

A HISTÓRIA DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MAPEAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS CURRICULARES

NEIVA FURLIN¹ 

GISELE DALL'IGNA DALLORSOLETTA² 

RESUMO: O artigo analisa políticas curriculares que inserem a história das mulheres na educação básica como estratégia de justiça curricular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, que mapeou três leis aprovadas no Brasil que tornam obrigatória a inclusão da história das mulheres nos currículos. As leis foram tratadas como discurso na perspectiva de Michel Foucault e analisadas com base nos pressupostos teóricos dos estudos feministas e de gênero. Os resultados mostram que essas leis são iniciativas apresentadas por mulheres e funcionam como políticas de reconhecimento e reparação simbólica diante do memoricídio histórico. Apesar das aproximações e divergências entre as legislações analisadas, elas inauguram fissuras nos regimes de verdade que sustentam a história escolar.

Palavras-chave: Políticas educacionais. História das mulheres. Justiça curricular. Estudos de gênero.

WOMEN'S HISTORY IN BASIC EDUCATION: MAPPING AND ANALYSIS OF CURRICULAR POLICIES

ABSTRACT: The article analyzes curricular policies that incorporate the history of women into Basic Education as a strategy of curricular justice. It is a qualitative documentary study that mapped three laws enacted in Brazil that mandate the inclusion of women's history in curricula. The laws were treated as discourse from a Foucauldian perspective and analyzed based on the theoretical assumptions of feminist and gender studies. The results show that these laws are initiatives proposed by women and function as policies of recognition and symbolic reparation in response to historical memocide. Despite the convergences and divergences among the legislation analyzed, they open fissures in the regimes of truth that sustain school history.

Keywords: Educational policies. Women's history. Curricular justice. Gender studies.

1. Universidade do Oeste de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Educação – Joaçaba (SC), Brasil.

E-mail: nfurlin@yahoo.com.br

2. Universidade do Oeste de Santa Catarina – Curso de Direito – Joaçaba (SC), Brasil. E-mail: gisele.dallorsoletta@unoesc.edu.br

Editora de seção: Catia Piccolo V Devechi 

LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: MAPEO Y ANÁLISIS DE POLÍTICAS CURRICULARES

RESUMEN: El artículo analiza políticas curriculares que incorporan la historia de las mujeres en la Educación Básica como estrategia de justicia curricular. Se trata de una investigación cualitativa de carácter documental, que mapeó tres leyes aprobadas en Brasil que hacen obligatoria la inclusión de la historia de las mujeres en los currículos. Las leyes fueron tratadas como discurso desde la perspectiva de Michel Foucault y analizadas con base en los presupuestos teóricos de los estudios feministas y de género. Los resultados muestran que estas leyes son iniciativas presentadas por mujeres y funcionan como políticas de reconocimiento y reparación simbólica frente al memoricidio histórico. A pesar de las aproximaciones y divergencias entre las legislaciones analizadas, estas inauguran fisuras en los regímenes de verdad que sostienen la historia escolar.

Palabras clave: Políticas educativas. Historia de las mujeres. Justicia curricular. Estudios de género.

Questões Introdutórias¹

Estudos feministas e de gênero, em diversas áreas do conhecimento, ao longo dos últimos 40 anos, têm tecido críticas aos processos de exclusão e silenciamento da história das mulheres nos relatos científicos, considerando que essa realidade afeta diretamente a construção das subjetividades femininas. Ao longo dos séculos, as contribuições das mulheres para o desenvolvimento científico, cultural e social foram sistematicamente subestimadas, marginalizadas ou simplesmente apagadas dos registros históricos, produzidos majoritariamente por sujeitos masculinos. E isso evidenciou concretamente que o gênero do sujeito que produz conhecimento influencia diretamente as práticas investigativas (Furlin, 2014).

Nesse cenário, a história narrada sob uma perspectiva androcêntrica registrou apenas as contribuições sociais, culturais e científicas masculinas. Podemos considerar que esse processo constituiu uma espécie de *memoricídio*², pois contribuiu com o apagamento da memória cultural sobre a participação das mulheres. De acordo com Orna Messer Levin e Constância Lima Duarte (2020, p. 13)³, no caso das mulheres, esse *memoricídio* foi ainda mais violento, “pois não só seus textos literários foram ignorados, como também sua produção jornalística, sua história de luta e resistência”.

