

**Debate de gênero pelas brechas da BNCC: feminismo negro e arte em foco<sup>1</sup>**  
**Gender debate through the Gaps of BNCC: black feminism and Art in focus**

Juliana Zarur de Andrade Silva\*  
Jorge Luiz Marques de Moraes\*\*

**RESUMO:** Reconhece-se nesse estudo a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parte de um contexto global de aliança neoconservadora e neoliberal e admite-se a possibilidade de professores (as) se sentirem desencorajados(as) a debater gênero em sala de aula por conta da ausência da temática na BNCC. Diante desse problema, este estudo realizou uma análise documental da BNCC com o objetivo de identificar brechas no documento que possam contribuir para o debate de gênero nas escolas, especialmente em aulas de Arte do Ensino Fundamental. Sedimentada no feminismo negro, em estudos sobre gênero e educação, e em análises documentais de outras pesquisadoras, a investigação revelou que, apesar do apagamento da temática no documento, determinados significantes vazios, habilidades em unidades temáticas de Arte e diretrizes voltadas para a educação das relações étnico-raciais, quando abordadas sob uma perspectiva interseccional, podem ser explorados como caminhos ao debate de gênero no Ensino de Arte.

**PALAVRAS-CHAVE:** BNCC. Feminismo negro. Gênero. Ensino de Arte. Currículo.

**ABSTRACT:** This study recognizes the construction of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as part of a global context of a neoconservative and neoliberal alliance and considers the possibility of teachers feeling discouraged from discussing gender in the classroom due to the absence of the topic in the BNCC. Given this problem, this study carried out a documentary analysis of the BNCC with the objective of identifying gaps in the document that can contribute to the debate on gender in schools, especially in Elementary School Art classes. Based on black feminism, studies on gender and education, and documentary analyses by other female researchers, the investigation revealed that, despite the erasure of the topic in the document, certain empty signifiers, skills in thematic units of Art and guidelines aimed at the education of ethnic-racial relations, when approached from an intersectional perspective, can be explored as paths to the debate on gender in Art Teaching.

**KEYWORDS:** BNCC. Black feminism. Gender. Art Teaching. Curriculum.

## 1 Introdução

Desde que surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, o Brasil tem se preparado para a implementação de um currículo nacional. Defesas e críticas acerca da necessidade ou não de um currículo comum em um país de dimensões continentais – e que reúne

<sup>1</sup> Este estudo compõe um dos capítulos da dissertação intitulada *Artes Visuais e Feminismo nos Anos Iniciais: criação de um produto educacional em vídeo* (Silva, 2025), desenvolvida sob a orientação de Moraes, no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB/CPII).

\* Mestre em Educação Básica pelo programa MPPEB/CPII. Professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6062-6397>. E-mail: [juliana.zarur@gmail.com](mailto:juliana.zarur@gmail.com).

\*\*Doutor em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do MPPEB/CPII e professor de Português do Colégio Pedro II. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8126-7337>. E-mail: [jorgelmarques2@gmail.com](mailto:jorgelmarques2@gmail.com).

culturas diversificadas – sempre estiveram na pauta do debate político educacional e resultaram na elaboração de diversos documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou por diferentes versões até ser aprovada em 2018.

Esse movimento por um currículo comum segue uma política educacional global iniciada em países da Europa e nos Estados Unidos. É curioso como estudos do período da implementação de currículos comuns nesses países – desenvolvidos muitos anos antes do início da elaboração da BNCC brasileira – parecem atuais e relevantes para pensar a experiência brasileira, compreender os mecanismos que nortearam a construção de uma base comum curricular no Brasil e antever problemas que iniciativas dessa natureza acarretam.

A esse respeito, Apple (2011) apresentou um trabalho na Califórnia no qual refletiu acerca do ideal de um currículo nacional (que começava a ser debatido nos EUA) e considerava a experiência da Inglaterra, que, na ocasião, estava com o currículo nacional praticamente implementado. O autor demonstra, no estudo, como tal ideal surge da união entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo e acaba exigindo do Estado uma postura contraditória: um Estado fraco – no que diz respeito a economia e ao mercado – e um Estado forte, no que diz respeito ao controle social. Assim, seguindo o preceito neoliberal aplicado à Educação, o Estado passa a investir menos no setor e aposta em parcerias público-privadas; estimula-se a competitividade entre estudantes e entre instituições e mede-se a eficácia do ensino por meio de exames padronizados. Paralelamente, seguindo o pensamento neoconservador, exige-se um Estado forte e controlador, “[...]sobretudo no que se refere à política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações [...]” (Apple, 2011, p. 82-83). O Estado passa a ser, ainda, avaliador e os sistemas de avaliação em larga escala sentenciam negativamente crianças e escolas de comunidades culturais que não se adequam às expectativas avaliativas.

Apple (2011) argumenta que, sob o pretexto de promover coesão curricular, há uma política cultural de invenção de uma cultura comum, apagando a diversidade cultural existente. Qual cultura é definida como a Cultura Comum? Quais culturas são excluídas desse currículo unificado?

[...] “Tratamento igual” de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como da relação de poder entre eles”. Assim se tivermos preocupados com “tratamento realmente igual” [...] devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos (Apple, 2011, p. 90).

A cultura comum nada mais é do que a cultura eurocêntrica hegemônica, que estruturou o mundo ocidental e que garante e atualiza o sistema de hierarquias que mantém a elite hegemônica no poder. Os valores dessa cultura envolvem hierarquias raciais, hierarquias de gênero e de classe. Quem se beneficia da cultura comum? Quem sempre se beneficiou da cultura hegemônica, sempre se viu representado no currículo escolar e quem lucra com o mercado que se abre em torno dessa proposta.

