, but also teacher training, pedagogical changes, and institutional conditions that enable the valorization of diverse knowledge. It is concluded that the implementation of the law can be an instrument for promoting gender equity, provided that it is accompanied by effective educational policies that guarantee the transformation of school practices.

¹ Mestre em Ciências Sociais (UFU). Pedagoga no IFSP, Campus São Carlos. Doutoranda em Educação (UFSCar). Integrante do Grupo de Pesquisa InFemis - Infância e Feminismos. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5164-9198>. E-mail: gabriela Costa Araujo@gmail.com

² Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas (UFMA). Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG). Doutoranda em Educação (UFSCar). Integrante do Grupo de Pesquisa InFemis - Infância e Feminismos. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7274-3645>. E-mail: mayra.silva9152@gmail.com

³ Doutora em Educação (UFSCar). Professora Adjunta no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa InFemis - Infância e Feminismos. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9406-3915>. E-mail: andreamoruzzi@ufscar.br

Keywords: Feminism; Gender equality; Women's perspectives; Educational curriculum; Law 14.986/2024.

Introdução

O objetivo central deste trabalho é examinar as implicações da implementação da Lei n.º 14.986/2024, que trata da inserção das perspectivas femininas nos currículos escolares, discutindo os desafios e as possibilidades de valorização dessas experiências nas práticas de ensino. Essa legislação se apresenta como uma resposta às ausências históricas e ao silenciamento das vivências femininas, e feministas, nos processos educacionais, propondo um movimento de reconhecimento e valorização dessas trajetórias no espaço escolar.

Parte-se da hipótese de que a efetiva implementação da lei poderá contribuir para reconfigurar o currículo ampliando vozes historicamente invisibilizadas, embora sua aplicação esteja condicionada a disputas políticas e culturais. Ao reconhecer a escola como espaço de produção de significados e de tensionamento em torno de diferentes narrativas, este estudo parte da concepção de currículo como um instrumento de poder e significação (Silva, 2007), compreendendo que os conhecimentos selecionados para compor o currículo não são neutros, mas a expressão de relações de poder que atravessam a sociedade e a escola.

Destaca-se que na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva (2007), o currículo configura-se como um dispositivo cultural atravessado pelas normatividades de gênero, operando simultaneamente como expressão e como instância produtora dessas relações. Assim, evidencia-se que essas dinâmicas não apenas perpassam o currículo, mas são nele constantemente reinscritas, desestabilizadas e disputadas, tornando-o um lócus privilegiado de reprodução simbólica e de possibilidade de resistências às estruturas hegemônicas de poder que conformam a ordem social.

Conforme cita Collins e Bilge (2020), por meio da interseccionalidade torna-se possível compreender o currículo também como um artefato racializado, na medida em que funciona por meio de seleções epistemológicas que hierarquizam saberes e produzem exclusões. Esta perspectiva evidencia como dispositivos legais, a exemplo das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, tensionam essa lógica, ao demandarem a inserção de conhecimentos historicamente subalternizados nos processos de escolarização.

1. Referencial teórico

Este estudo adota a perspectiva de currículo como espaço, instrumento de poder e significação (Silva, 2007), considerando-o uma construção histórica, política e cultural que opera na seleção, organização e construção de saberes. Nessa concepção, o currículo configura-se como uma ferramenta de controle que pode tanto reforçar quanto desafiar as desigualdades na produção do conhecimento, uma vez que as relações de poder nele inscritas se materializam nas práticas escolares e contribuem para a produção e reprodução de hierarquias, exclusões e silenciamentos. Assim, torna-se fundamental analisá-lo criticamente, reconhecendo seu papel na constituição das subjetividades e na disputa por sentidos no campo educacional.

Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) denotam que o currículo não é uma unidade estática, mas um processo dinâmico e contínuo de produção de significados. Não está limitado apenas ao que é planejado e transmitido em sala de aula, o currículo formal, mas ao que é experimentado pelas/os estudantes, o currículo vivido, ou às mensagens subjetivas que a escola comunica, currículo oculto, trabalhando todas essas dimensões de forma integrada e interseccionada.

As teorias críticas e pós-críticas do currículo, ancoradas na ideia de escola como produtora e legitimadora de desigualdades e no movimento de reivindicação de grupos subalternizados, a partir do multiculturalismo, reconhecem que a dimensão educativa está fundamentada em relações desiguais de poder, que moldam tanto a formação de educadoras/es, quanto às experiências das/os estudantes. É fundamental reconhecer que as desigualdades estruturam os sistemas educacionais, influenciando de modo decisivo tanto a constituição da docência quanto as vivências escolares de estudantes. Essa dinâmica resulta na reprodução de determinados saberes em detrimento de outros, bem como na adoção de práticas pedagógicas hierarquizadas que desconsideram a pluralidade de conhecimentos e as múltiplas formas de existência. No que se refere à teoria e ao movimento feminista, observa-se uma recorrente invisibilização e inacessibilidade do tema no espaço escolar, limitando a construção de uma compreensão crítica por parte das/os estudantes. Além disso, o imaginário social ainda associa o feminismo a uma pauta exclusiva das mulheres ou, equivocadamente, a um movimento contrário aos homens, desconsiderando sua complexidade teórica e seu compromisso com a superação das desigualdades de gênero e demais formas de opressão (hooks, 2023).

A falta de entendimento sobre como as políticas feministas “reflete[m] a realidade de que a maioria aprende sobre feminismo na mídia de massa patriarcal” (hooks, 2023, p. 17)

evidencia a necessidade de ampliar o debate crítico sobre essas políticas. Em outros termos, pode-se dizer que a reprodução do imaginário distorcido sobre o feminismo, alimentada pela mídia associada ao capital, portanto, sexista e patriarcal, como aponta bell hooks (2023), demonstra o sucesso do currículo dominante em moldar as percepções e em perpetuar a ignorância sobre um movimento fundamental para a igualdade e equidade.