O estudo de Londa Schiebinger (2001) sobre a história da ciência aponta que a invisibilidade das mulheres no âmbito científico ocorreu por meio de práticas de exclusão e discriminação que marcaram as instituições acadêmicas e científicas ao longo da história. As contribuições das mulheres foram frequentemente negligenciadas ou atribuídas a colegas masculinos. A análise da autora expõe não apenas a injustiça histórica enfrentada pelas cientistas, mas também os impactos negativos dessa marginalização na produção e aplicação do conhecimento científico. Nessa direção, Gayatri Spivak (2010) considera que o processo de silenciar, invisibilizar e negar a existência e a capacidade de fala de sujeitos considerados subalternos, impedindo que sua voz seja ouvida e que se afirme enquanto sujeito com agência própria, é nomeado como violência epistêmica.

O silenciamento da história das mulheres no campo do conhecimento interfere nos processos educativos, ou seja, na história que é contada e ensinada nos sistemas educacionais. Um estudo recente de Jesús Gajardo, Nicol Gutiérrez e Nicole Fuentes (2021) sobre a ausência feminina na elaboração dos currículos oficiais do Chile e do Peru evidenciou que os sistemas educacionais, por meio de suas políticas curriculares,

reproduzem a invisibilidade acerca da participação ativa das mulheres no desenvolvimento social, político, econômico e cultural. Segundo esses autores, o currículo funciona como instrumento e mecanismo de reprodução da ordem social, reproduzindo as desigualdades de classe, etnia e gênero.

Sobre a necessidade de visibilizar a história das mulheres e suas contribuições para a sociedade, historiadoras feministas como Joan Scott (1995) e Gerda Lerner (2019) destacam como a história oficial tem sido seletiva na narrativa das experiências femininas. Elas ressaltam a importância de resgatar vozes silenciadas, revisitar fontes históricas tradicionais e reconstruir narrativas que incluam a contribuição histórica das mulheres em espaços de decisão política. No entanto, apesar das contribuições críticas das teorias feministas e dos estudos de gênero, os currículos seguem negligenciando conteúdos que abordam a história e as contribuições das mulheres para a sociedade.

O currículo é um componente essencial no processo educacional, refletindo normas, valores e expectativas da sociedade. Nesse sentido, Michael Apple (2018) nos lembra que nenhum currículo é neutro, mas construído de modo articulado com os fenômenos sociais, políticos e culturais de determinada sociedade, bem como do conhecimento considerado legítimo pelo grupo que atua no poder. Assim, o currículo é sempre produto de tensões, disputas ou concessões culturais.

Sua construção envolve interesses em conservar e justificar determinada ordem social ou modificá-la. E é nessa direção que se pode situar a inclusão de temas sobre raça, gênero, direitos humanos, que por sua vez visam o reconhecimento de sujeitos que foram, ao longo da história, subjugados e considerados sem a mesma dignidade do sujeito universal: o homem, branco, de classe média e heterossexual. Assim, a inclusão de saberes e histórias de quem foi silenciado ao longo da história é uma questão de justiça curricular, como uma condição da justiça social.

Segundo Branca Jurema Ponce e Carlinda Leite (2019, p. 795), o conceito de justiça curricular nos remete a:

[...] uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático; que não aceite como versão de qualquer fato, uma “história única”.