Destaca-se que durante o período colonial, os europeus criaram um sistema de hierarquização racial de seres humanos que culminava na supremacia branca europeia. Foi baseado nesse sistema que outras etnias – consideradas raças inferiores – foram exploradas e tiveram suas culturas deslegitimadas. A única racionalidade possível passou a ser a europeia.

Esse mundo eurocêntrico, estruturado no período colonial, continua a influenciar as normas culturais e os sistemas de conhecimento mesmo em contextos pós-coloniais, segundo a lógica da Colonialidade do poder. Sendo assim, se a colonização acabou, a Colonialidade se mantém, como afirma Quijano (2005). As elites de diversas ex-colônias, por se identificarem com as elites metropolitanas, sempre atuaram na manutenção dos valores eurocêntricos hegemônicos e os modelos de instituições – dentre eles a escola, com seu currículo – herdados das antigas metrópoles – atuaram ao longo da história mantendo e atualizando/produzindo esses valores.

Com o passar do tempo, a ideia de eurocentrismo foi ampliada, já que os referenciais culturais e políticos estadunidenses, além dos europeus, passaram a contribuir para manter/produzir as estruturas de poder que geram desigualdades (Macedo, 2006). Nesse processo de atualização de valores, há interesse de que os valores neoliberais se espalhem e a lógica de currículo único é interessante para atingir esse objetivo, além de ser bastante lucrativa.

A coesão curricular facilita o estabelecimento de critérios que possam ser mensurados por meio de exames de avaliação em larga escala e utilizados para ranquear escolas, estimular a competitividade entre elas e criar uma série de serviços educacionais fornecidos por empresas. Segundo Miranda e Villanova (2020), na lógica neoliberal, o Estado passa a viabilizar negócios financeiros. Recursos, antes destinados ao atendimento social da população, passam a ser direcionados a grupos privados. Pesquisas, consultorias, livros e materiais didáticos passam a ser fornecidos pelo setor privado por meio de subsídio público.

Dito isso, o aparato neoliberal frequentemente se fortalece por meio de Redes Transnacionais de Influência que atuam discursivamente para moldar políticas públicas. Os envolvidos nelas “[...] sob a alegação que o Estado fracassa em atender áreas sociais como a

educação, tem proposto soluções rápidas e baratas[...]” (Ball, 2011 *apud* Miranda; Villanova, 2020, p.1081). Essas redes podem envolver empresas multinacionais, ONGs, setores da mídia, indivíduos influentes e *think tanks* – organizações que funcionam como laboratórios de ideias, produzindo pesquisas e projetos que influenciam políticas em escala global ou local (Ball, 2014).

A construção da BNCC também foi influenciada por uma rede dessa natureza. Miranda e Villanova (2020) mapearam as ramificações brasileiras da empresa Atlas Liberty Network, mostrando sua conexão com o Brasil. O Movimento Todos pela Educação, o Movimento Pela Base, a Fundação Lemann e mesmo o Movimento Escola sem Partido fazem parte dessa rede neoliberal. Os autores destacam que muitos indivíduos ligados ao Todos pela Educação também participaram do Movimento pela Base (financiado pela Fundação Lemann). Villanova e Miranda (2020) revelam que diversos membros da Fundação Lemann e do Todos pela Educação assumiram cargos públicos, o que demonstra o impacto do discurso neoliberal nos espaços políticos e a homogeneidade das ideias nos fóruns decisórios.

Durante todo o processo de construção da BNCC, essa rede influenciou tanto a política quanto a opinião pública. De acordo com Macedo (2017), após o impeachment de Dilma Rousseff, o movimento Escola sem Partido (ESP) ganhou destaque no cenário educacional e passou a contar com maior abertura junto ao MEC. Em relação aos conteúdos da BNCC, o ESP se posicionava contra o que considerava ser a ideologia de gênero nos currículos, contra a diversidade cultural – que interpretavam como a exclusão de conteúdos hegemônicos (eurocêntricos) que julgavam fundamentais – e contra o viés ideológico de esquerda.

As exclusões citadas se referem a demandas político partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade. [...] elas focam diretamente demandas de grupos minoritários – de raça, gênero e sexualidade – que timidamente, têm conquistado algum espaço (Macedo, 2017, p. 517).

Os integrantes do ESP, de acordo com os estudos de Lemos e Della Fonte (2023), participaram de diversas audiências públicas e, em conjunto com grupos religiosos conservadores e professores cristãos, atacaram fervorosamente a abordagem de gênero no currículo. Esses grupos produziram pareceres e chegaram a realizar discussões extraoficiais sobre a temática, até que as menções a gênero, que apareciam nas primeiras versões da BNCC, fossem retiradas da versão final.

Embora o ESP tenha se enfraquecido após a saída de seu fundador, em 2020, os ideais desse movimento continuam a influenciar os discursos de muitas pessoas, o que revela o enraizamento dessa ideologia. Essa permanência se manifesta tanto na crescente violência

contra mulheres e indivíduos cujas identidades de gênero não se enquadram nas categorias binárias de “homem” e “mulher” quanto em projetos de lei e propostas de emenda constitucional que buscam revogar direitos já conquistados. Entre esses projetos, destacam-se iniciativas como o projeto de Lei 5167/09, que tenta impedir uniões homoafetivas<sup>2</sup>, o Projeto de Lei 1904/24, que propõe criminalizar mulheres que realizem abortos após vinte e duas semanas de gravidez, mesmo em casos de estupro, e a Proposta de Emenda à Constituição 164/12, ainda mais severa, que pretende proibir o aborto<sup>3</sup> em qualquer circunstância.

