

Basta Falar de Mulheres? A Lei 14.986/24 sob uma ótica feminista decolonial

Juliana Lazzaretti Segat¹
Ana Gabriela da Silva Vieira¹
Marcio Caetano¹

¹Universidade Federal de Pelotas(UFPel), Pelotas/RS – Brasil

RESUMO – Basta Falar de Mulheres? A Lei 14.986/24 sob uma ótica feminista decolonial. Este ensaio problematiza a Lei nº 14.986/2024, que determina a inclusão de abordagens femininas nos currículos escolares, e outras normas que visam os currículos da educação básica sob a rubrica da promoção da igualdade entre homens e mulheres. O contexto neoliberal e neoconservador de produção e aprovação daquela lei nos instiga a suspeitar daquilo que, *a priori*, é interpretado como “progresso”. Com base em teóricas dos feminismos negro e decolonial, articuladas à noção de interculturalidade funcional e crítica (Walsh, 2012), problematizamos os alcances da referida lei para os currículos da educação básica brasileira. Argumentamos em prol de uma abordagem feminista, intercultural e decolonial nos currículos escolares brasileiros. Palavras-chave: **Legislação. Mulheres. Feminismo decolonial. Interculturalidade. Currículos.**

ABSTRACT – Is it Enough to Talk about Women? Law 14,986/24 from a decolonial feminist approach. This essay problematizes Law nº 14,986/2024, which mandates the inclusion of feminine approaches in school curricula, and other norms that target basic education curricula under the banner of promoting equality between men and women. The neoliberal and neoconservative context of the law’s production and approval instigates us to question what, *a priori*, is interpreted as “progress.” Based on theories from black and decolonial feminisms, articulated with the notion of functional and critical interculturality (Walsh, 2012), we problematize the scope of said law for Brazilian basic education curricula. We argue in favor of a feminist, intercultural, and decolonial approach in Brazilian school curricula. Keywords: **Legislation. Women. Decolonial feminism. Interculturalism. Curriculum.**

Introdução

Em 25 de setembro de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.986, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatória “a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares” (Brasil, 2024) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Além disso, a lei institui “a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, campanha a ser realizada anualmente na segunda semana do mês de março nas escolas de educação básica do País” (Brasil, 2024). Por meio dessa legislação, que entrou em vigor no ano de 2025, incluiu-se o artigo 26-B na LDB. Segue-se, assim, a linha da Lei nº 10.639/2003, que, em 2003, acrescentou à LDB o artigo 26-A, o qual determina a inclusão obrigatória, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003).

A lei tem origem no Projeto de Lei (PL) nº 557/2020, de autoria da deputada federal Tábata Amaral (Partido Socialista Brasileiro – São Paulo). O PL previa, originalmente, apenas a instituição daquela semana comemorativa. Em sua justificativa, o projeto mencionou, entre outras, a intenção de encorajamento de meninas ao estudo, à liderança política e a múltiplas carreiras, como a científica, assim como a educação de meninos “quanto à existência de mulheres fortes e de destaque, gerando mais respeito, empatia e desconstruindo a cultura de violência contra a mulher” (Brasil, 2020, p. 2). Ainda, referiu a intenção de dar maior concretude e especificidade ao que já estava previsto na Lei Maria da Penha (LMP), notadamente, no artigo 8º, inciso IX.

De fato, a legislação recentemente aprovada não é exatamente uma novidade. Desde 2006, o Brasil conta com previsões legislativas relacionadas à inclusão de questões voltadas à diminuição da desigualdade entre homens e mulheres. Em 2006, a LMP (Lei nº 11.340/06) estabeleceu, entre as diretrizes da política pública de enfrentamento à violência doméstica contra as mulheres, “o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher” (Brasil, 2006). Já em 2021, de forma mais específica, a Lei nº 14.164/21 acrescentou o parágrafo 9º ao artigo 26 da LDB, segundo o qual:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o *caput* deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Brasil, 2021).

Além disso, essa lei criou “a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica” (Brasil, 2021), tendo como seus objetivos, entre outros, promover: o conhecimento sobre a LMP; a reflexão crítica “entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o

combate à violência contra a mulher”; a integração da comunidade na criação de estratégias; a capacitação de profissionais da educação; e “a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher” (Brasil, 2021).

É dizer, a norma aprovada em 2024 é mais uma que se soma ao arcabouço legislativo que chama a atenção à necessidade de integrar, aos currículos, temas relacionados às mulheres e direitos. No entanto, as três leis citadas possuem uma diferença notável. Por um lado, a LMP, referência mundial no tema de enfrentamento à violência doméstica e produto de intensos debates e reivindicações dos movimentos de mulheres, traz uma perspectiva de gênero aproximada da interseccionalidade ao destacar a necessidade de incluir nos currículos temas de direitos humanos, equidade de *gênero, raça e etnia*. Por outro lado, as leis aprovadas em 2021 e 2024 trazem outro vocabulário: falam, respectivamente, em violência contra a *mulher* (no singular) e em igualdade entre *homens e mulheres*, assim como em abordagens *femininas*.

Esses detalhes fornecem pistas dos contextos sociohistóricos e políticos nos quais foram elaboradas e sancionadas. A LMP foi promulgada em 2006, durante o primeiro mandato do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – São Paulo), em um contexto pré-crise financeira de 2008, e, portanto, anteriormente à reconfiguração mais recente do neoliberalismo. Dardot e Laval (2016) explicam que o (neo)liberalismo nas sociedades ocidentais nem sempre teve a mesma configuração, o que faz com que o modelo atual posua suas singularidades.

Já as legislações mais recentes foram aprovadas em um contexto de avanço da aliança neoconservadora e neoliberal no país, por meio da qual se dissemina uma naturalização das desigualdades sociais e o reforço do sistema cisheteropatriarcal, bem como uma financeirização de toda forma de vida. A Lei nº 14.164/21 foi sancionada pelo então presidente Jair Bolsonaro (eleito pelo Partido Social Liberal e, posteriormente, migrado para o Partido Liberal – Rio de Janeiro), expoente da extrema direita brasileira, enquanto a Lei nº 14.986/24, ainda que sancionada pelo terceiro mandato do governo Lula, passou pelo crivo de um Congresso Nacional caracterizadamente neoconservador e neoliberal¹.

Academicamente, o neoliberalismo e (neo)conservadorismo foram pautas analisadas separadamente pela Ciência Política. Entretanto, com a ascensão da extrema direita, somos levadas/os à necessidade de examinarmos a aliança e suas agendas de enfrentamento ao Estado de Bem-Estar Social e de mobilização social por meio do pânico moral aos direitos das populações negras, indígenas, LGBTI+ e mulheres cisgêneras, por exemplo (Silva, Ferrari, Caetano, 2022). Wendy Brown (2019) destaca que o neoliberalismo se caracteriza pelo sentido vazio de moralidade. Ele busca, entre outros interesses, desterritorializar a vida e transformá-la em consumo junto com o desejo, ao passo que o neoconservadorismo orienta-se na regulação da moralidade, na conservação de determinados modos de vida e, sobretudo, na repressão e regulação do desejo.