Na perspectiva das autoras, podemos considerar que a valorização da história das mulheres com conteúdo educativo é uma questão de justiça curricular e, consequentemente, fundamental para a construção da justiça social. O conceito de justiça curricular pode ser aprofundado com base nas contribuições da cientista política Nancy Fraser (2008), a qual reconhece que, na sociedade contemporânea, a reivindicação pelo reconhecimento identitário tem sido impulsionadora de conflitos sociais, envolvendo o multiculturalismo, “as lutas sobre as relações sociais de sexo e sexualidade desde campanhas pela soberania nacional e autonomia subnacional a esforços para construir organizações políticas transnacionais, movimentos internacionais de direitos humanos” (Fraser, 2002, p. 8). Assim, na concepção da autora, faz-se necessário incluir políticas públicas não somente de distribuição, mas também de reconhecimento. Fraser sustenta que a justiça social deve ser entendida de forma bidimensional, incorporando tanto a redistribuição quanto o reconhecimento. Isso porque a redistribuição aborda as desigualdades materiais, enquanto o reconhecimento lida com questões culturais e de status que perpetuam a subordinação. Nessa perspectiva, para que um currículo promova a justiça social, é imprescindível que ele integre não somente a perspectiva da distribuição⁴, mas também a do reconhecimento, proporcionando uma educação que não apenas valorize a diversidade das identidades, mas que desconstrua os estereótipos de gênero.

O currículo tradicional tem reforçado normas e expectativas de gênero que perpetuam a desigualdade. Os materiais didáticos, por exemplo, contam histórias a partir de um olhar único, que frequentemente retratam homens e mulheres em papéis estereotipados, influenciando negativamente as percepções dos estudantes acerca de suas próprias capacidades e aspirações. Fraser (2002) argumenta que a reificação das identidades coletivas é um dos desafios centrais da justiça social no contexto da globalização, uma questão que se aplica diretamente ao currículo escolar. Ao cristalizar papéis de gênero, o currículo tradicional não somente perpetua estereótipos, mas limita as oportunidades para todos os estudantes, reforçando as desigualdades que deveria combater. Portanto, a reformulação curricular, com vistas à justiça social, deve transcender às meras correções econômicas, incorporando um reconhecimento genuíno da diversidade cultural, como preconizado por Fraser (2002).

Vale destacar que, nos estudos mais contemporâneos, Fraser (2007) defende que a justiça social é tridimensional, de modo que acrescenta mais um elemento: a participação, ou seja, a representação política, necessária em contexto neoliberal que amplia as injustiças sociais e coloca novos desafios ao feminismo contemporâneo. Isso considerando que é na instância política que se produzem as políticas de redistribuição e de reconhecimento. Para a referida autora, a justiça social também necessita da dimensão da participação política de sujeitos que historicamente foram relegados da história, os quais representam interesses específicos que são importantes para a construção de políticas de distribuição e reconhecimento. A contribuição de Fraser (2007) parece importante para pensar quem são as autoras das leis que propõem a história das mulheres como conteúdo educacional, em vista de reparar processos históricos de injustiça curricular e, conseqüentemente, social.

Considerando que esses fundamentos teóricos são importantes para pensar a inclusão da história das mulheres como conteúdo curricular na educação básica, por se tratar de uma questão de justiça curricular, este estudo prioriza aspectos culturais relacionados a gênero, remetendo-se, especificamente, a uma política que propõe o reconhecimento e a valorização da história das mulheres como estratégia de promover a igualdade de gênero por meio da educação.

A implementação de um currículo voltado para a justiça de gênero enfrenta desafios substanciais, incluindo resistências de natureza cultural e institucional. Contudo, é preciso resistir às ofensivas antigênero para que, de fato, a dimensão cultural do reconhecimento seja uma das dimensões da justiça curricular, em vista de uma educação com qualidade social em que temas sobre gênero e direitos humanos sejam uma prioridade da política educacional.

Diante dessas considerações históricas e teóricas, o objetivo deste estudo é evidenciar o mapeamento de políticas que propõem o estudo da história das mulheres como conteúdo curricular na educação básica brasileira, analisando os conteúdos, as finalidades e a posição política das autoras das leis aprovadas, com base na perspectiva dos estudos de gênero.