As duas últimas propostas legislativas afetam especialmente meninas pobres abusadas, muitas das quais demoram a perceber que estão grávidas ou enfrentam barreiras para denunciar os abusos sofridos. Essa conjuntura evidencia como a opressão sexista e a imposição de categorias binárias universais de gênero continuam a moldar a sociedade, negando a diversidade de expressões de masculinidade e feminilidade existentes.

Por tudo isso, o atual contexto social brasileiro demonstra a urgente necessidade de combater a normalização das opressões sexistas e de promover um entendimento mais inclusivo e diverso das identidades de gênero. Proposições pedagógicas que contribuam para ampliar o debate de gênero na Educação Básica, sobretudo aquelas que sigam um caráter interseccional – ou seja, que tratem a questão da opressão de gênero, atrelada a raça e classe – são fundamentais para a construção de jovens com autoestimas saudáveis. Mas é possível que, diante da pressão social antigênero nas escolas e da ausência da temática na BNCC, professores(as) se sintam desencorajados(as) a inserirem o debate em suas aulas.

Diante dessa reflexão, este trabalho tem como objetivo identificar brechas no documento da BNCC com o intuito de encorajar o debate de gênero nas aulas de Arte. A BNCC é aqui analisada à luz do feminismo negro, de estudos sobre gênero e Educação e de uma análise documental realizada por outras pesquisadoras. O enfoque do atual estudo está voltado para o silenciamento das questões de gênero no currículo, especialmente no campo da Arte. A metodologia utilizada foi inspirada nas questões apresentadas por Mainardes (2006) para análise do contexto da produção do texto de políticas públicas.

---

<sup>2</sup> Ainda que sexualidade seja um tema que não pode ser confundido com gênero, trata-se de uma prática sexista a presunção da heterossexualidade como expectativa dos gêneros, assumidos por essa lógica, como binários.

<sup>3</sup> A criminalização do aborto insere-se em uma lógica antigênero ao desconsiderar os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, configurando-se como uma das múltiplas formas de controle sobre os corpos femininos. Essa medida reforça a maternidade compulsória e, nos casos de gestações resultantes de estupro, acaba por punir meninas e mulheres que já tiveram seus direitos sexuais violados. Além disso, impacta de forma ainda mais severa aquelas em situação de vulnerabilidade social, que podem recorrer a procedimentos clandestinos e inseguros para interromper a gestação, colocando suas vidas em risco.

## 2 Pressupostos teóricos

Destaca-se, inicialmente, que os estudos feministas negros, a partir de Akotirene (2019), hooks (2019a;2019b) e Gonzales (2020), articulados aos estudos de Louro (2014) sobre gênero e educação e a análise de gênero na BNCC, de Lemos e Della Fonte (2023), serviram como referencial teórico para a análise documental realizada nesse trabalho.

Lemos e Della Fontes se dedicaram a uma análise comparativa das questões de gênero na BNCC e enfocaram sobretudo as disputas que envolveram o acréscimo ou retirada das temáticas de gênero e sexualidade nas versões de 2015, 2016 e 2018. As autoras demonstraram que as temáticas apareciam nas duas versões iniciais e que desapareciam na versão que foi homologada. Elas enfatizaram o papel do Movimento Escola sem Partido, unido aos segmentos neopentecostais, nas pressões pela retirada da temática da versão final do documento e pontuaram que a utilização de “alusões gerais” (Lemos; Della Fonte, 2023, p.19), como “diversidade” ou “preconceito de qualquer natureza” (Brasil, 2018), poderiam afastar professores e professoras de abordagem pedagógicas em torno da temática.

As autoras exemplificaram o desaparecimento da temática a partir de diversos Componentes Curriculares e forneceram um panorama consistente dos bastidores e disputas políticas ocorridas durante o processo de construção do currículo único brasileiro. Dada a extensão do estudo, não se aprofundaram no Campo Curricular Arte, inclusive – ao tratarem de exemplos da segunda versão da base – citaram uma habilidade relativa à Dança como se fosse de Artes Visuais.

É importante salientar que a presente análise objetiva identificar o silenciamento de gênero na BNCC e enfatizar o Componente Curricular Arte, além de tentar identificar brechas no documento de forma a encorajar aqueles que podem se sentir temerosos em abordar a temática de gênero. Trata-se de uma nova análise, mas que dialoga com os estudos de Lemos e Della Fonte.

O ponto principal da presente análise documental é a perspectiva feminista negra. Por essa perspectiva, marcadores sociais de gênero, classe e raça se articulam, determinando intensidades de opressão diferentes entre os seres humanos. Trata-se de uma abordagem que reconhece a fragilidade de categorias de análise que consideram apenas um marcador como mestre em sistemas de opressão. Cumpre reconhecer que, mesmo antes de surgir um termo específico para esse pensamento integrado – Interseccionalidade – feministas negras já teciam suas análises dessa forma.

Gonzales (2020), já criticava em seu texto *Por um feminismo afro-latino-americano*, de 1988, as teorias de feministas brancas que desconsideravam outros marcadores, além de gênero

e atribuía essa postura das feministas brancas à visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista que elas tinham. A intelectual apontava que “[...]tanto o machismo, quanto o racismo partem de diferenças biológicas que se estabeleceram como ideologias de dominação [...]” (Gonzales, 2020, p.141) e que tratar da “[...]divisão sexual do trabalho sem articulá-la com a correspondente ao nível racial é cair em uma espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizante e branco [...]” (Gonzales, 2020, p.142). A autora criticava também os movimentos de esquerda por focarem apenas nas contradições de classe e apontava as “ameríndias” e “amefricanas” como as mais exploradas da América Latina por conta do gênero, classe e raça.