Ao deter-nos ao governo estatal, Brown (2019) argumenta que o neoliberalismo equipara a sua função à de gerente empresarial, cabendo-lhe a regulação da vida pelos meandros da economia. Nessa lógica, o neoliberalismo estimula a produção de sujeitos auto-interessados e empreendedores de si. Quando pensamos o neoconservadorismo, a autora destaca que a sua constituição busca a formação de uma liderança governamental atuante, carismática e popular, a exemplo de uma autoridade religiosa, a quem o povo deve prestar subordinação e, acima de tudo, lealdade. De um lado, existe o modelo de negócios de Estado e, do outro, existe o modelo de Estado teológico.

Apesar do estranhamento, um governo que determina a liberdade para a economia pode ser conservador nas pautas de costumes e inclusive se valer delas para a mobilização popular em defesa de suas agendas. Destacamos que essas racionalidades não compreendem como sendo função do Estado o enfrentamento das desigualdades por meio das políticas sociais universais. Ao contrário, o neoliberalismo se alicerça na crença de que a desigualdade é um dado natural, desejável e regido pela ampla concorrência e sua aproximação do neoconservadorismo se constata exatamente na defesa incondicional das diferenças como naturais, entendidas como complementares em suas assimetrias, a exemplo de homens e mulheres. Essas racionalidades se distanciam dos projetos de justiça social, afinal, a promoção da igualdade por meio de políticas públicas seria ofender a ordem natural e divina dos corpos.

Nessa lógica, as chamadas crises são cenários perfeitos à construção do pânico e o neoconservadorismo oferece o recrudescimento da moralidade como solução. Diante do desemprego, da precarização da vida e da intensa competição de todos contra todos produzidas pelo neoliberalismo, a defesa da família cis-heteropatriarcal como núcleo social de sustentação e segurança é reivindicada e a figura do *homem de bem e chefe de família* é convocada e instrumentalizada na coesão social. Independente das razões econômicas ou morais, as agendas neoliberais e neoconservadoras se cruzam em defesa de políticas centradas na família (Silva, Ferrari, Caetano, 2022). Ela aparece como último reduto de humanidade frente à intensa competição capitalista. Assim, a família é promovida como a responsável pela garantia da sobrevivência de seus sujeitos. Em outras palavras, o familismo se constitui como uma reação da privatização neoliberal dos serviços e bens públicos (Silva, Ferrari, Caetano, 2022).

Diante desse cenário, embora possamos considerar tais mudanças legislativas como um passo na direção de maior visibilidade das mulheres nos currículos escolares, seu contexto de produção e aprovação, fortemente atravessado pela hegemonia neoconservadora do legislativo brasileiro, instiga-nos a suspeitar daquilo que, *a priori*, é interpretado como progresso. Primeiro, por não se deslocar necessariamente da lógica neoliberal que vem avançando sobre a educação, a gestão escolar e os seus conteúdos, com vistas à produção de sujeitos empresários de si. Segundo, por, pelo modo como foi escrita, a lei poder até mesmo alinhar-se e reforçar discursos conservadores.

A proposta deste artigo é discutir os possíveis impactos dessa legislação para os currículos da educação básica, constituindo um ensaio a respeito das problemáticas envolvendo a Lei nº 14.986/2024, sobretudo no contexto de um país latino-americano, como o Brasil. Traçando como referencial teórico autoras do feminismo negro e latino-americano, argumentamos em prol de uma abordagem feminista, intercultural e decolonial nos currículos escolares brasileiros.

Basta Falar de Mulheres?

As mulheres não estão ausentes dos currículos da educação básica, embora o pensamento científico que orienta as disciplinas escolares ainda se faça por um olhar majoritariamente masculino, de modo que é comum que os materiais didáticos tragam mais físicos, matemáticos, químicos, biólogos, sociólogos, filósofos, artistas e escritores homens no corpo de seus textos e o gênero utilizado para nomear o sujeito descrito seja majoritariamente masculino. Isso está relacionado tanto ao processo histórico que favoreceu a presença dos homens na ciência, na arte e na filosofia enquanto restringia a maioria das mulheres às funções de cuidado e também à própria misoginia vigente na sociedade em que vivemos, que continua a desconsiderar avanços intelectuais feitos por mulheres. Cabe destacar que “a estrutura de gênero definiu o Homem como sujeito do conhecimento. Portanto, as habilidades e características necessárias para produzir a Ciência são tidas como masculinas, das quais as mulheres são ‘naturalmente’ desprovidas” (Magalhães et al., 2019, p. 111).

Apesar disso, não se pode dizer que há uma ausência completa das mulheres nos materiais didáticos atuais distribuídos para as escolas públicas brasileiras pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Não é incomum, nos livros de História, por exemplo, ao manusear exemplares, ver quadros coloridos separados do texto principal, como atividades “extras” que trazem alguma reflexão sobre uma mulher “à frente do seu tempo” que viveu no período histórico estudado no capítulo em questão. Assim como não é incomum, em livros de Língua Portuguesa, ver escritoras mulheres em meio à lista muito maior de escritores homens, sobretudo quando tratamos da produção de literatura na contemporaneidade.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já orienta no sentido de trazer mulheres para o currículo da educação básica, embora haja poucas menções nesse sentido. No componente curricular Educação Física para o Ensino Fundamental, afirma-se que se deve estudar “os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres” (Brasil, 2018, p. 222).

A maior parte das questões relativas às mulheres aparecem no componente curricular História, no qual se traz no 6º ano do Ensino Fundamental a habilidade de “descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (Brasil, 2018, p. 421). No 9º ano, a base define, em um dos objetos do conhecimento, no período histórico da primeira metade do século XX

no Brasil, o “anarquismo e protagonismo feminino” (Brasil, 2018, p. 428). Em habilidade para o mesmo adiantamento, o documento propõe “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (Brasil, 2018, p. 431).

Não nos passa despercebido que a presença de mulheres não permeia as habilidades de todas as etapas da Educação Básica nem todos os componentes curriculares. Mesmo no caso do componente História, a BNCC não traz a questão das mulheres para as habilidades relativas a todos os períodos históricos estudados ou a todos os contextos socioculturais a serem abordados nas aulas de História.