Este artigo está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, a seção seguinte descreve os procedimentos metodológicos adotados no estudo. Na terceira seção, discute-se teoricamente a perspectiva de gênero nas políticas públicas. A quarta seção, por sua vez, apresenta o mapeamento das leis que incluem a história das mulheres no currículo da educação básica e a análise, realizada de acordo com a perspectiva teórica dos estudos de gênero e da concepção foucaultiana de discurso, dos conteúdos, das finalidades e da posição política das autoras das leis aprovadas. Por fim, na quinta seção são tecidas algumas considerações finais do estudo.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa toma por base os pressupostos da teoria feminista e dos estudos de gênero em uma perspectiva crítica, os quais permitem problematizar as relações de poder e as hierarquias de gênero presentes na sociedade (Louro, 1997). A epistemologia feminista fez críticas às teorias fundadas em valores

androcêntricos que invisibilizaram a participação das mulheres nos processos históricos e nas práticas sociais, baseadas em relações de poder que reproduzem processos de exclusão e desigualdades de gênero.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho documental. Os documentos – leis que incluíram a história das mulheres como conteúdo curricular – foram levantados em janeiro de 2025, por meio do site de busca Google, com o uso do descritor “história das mulheres no currículo da educação básica”. Até esse período, foram encontradas apenas três leis aprovadas que tornam obrigatória a inclusão da história das mulheres como conteúdo curricular: duas de nível estadual (Mato Grosso do Sul e Santa Catarina) e uma de abrangência nacional⁵.

Os documentos foram tratados como discurso, conforme a perspectiva de Michel Foucault (1999, 2008). Para o autor, os discursos são compreendidos como espaços históricos, cuja análise deve considerar as condições de existência dos enunciados, determinando suas correlações e exclusões, e não buscar um discurso oculto sob o manifesto. A tarefa é compreender a singularidade e a especificidade dos enunciados em sua própria situação histórica (Foucault, 2008). Na concepção do autor, o discurso é também uma prática social que exerce poder na construção da realidade social. Essa abordagem teórica permite entender como os discursos são formados, controlados e influenciados por relações de poder em sua própria situação histórica.

Considerando os pressupostos foucaultianos do discurso, foram analisados os enunciados dos documentos no que diz respeito à autoria, ao escopo e aos objetivos das leis, tendo por base as perspectivas teóricas dos estudos feministas e de gênero.

A Perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas

O conceito de gênero emergiu no interior dos estudos feministas e se consolidou na academia na década de 1990, constituindo-se uma abordagem teórico-metodológica para a compreensão da realidade social e produção do conhecimento, como também uma ferramenta política para a promoção da equidade e igualdade social, de modo que transversalizar gênero nas políticas públicas se tornou uma estratégia para mudar a vida das mulheres (Furlin, 2014, 2021a).

Assim, a relação entre gênero e políticas públicas é uma área de estudo vital, que explora como as políticas governamentais impactam de maneira distinta homens e mulheres e como a inclusão de uma perspectiva de gênero pode promover a equidade e a justiça social. Considerando que este artigo trata de política pública educacional de perspectiva curricular que visa à reparação histórica das injustiças sociais, nesta seção, fundamentamos essa temática com base nos estudos feministas e de gênero, incluindo, também, concepção de Estado.

Segundo Stromquist (1995), no feminismo não existe consenso em relação ao Estado. Enquanto para o feminismo liberal o Estado é neutro, para as socialistas e radicais o Estado é visto como uma instituição patriarcal, que reflete as divisões de gênero, ao mesmo tempo que as produz. Assim, este tem poder de moldar as relações de gênero por meio de regulamentação, seja para questões de economia, família, saúde, cultura e educação. A natureza patriarcal do Estado não é considerada estática, pois, ao mesmo tempo que avança nas políticas que promovem a igualdade, também tem neutralizado exigências feministas. Stromquist (1995) argumenta que para o Estado é mais fácil admitir o princípio da “igualdade de oportunidade”, ao invés de reconhecer a importância de uma educação antissexista. Seu argumento é de que o Estado não é considerado uma estrutura fixa, uma vez que suas ações dependem dos atores que adentram nas estruturas do poder.

As políticas públicas representam uma interação entre o Estado e a sociedade civil, convertendo diretrizes e princípios em ações que moldam a realidade nacional. Assim, a articulação das políticas públicas com a perspectiva de gênero é uma prática recente e revela que tais políticas não são neutras em termos de gênero, pois foram historicamente concebidas e implementadas por uma elite política masculina, o que frequentemente exclui as vozes e experiências das mulheres (Bandeira; Vasconcelos, 2002).