Por sua vez, Akotirene (2019) aborda o conceito de Interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw, como uma crítica às falhas do feminismo branco, que não considerava o racismo e não representava a diversidade de mulheres. Ela também destaca as falhas do movimento negro, que não considerava o machismo e focava nas experiências de homens negros. A autora afirma que

[...]A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Akotirene, 2019, p.19).

Ao mencionar o termo "cisheteropatriarcado", incluindo as palavras "cis" e "hetero", a autora amplia a ideia de patriarcado — que pode ser definido como o sexismo institucionalizado (hooks, 2019a, p.13). Ela destaca que a homossexualidade e a cisgeneridade são expectativas sociais atreladas à ideia de gênero.

Nesse sentido, no mundo eurocêntrico ampliado, espera-se que os seres humanos se identifiquem com as anatomias biológicas de seus nascimentos, assumidas como apenas duas: “homem” e “mulher”, e que sejam heterossexuais. Todo esse pensamento é naturalizado porque as pessoas são socializadas desde cedo de acordo com o pensamento sexista (hooks, 2019a). Somos levados a normalizar expectativas culturais, ou seja, formas de agir, pensar e nos comportar de acordo com um gênero ou outro.

De acordo com essa perspectiva enraizada, quem não se encaixa nas categorias binárias de gênero, seja por se identificar com uma identidade de gênero diferente daquela que lhe foi atribuída ao nascer, por possuir uma orientação sexual que não seja a heterossexual, por ser intersexo, ou por não se encaixar nos diversos estereótipos culturais do gênero atribuído ao nascer, é considerado anormal.

Contrários a esse pensamento binário enraizado encontram-se os estudos feministas de hooks (2019a; 2019b). Para autora, o feminismo é entendido como uma luta contra a opressão sexista, que afeta a todos. Embora meninas e mulheres sejam particularmente oprimidas pelo sexismo, é fundamental reconhecer que meninos e homens também sofrem com suas imposições.

[...]Garotos são com frequência sujeitados a abusos quando seu comportamento não está em conformidade com noções sexistas de masculinidade. Eles são frequentemente humilhados por adultos sexistas [...] e outras crianças[...] (hooks, 2019a, p.113).

A autora defende uma educação feminista de massa e currículos sem preconceito para que crianças possam crescer com autoestimas saudáveis (hooks, 2019a; 2019b). O foco do movimento feminista, na concepção dela, deve ser “[...]o trabalho conjunto de homens e mulheres no combate à educação sexista [...]” (hooks, 2019b, p.124).

A proposta de uma educação feminista também é defendida por Louro (2014), que reconhece – como os estudos do feminismo negro – a necessidade de considerar outros marcadores sociais ao debater gênero. Ela acredita que, além de um movimento coletivo que pressione a formulação de políticas públicas educacionais favoráveis a uma educação menos discriminatória, são necessárias práticas cotidianas imediatas. Para operar essas transformações, é preciso a conscientização de que a escola faz parte de uma rede de poder que tanto reproduz quanto produz hierarquias.

A esse respeito, como afirma Louro (2014, p. 67), “[...] a tarefa mais urgente talvez seja [...] desconfiar do que é tomado como 'natural'”. Professores e professoras precisam fazer também uma autorreflexão de modo a perceber como cada um(a) acaba, individualmente, contribuindo para a opressão sexista a partir de suas práticas em sala de aula, para então subvertê-las.

Nessa linha este trabalho se encaixa, ao apontar brechas no texto curricular que interdita as questões de gênero, ajuda a pensar um contexto de prática que legitime esse debate e promova uma educação mais inclusiva. Portanto, a análise da BNCC será apresentada na tentativa de identificar algumas brechas e de responder algumas das questões que são sugeridas por Mainardes (2006) e que ajudam na percepção da articulação entre neoliberalismo e neoconservadorismo na construção da política curricular brasileira.



### 3 Metodologia

Este estudo configura-se como uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, com comparações pontuais em relação a versões anteriores do documento. O foco central da pesquisa foi identificar brechas para o debate de gênero no documento homologado, especialmente no que concerne ao Componente Curricular Arte no Ensino Fundamental. Ademais, buscou-se compreender como os discursos neoliberal e neoconservador se articularam na formulação do texto da política educacional.

A metodologia adotada foi inspirada em diretrizes de análise documental estabelecidas por Mainardes (2006), que, por sua vez, adaptou questões desenvolvidas em um trabalho de 2002 realizado por Vidovich para a análise do texto de políticas públicas. Das 12 questões apresentadas por Mainardes (2006), selecionamos aquelas que melhor subsidiaram a investigação:

- 1 - Quando se iniciou a construção do texto da política?
- 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
- [...]
- 5 - Quais são os discursos predominantes e as idéias-chave [*sic.*] do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
- 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
- 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
- [...]
- 9 - Há inconsistências, contradições e ambigüidades [*sic.*] no texto?
- [...]
- 11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
- [...] (Mainardes, 2006, p. 66-67).

A análise do texto da BNCC como tentativa de responder a essas questões possibilitou uma leitura crítica do documento, considerando tanto os aspectos estruturais quanto os interesses políticos subjacentes à sua formulação. Ao examinar os discursos presentes e as ausências significativas no texto, procuramos evidenciar como as disputas ideológicas influenciaram a definição curricular, particularmente no que tange a temática de gênero no currículo de Arte do Ensino Fundamental.