Embora não possamos descartar que a lei nº 14.986/24 tenha possibilidade de contribuir para a ampliação da presença de mulheres nos mais distintos componentes curriculares que compõem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, entendemos ser preciso muito mais do que isso para uma mudança que impacte a educação brasileira e empodere meninas e mulheres.

É preciso uma política efetiva no sentido de uma reconstrução do currículo das disciplinas escolares para que “falar de mulheres” não seja um adendo ao conteúdo principal, uma espécie de parêntese, e sim uma parte integrante, orgânica e imprescindível das abordagens realizadas nas escolas. Mais, é preciso que os currículos se reorganizem, não só em termos de documentos, mas também de currículos praticados nos cotidianos escolares, a partir de uma lógica intercultural. Isso para que as mulheres que têm e que terão voz nesses currículos não sejam sempre brancas, elitizadas e/ou europeias.

Perspectivas Feministas Decoloniais e Interculturalidade

Sueli Carneiro (2019) defende que a identidade nacional no Brasil e nos demais países latino-americanos está ligada ao período colonial e à violência estabelecida pelos homens brancos em relação a mulheres indígenas e a mulheres negras. Ainda que a dominação política da Europa sobre a América se configure enquanto um tempo histórico determinado e que não é mais o que vivemos, bem como a instituição da escravidão que, como aparato legal legitimado, também ficou no passado, a herança desse período permanece. Assim, a autora argumenta que a violência sexual colonial perpetrada contra as mulheres negras e indígenas seria o “cimento de todas as hierarquias de gênero e raça presentes na nossa sociedade” (Carneiro, 2019, p. 313).

Em direção semelhante, Lélia Gonzalez (2020) argumenta que a atuação das metrópoles ibéricas em suas colônias foi de estabelecer uma classificação da sociedade a partir de parâmetros sexuais e raciais, de forma que as sociedades latino-americanas se estratificaram desse modo, garantindo que o elemento branco e masculino se colocasse como dominante. Assim, o racismo na América Latina funcionaria de forma a subordinar e explorar negros e indígenas, além de veicular a superioridade cultural ocidental.

Utilizando o conceito de *amefricanas* para se referir a mulheres negras latino-americanas, Gonzalez (2020) argumenta que, para esse grupo de mulheres, o entendimento em relação à opressão vem, em primeiro lugar, por causa da opressão de raça. A autora explicita que é frequente e significativa a presença de mulheres amefricanas e ameríndias em movimentos étnico-raciais e que justamente sua atuação faz com que seja tomada a consciência das violências baseadas no gênero, pois enfrentam práticas discriminatórias de companheiros de luta, homens negros e indígenas. Ao buscar representação em movimentos de mulheres, porém, encontram suas pautas invisibilizadas frente a um protagonismo branco no feminismo.

A autora, portanto, chama atenção para a necessidade de um feminismo amefricano, latino-americano, que dialogue com as reivindicações de mulheres negras e indígenas e com a sua história. Gonzalez (2020) argumenta que essas mulheres vivenciam situações distintas daquelas vivenciadas por mulheres brancas, como uma acentuada exploração sexual e objetificação de seus corpos, além de uma apropriação desumanizadora de sua força de trabalho.

A teórica feminista Bell Hooks (2019) também trata do destaque que o feminismo, de forma geral, dá às opressões sexistas sofridas por mulheres brancas e de classe média ou alta, de forma que, historicamente, o movimento feminista ocidental chamou atenção para o confinamento dessas mulheres ao lar e às funções maternas, bem como seu afastamento de possíveis realizações profissionais. No entanto, para mulheres não brancas e/ou pobres, o trabalho sempre foi uma realidade.

Para hooks (2019), as feministas brancas geralmente não consideram o papel da “supremacia branca como uma política racial, ignorando o impacto psicológico de situação de classe, bem como seu status político no interior da realidade capitalista, racista e sexista” (hooks, 2019, p. 31). A noção de que todas as mulheres sofrem uma opressão em comum esbarra em uma diferença de status que grupos distintos de mulheres ocupam na sociedade.

É a retórica das mulheres brancas, argumenta hooks (2019), e daquelas com acesso ao ensino superior que é veiculada na mídia e no meio acadêmico como discurso feminista legítimo. Em outro de seus textos, a autora destaca que mulheres privilegiadas são tidas como vozes do feminismo, muitas das quais associadas e beneficiadas de algum modo pelo patriarcado capitalista. Por tal razão, argumenta que seria necessário um feminismo afastado do elitismo, um “movimento feminista radical de base, [...] que fundamentaria seu trabalho nas condições concretas de mulheres trabalhadoras e pobres” (hooks, 2021, p. 87).

Teóricas feministas pós-coloniais e decoloniais² também criticam produções acadêmicas e lutas pautadas por um feminismo anglo-saxônico e hegemonicamente branco, que se pretende universal. Yuderlys Espinosa Miñoso (2020) colabora com essa discussão, argumentando que existiria uma “razão feminista” com pretensões universais,

baseada na modernidade, na colonialidade e, também, no racismo. Assim, para a autora, “para ganhar um lugar no interior da produção de uma verdade sobre ‘as mulheres’, o gênero e a sexualidade, o feminismo teve que recorrer a certas formas de validação de conhecimentos” (Miñoso, 2020, p. 114). Nessa lógica, estabeleceram-se agendas “globais” dentro do feminismo, que muitas vezes têm um caráter imperialista e não validam tradições culturais distintas.

Na visão da autora, a partir de uma perspectiva decolonial, seriam possíveis novas interpretações que nos levassem a “descentralizar o sujeito normativo clássico do feminismo, enquanto rompemos o quadro teórico-conceitual e argumentativo produzido por ele” (Miñoso, 2020, p. 118). Nesse sentido, Ochy Curiel (2020) afirma que o feminismo decolonial nos “oferece uma nova perspectiva de análise para entendermos de forma mais complexa as relações e entrelaçamentos de ‘raça’, sexo, sexualidade, classe e geopolítica” (Curiel, 2020, p. 124). Para ela, o feminismo decolonial problematizaria o próprio feminismo, compreendendo a necessidade de novos conceitos e discussões.

Chandra Mohanty (2020), feminista pós-colonial, volta sua crítica às tentativas de homogeneizar as experiências das mulheres a partir de um uso discursivo do termo *mulher* fundido à realidade material das mulheres. Por meio disso, há a generalização de uma situação de opressão sem que se desvele as diferentes camadas e contextos em que ocorre. Para Mohanty (2020), é nas relações sociais que as mulheres são assim constituídas; logo, essa constituição e, portanto, suas realidades materiais e os fenômenos sociais que protagonizam só podem ser compreendidos desde uma leitura interseccional dessas relações.