Na concepção de Teresa Kleba Lisboa (2010), o conceito de políticas públicas com perspectiva de gênero envolve a articulação de ações governamentais que reconhecem e abordam as desigualdades estruturais entre homens e mulheres. As políticas públicas de gênero, que se materializam na forma de leis, programas e ações específicas, visam à promoção da equidade, que se traduz na igualdade de direitos, oportunidades e condições para ambos os sexos, independentemente das diferenças biológicas ou sociais. Conforme destacado por Claudia P. Vianna e Sandra Unbehaum (2004), as políticas públicas tradicionais frequentemente ignoraram as especificidades de gênero, perpetuando desigualdades históricas e culturais. Essas autoras salientam ser fundamental que as políticas considerem a interseccionalidade de gênero com outras dimensões de discriminação, como raça, classe e orientação sexual, para garantir uma abordagem inclusiva e efetiva.

Lisboa (2010) reconhece que o avanço na visibilidade dos problemas referentes à gênero se deve muito aos movimentos feministas, que trouxeram para o espaço público discussões antes relegadas ao âmbito privado, como a violência doméstica e a discriminação no mercado de trabalho. Para a autora, é essencial que as políticas públicas sejam formuladas a partir de uma perspectiva de equidade de gênero, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças. A inclusão dessas questões na agenda pública não apenas torna visíveis as demandas específicas das mulheres, mas também questiona e desafia as normas sociais que sustentam as desigualdades de gênero.

Para Vianna (2018), as políticas públicas não são apenas respostas técnicas a problemas sociais, mas refletem os valores e as disputas de poder presentes na sociedade. A análise das políticas públicas de gênero revela a necessidade crítica de integrar a perspectiva de gênero em todas as esferas políticas, sociais e econômicas. De acordo com Stromquist (1995), a educação é uma área-chave na qual as políticas públicas de gênero precisam ser rigorosamente aplicadas para eliminar estereótipos sexuais e promover uma educação equitativa. A autora destaca que, embora os governos frequentemente enfatizem o acesso igualitário à educação para mulheres, há relutância em abordar questões mais profundas, como a modificação dos conteúdos curriculares para incluir visões de uma sociedade com maior equidade de gênero.

Nessa direção, Stromquist (1995) enfatiza a importância de considerar a equidade de gênero como uma dimensão crítica nas políticas públicas, alertando que, sem uma abordagem específica, as desigualdades de gênero tendem a se perpetuar. A autora argumenta que a implementação de políticas afirmativas, como cotas de gênero e ações direcionadas às mulheres, é uma medida necessária para corrigir disparidades históricas e sociais. Defende, ainda, que a análise contínua e a adaptação das políticas são fundamentais para responder às mudanças sociais e assegurar que todos os segmentos da sociedade sejam incluídos e participem ativamente.

Lisboa (2010) e Stromquist (1995) convergem quanto à necessidade de uma abordagem integrada e interseccional na formulação de políticas públicas de gênero. O reconhecimento das múltiplas facetas das desigualdades de gênero e a promoção de uma justiça social abrangente constituem pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. A elaboração de políticas públicas com perspectiva de gênero requer uma análise crítica das estruturas sociais e políticas existentes, além de um compromisso com a justiça social e a equidade. É imprescindível que essas políticas sejam continuamente avaliadas e adaptadas para responder às mudanças sociais e às novas demandas emergentes, garantindo a inclusão e a participação ativa de todos os segmentos da sociedade.

As políticas públicas de gênero são vistas como ações estratégicas do Estado, elaboradas a partir da pressão da sociedade civil e desenvolvidas para alterar práticas sociais que mantêm as desigualdades entre homens e mulheres, abordando temas como discriminação e representatividade feminina. Essas políticas envolvem tanto medidas coercitivas, que visam eliminar a discriminação, quanto ações de apoio e construção, que promovem novas atitudes sociais (Stromquist, 1995).

Nessa direção, as leis que propõem a inclusão da história das mulheres como conteúdo curricular nas escolas públicas e privadas de educação básica se constituem políticas públicas com perspectiva de gênero, uma vez que impactam a construção da igualdade e equidade de gênero ao dar visibilidade à contribuição histórica das mulheres no desenvolvimento social, cultural, econômico e político – contribuição essa que foi silenciada em uma sociedade estruturada por padrões patriarcais.