Dialogamos com o roteiro analítico proposto por Mainardes (2006), mas não nos limitamos a segui-lo de forma linear. Cruzamos, em um mesmo movimento argumentativo,

aspectos que atravessam diferentes questões, compondo um mosaico interpretativo mais condizente com a complexidade do objeto de estudo. Para facilitar ao leitor a identificação dos nexos entre as indagações norteadoras e os achados da pesquisa, organizamos a discussão em três eixos temáticos: “Entre vozes, discursos e agendas globais: a construção do texto da política”; “Vozes ausentes e contradições”; “Possíveis interesses ocultos no documento e brechas ao debate de gênero”.

## **4 Discussão e resultados**

### **4.1 Entre vozes, discursos e agendas globais: a construção do texto da política**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por três versões antes de chegar a sua versão final, homologada em 2018. Tanto a construção, quanto a homologação dessa versão final se deram em etapas. A primeira etapa, concluída em 2017, detalhou o currículo comum da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas não incluiu o Ensino Médio, cujas orientações curriculares foram acrescentadas e homologadas em 2018. Em 2022, a BNCC foi complementada com os conteúdos de Computação dos diferentes anos de escolaridade. Já em 2024, a parte referente ao Ensino Médio foi parcialmente revogada e passa por ajustes conforme a Lei nº 14.945/2024, que estabelece as novas diretrizes para essa etapa de ensino.

Identificamos que o documento é caracterizado por vocabulário e valores neoliberais que aproximam a Educação do mercado. Termos como “competência”, “habilidade”, “índices”, a construção de um cenário de educação pública em crise, a necessidade de avaliação e monitoramento pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a indicação de que este órgão deve estimular “[...] a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras[...]” (Brasil, 2018, p.21), evidenciam o incentivo à produtividade e o foco em desempenho.

Observando a ficha técnica da BNCC, reconhecemos vozes neoliberais que ecoam no documento, com muitos indivíduos pertencentes à rede de influência de políticas públicas da qual os Movimentos Todos pela Educação e Movimento pela Base fazem parte, conforme evidenciam as análises de Miranda e Villanova (2020). Destacando apenas alguns nomes, Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do comitê gestor da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, é uma das fundadoras do Todos pela Educação e integra o Movimento pela Base. Claudia Costin, leitora crítica da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, também integra o Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base. Embora muitas consultas públicas tenham sido realizadas e o documento tenha passado por

várias versões, a participação de numerosos atores que compartilham os mesmos ideais neoliberais e pertencem à rede de influência de políticas públicas descrita nos estudos de Miranda e Villanova (2020), resultou em um discurso homogêneo no documento.

Seguindo o discurso neoliberal, "[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências [...]" (Brasil, 2018, p.13) e menciona que esse enfoque está norteando as avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Isso demonstra a influência de agendas e políticas globais, além do forte vínculo entre a ideia de um currículo único e a educação voltada para o desempenho em avaliações em larga escala. Tal orientação é evidente no texto curricular, que privilegia matemática e português, componentes essenciais dessas avaliações.

Embora a BNCC afirme que os currículos escolares derivados dela deverão contemplar as singularidades dos(as) estudantes (Brasil, 2018), como é possível garantir que essas singularidades sejam realmente atendidas, se o currículo privilegia determinados componentes curriculares que não necessariamente atendem às potencialidades de todos(as) os(as) alunos(as)?

Esse privilégio de determinadas disciplinas pode ser ilustrado pela forma como o documento reduz as especificidades de disciplinas com Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. No Componente Curricular Arte, as diferentes linguagens artísticas são reduzidas a unidades temáticas e não há a exigência de que cada unidade seja ministrada por profissionais formados especificamente naquela disciplina, o que difere das versões anteriores da BNCC, que destacavam a necessidade de formação específica para cada uma das Artes. Na prática, isso pode resultar em uma abordagem polivalente semelhante à que ocorria como resultado da antiga formação em Educação Artística, quando se acreditava ser possível formar um único profissional capaz de lecionar artes plásticas<sup>4</sup>, música, dança e teatro. Atualmente, as formações dos profissionais são específicas, e o país estava caminhando para respeitar as particularidades de cada arte no currículo, até a chegada da BNCC.

Além dos valores neoliberais, a BNCC incorpora valores neoconservadores, ao silenciar questões relacionadas a gênero e sexualidade.

---

<sup>4</sup> Na época não se falava em Artes Visuais, que é um termo mais amplo e engloba, além de pintura, escultura, desenho, outras visualidades como fotografia, cinema, animação, performance, dentre outras expressões.

## 4.2 Vozes ausentes e contradições

No que diz respeito à temática de gênero, a omissão da temática parece contraditória, considerando que a BNCC declara estar “[...] alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)[...]” (Brasil, 2018, p.8) e que essa mesma Agenda 2030 resultou na assinatura da Declaração de Incheon de 2015 em que os países signatários se comprometeram com a pauta de gênero no contexto educacional (Unesco, 2015).

A saber, a mencionada Declaração foi resultado do Fórum Mundial de Educação de 2015, realizado na Coreia do Sul e representantes dos países signatários estabeleceram metas para serem atingidas até 2030 com o objetivo de garantir uma educação mais inclusiva e equânime (Unesco, 2015). Se a BNCC está alinhada a ela, certamente esse alinhamento não diz respeito a todo o teor do documento.