A feminista decolonial María Lugones (2020) propõe-se a investigar as interseções entre raça, classe, gênero e sexualidade a partir do marco conceitual da colonialidade de poder³. Para a autora, a colonialidade, enquanto eixo de sustentação do capitalismo global eurocêntrico, não só foi responsável por criar categorias raciais, mas também por organizar socialmente as relações a partir da naturalização de diferenças sexuais e da significação destas por meio dos gêneros homem e mulher. O gênero, no contexto colonial moderno, segue a teórica, impôs-se nas colônias tendo como traços característicos o dimorfismo sexual, a heterossexualidade compulsória e as relações patriarcais, ou seja, a subordinação das assim designadas mulheres em todas as áreas da vida. As criações de raças e de gêneros binários estão entremeadas e fazem parte de um mesmo projeto de dominação colonial, que, junto à produção de conhecimento na modernidade, esteve/está a serviço do capitalismo global.

Diante disso, para a teórica, a interseccionalidade nos permite perceber aquilo que é invisibilizado quando raça e gênero são concebidos como categorias separadas. Lugones (2020, p. 66) afirma que a homogeneização da categoria *mulher* acaba por selecionar uma referência dominante em seu grupo como a norma. Assim, ao falar em *mulher*, seleciona-se como norma “as fêmeas burguesas brancas heterossexuais”, do mesmo modo que, quando se fala em *negro*, seleciona-se

como norma “os machos heterossexuais negros”. A separação categorial, desse modo, acaba por invisibilizar e distorcer “seres e fenômenos sociais que existem na intersecção”, tais como a desumanização e as violências impostas às mulheres negras e indígenas pela colonialidade de gênero (Lugones, 2020, p. 66). A interseccionalidade implica a compreensão de que gênero, raça, classe e sexualidade, devem ser lidos como categorias tramadas, co-construtoras de diferentes experiências de opressão.

Lugones (2020) defende a existência de um lado visível e de um lado oculto na co-construção entre o avanço do projeto colonial e o sistema de gênero colonial moderno. O lado visível é o que constrói os modelos hegemônicos de gênero e das relações entre gêneros. É dizer, as normas sociais que organizam a vida de homens e mulheres brancos/as e burgueses/as, dando significado às categorias *homem* e *mulher*. Nesse sentido é que a pureza e a passividade sexual emergem como características das mulheres brancas, tidas como reprodutoras da classe e da raça. Ao mesmo tempo, elas são excluídas da política, da produção do conhecimento e do controle dos meios de produção. O controle patriarcal e racializado da produção e da política, por sua vez, é permeado pela e dependente da heterossexualidade (Lugones, 2020).

Já o lado oculto do sistema de gênero, diz Lugones (2020, p. 85), “foi e é completamente violento”: excluiu pessoas não brancas e intersexo da participação na vida social, desumanizando-as e reduzindo-as à animalidade, ao sexo forçado com colonizadores brancos e à exploração do trabalho. Ambos os lados desse sistema reverberam até hoje nas experiências materiais de vida de mulheres e homens, distribuindo diferentes níveis de privilégios e exclusões a depender dos marcadores sociais que as/os atravessam.

Sobretudo no campo da ação política, as feministas comunitárias e autônomas, originárias de povos indígenas na América Latina, também questionam a homogenização da categoria *mulher*. Elas criticam a invisibilização das experiências de opressão patriarcal, ancestrais e ocidentais, às quais as mulheres indígenas foram e continuam sendo submetidas, tanto quanto o eurocentramento de feministas ocidentais nas interpretações de vivências e desejos das mulheres (Cabnal, 2010). Trata-se menos de teorizar e mais de uma prática social, de uma intencionalidade feminista questionadora e transformadora das relações de opressão patriarcais, coloniais, capitalistas e racistas a partir da movimentação social e política voltada à defesa conjunta do território-terra e do território-corpo das mulheres, compreendendo que não há como essas lutas se darem separadamente (Cabnal, 2021). Estas passam por suspeitar de narrativas universalizantes, compreender e enfrentar as experiências de subjugação das mulheres indígenas ligadas diretamente às opressões que incidem sobre a natureza e suas comunidades.

Diante desse panorama, a interculturalidade emerge como uma perspectiva intimamente conectada com os feminismos negro, decolonial e comunitário e com o pensamento decolonial de forma mais am-

pla. Isso porque diz de uma desnaturalização das hierarquias socialmente construídas pela colonialidade de poder, de uma promoção da pluralidade, da convivência entre as diferenças e dos direitos à igualdade e à diferença, bem como de um confronto a discriminações interseccionais. A interculturalidade trata do reconhecimento político, social e jurídico da diversidade étnica, racial, cultural, de gênero, de classe, de sexualidade etc. Enfocando na América do Sul, essa categoria visibiliza uma diversidade histórica constitutiva dos países aqui localizados, que é

[...] enraizada en políticas de exterminio, esclavización, deshumanización, inferiorización y también en la supuesta superación de lo indígena y negro – ésta última parte de la mestización (o ‘creolización’) y, en países como Brasil, República Dominicana y el Caribe colombiana y venezolana, la mal llamada ‘democracia racial’ (Walsh, 2012, p. 62).

Assim, é uma perspectiva que pode contribuir para construir outras formas de relações, que se proponham a fissurar as estruturas capitalistas, coloniais e patriarcais sob as quais as sociedades latinoamericanas ainda assentam suas bases.

No entanto, como destaca Catherine Walsh (2012, p. 62), é preciso fazer uma distinção entre “*una interculturalidad que es funcional al sistema dominante*” e uma interculturalidade “*concebida como proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad*”. Para Walsh (2012), com base em Fidel Tubino, a interculturalidade *funcional* é instrumentalizada pelo Estado de modo a esvaziar-se de significado ante a ausência de uma crítica às relações de poder que constroem desigualdades a partir das diferenças. Ou seja, ainda que haja um reconhecimento à diversidade e às diferenças culturais, sua meta é a integração destas à estrutura social já estabelecida, sem chegar às causas mesmas das assimetrias e desigualdades. É, desse modo, compatível com a lógica neoliberal que governa Estados e sujeitos na atualidade, já que não mira em uma sociedade com justiça social, mas para um controle dos conflitos “*y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista*” (Walsh, 2012, p. 64). Há, assim, uma inclusão de pautas étnicas, raciais, de gênero, sexualidade etc. em políticas públicas – inclusive educativas – como mecanismo para tentar garantir uma coesão social que permita, de alguma forma, acalmar dissidências e homogeneizar vontades, de acordo com o que convém ao mercado.

La interculturalidad aquí es funcional no solo al sistema, sino también al bienestar individual, al sentido de pertinencia de los individuos a un proyecto común, y a la modernización, globalización y competitividad de “nuestra cultura occidental”, ya asumida como cultura propia latinoamericana (Walsh, 2012, p. 65).