Essa lógica de produção de sentidos, sustentada pelo currículo dominante e pela mídia, estende-se igualmente ao campo da ciência e do conhecimento, condicionando o que se reconhece como legítimo. O saber e a ciência tidos como objetivos e neutros se observam como não dotados de posicionamento, portanto, se veem como conhecimentos descorporificados (Haraway, 1995). Todavia, como apontam Löwy (2000) e Haraway (1995), não há conhecimento que não seja posicionado no mundo, corporificado, situado. Esse saber que olha a si mesmo como universal e objetivo, esconde, encobre outras vozes, e exclui o ponto de vista das/os dominadas/os. Tal conhecimento tido como universalista e imparcial, na verdade, como apontado pelas feministas e movimentos anticoloniais, possuem uma posição clara de hegemonia, construindo regimes de verdade.

A importância em tornar as perspectivas femininas e feministas como parte do currículo reafirma o que Ilana Löwy (2000, p. 28) pontua: “A visão marginal pode, portanto, ser mais abrangente que a visão central.”

[...] a ciência é um empreendimento de caráter cumulativo e que seu passado – do qual as mulheres foram excluídas – continua pesando sobre seu presente. Além disso, e apesar da feminização recente do mundo científico, os “grandes cientistas”, aqueles que são percebidos como porta-vozes autorizados da ciência (prêmios Nobel, membros da Academia de Ciências, diretores de instituições prestigiosas ou de laboratórios de elite) são ainda geralmente do sexo masculino (Löwy, 2000, p. 24)

Conhecimento e ignorância operam em uma relação de complementaridade, sendo necessário problematizar ambas as categorias. Por um lado, o conhecimento deve ser compreendido como situado, isto é, produzido a partir de localizações históricas, sociais e políticas específicas (Haraway, 1995). Por outro, a ignorância, frequentemente percebida como ausência de saber ou como condição neutra, carece de reconhecimento como uma construção igualmente situada. Essa suposta neutralidade contribui ideologicamente para a legitimação de saberes hegemônicos, reforçando a centralidade de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Nesse sentido, ao não ser questionada, a ignorância atua como um dispositivo de manutenção do conhecimento dominante, silenciando epistemologias dissidentes e sustentando relações desiguais de poder no campo do saber.

Nessa perspectiva, Passos (2022) enfatiza que a ignorância pode ser entendida como um recurso que sustenta a permanência de certos desconhecimentos em posição de hegemonia. Assim, não corresponde a uma simples falta de saber, mas a um constructo produzido por modos específicos de conhecimento. Isso evidencia que a ignorância não é apenas ausência de conhecimento, mas um efeito de escolhas epistêmicas e políticas que moldam o que é considerado relevante ou legítimo em diferentes contextos sociais. É justamente no currículo escolar que se entrecruzam essas disputas em torno do saber, do poder e da regulação, constituindo um campo de tensões e negociações que (con)formam subjetividades (Silva, 2007).

Michel Apple (2006) comprehende o currículo como um campo de batalha ideológico, onde diferentes grupos sociais competem a definição do que deve ser ensinado, com base em visões de mundo, valores e interesses específicos. Nesse contexto, a escola, enquanto instância estratégica de elaboração e circulação do conhecimento, desempenha um papel crucial tanto na reprodução quanto na desconstrução dessas representações.

A discussão sobre gênero no campo educacional ganhou novo fôlego com a promulgação da Lei n.º 14.986/2024. Contudo, para compreender os sentidos e os efeitos dessa política pública, é fundamental partir de uma leitura crítica do conceito como categoria analítica e política que estrutura relações sociais, culturais, políticas e institucionais.

Preliminarmente, a concepção de gênero desenvolvida por Joan Scott (1995), uma das pioneiras no campo, é vista como uma construção social que organiza as diferenças entre os sexos a partir de significados culturais, simbólicos e políticos. Ou seja, para a autora, o termo não se limita à noção de mulher, tampouco se reduz à sexualidade, que constitui um outro conceito; trata-se de uma estrutura relacional de poder que define papéis sociais, expectativas e desigualdades. Ao adotar o gênero como categoria de análise, torna-se fundamental desnaturalizar normas que sustentam a hierarquia entre os binômios homem-mulher, masculino-feminino, ampliando a compreensão sobre os modos como o conhecimento, a história e a linguagem são produzidas.

Nesse sentido, a escola, como espaço privilegiado de socialização, é também um terreno de reprodução, mas igualmente de desconstrução das normas baseadas na construção social e cultural de gênero. Afirma-se que as práticas pedagógicas, os conteúdos curriculares e as interações entre docentes e estudantes são atravessadas por discursos que ora naturalizam, ora desafiam estes estereótipos.

As distinções presentes nas perspectivas femininas, e feministas, devem ser consideradas, pois apresentam nuances que com base no objetivo deste trabalho, tornam-se fundamentais destacar. O feminino é uma categoria simbólica e relacional produzida historicamente, em suas múltiplas dimensões, conforme afirma Beauvoir (1980, p. 59), ao declarar que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, já o feminismo se configura como uma perspectiva crítica e política voltada à luta contra as desigualdades de gênero. Em razão de seu caráter plural e da ausência de consenso frente à diversidade dos feminismos, o movimento feminista articula-se também a outras agendas de luta, como as questões raciais, de classe, ambientais, étnicas, geracionais, imigratórias, dentre outras (Moruzzi, 2025). Dessa forma, comprehende-se que gênero não é sinônimo de mulher, mas uma categoria analítica que amplia o debate sobre as identidades e a noção de sujeito e permite problematizar os marcadores sociais que estruturam as relações de poder. Compreender esses significados é salutar para entender a valorização, ou não, das perspectivas femininas no campo educacional e sua interlocução com a luta feminista.