As versões da BNCC de 2015 e 2016, que não chegaram a ser homologadas, mencionavam a temática de gênero no currículo e pareciam estar um pouco mais alinhadas à Agenda de 2030 da ONU. Na versão de 2015, por exemplo, além de o tema figurar entre os objetivos gerais de alguns componentes curriculares, como Arte, e de estar presente nos objetivos de aprendizagem de outros componentes, no primeiro direito de aprendizagem elencado no documento já se apresentava a temática:

Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos (Brasil, 2015, p.7).

Na versão de 2016, há um aumento de referências à temática de gênero (Lemos; Della Fonte, 2023). Como exemplo, no Componente Curricular Arte, essa temática é abordada como um dos objetivos específicos na linguagem da Dança voltada aos Anos Iniciais: "Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade" (Brasil, 2016, p. 237). Um objetivo similar é mencionado na linguagem Teatro, reforçando a importância do tema. Além disso, gênero é destacado como um dos direitos de aprendizagem e, como na versão de 2015, é mencionado como um dos aspectos da diversidade que devem ser respeitados e acolhidos. Assim, os estudantes e as estudantes teriam direito:

ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (Brasil, 2016, p.34).

No entanto, a versão homologada da BNCC não menciona explicitamente a temática de gênero e recorre ao que Laclau (2011) denomina “significantes vazios” para contemplar diferentes demandas por justiça social. Esses significantes — compreendidos como termos sem um significado determinado, que podem ser preenchidos por distintos sentidos — possuem um potencial polissêmico, funcionando como receptáculos de múltiplos significados possíveis. Palavras como “diversidade”, “pluralidade” e “preconceito de qualquer natureza” passam, então, a figurar no texto, como se observa em uma das Competências Gerais do currículo comum:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.10).

Percebe-se que termos que explicitam cada uma das diferenças e preconceitos – que apareciam em versões anteriores da base – foram retirados. Essa omissão pode conduzir a um esvaziamento de debates importantes e que pareciam estar garantidos nas outras versões do documento (Lemos; Della Fonte, 2023). Dessa maneira, professores(as) e instituições podem se sentir desencorajados(as) a abordar a temática e aqueles(as) que apresentam dificuldade em tratar do tema poderão utilizar o documento como justificativa para não o abordar.

Além disso, a falta de explicitação dos termos pode deixar a cargo de docentes/escolas a definição de quais marcadores sociais de opressão deverão ser dignos de respeito e estudo (Silva; Brancalone; Oliveira, 2019 *apud* Lemos, Della Fonte, 2023). No entanto, é fundamental destacar que não há, no Brasil, leis nacionais que impeçam a abordagem da temática de gênero nas escolas. O que existem são pressões sociais e políticas de alguns segmentos contrários ao debate.

Paulatinamente, conforme ressalta o Manual de defesa contra a censura nas escolas (2022), projetos de lei, legislações e práticas de censura inspiradas no movimento Escola Sem Partido foram considerados inconstitucionais pelo STF, o que pode servir como respaldo jurídico para o debate de gênero no ambiente escolar.

Existem, inclusive, leis que incentivam esse debate. A Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), anterior à BNCC, por exemplo, estabelece como diretriz das políticas públicas “a

promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral [...]” (Brasil, 2006, art. 8º, inciso V). Além disso, indica como medida de prevenção à violência contra a mulher:

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, art. 8º, inciso IX).

Nessa linha, mais recentemente, a Lei nº 14.986/2024, de 25 de setembro de 2024, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao incluir a obrigatoriedade de destacar as contribuições de mulheres e das perspectivas femininas em diferentes áreas do conhecimento na documentação curricular (BRASIL, 2024).

Embora a Lei Maria da Penha não aborde diretamente a violência de gênero que afeta uma ampla diversidade de identidades de gênero, e a Lei 14.986/2024 se concentre nas contribuições das mulheres, deixando de fora outras presenças historicamente excluídas por currículos sexistas, ambas representam avanços significativos. Essas legislações têm o potencial de desestabilizar currículos e práticas pedagógicas marcadas por uma lógica masculina e branca, abrindo espaço para reflexões mais inclusivas e plurais.

### **4.3 Possíveis interesses ocultos no documento e brechas ao debate de gênero**

#### **4.3.1 Textos derivados da política e resistências**

A partir da BNCC, diferentes currículos já foram ou estão sendo desenvolvidos para Estados, Municípios, Instituições Federais e escolas particulares. Além disso, foram elaboradas novas diretrizes curriculares para a formação de professores(as). A primeira foi a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação) que indicava um modelo de formação altamente tecnicista. Esse modelo foi substituído pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que parece ser menos prescritiva e mais aberta ao debate sobre temas vinculados à justiça social do que o anterior. A temática de gênero, por exemplo, ausente na BNC-Formação, é mencionada explicitamente nessa resolução, indicando que a formação de futuros(as) docentes deve contemplá-la.

A homologação dessa última Resolução, realizada em junho de 2024 e a aprovação da proposta de revogação do Novo Ensino Médio<sup>5</sup> pela Conferência Nacional de Educação (CONAE 2024), demonstram que os debates em torno dessas políticas e da ideia de currículo único ainda estão em curso e que as documentações e propostas políticas mencionadas desagradaram mais do que agradaram. De qualquer forma, enquanto a BNCC vigente não for revogada como um todo e ainda tivermos que lidar com ela, como afirma Mainardes (2006), é no campo do contexto da prática que podemos agir de forma contra hegemônica, focando no que é silenciado no contexto da política.