Por outro lado, a interculturalidade *crítica* tem como ponto central “*el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado*” (Walsh, 2012, p. 65). Para Vera Candau (2020a), a interculturalidade crítica pode ser caracterizada como aquela que

questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente iguais entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2020a, p. 680).

A interculturalidade crítica não opera com ou a favor do modelo social atualmente vigente, mas sim o questiona, assumindo como projeto o intento de transformá-lo (Walsh, 2012). Conforme Walsh (2012), este projeto e processo visa, pois, atuar *na e sobre* a matriz da colonialidade, a fim de transformar estruturas e dispositivos de poder que mantêm desigualdades e inferiorizam modos de vida deslocados do capitalismo neoliberal.

Esta é a perspectiva de interculturalidade que se conecta ao pensamento decolonial. É ela que permite questionar a colonialidade, o eurocentrismo – sobretudo, epistêmico – e o binarismo que hierarquiza e privilegia um dos polos da relação – europeu, racional, branco, masculino, judaico-cristão – (Candau, 2020a), constituindo o outro como seu resto. É a partir disso que Candau (2020a, p. 281) menciona ser possível a proposta de uma educação intercultural crítica, cujo aspecto básico é “desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas”.

Mas como colocar isso em prática? Como podemos observar, a interculturalidade emerge como uma postura epistemológica-ética-política, o que, na educação, nos exige ousar estar abertas/os à curiosidade e à invenção de novas formas de *aprenderensinar*. Para Candau (2020b), a construção de processos educativos nessa perspectiva precisa partir do reconhecimento das diferenças – e que estas sejam lidas como positivas e não um problema a ser resolvido –, rompendo com processos homogeneizantes e invisibilizantes.

Nessa direção, precisa se valer de uma diversidade de saberes e conhecimentos, a partir de diferentes fontes, como as histórias de vida de alunas/os e professoras/es e a abertura das escolas a grupos sociopolíticos presentes nas comunidades, por meio de diferentes dinâmicas e materiais de compartilhamento (Candau, 2020b). A autora menciona a necessidade de “‘desengessar’ a sala de aula, multiplicar espaços e tempos de ensinar e aprender” (Candau, 2020b, p. 15). A valorização e desierarquização das pluralidades abre espaço para uma perspectiva desnaturalizadora de opressões.

Isso dialoga com a postura ética-política dos feminismos ora referidos, em especial no campo da ação política, os comunitários. Para Cabnal (2021), a chave para ampliar o horizonte de interpretação feminista e de diálogo com e entre feministas está na pluralidade. Diferentes experiências de vida e de opressão, diferentes formas de produzir e fazer circular os saberes e conhecimentos, a ocupação de diferentes espaços e diferentes frentes de luta evidenciam e valorizam a diferença,

criando um *continuum* de resistência. Ajudam-nos, assim, na tarefa de criar e valorizar modos distintos de reflexão e ação para questionar, expor e desacomodar as imbricadas estruturas de opressão. Nessa direção, contribuem para construirmos criativamente a educação no marco intercultural crítico ao convocar a aproximação e integração entre experiências situadas e corporificadas e o que *aprendemos ensinamos* nos espaços educativos.

Por tudo isso, conforme Candau (2012), a interculturalidade na educação permite “desestabilizar a pretensa ‘universalidade’ dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas e promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes” (Candau, 2012, p. 246). Compreendemos, portanto, que passa pela educação intercultural a desnaturalização das relações de gênero e das próprias categorias *homem* e *mulher*, que precisam ser entendidas em seus contextos históricos e culturais, avançando além da perspectiva moderna e ocidentocêntrica.

Lei nº 14.986/2024: uma proposta feminista?

Diante das articulações feitas até aqui, tanto pela perspectiva do feminismo decolonial como pela interculturalidade crítica, podemos problematizar a Lei nº 14.986/2024. Embora sua aprovação tenha sido divulgada como conquista para os direitos das mulheres, compreendemos ser necessário suspeitar dessa percepção.

Com a perspectiva feminista decolonial, é possível compreender que a colonialidade de poder e de gênero atravessa não só as relações sociais, mas o Estado e as suas instituições. De fato, nos moldes estruturais em que o conhecemos, foi ele, também, constituído em bases coloniais modernas. Daí que o próprio Estado seja, ainda hoje, perpetrador de violências institucionais racistas e misóginas, assim como de políticas facilitadoras dos fluxos e acúmulos do capital. Nesse sentido, Lugones (2020) aponta, com base em Oyèrónké Oyewùmi (2021), para a conexão direta entre a emergência da mulher como categoria definida anatomicamente e subordinada ao homem e a imposição de um Estado colonial patriarcal. O sistema capitalista, sobretudo no seu atual momento de neoliberalismo em aliança com forças conservadoras, é sustentado a partir da naturalização das desigualdades de gênero, raça, classe, etnia e sexualidade. Dito de outra forma, essas estruturas de opressão são necessárias ao funcionamento do próprio capitalismo, ajudando a justificar suas controvérsias.

Assim é que feministas negras e decoloniais (Akotirene, 2023; Vergès, 2021; Segato, 2012) questionam o ímpeto de recorrer ao Estado para buscar políticas e proteção contra violências e desigualdades de gênero racializadas. Isso porque o Estado é, também, propagador do *status quo* que permite a subordinação das mulheres e a inferiorização pela raça.

Nesse sentido, Rita Segato (2012), ao trabalhar com mulheres indígenas sobre a Lei Maria da Penha, destaca o quanto a violência do-

méstica contra elas tem conexões estreitas com o esgarçamento do tecido comunitário pelo Estado colonial e patriarcal, que impôs novas dinâmicas às relações sociais do mundo-aldeia. Nesse cenário, ainda que o Estado oferte proteção por meio da lei, é ele, também, responsável pela continuidade das lógicas que fertilizam o terreno para que tais violências ocorram. É por isso que a antropóloga argumenta que o Estado dá com uma mão aquilo que já retirou daquelas mulheres por outros meios (Segato, 2012).

Françoise Vergès (2021) propõe pensarmos sobre a contradição entre criar leis de proteção ou promoção de direitos para as mulheres, por um lado, e precarizar leis destinadas às classes populares e racializadas, por outro, como se as opressões não estivessem diretamente conectadas e ligadas às experiências de violência e discriminação. Com base em Vergès (2021), podemos compreender que o silenciamento quanto à raça, à classe e à sexualidade em legislações declaradamente voltadas à igualdade de gênero (ou entre homens e mulheres, como aquelas citadas na introdução) nos contam sobre quais mulheres o Estado patriarcal considera legítimo proteger. Recorrendo a Lugones (2020), o uso da categoria *mulher* ou *mulheres*, desacompanhada de uma perspectiva interseccional, universaliza a realidade de todas, tendo por referência mulheres brancas e cisgênero.