A perspectiva feminista, portanto, representa um posicionamento teórico e político voltado à compreensão crítica das relações de gênero e à transformação das estruturas sociais que perpetuam desigualdades. Como define bell hooks (2023, p. 13), o feminismo é “um movimento para acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão”, sendo uma prática intencional de combate às formas de dominação que afetam a vida das mulheres. Ao contrário do feminino, que remete às vivências e construções subjetivas associadas à feminilidade, o feminismo não se restringe à experiência; é um movimento social e um campo teórico-político que atua na análise estrutural das desigualdades e na proposição de ações transformadoras.

O feminismo abarca múltiplas identidades e se articula a diversos marcadores sociais da diferença, nesse sentido, a identidade é compreendida como relacional, não como oposição fixa, mas um processo contínuo de constituição no e com o Outro, um devir-outro (Silva, 2007; 2002). Identidade e diferença, portanto, são dimensões inseparáveis. Assim, ao mobilizar o conceito de gênero, o feminismo configura-se como campo analítico capaz de problematizar e ampliar a compreensão das identidades em suas complexidades, historicidade e multiplicidades.

Considerando a escola como um lugar de socialização e construção de conhecimentos, como já mencionado, torna-se pertinente problematizar a compreensão distorcida que associa o feminismo a uma postura essencialmente de oposição aos homens, reconhecendo-o como uma teoria e prática política voltada à crítica e transformação das desigualdades de gênero, interseccionadas a outras desigualdades. No contexto das práticas escolares, importa evidenciar

que o feminismo se constitui como uma proposta orientada pela busca por justiça, na construção de relações mais equitativas. Esse processo tem início a partir do reconhecimento de que os homens, enquanto grupo social, historicamente se beneficiaram das estruturas patriarcais e da prerrogativa de superioridade em relação às mulheres, o que se traduziu, frequentemente, em práticas de controle sobre seus corpos, comportamentos e decisões (bell hooks, 2021).

Com base nisso, bell hooks (2023) ressalta que a socialização desde o nascimento faz com que mulheres e homens internalizem práticas e pensamentos sexistas, de modo que ambos podem reproduzi-los. Isso não implica relativizar a dominação masculina; ao contrário, evidencia que o feminismo não pode ser circunscrito a uma mera oposição binária entre gêneros. Trata-se, antes, de compreendê-lo como um projeto político orientado à transformação coletiva das consciências e das práticas sociais, visando à superação do sexismo e à constituição de relações assentadas em princípios feministas.

A filosofia e a sociologia da ciência demonstraram que a inserção das mulheres na ciência e na produção do conhecimento não apenas introduziu novas formas de conhecer e métodos inovadores, todavia, também possibilitou a concepção e a validação de achados e evidências científicas previamente marginalizados no campo científico. Os aspectos funcionais e disfuncionais desse campo estão intrinsecamente relacionados: os mesmos mecanismos sociais que exercem controle, censura e disciplina são também responsáveis por fomentar a inovação, a ruptura e a abertura de espaços para que novos agentes e formas de conhecimento possam emergir (Bourdieu, 1995).

A exaltação de uma única perspectiva não reflete a diversidade e complexidade da experiência humana, o que priva docentes e discentes de um trabalho de construção do conhecimento onde se considera os modelos e referências em diferentes áreas. Uma estratégia analítica para o enfrentamento das omissões e distorções nas narrativas históricas consiste na consideração de múltiplas fontes e interpretações acerca de um mesmo evento, com o objetivo de identificar silenciamentos e lacunas que permitam a ampliação e o aprofundamento da compreensão sobre as experiências históricas das mulheres. Tal abordagem não se confunde com o negacionismo, uma vez que questionar versões hegemônicas implica promover a complexificação da análise histórica, pautada em rigor metodológico e compromisso com a produção de conhecimento crítico.

Refletir sobre a relação entre gênero e currículo exige mais do que representar o feminino, as mulheres e as mulheridades em suas multiplicidades: é preciso enfrentar as normas que regulam o que é legitimado como saber. Como argumentam Judith Butler (1990) e Maria

Lugones (2008), trata-se de problematizar a naturalização das normas de gênero e os sistemas que as sustentam, interrogando, assim, as razões pelas quais a história das mulheres foi sistematicamente silenciada, suas vozes excluídas das narrativas escolares, dos livros didáticos e paradidáticos, bem como a instituição escolar continua a reproduzir padrões que impõem limitações a meninas e meninos. Tais padrões atuam na tentativa de fixação das identidades em posições sociais previamente estabelecidas, em um binarismo, restringindo possibilidades de subjetivação e de atuação no mundo. Nesse sentido, a desestabilização dessas normatividades é fundamental para a construção de uma educação mais equitativa, plural e emancipadora.

2. Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho é de natureza qualitativa, com ênfase em uma abordagem teórico-reflexiva que articula os campos dos Estudos de Gênero, currículo e poder, com especial atenção às contribuições do Feminismo Negro em uma perspectiva interseccional. Parte-se do entendimento de que investigar as implicações da implementação da Lei n.º 14.986/2024, que versa sobre a inclusão das perspectivas femininas no currículo escolar, exige uma análise crítica e situada das estruturas epistemológicas que sustentam os saberes legitimados no ambiente educacional.

Os feminismos, neste trabalho, não compõem apenas um referencial teórico, mas são mobilizados com lente crítica para a compreensão da política analisada, possibilitando tanto o enfrentamento de seus desafios quanto a elucidação de suas complexidades. Nesse sentido, possibilitam compreender de forma mais aprofundada as tensões e contradições que atravessam a implementação da Lei n.º 14.986/2024, assim como contribuem para projetar caminhos em direção a uma educação comprometida com a igualdade. Como destaca Andrea Moruzzi (2025, p. 49), em Feminismos em educação: das margens aos centros epistemológicos dos estudos da infância, “eles transversalizam a vida e a percepção dos grupos minoritários, subalternizados, sob os quais se inserem as mulheres [...], problematizando e trazendo orientações para o combate às discriminações de gênero e sexualidade”.