#### 4.3.2 Pensamento Interseccional e Significantes vazios como brechas

O documento da BNCC, ao mencionar temas que devem ser abordados em currículos e propostas pedagógicas dos sistemas e redes de ensino, preferencialmente de forma transversal, deixa transparecer alguns assuntos que devem ser tratados e que podem ser incluídos nos significantes vazios “diversidade” e “pluralidade” e menciona leis e decretos que legitimam o trabalho com essas temáticas. Destacam-se temas como:

[...] respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) (Brasil, 2018, p.19-20).

A temática de gênero não é mencionada explicitamente, o que pode indicar uma intencionalidade em silenciá-la no contexto escolar, como se não fosse digna de estudo. No entanto, é essencial considerar os estudos feministas negros e o conceito de interseccionalidade, que os atravessa, para percebermos que a abordagem das relações étnico-raciais abre uma brecha para refletirmos sobre gênero em sala de aula. A condição da mulher negra na sociedade exige uma análise que contemple, de maneira indissociável, os marcadores de gênero, raça e classe, pois é a interseção desses fatores que sustenta sua opressão. Dessa forma, não é possível pensar a situação das mulheres negras exclusivamente a partir da questão racial. Como afirma Akotirene (2019, p. 45), a “[...] interseccionalidade estimula o pensamento complexo [...], evita a produção de essencialismos”.

---

<sup>5</sup> A proposta do Novo Ensino Médio tal como estava expressa na BNCC foi parcialmente revogada, e foram elaboradas reformulações previstas para entrarem em vigor em 2025, ainda que a CONAE de 2024 tivesse proposto tanto a revogação do Novo Ensino Médio, quanto da BNCC.

No que diz respeito ao Componente curricular Arte, dentre as habilidades referentes a Teatro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental menciona-se “experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos” (Brasil, 2018, p.203) e em Dança, nos Anos Finais, menciona-se: “Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos” (Brasil, 2018, p.207). As ideias de discutir e problematizar estereótipos e preconceitos, podem funcionar como brechas para abarcar os estereótipos de gênero, raça e classe, inclusive de forma interseccional e para discutir hierarquizações de gênero, classe e raça, que resultam em preconceitos.

Dito isso, precisamos focar nas brechas para desenvolver abordagens contra hegemônicas ao que a BNCC propõe. Significantes vazios como “diversidade”, “pluralidade” e “problematizar estereótipos”, bem como o trabalho com relações étnico-raciais, podem servir como brechas para incluir abordagens de gênero em sala de aula. No entanto, usar os significantes vazios a favor do debate de gênero nas escolas, ou utilizar as leis que tratam das relações étnico-raciais para trazer abordagens de gênero (atrelada a raça e classe), exige dos professores conhecimento sobre estudos de gênero e estudos feministas negros, além de vontade política e um olhar crítico em relação à escola e ao currículo.

Por outra perspectiva, ignorar a temática de gênero na escola significa contribuir para a manutenção das hierarquias de gênero, raça e classe, que sustentam a permanência da elite brasileira no poder. Refletir sobre essa questão exige articulá-la a outros marcadores sociais, adotando uma perspectiva interseccional, especialmente em uma sociedade estruturada sobre hierarquias tão rígidas como a nossa:

Herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual<sup>6</sup>), bem como das técnicas legais e administrativas das metrópoles ibéricas, as sociedades latino-americanas não poderiam deixar de se caracterizar como hierárquicas. Estratificadas racialmente [...] as hierarquias garantem a superioridade dos brancos como grupo dominante (Gonzales, 2020, p.143).

Considerando esse sistema de hierarquizações eurocêntrico e sua relação com o movimento feminista, que apresenta diversas vertentes, compreende-se a crítica de hooks (2019b) ao feminismo branco ou liberal, o qual define a luta feminista como uma busca pela igualdade entre “homens” e “mulheres”. A autora aponta a fragilidade dessa abordagem ao destacar que as categorias “mulher” e “homem” não são universais e que raça, classe e gênero

---

<sup>6</sup> O termo gênero ainda não era muito usado no Brasil na época.



determinam diferentes intensidades de opressão. Ela defende que apoiar o feminismo é lutar contra os mecanismos de opressão sexista que permeiam a sociedade e afetam todas as pessoas. Compreender esses mecanismos e como contribuimos para a perpetuação da opressão é fundamental para a luta política feminista.

Observa-se também que a escola ocidental tem atuado como parte desse mecanismo de opressão sexista, atrelado a raça e classe. Louro (2014), apoiando-se no pensamento foucaultiano sobre o poder, discorre que existem redes de poder que atuam nessa divisão sexista e acabam constituindo hierarquias entre os gêneros. A escola pode ser apontada como parte dessa rede de poder que, ao longo dos tempos, não apenas vem reproduzindo papéis de gênero e hierarquias como também tem atuado na produção de discursos e comportamentos sexistas. Ela produziu sujeitos que atribuem valores diferenciados a meninos e meninas, homens e mulheres, que aceitam como naturais as separações sexistas e como anormais pessoas que não se encaixam nessa lógica binária.

A despeito do pensamento reflexivo, a BNCC corrobora o fortalecimento do sexismo. Seu texto exclui as vozes de mulheres e pessoas LGBTI+, os estudos feministas e de gênero, confirmando que essa ideia de “cultura comum” nada mais é do que a cultura hegemônica atualizada, que continua representando em seu currículo quem sempre foi representado; que continua legitimando saberes que sempre foram legitimados; que continua agindo para manter e produzir hierarquias.