Vergès (2021) comenta, ademais, sobre como chefes de Estado adotam, por vezes, um “patriarcado soft feminista e humanista” e, por vezes, um patriarcado vulgar, racista e homotransfóbico que despreza as instituições. Ambos são facilmente visualizáveis no cenário político brasileiro e no contexto de aprovação das leis em análise. O mesmo presidente que aprova uma lei em prol das mulheres é aquele que diz que sua filha foi “fruto de uma fraquejada”. O mesmo Congresso que aprova uma lei, teoricamente, voltada a uma suposta igualdade entre homens e mulheres é aquele que discute medidas como Escola sem Partido, contra a “ideologia de gênero”, *homeschooling* e militarização das escolas ou de privatização da gestão e dos conteúdos escolares, aprofundando processos de individualização e de empreendedorismo de si tanto quanto de aniquilação da convivência entre as diferenças e a possibilidade de construção de pensamento crítico.

Para a teórica, nos dois casos – “patriarcado soft” ou vulgar –, há a continuidade de uma mesma política: neoliberal, extrativista, difusora da narrativa ocidental do progresso infinito às custas da exploração dos povos e recursos do Sul global. Em qualquer dos casos, há desprezo pelas classes populares (Vergès, 2021). Sobre esse aspecto, sempre é tempo de lembrarmos que, na lógica eurocêntrica, colonial e patriarcal, os corpos das mulheres cis e trans, sobretudo não brancas, pobres e imigrantes, são vistos mais como os próprios recursos a serem apropriados e explorados do que como potenciais controladores de recursos (Lugones, 2020).

A partir disso, o que podemos dizer de leis como aquelas aprovadas em 2021 e 2024, produtos de um Congresso Nacional predominantemente neoliberal e conservador? Elas até podem intencionar serem

protetoras das mulheres, podem, à primeira vista, traduzir preocupações relacionadas à situação das mulheres, mas, em um contexto de apoio a políticas neoliberais e recrudescimento de políticas neoconservadoras, assumem uma função de contentamento. Como refere Jules Falquet (2021, p. 126), “o capitalismo tem toda uma dimensão de melhorar a situação das mulheres, mas através de, ou para, tapar relações coloniais-racistas ou, ainda, para garantir o endurecimento da exploração capitalista”.

Uma legislação desconectada de um olhar para as imbricações entre diferentes opressões que se retroalimentam acaba por carregar um viés reformista que nunca atingirá efetivamente as desigualdades de gênero, porque não olha para os demais sistemas de opressão que delas precisam para existir. O feminismo eventualmente incorporado no caso dessas legislações traz consigo uma carga daquilo que Vergès (2021) aponta como feminismo “civilizatório” e pacificador. É dizer, envolve ações que, em última análise, por meio de uma universalização da categoria *mulher*, promovem um “acalmar de ânimos” no tocante à “causa das mulheres”. Portanto, não deixa de ser cúmplice do capitalismo racista e patriarcal. Em outras palavras, desconfiamos aqui de uma instrumentalização da pauta feminista para continuar a justificar uma lógica colonial que é cisheteronormativa e branca.

A intenção do PL originário de incluir, empoderando e enfrentando discriminações contra as mulheres, opera aqui na lógica de uma interculturalidade funcional. É dizer, não contesta as matrizes que constroem e mantêm relações desiguais de poder entre homens e mulheres. Apenas tenta integrar *mulheres* – leia-se: mulheres brancas – à dinâmica neoliberal. Ascender economicamente ou alcançar lugares compreendidos como masculinos aparece como um fim implícito, sem que se problematize, por exemplo, a divisão sexual e racial do trabalho, bem como a valorização e o compartilhamento do cuidado como questões essenciais à democracia.

Além disso, é preciso destacar que os próprios termos *feminismo* ou *feminista* não são utilizados no texto da lei discutida neste artigo, assim como são evitados em outros textos legislativos aqui mencionados e no documento da BNCC. Buscar falar de mulheres na educação sem utilizar a palavra *feminismo* pode ser parte de uma estratégia neoliberal e/ou conservadora de apagar os movimentos históricos de luta pelos direitos das mulheres. Enquanto os feminismos são estigmatizados e mulheres que se identificam como feministas são frequentemente tidas como mal-amadas, rebeldes, inexplicavelmente combativas, pouco atraentes, contrárias aos valores cristãos e à família, entre outros qualificadores; as mulheres, de modo geral, podem ser protegidas e até elogiadas, desde que próximas da feminilidade.

Não é sem razão que a Lei nº 14.986/24 fala em perspectivas femininas – e não feministas. O feminino é, na visão de Marcia Tiburi (2021), “o termo usado para salvaguardar a negatividade que se deseja atribuir às mulheres no sistema patriarcal. Elogiado por poetas e filó-

sofos, o feminino nada mais é do que a demarcação de um regime estético-moral para mulheres marcadas pela negatividade” (Tiburi, 2021, p. 53).

Acreditamos que seja uma preocupação válida, considerando o avanço dos movimentos conservadores no Brasil e na América Latina de modo geral, que as “perspectivas femininas” mencionadas na Lei nº 14.986/24 se aproximem menos dos feminismos latino-americanos e decoloniais e, de forma oposta, possam ser parte de estratégias conservadoras no campo dos currículos, naturalizando papéis sociais das mulheres, fixando a categoria mulher a partir de um modelo ocidental universal e propondo como referência válida e aceitável uma forma de ser mulher que corresponde a um padrão de feminilidade.

Quando se fala, na Lei nº 14.986/24, de uma abordagem que resgate “as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política” (Brasil, 2024), não há nada que explicitamente referencie para o pensamento científico e para a produção artística deva ir além do modelo da modernidade colonial e eurocêntrica. Também não há orientação no texto da lei que informe o que seriam as conquistas e contribuições femininas para a política e para a economia, de forma que nada impede que tais “contribuições” a serem abordadas nas escolas públicas e privadas brasileiras sejam alinhadas ao conservadorismo político, ao neoliberalismo e/ou ao fundamentalismo religioso. Talvez justamente por isso a aprovação de tão enxuta legislação em nosso atual Congresso Nacional.