A investigação desenvolve-se por meio de análise documental e bibliográfica, fundamentada em autoras e autores que problematizam as relações de poder na construção do currículo. Partindo da perspectiva de Silva (2007), Lopes e Macedo (2011), comprehende-se o currículo como instância política que molda subjetividades e experiências escolares. No campo dos Estudos de Gênero, mobilizam-se Beauvoir (1980), Scott (1995) e Butler (1990) para discutir a construção social das identidades e as desigualdades de gênero. O feminismo negro e

decolonial contribui para visibilizar experiências historicamente silenciadas, com destaque para hooks (2022), que defende um feminismo acessível e socialmente transformador, e Lugones (2008), ao refletir sobre a colonialidade do gênero e suas intersecções com raça e classe. Haraway (1995) reforça a ideia de que todo conhecimento é situado. Assim, o estudo articula esses referenciais para compreender os desafios e potencialidades da valorização das experiências femininas e feministas no currículo escolar, orientado pela justiça social e pela equidade de gênero.

3. Resultados

A criação de arcabouços legais que promovem a representatividade de grupos historicamente silenciados possui extrema relevância para o equacionamento das oportunidades no campo social e educacional. Essa medida é crucial, sobretudo no contexto brasileiro, onde persistem desigualdades estruturais profundas. A recente promulgação da Lei n.º 14.986/2024, que determina a inserção das perspectivas femininas nos currículos escolares, insere-se nessa trajetória de reconhecimento e valorização de sujeitos subalternizados. Assim como as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que estabelecem como obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, essa nova legislação tensiona os fundamentos eurocêntricos, patriarcais e coloniais do currículo escolar, convocando a educação a assumir um compromisso ético com a diversidade e a inclusão. Guardadas as devidas proporções, essas normativas compartilham a intenção de romper com o silenciamento e promover a pluralidade de vozes e experiências nos processos educativos.

As reflexões de Lélia Gonzalez (2019) se mostram potentes ao denunciar que o racismo no Brasil não pode ser dissociado do sexismo, uma vez que a mulher negra ocupa um lugar de intersecção entre opressões raciais, de gênero e de classe. Para a autora, é fundamental que a escola reconheça as marcas do colonialismo em suas estruturas e práticas, superando a reprodução de uma “mãe preta” folclórica, silenciada ou marginalizada, e possibilitando que sujeitos historicamente excluídos sejam reconhecidos como protagonistas de saberes e práticas culturais. Incorporar esse entendimento no currículo constitui uma prática de resistência à lógica da branquitude normativa, cisgênero, heterossexual e masculina, e uma proposição educativa orientada pelos princípios antirracistas, feministas e decoloniais, especialmente quando se considera o Brasil enquanto contexto situado no sul global.

Nesse sentido, bell hooks (2022) reflete sobre as múltiplas resistências enfrentadas por grupos oprimidos diante de um imaginário supremacista branco, capitalista e patriarcal,

amplamente reproduzido nas instituições sociais, incluindo a escola. Para a autora, educadoras e educadores devem exercer um papel ativo na construção de uma narrativa crítica e situada da história, que explice as violências, opressões e exclusões sistematicamente vividas por grupos subalternizados. A efetivação da Lei exige não apenas mudanças formais, mas deslocamentos epistemológicos. Trata-se de questionar a colonialidade que estrutura o currículo e reconhecer as epistemologias feministas negras, indígenas, quilombolas, lésbicas, bissexuais, latino-americanas, decoloniais, interseccionais, *queers*, como legítimas produtoras de conhecimento. No entanto, ainda há resistência por parte de setores acadêmicos e escolares à valorização dessas epistemologias, frequentemente percebidas como “ideológicas” ou “militantes”, em contraposição a um ideal ilusório de neutralidade, conforme evidenciado nesta pesquisa.

Nesse contexto, a promulgação da Lei n.º 14.986/2024 representa um avanço ao propor a valorização das perspectivas femininas, compreendidas como as experiências de mulheres (cisgênero e transgênero), bem como de pessoas que transitam entre os gêneros, como as de gênero fluido, em seus diversos contextos históricos, sociais e culturais. A legislação menciona, em seu texto, as “[...] abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas” (Brasil, 2024, n.p.), o que contribui para ampliar a compreensão do feminino como uma categoria que possibilita múltiplas formas de existência e expressão. Neste contexto, o feminino é compreendido como uma construção social, histórica e cultural, atravessada por experiências diversas, que não se limita a uma essência ou fixidez, mas se manifesta em diferentes modos de ser, existir e produzir sentido no mundo. Essa categoria, assim como ser mulher ou homem, não é natural ou essencial, mas performativa, continuamente reiterada em contextos marcados por normas sociais (Butler, 1990).

Embora o feminino possa refletir dinâmicas de opressão, constitui também um espaço de subjetividade, criatividade e resistência. A escuta das experiências de mulheres e de pessoas que performam o feminino, incluindo suas dores, estratégias de sobrevivência, desejos e narrativas, evidencia o argumento central de Collins (1990), as vivências dessas mulheres, especialmente das mulheres negras, são formas legítimas de produção de conhecimento. Isso é válido mesmo que tais experiências não estejam sempre articuladas a uma análise política sistematizada. Assim, o feminino é plural, atravessado por marcadores como classe, raça, sexualidade, geração, corporalidade e território.

No entanto, a menção genérica às “perspectivas femininas” no texto legal pode gerar interpretações limitadas se não for acompanhada de uma abordagem interseccional. Isso porque, a ausência das experiências de mulheres negras, indígenas, periféricas, mulheres trans

e travestis, quilombolas, campesinas, ribeirinhas, com deficiências, dentre outras, compromete o potencial emancipatório da Lei. Implementá-la de modo consistente requer políticas que levem em conta as diferenças dentro do grupo “mulheres”, promovendo representações plurais, contextualizadas e não universalizantes.