Considerando que todas as pessoas são atingidas pelo sexismo e que são socializadas desde pequenas com base nesse pensamento, a abordagem de questões de gênero na escola deve ser parte de um projeto abrangente para todos(as) estudantes, não apenas as meninas (que muitas vezes são tratadas como se todas experimentassem a opressão sexista da mesma maneira), nem apenas para estudantes que não se enquadram nas normas de gênero binárias (que também são vistos como um grupo homogêneo, desconsiderando outros marcadores sociais de identidade).

Outrossim, meninos contribuem para opressão, mas também são oprimidos e os estudos de Louro (2014) e hooks (2019a ;2019b) tratam também dos estereótipos de masculinidade e do sofrimento que eles podem causar a quem não se encaixa neles. Docentes e alunos(as) precisam entender que todos são afetados pelos mecanismos de opressão sexistas de maneiras diferentes (que interagem com outros mecanismos de opressão) e devem refletir sobre como suas ações podem perpetuar esses mecanismos.

Tanto hooks (2019b) quanto Louro (2014) tratam em seus estudos do quão importante é cada pessoa ser capaz de identificar como contribui para os mecanismo de opressão sexistas. Antes é preciso desnaturalizar o olhar, “desaprender o sexismo” (hooks, 2019b) para depois

agir, para exercitar “[...]a transformação a partir de práticas cotidianas mais imediatas [...]” (Louro, 2014, p. 126).

Seguindo essa linha de pensamento e voltando o olhar para o Ensino da Arte, acreditamos ser essencial subvertê-lo, já que este currículo, historicamente, privilegiou artistas homens brancos, europeus e estadunidenses. É fundamental ampliar a apresentação de artistas mulheres ou LGBTI+ às crianças e jovens, especialmente artistas negras(os), brasileiras(os), latino-americanas(os) e africanas(os). Esse tipo de abordagem não deve se restringir à política de representatividade (que já é muito significativo), mas é importante que enfoque as próprias produções artísticas que trazem questões de gênero como foco. A inclusão dessas produções no currículo pode facilitar o debate sobre gênero e opressão sexista nas aulas de Arte.

## 5 Considerações finais

O currículo único, resultado da aliança neoconservadora e neoliberal, tenta, sob o pretexto de melhorar a educação, enquadrar instituições escolares e estudantes em padrões de produtividade idealizados e conduzir docentes a manter outras idealizações sociais. Uma dessas idealizações é a existência de apenas dois gêneros possíveis.

Com a supressão dos estudos de gênero dos principais documentos educacionais e do currículo, professores e professoras podem se sentir desencorajados a abordar a temática. Isso só fortalece a lógica binarista e a crença de que certas formas de agir, de se comportar, de pensar e de se vestir são próprias de homens, e outras formas são próprias de mulheres, além de reforçar – ainda mais – que os sujeitos desviantes dessa lógica são anormais.

Sem problematizar gênero, atrelado a classe e raça, a manutenção do status quo e a lógica de favorecimento daqueles que sempre foram contemplados pelas políticas públicas continuarão inalteradas. Práticas pedagógicas pautadas no feminismo negro podem ser bons caminhos para desestabilização da racionalidade eurocêntrica ampliada que dá a tônica da educação brasileira.

Embora o cenário para o debate de gênero nas escolas, especialmente após a homologação da BNCC, pareça repleto de barreiras, significantes vazios - como “diversidade”, “pluralidade” e “problematizar estereótipos” -, presentes no documento, oferecem brechas para que o debate de gênero ocorra. Por exemplo, dentro do termo diversidade, pode-se incluir a diversidade de gênero.

Além disso, algumas habilidades propostas no Componente Curricular de Arte do Ensino Fundamental também abrem espaço para abordagem de gênero, ao tratarem de estereótipos e preconceitos relacionados a pessoas e corpos.

O trabalho em torno das relações étnico-raciais, que aparece nos temas transversais do documento, se entendido com base no conceito de Interseccionalidade, também pode ser considerado uma brecha para que o debate de gênero aconteça.

Por fim, o intuito desse trabalho é que a identificação das brechas mencionadas encoraje o debate de gênero nas aulas de Arte do Ensino Fundamental e seria interessante que outros estudos, com enfoque em outros Componentes Curriculares, identificassem outras possibilidades, outras brechas, para que o debate de gênero na escola seja encorajado nos mais diversos saberes. Esperamos que a coragem seja contagiante e, no contexto da prática educacional, consigamos operar transformações significativas.

## Referências

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.71-106.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23. ed. Ponta Grossa – Paraná: UEPEG, 2014, páginas 34-74.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (1ª versão BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2015. Disponível em: <https://observatoriogehistoria.net.br/primeira-versao-da-bncc/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (2ª versão BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2016. Disponível em: [portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file](http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file). Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 16 jul. 2024.

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 e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 2 out. 2024.

GONZALES, Lelia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: GONZALES, Lelia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p.127-149.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.

hooks, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019b.

LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EduUERJ, 2011.

LEMOES, C.; DELLA FONTE, S. S. . TRADUÇÕES DAS DISPUTAS SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO NA BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 1–22, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.65939. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/65939>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACEDO, Elisabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.] v.11, n.32, p 285-296, maio/ago, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKKfnd/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.507-524, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan.-abr., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MIRANDA, Edgar; VILANOVA, Rita. Redes nacionais de influência em políticas educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1076-1109, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.23>. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/miranda-vilanova.html>. Acesso em: 22 jun. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 12 dez. 2023.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em: 10 jul. 2023.

Artigo recebido em: 25/03/25 | Artigo aprovado em: 17/09/25 | Artigo publicado em: 21/09/25