A Lei nº 14.986/24 fala ainda em uma “Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História” a ocorrer em todas as escolas do país no mês de março, mês em que já é celebrado o Dia Internacional da Mulher. É uma possibilidade preocupante que essa semana educativa seja capturada e resignificada da mesma maneira que o próprio dia 8 de março, que para muitos indivíduos é o dia de homenagear uma figura idealizada da mulher, de elogiar a feminilidade hegemônica e de parabenizar, ou romantizar por meio de um verniz afetivo, sua sobrecarga de trabalho, em vez de problematizá-la. Deixando de lado o fato de que tratar do tema em uma semana específica do ano não implica necessariamente em um trabalho contínuo acerca das questões de gênero, também nos instiga a saber que mulheres são essas a serem celebradas como parte atuante da História. As mulheres brancas, elitizadas e ocidentais? Ou haverá espaço nos currículos para as mulheres de classes populares, as mulheres negras, as ameríndias, as africanas, muitas das quais o nome e o rosto se desconhece, mas não se pode desconsiderar o papel imperativo no processo histórico?

Entendemos que as diretrizes curriculares oficiais não vão no sentido de um currículo feminista, decolonial, crítico e intercultural. Notamos uma rigidez e a universalidade que compõem o sentido dado à categoria mulher, na medida em que os textos da Lei nº 14.986/24, da Lei nº 14.164/21, bem como da BNCC não apresentam a polissemia do termo. Compreendemos que isso está ligado às necessidades de setores conservadores de tratar de *homens* e *mulheres* de forma desarticulada aos estudos de gênero e aos estudos feministas. Não é por acaso que a

palavra *gênero* também não é mencionada em nenhum desses documentos oficiais mais recentes. A noção de que se deveria buscar uma *equidade de gênero* e que a Educação deve ser atuante nessa transformação social aparece no texto da já referida LMP, mas importa lembrar que ela data de 2006, período em que o cenário político brasileiro era distinto do atual.

A retórica contrária ao gênero, sobretudo nos espaços escolares, vem fazendo parte da bandeira de vários partidos e políticos alinhados à direita conservadora, com apoio de variados setores da sociedade. Segundo Junqueira (2018), os defensores da existência de que uma perigosa “ideologia de gênero” estaria sendo disseminada são grupos, muitas vezes, religiosos (católicos e evangélicos neopentecostais). Porém o discurso da ideologia de gênero já teria, segundo o autor, se popularizado a ponto de se secularizar e se laicizar. Os adeptos dessa perspectiva entendem que setores da sociedade compostos por feministas, esquerdistas e LGBTI+:

[...] promoveriam a disseminação e imposição ideológica de um termo novo, perigoso e impreciso: o *gender/gênero*. Seu intuito seria extinguir a “diferença sexual natural” entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, difundindo-se a crença enganosa de que tais diferenças seriam meros produtos de processos opressivos de construção social e que poderiam constituir simples escolha do indivíduo (Junqueira, 2018, p. 453).

Essa noção não seria tão preocupante se não contasse com amplo apoio social, inclusive de docentes. Segat, Vieira e Santos (2024), ao investigar comentários na rede social Instagram, em postagens sobre uma suposta ideologia de gênero nas escolas, constataram que parte das/os professoras/es têm apoiado a retórica de que a ideologia de gênero é um problema educacional, manifestando-se no ciberespaço e afirmando que alertam pais e mães sobre práticas de colegas docentes ou da gestão da escola quando verificam a ocorrência de ações educativas voltadas às discussões de gênero. Também afirmam que “não é seu papel ‘militar’ ou propor pautas ligadas a gênero e sexualidades” (Segat; Vieira; Santos, 2024, p. 18).

Nesse cenário de combate à desnaturalização do gênero, de avanço de agendas conservadoras e de um país dividido politicamente, mantemo-nos desconfiadas/os e, talvez, até um pouco pessimistas quanto aos frutos da Lei nº 14.986/24 na direção de um currículo feminista, decolonial e intercultural. Mesmo porque não nos parece que ela foi promulgada com tal propósito. Porém, nos cotidianos da educação, no chão da escola – como se costuma dizer –, em cada caso específico, é possível que usos distintos da referida lei levem a caminhos mais esperançosos. É nesse sentido que gostaríamos de dar fechamento a este artigo.

Novos Horizontes? Em Defesa de Um Currículo Feminista, Decolonial e Intercultural

Ao pensarem os cotidianos, os autores Nolasco-Silva e Soares (2015) argumentam que “cotidianos são, pois, lugares de produção de

conhecimentos (incluindo-se, entre eles, os valores) e também de invenção da existência” (Nolasco-Silva; Soares, 2015, p. 117). Assim, podemos pensar que os cotidianos vividos em cada instituição escolar, com sujeitos que compõem esses espaços, podem produzir diferentes conhecimentos, valores e modos de ser.

Inês Barbosa de Oliveira (2013) ressalta, inclusive, que ainda que as tendências advindas dos currículos oficiais tenham pretensões de universalidade, os cotidianos escolares não são homogêneos. Existem valores, saberes e fazeres que resistem no *espaçotempo* de cada escola. Os cotidianos são inventivos, afirmação que faz Certeau (2013) e é corroborada por outros(as) autores(as) dos estudos *dosnoscom* os cotidianos.

Não podemos esquecer o que Certeau (2013) nos ensina: aquilo a que um produto cultural se destina em sua produção primária nem sempre é o que ele representa para as/os praticantes dos cotidianos. Assim, o consumo dos artefatos culturais pode estar a serviço tanto de manter o *status quo*, como de subvertê-lo por meio de redes de antidisciplinas que vão se constituindo nos cotidianos, especialmente os escolares.

Ou seja, a Lei nº 14.986/24 e os outros documentos legislativos e/ou oficiais que mencionamos neste artigo podem, de fato, ter sido escritos e aprovados com intenções determinadas – ou mesmo a partir do tensionamento entre vários interesses. Aqui fazemos um adendo para destacar que, em sua tramitação na Câmara dos Deputados, após ser apresentado o PL de autoria da Deputada Tábata Amaral, à época do PDT, o texto foi à Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher, na qual foi designada a relatora Tereza Nelma (PSDB-AL), depois à Comissão de Educação, designado à relatora Professora Marcivania (PCdoB-AP), e então à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, pelo relator Tadeu Alencar (PSB-PE), para que a redação final ficasse nas mãos da deputada Sâmia Bomfim (PSOL-SP). No Senado, a relatoria passou para as mãos da Senadora Soraya Thronicke (PODEMOS-MS). Entre as/os senadoras/es, votaram contra o projeto apenas os senadores Cleitinho, Hamilton Mourão, Esperidião Amin, Flávio Azevedo e Sergio Moro, quando há uma quantidade expressivamente maior de senadores/as pertencentes a partidos de direita, centro-direita e com discursos alinhados a uma perspectiva conservadora quanto aos costumes.