Por isso, a incorporação das teorias feministas ao currículo pode contribuir para desconstruir equívocos e superar limitações. Ao valorizar as experiências femininas, feministas e as contribuições históricas das mulheres, frequentemente invisibilizadas, o currículo pode promover a reconstrução de saberes historicamente subalternizados. Ao apresentar as diversas vertentes do feminismo e discutir criticamente as relações de poder relacionadas a gênero, amplia-se o repertório formativo das/os estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa. Nesse processo, a escola torna-se agente de transformação, ao promover o reconhecimento da pluralidade epistêmica e possibilitar a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e engajados.

O reconhecimento das experiências femininas e feministas ou a mera instituição da Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, embora relevantes, não são suficientes para enfrentar de forma efetiva as desigualdades de gênero no contexto educacional, na produção do conhecimento e no reconhecimento da presença das mulheres na história da ciência, filosofia e artes. Iniciativas como a Semana podem ser esvaziadas de crítica e reflexão, assim como ocorre em muitas instituições no Dia dos Povos Indígenas ou no Dia da Consciência Negra. Sem compromisso político e pedagógico, a proposta corre o risco de ser absorvida por lógicas de *marketing* institucional, engajamento nas redes sociais ou superficialidade curricular, tornando-se mais um símbolo descolado de transformações estruturais.

É necessário ir além da abordagem descritiva e promover uma análise crítica das estruturas sociais, econômicas e políticas que sustentam essas desigualdades. Para isso, é crucial garantir condições materiais, institucionais e formativas que viabilizem a implementação concreta da Lei nas escolas. Nesse sentido, os estudos feministas oferecem aportes teóricos e políticos indispensáveis para compreender como as opressões de gênero se articulam com outras formas de dominação, como o capitalismo, o patriarcado, o racismo e o colonialismo, evidenciando a necessidade de ações interseccionais e transformadoras na educação.

A articulação entre o feminino como vivência e o feminismo como crítica é essencial para que a implementação da Lei n.º 14.986/2024 não se reduza a uma inclusão simbólica no currículo, mas se constitua como ação educativa, alinhada à concepção de uma pedagogia engajada (hooks, 2017). Valorizar as experiências femininas na escola significa não apenas

falar sobre mulheres, mulheridades e feminilidades, mas também questionar os silêncios estruturais que as relegaram ao segundo plano, como o Outro (Beauvoir, 1990). E, sobretudo, significa apostar em uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais plural e equânime. Bell hooks (2022) ressalta ainda que uma das preocupações centrais do feminismo negro foi evitar a hegemonia de uma teoria restrita a um grupo específico, como as mulheres brancas de elite, defendendo, em contraste, a inclusão de uma diversidade ampla de identidades e demandas. Dessa forma, propõe-se um saber situado, não universal, que reconhece suas limitações, contradições e potencialidades, assumindo responsabilidade ética pelo conhecimento produzido.

Consoante a isso, o feminismo não deve se restringir ao meio acadêmico, mas precisa estar presente nas relações cotidianas e nas experiências comuns (hooks, 2022). A permanência das ideias feministas exclusivamente nos círculos acadêmicos contribui para que o feminismo seja percebido como distante, abstrato e desconectado da realidade vivida por grande parte das pessoas. Superar essa associação é essencial para que o feminismo se torne um movimento político e social efetivamente integrado às práticas e relações diárias, promovendo transformações concretas nas esferas pessoal, institucional e social.

A aplicação da Lei implica diversos desafios. No plano institucional e metodológico, as escolas precisarão promover adaptações curriculares, investir na formação continuada de docentes e desenvolver materiais didáticos coerentes com os objetivos da legislação. No campo político, será necessário o engajamento das comunidades escolares, a garantia de recursos financeiros e pedagógicos e o enfrentamento de resistências culturais e ideológicas. A efetivação da Lei demanda um compromisso articulado entre diferentes atrizes/atores e setores educacionais para garantir sua aplicação, o que evidencia o papel multifacetado da escola no enfrentamento das desigualdades de gênero em todos os níveis: no currículo, nas práticas e nas relações cotidianas.

Essa atuação exige a desconstrução de dicotomias simplistas entre homens e mulheres e o acolhimento de uma perspectiva interseccional capaz de reconfigurar as narrativas históricas tradicionais, que privilegiam certas experiências e conhecimentos em detrimento de outros. A dificuldade em localizar fontes e registros que evidenciem a participação feminina na história torna essa necessidade ainda mais evidente. A negligência institucional em relação a esses documentos compromete a recuperação e o reconhecimento das trajetórias e contribuições das mulheres e mulheridades, perpetuando estereótipos e exclusões simbólicas.

A suposta ausência de mulheres que desempenharam papéis significativos em diferentes campos, muitas vezes apropriados por homens posteriormente reconhecidos, revela um dos principais desafios na crítica à produção e à circulação do conhecimento. Currículos construídos sob uma perspectiva masculina, cisgênera, heterossexual, eurocêntrica e branca relegaram as experiências das mulheres e mulheridades a uma posição subalterna. A desnaturalização dessa ausência, conforme argumenta Silva (2007), deve ser entendida como um elemento inerente à lógica de construção curricular, a qual não espelha uma suposta participação reduzida das mulheres, mas sim as dinâmicas excludentes que historicamente orientaram a sistematização e legitimação do saber.