A discussão sobre gênero e políticas públicas também destaca a importância de um enfoque interseccional, no qual as políticas não apenas se concentrem nas mulheres, mas considerem as interseções com outras dimensões de opressão, como raça e classe. Segundo Virginia Guzmán (1996), para alcançar uma igualdade de oportunidades genuína, é necessário adotar medidas que considerem essas diferenças e redistribuam recursos de maneira justa.

Portanto, a implementação de políticas públicas voltadas para questões de gênero exige um compromisso constante e profundo com os princípios de justiça social e igualdade. Esse compromisso deve ser fundamentado em uma compreensão abrangente das complexidades inerentes às desigualdades de gênero, que se manifestam de diversas formas nas esferas social, econômica, política e cultural. A formulação e a execução dessas políticas demandam uma abordagem interseccional que considere as múltiplas dimensões da identidade e as diversas formas de opressão que afetam mulheres e outros grupos marginalizados.

Além disso, é crucial que essas políticas não apenas visem à mitigação das desigualdades existentes, mas que sejam também projetadas para promover transformações estruturais na sociedade, desafiando e desmantelando as normas e práticas que perpetuam a discriminação de gênero. A eficácia dessas políticas depende, portanto, de uma articulação entre esforços institucionais, participação da sociedade civil e uma constante avaliação e adaptação das estratégias empregadas, assegurando que as soluções propostas sejam verdadeiramente inclusivas e capazes de gerar mudanças significativas em longo prazo.

Por outro lado, a partir da segunda década do século 21, com a ampliação de setores conservadores no Congresso brasileiro, articulou-se um campo discursivo de ação contra gênero nas políticas educacionais (Miskolci; Campana, 2017) que produziu não apenas pânico moral na opinião pública, mas também serviu para agregar forças políticas contra os avanços democráticos nas políticas educacionais (Furlin, 2021b). A produção do pânico moral em torno do que se chamou “ideologia de gênero” tornou-se uma estratégia político-reacionária para conter os avanços democráticos e suprimir as temáticas de gênero e diversidade sexual do currículo escolar (Furlin, 2021b), impedindo a continuidade da implementação de políticas educacionais que objetivavam promover a igualdade de gênero e a defesa dos direitos humanos das mulheres e pessoas LGBTQIAPN+.

A ofensiva a gênero, por parte dos setores conservadores da sociedade, nesses últimos anos tornou-se uma arma político-reacionária para reproduzir ou reinstaurar padrões ou valores tradicionais, processos de exclusão, discriminação social e violação dos direitos humanos (Furlin, 2021b). Contudo, foi nesse cenário de avanço conservador no Estado e de disputas por conteúdos de gênero nas políticas educacionais que ocorreu a emergência de leis que incluem a história das mulheres no currículo da educação básica.

A Inclusão da História das Mulheres na Educação Básica: Análise de Políticas Curriculares⁶

Apesar dos retrocessos e do controle conservador sobre as políticas educacionais nacionais com perspectiva de gênero, surgiram iniciativas locais e em nível nacional voltadas à promoção dos direitos das mulheres, que se materializaram em meio a processos de resistência e de disputa política. Leis como essas podem contribuir para a construção de uma sociedade pautada na justiça social de gênero.

Vale ressaltar que essas iniciativas não são isoladas, mas integram um contexto sociocultural de crescente consciência feminista, mobilizada pela influência de marcos jurídicos internacionais e pelas políticas públicas para mulheres, promovidas pela *Secretaria de Políticas para as Mulheres* no Brasil, especialmente entre os anos de 2003 e 2015. Em síntese, elas surgem como resultado de uma longa trajetória de lutas e conquistas das mulheres que, ao longo do tempo, foram reivindicando o direito à equidade e igualdade e a uma educação inclusiva.