Sendo assim, podemos compreender que houve, desde a apresentação do PL até a sua sanção pelo Presidente Lula, posicionamentos e interesses de grupos políticos diversos envolvidos na aprovação e na escrita do texto da lei. Apesar disso, o entendimento que temos, a partir de Certeau (2013), é de que as intenções que orientaram e possibilitaram uma legislação ou uma política pública não necessariamente correspondem aos usos que serão feitos nos cotidianos.

Uma padronização dos currículos oficiais, enquanto uma estratégia da colonialidade que visa delimitar o que ocorre na escola, esta-

belecer como e o que deve ser ensinado e aprendido, não define os currículos praticados. Isso pois os cotidianos “são palcos que abrigam sujeitos singulares e coletivos, sujeitos em trânsito – que são e que se tornam –, praticantes que tecem e articulam redes de conhecimentos e significações, que fabulam subjetividades e orientam, a partir delas, suas ações” (Nolasco-Silva; Soares, 2015, p. 117).

Assim, compreendemos que, em alguns contextos escolares – ou talvez possamos dizer em algumas salas de aula, pois o exercício pedagógico dependerá desse encontro entre sujeito docente e sujeitos estudantes –, seja possível resistir aos universais de gênero e suas designações modernas/coloniais. Nos cotidianos, pode-se produzir, fazer e re-fazer currículos decoloniais e feministas, tecê-los a partir da interculturalidade, buscando fazer pequenos rompimentos com paradigmas que se pretendem hegemônicos, buscando uma educação que aceite e valorize saberes outros, culturas outras.

Recebido em 06 de março de 2025
Aprovado em 09 de setembro de 2025

Notas

- 1 Como exemplo, o Partido Liberal (PL), atual partido de Jair Bolsonaro, possui a maior bancada no Legislativo, com 99 deputados e 13 senadores. Esse número, por si, é suficiente, por exemplo, para barrar iniciativas de Emenda Constitucional, que exigem, para aprovação, $\frac{3}{5}$ dos votos de deputados e de senadores, em 2 turnos de votação.
- 2 Curiel (2020) destaca diferenças entre os feminismos pós-colonial e decolonial, decorrentes das formas de colonização das sociedades e, também, das perspectivas geopolíticas e teóricas adotadas, além dos *espaçotempos* ocupados por esses grupos. O primeiro relaciona-se a processos emancipatórios na Índia, África e Ásia, inspira-se em teorias pós-coloniais e está presente, majoritariamente, em espaços acadêmico. O segundo toma como referência a América Latina, partindo do giro decolonial, tendo como principal fonte as práticas políticas coletivas.
- 3 Termo cunhado por Aníbal Quijano para se referir às relações de poder que se implantaram na América Latina a partir das invasões europeias. Faz referência à imposição de uma lógica eurocêntrica, capitalista e moderna sobre os povos colonizados. A colonialidade de poder estrutura a organização social de forma hierárquica a partir da criação de novas identidades geoculturais (“América” e “Europa”) e raciais (“europeu”, “índio”, “africano”), o que legitimou a desumanização, bem como a dominação social, material e intersubjetiva de povos classificados, a partir daquela lógica, como “inferiores” (Lugones, 2020).

Referências

AKOTIRENE, Carla. **"É fragrante fojado dôtor vossa excelência"**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Dispõe sobre a proteção das mulheres em situação de violência doméstica e familiar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 557, de 2020. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1864047&filename=PL%20557/2020. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de setembro de 2021. Dispõe sobre a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14164.htm. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Dispõe sobre a inclusão 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14986-25-setembro-2024-796400-publicacaooriginal-173212-pl.html>. Acesso em: 30 set. 2024.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antide-mocrática no Ocidente**. São Paulo: Editora Politeia, 2019.

CABNAL, Lorena. Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. In: **Feminismos diversos: el feminismo comunitario**. España: ACSUR - Las Segovias, 2010.

CABNAL, Lorena. Feminismo Comunitário de Iximulew-Guatemala: Diálogos com Lorena Cabnal, publicados por Claudia Korol. **Revista Hawò**, v. 2, p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/hawo/article/view/71609>. Acesso em: 24 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educação Social**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020a. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 24 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém do Pará, Edição Especial n. 8, p. 28-44, jan./abr. 2020b.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 124-145.

- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 313-322.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FALQUET, Jules. Repensar o feminismo materialista francófono desde Abya Yala: Entrevista com Jules Falquet, concedida a Crislane Palma da Silva Rosa e Luana Farias de Oliveira. **Caderno Espaço Feminino**, v. 34, n. 2, 117-132, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/65094>. Acesso em: 24 set. 2025.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020.
- hooks, bell. **Teoria feminista: Da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, n. 18, v. 43, p. 449-502, 2018.
- LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 51-82.
- MAGALHÃES, Joanalira et al. Ciência. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Lo-sandro Antônio. **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 109-111.
- MIÑOSO, Yuderlys Espinosa. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 97-122.
- MOHANTY, Chandra Talpade. **Sob olhos ocidentais**. Tradução de Ana Bernstein. Copenhagen/Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2020.
- NOLASCO-SILVA, Leonardo; SOARES, Conceição. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: como pensamos os projetos, os sujeitos e as experiências em educação. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2, p. 176-188, 2015. <https://doi.org/10.24305/cadecs.v3i2.13663>.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, set./dez., p. 375-391, 2013.
- OYEWÛMI, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- SEGAT, Juliana Lazzaretti; VIEIRA, Ana Gabriela da Silva; SANTOS, Anderson Neves dos. O “perigo” do gênero nas escolas: problematizando o neoconservadorismo nos comentários do Instagram. **Interritórios**, v. 10, n. 19, p. 1-21, 2024. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.261646>.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *e-cadernos CES* [Online], v. 18, 2012. <https://doi.org/10.4000/eces.1533>.

SILVA, José Rodolfo Lopes; FERRARI, Anderson; CAETANO, Marcio. Masculinismo, neoconservadorismo e pedagogias culturais: investimentos em tradições, essencializações e naturalizações. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, e2189, 2022.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**. Rio de Janeiro: Rosas do Tempo, 2021.

VERGÈS, Françoise. **Uma teoriafeminista da violência**. São Paulo: Ubu, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 24 set. 2025.

Juliana Lazzaretti Segat é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas(UFPel). Integrante do grupo de pesquisa Política dos Corpos, Currículos e Cotidianos (POCs-UFPel). Bolsista CAPES.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2531-3890>

E-mail: julianalsegat@gmail.com

Ana Gabriela da Silva Vieira é Doutora em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Professora substituta do Departamento de Fundamentos da Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Rio Grande do Sul, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8962-5108>

E-mail: ags.21@hotmail.com

Marcio Caetano é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2; doutor em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF); Professor do Departamento de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4128-8229>

E-mail: mrvcaetano@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Iana Gomes de Lima