Diante desse cenário, a valorização das trajetórias e da produção intelectual, artística, política, cultural e social de mulheres em diferentes áreas, como ciência, arte, política, esportes e educação, torna-se uma estratégia pedagógica central. A investigação dessas experiências rompe com o silenciamento histórico e possibilita a construção de conhecimentos potencialmente inovadores, e a reconstrução de narrativas inclusivas e socialmente comprometidas. Identificar lacunas nos registros curriculares e históricos permite criar alternativas que revelem as experiências individuais e coletivas das mulheres, incluindo sua atuação nos movimentos de mulheres e feministas, frequentemente invisibilizados ou marginalizados no currículo e discursos escolares. A compreensão crítica desses movimentos contribui para a ressignificação do papel das mulheres na história e na contemporaneidade, reconhecendo sua agência política e intelectual.

No plano das práticas pedagógicas, a implementação de ações e projetos que abordem desigualdades de gênero atuais, como a violência contra a mulher, a disparidade salarial e a sub-representação política, sobretudo de mulheres negras e indígenas, revela-se uma estratégia fundamental para o fortalecimento de uma educação alinhada à promoção dos direitos humanos. Nesse processo, a formação docente constitui um eixo estratégico. É por meio dela que professoras e professores adquirem os conhecimentos necessários para transformar as exigências legais em práticas pedagógicas críticas. Paulo Freire (1996; 2017) nos lembra que o/a educador/a não é um reproduutor de conteúdos, mas um sujeito político capaz de ler e intervir no mundo. Para isso, é necessário que a formação docente o/a capacite para o enfrentamento das desigualdades estruturais, como as relacionadas ao gênero. Guacira Lopes Louro (1997) reforça essa ideia ao afirmar que as questões de gênero atravessam as múltiplas dimensões da escola: os conteúdos, as relações e as práticas. Portanto, incorporar essa perspectiva na

formação docente, inicial e continuada, não deve ser apenas uma exigência legal, mas uma ação ética e política comprometida.

Essa concepção é reafirmada na Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referência obrigatória para a elaboração dos currículos estaduais, as redes de ensino estarão diante do desafio de incorporar a nova legislação sem renunciar à matriz padronizada imposta pela BNCC, o que cria uma contradição normativa e pedagógica.

Em seu artigo 8º, a BNC-Formação explicita, que o compromisso deve ser com a formação integral de professores/as, pautada na construção de saberes e práticas que valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade pedagógica (Brasil, 2019). A urgência de políticas públicas voltadas à formação continuada, com foco na paridade de gênero e na valorização das experiências de mulheres, é evidente. Tanto a formação inicial quanto a continuada precisam ser repensadas a partir de uma abordagem que considere os múltiplos marcadores sociais, como raça, gênero, classe, sexualidade, deficiências, territorialidade, entre outros, que atravessam o cotidiano escolar. Nesse contexto, o letramento de gênero assume papel central, embora sua consolidação exija tempo de planejamento, formação crítica e apoio institucional. No entanto, a precarização do trabalho docente, com salários baixos, jornadas extenuantes, ausência de tempo remunerado para estudos, alta rotatividade e adoecimento, compromete a capacidade de engajamento das/os educadoras/es em processos de mudança estruturais e consistentes.

O cenário político e curricular também impõe entraves à efetivação da Lei n.º 14.986/2024. A BNCC, estruturada sob uma lógica tecnicista e padronizadora, prioriza competências alinhadas às demandas do mercado, em detrimento de uma abordagem crítica e plural do conhecimento. Ainda que mencione a diversidade como princípio, a BNCC esvazia os conteúdos relacionados aos direitos humanos e à equidade de gênero em seu texto. Sua construção foi marcada por disputas ideológicas que resultaram na exclusão explícita do conceito de gênero e na limitação das referências à diversidade, sob forte influência de setores conservadores e empresariais brasileiros (Meira; Bonamino, 2021; Cassio; Goulart, 2022).

A Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), mesmo parcialmente revogada pela Lei n.º 14.945/2024, intensificou essa lógica ao introduzir os itinerários formativos e flexibilizar a organização curricular, impactando diretamente as disciplinas de Ciências Humanas, como

Filosofia, Sociologia e História, que, tradicionalmente, oferecem maior abertura para abordagens críticas e interseccionais. Esse esvaziamento curricular compromete diretamente a implementação da nova Lei e restringe as possibilidades de abordagem das trajetórias femininas, e feministas, no espaço escolar.

A escassez de materiais didáticos adequados representa outro obstáculo relevante. Os livros escolares, historicamente, invisibilizam ou estereotipam mulheres (Marcuschi; Ledo, 2015)⁴. A produção e utilização de recursos pedagógicos que valorizem criticamente as contribuições das mulheres de forma interseccional e situada torna-se, portanto, imprescindível para que a Lei nº 14.986/2024 não se restrinja ao campo simbólico.

Além disso, a conjuntura sociopolítica tem se mostrado desfavorável à abordagem das temáticas de gênero nas escolas. O avanço de discursos neoconservadores (Brown, 2019), associados a movimentos como o Escola Sem Partido e à retórica da “ideologia de gênero”, capilarizada na América Latina (Miskolci; Campana, 2017), promove cercamentos e provoca a autocensura de docentes (Watch, 2022; Junqueira, 2018). Essas resistências tendem a limitar ou inviabilizar a aplicação da legislação, confinando sua presença a ações pontuais, descoladas do currículo efetivo e dependentes da disposição individual de profissionais da educação.

Apesar desses desafios, a Lei nº 14.986/2024 também oferece possibilidades transformadoras. Por se tratar de uma temática transversal, permite articulações inter e transdisciplinares que rompem com a organização disciplinar tradicional. Projetos integrados entre áreas como História, Língua Portuguesa, Artes e Ciências podem constituir espaços de valorização das perspectivas femininas, e feministas, e de construção de práticas pedagógicas engajadas. Experiências como oficinas, rodas de conversa, exposições e projetos de pesquisa, promovidas por núcleos de paridade de gênero, coletivos, educadoras/es e movimentos sociais, evidenciam a força de uma escola dedicada à construção de relações mais humanas, à ampliação de perspectivas e ao protagonismo de grupos historicamente invisibilizados.

A construção e implementação da Lei deve ser compreendida em um contexto mais amplo de um conjunto de ações que, nas últimas décadas, têm tensionado as estruturas tradicionais de produção e legitimação do saber. Estas ações contribuem para a reconfiguração

⁴ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também tem sido atravessado por disputas em torno das questões de gênero. Como mostra a matéria publicada pelo portal *Gênero e Educação*, as mudanças nos editais do programa, especialmente a exclusão de critérios que asseguravam o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à equidade de gênero, refletem o avanço de pautas conservadoras, o que contribui para uma invisibilização e estereotipização das mulheres e sujeitos dissidentes. Disponível em: <https://generoeducacao.org.br/entenda-como-os-ataques-a-genero-afetam-o-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld/>. Acesso em 09 nov. 2025.

de normativas curriculares e para a ampliação dos olhares sobre as mulheres e suas múltiplas formas de existência, expressão e produção intelectual. Nesse sentido, observa-se a emergência de políticas e iniciativas institucionais em âmbito nacional que buscam promover maior visibilidade e reconhecimento às trajetórias e produções de mulheres. A exemplo disso, destaca-se o programa Mulheres e Ciência, lançado em 2005 pelo CNPq⁵, que visa incentivar a participação feminina e feminista na pesquisa científica e fomentar a equidade no campo acadêmico. De forma convergente, alterações no sistema da Plataforma Lattes, como a inclusão da licença-maternidade nos registros curriculares⁶, resultado dos esforços do citado programa Mulheres e Ciência, representam avanços importantes ao reconhecer as especificidades das trajetórias das pesquisadoras e romper com a lógica produtivista que historicamente marginalizou suas contribuições. Ainda no plano das ações institucionais, a recente reformulação da lista de leituras obrigatórias da Vunesp, no período de 2026 a 2028⁷, composta exclusivamente por obras de autoras mulheres, configura uma medida simbólica e pedagógica de valorização da produção literária feminina no espaço escolar e pré-universitário.

Paralelamente às ações em nível macro, observa-se o fortalecimento de iniciativas locais e escolares que operam como territórios de resistência e construção de saberes a partir de epistemologias feministas, decoloniais e interseccionais. É o caso dos Núcleos de Gênero e Sexualidade presentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), os quais promovem ações formativas, construção de acervos bibliográficos e

⁵ O Programa Mulher e Ciência foi instituído em 2005 como resultado da articulação de um grupo interministerial que envolveu, entre outras instituições, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a então Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e o Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acao-acoes-e-programas/mulher-e-ciencia>. Acesso em: 29 jul. 2025.

⁶ Em abril de 2021, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) implementou uma atualização no Currículo Lattes para permitir o registro de períodos de licença-maternidade. A mudança atendeu a demandas da comunidade científica, especialmente do movimento *Parent in Science*, e representa um avanço no reconhecimento das especificidades das trajetórias de pesquisadoras. A iniciativa resultou da articulação entre diferentes diretorias do CNPq, em diálogo com o Programa Mulher e Ciência. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/cnpq-anuncia-inclusao-do-campo-licenca-maternidade-no-curriculo-lattes>. Acesso em: 29 jul. 2025.

⁷ A Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) é uma instituição privada responsável pela organização do exame de ingresso na Universidade de São Paulo (USP). Recentemente, a FUVEST renovou sua lista de leituras obrigatórias para o vestibular, anunciando uma nova seleção para o período de 2026 a 2028 composta exclusivamente por autoras mulheres. A iniciativa visa valorizar o papel das mulheres na literatura, não apenas enquanto personagens, mas como produtoras de saber e cultura, corrigindo décadas de invisibilidade e sub-representação feminina no cânone literário. Disponível em: <https://www.fvest.br/fvest-renova-sua-lista-de-leituras-obrigatorias-para-o-vestibular-2026-2029/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

articulação com autoras, especialmente aquelas que partem de lugares socialmente subalternizados⁸.

Estas iniciativas não apenas pavimentaram o caminho para a construção da Lei, como viabilizaram a implementação da referida legislação, evidenciando a potência transformadora de práticas que se originam em diferentes contextos, sejam eles institucionais, comunitários ou escolares, e que reconhecem a pluralidade das experiências femininas e feministas. Nesse escopo, torna-se essencial considerar e valorizar os saberes produzidos por mulheres que não se inserem nos circuitos formais de produção científica, como aquelas pertencentes a comunidades quilombolas, ribeirinhas, periféricas ou indígenas. Essas vozes, muitas vezes situadas à margem do cânone acadêmico, constituem epistemologias insurgentes que questionam a universalidade das narrativas ocidentais, capitalistas e patriarcais, e propõem outras formas de conhecimento, ancoradas na experiência, no território e na ancestralidade.

A valorização dessas iniciativas, nos âmbitos macro e micro, corrobora a importância e a urgência da implementação da Lei n.º 14.835/2024, ao demonstrar que resistências e reconfigurações do currículo já estão em curso, mobilizadas por sujeitos e coletivos comprometidos com uma educação antirracista, feminista e decolonial, embora enfrentem limites e entraves.

A implementação de políticas curriculares no Brasil enfrenta o desafio crônico da descontinuidade administrativa e da fragilidade institucional. Mudanças frequentes no Ministério da Educação (MEC), instabilidade nas Secretarias Estaduais e Municipais e a ausência de um sistema nacional articulado comprometem a consolidação de propostas que exigem continuidade, investimento e coerência. A Lei n.º 14.986/2024, embora relevante, carece de instrumentos claros de fiscalização, monitoramento ou avaliação. Sem indicadores, metas, planos de ação ou responsabilizações, sua aplicação pode depender exclusivamente da vontade política de gestoras/es locais, o que enfraquece seu caráter como política pública de alcance nacional. A ausência de mecanismos institucionais pode favorecer abordagens superficiais e esvaziadas, sem impacto real no cotidiano escolar.

Dessa forma, a efetividade da Lei n.º 14.986/2024 dependerá não apenas de sua existência normativa, mas da capacidade de apropriação crítica por parte dos sujeitos

⁸ O Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade do Instituto Federal de São Paulo (NUGS), é um exemplo representativo dos Núcleos na RFEPECT. Ele desenvolve ações voltadas à promoção de uma educação inclusiva e igualitária, combatendo a discriminação e a violência contra pessoas LGBTQIAPN+, mulheres, e valoriza a diversidade e os direitos desses grupos. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/acoes-e-programas/106-reitoria/conselhos-e-nucleos/311-nucleo-de-estudos-sobre-genero-e-sexualidade-nugs>. Acesso em: 29 jul. 2025.

educacionais envolvidos. O desafio está em tensionar as estruturas hegemônicas do currículo e transformar a legislação em instrumento de luta por uma educação democrática, plural e engajada com a promoção da equidade de gênero.

Considerações finais

A promulgação da Lei n.º 14.986/2024 representa um avanço relevante no campo das políticas educacionais, ao afirmar a importância da inserção das experiências femininas nos currículos da educação básica. Em um país historicamente marcado por desigualdades estruturais de gênero, raça e classe, a valorização das trajetórias, produções e epistemologias de mulheres, em suas pluralidades, constitui um passo fundamental na construção de uma escola comprometida com a formação crítica e com o reconhecimento das múltiplas formas de existência e de produção de saberes. No entanto, a efetivação dessa proposta enfrenta entraves significativos, especialmente diante da formação inicial e continuada de educadoras (es), e da vigência da Base BNCC e da Reforma do Ensino Médio, cujas diretrizes orientam-se por uma lógica neoliberal e produtivista, reduzindo o currículo à formação de competências voltadas às demandas do mercado, em detrimento da formação cidadã e crítica.

Além dessas barreiras normativas, é preciso reconhecer que a implementação da referida Lei se dá em um contexto de persistência de um projeto de Estado atravessado por lógicas coloniais, racistas, cisheteropatriarcais e capitalistas, que operam de forma a naturalizar e reproduzir diversas formas de violência contra mulheres e sujeitos subalternizados. Estas violências se manifestam não apenas por meio do feminicídio, mas também pelo apagamento simbólico e epistêmico das existências e saberes de mulheres cis, trans, travestis, negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, periféricas, ciganas, deficientes, brancas e amarelas. Enfrentar essas dinâmicas implica não apenas incorporar a perspectiva de gênero nos documentos oficiais, mas reconhecer e fortalecer práticas pedagógicas e políticas públicas comprometidas com epistemologias insurgentes e territorializadas, que desafiem a hierarquia dos saberes e valorizem formas plurais de produção do conhecimento.

Assim, a Lei n.º 14.986/2024 deve ser compreendida não como ponto de chegada, mas como expressão de um processo histórico em disputa, atravessado por tensões entre projetos de sociedade. No campo educacional, sua promulgação sinaliza o esforço por deslocar o currículo de uma lógica tradicional, centrada na suposta neutralidade e universalização de determinados saberes, para um paradigma que reconheça a pluralidade das experiências humanas e o caráter político da seleção do conhecimento escolar e científico. A inserção das perspectivas femininas,

e feministas, nos currículos não deve se resumir à adição de conteúdos, mas implica interrogar os modos pelos quais a escola historicamente produziu exclusões e silenciamentos, especialmente em relação às narrativas de mulheres e às epistemologias oriundas de grupos subalternizados.

Essa legislação, portanto, deve ser situada no interior de lutas mais amplas por uma educação comprometida com a transformação social, que se constrói cotidianamente a partir de práticas insurgentes no interior e exterior da escola, de políticas públicas que desafiem a lógica da exclusão e de mobilizações coletivas que questionem os regimes de saber hegemônicos instituídos e sustentados pelas dinâmicas institucionais. Ao convocar o reconhecimento das diversas formas de ser, existir e produzir saber, a Lei aponta para a necessidade de uma reconfiguração curricular que rompa com a reprodução das desigualdades estruturais de gênero, raça, classe, sexualidade, corporalidade e território. Sua efetivação exige, assim, o enfrentamento das resistências que operam tanto nas estruturas institucionais quanto nas subjetividades docentes e discentes, demandando o engajamento ético e político com um projeto de educação que valorize a pluralidade em todos os campos.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1994. 2^a.ed., cap. 4, p. 122-155.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da educação. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 08 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da educação. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 jul. de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14986.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 41–44, 17 fev. 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Politéia, 2019.

BUTLER, J. **Gender trouble:** feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

CASSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários Formativos e “liberdade de escolha”: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em 20 abri. 2025.

COLLINS, P H. BORGE, Sirma. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista:** conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 223-231.

hooks, bell. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. Tradução de Edna Sampedro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2022.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas radicais. São Paulo: Rosa dos Ventos, 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, E.; LEDO, A. C. DE O. Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 149–178, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/5vQFVrf66mstnkr4rdqDx8S/?lang=pt>. Acesso em 09 nov. 2025.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725–748, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 jul. 2025.

MEIRA, M.; BONAMINO, A. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q96pqGjpFmbYfbzcfz6bxM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2025.

MORUZZI, A. B. **Feminismos em educação: das margens aos centros epistemológicos dos estudos da infância**. 1. ed. São Paulo: Editora Dialética, 2025.

PASSOS, M. C. A. dos. **Pedagogia das travestilidades** [recurso eletrônico]. - 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 65–66, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CsCdCPbw7XVmXSVBQXpxkdx/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

WATCH, H. R. “**Tenho medo, esse era o objetivo deles**”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2022/05/12/brazil-attacks-gender-and-sexuality-education>. Acesso em: 22 mai. 2025.