O estudo mapeou os estados brasileiros que haviam aprovado políticas que incluíssem a história das mulheres como conteúdo para o currículo da educação básica. Constatamos que Santa Catarina foi o estado pioneiro nessa questão, com a aprovação da Lei n.º 18.226, em 2021. Dois anos depois, em 2023, Mato Grosso do Sul sancionou a Lei n.º 6.060/2023, bastante similar à legislação catarinense. Em âmbito nacional, em 2024 foi promulgada a Lei n.º 14.986, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando que os conteúdos curriculares incluam as contribuições das mulheres em áreas como ciência, artes, economia e política (Santa Catarina, 2021; Mato Grosso do Sul, 2023; Brasil, 2024).

Pode-se considerar que essas leis se constituem como uma prática discursiva, no sentido de Foucault (1999), por exercerem poder que produz efeitos na formação de subjetividades femininas e na construção de uma cultura com maior igualdade e equidade de gênero. Considera-se, ainda, que essas políticas são formas de reparar uma dívida histórica que, ao longo de muitos anos, silenciou a contribuição das mulheres para o desenvolvimento social, cultural e econômico.

A aprovação de leis que incluem, como parte do currículo, a contribuição social, política e cultural das mulheres para a sociedade – contribuições que, ao longo de séculos, foram consideradas ilegítimas e apagadas da memória histórico-cultural – é parte do que compreendemos como “justiça curricular”.

Assim, elaboramos o Quadro 1 com o comparativo das três leis que objetivam valorizar e tornar conhecida a história das mulheres – e que se configuram como políticas de reconhecimento, no sentido de Fraser (2007).

Primeiramente, é importante ressaltar que, na análise do quadro comparativo, daremos ênfase às aproximações ou não no que se refere à autoria dos Projetos de Lei (PLs), ao escopo e à finalidade da lei, considerando que esses dados nos permitem responder ao objetivo deste estudo, que é evidenciar o mapeamento de políticas que propõem o estudo da história das mulheres como conteúdo curricular na educação básica, analisando os conteúdos, as finalidades e a posição política das autoras das leis aprovadas.

No quadro, observamos que, das três autoras dos PLs, duas pertencem a partidos alinhados à esquerda – Luciane Carminatti (PT-SC), autora do PL que resultou na Lei n.º 18.226/2021 (SC), e Tabata Amaral (PSB-SP), autora do PL que deu origem à Lei n.º 14.986/2024 (LDB) –, enquanto uma é de centro-direita – Mara Caseiro (PSDB-MS), autora do PL que gerou a Lei n.º 6.060/2023 (MS). Contudo, considerando que o conteúdo da lei de Mato Grosso do Sul reflete praticamente o conteúdo da lei aprovada em Santa Catarina, pode-se reafirmar que essas temáticas são, em geral, propostas por mulheres de partidos progressistas.

Sendo todas mulheres as proponentes dos PLs, isso aponta que, quando elas ocupam posições na estrutura do Estado e estão afinadas com as demandas femininas em prol da justiça social, podem mobilizar agendas em favor dos direitos das mulheres, que, nesse caso, tratam da elaboração de uma política de reconhecimento (Fraser, 2007). Isso reafirma que a participação política, enquanto representação, é uma forma de promover justiça social, como argumenta Fraser (2007). Nessa situação, trata-se também de justiça curricular, uma vez que a história das mulheres esteve ausente dos conteúdos que foram considerados legítimos para serem ensinados nas escolas.

Considerando a posição das deputadas proponentes dos PLs, em termos foucaultianos, é possível afirmar que os enunciados das leis refletem não apenas a posição institucional e ideológica de quem os propõe, mas também sua relação com demandas sociais e os saberes mobilizados nas siglas partidárias em determinados contextos políticos e sociais.

Quadro 1. Comparativo das leis sobre a inclusão da história das mulheres como conteúdo curricular.

Lei	Lei n.º 18.226/2021 (SC)	Lei n.º 6.060/2023 (MS)	Lei n.º 14.986/2024 (LDB)
Autoria	A lei surgiu do Projeto de Lei n.º 0086.1/2019, da Deputada Luciane Carminatti (PT-SC).	A lei surgiu do Projeto de Lei n.º 167/2022, de autoria da deputada Mara Caseiro (PSDB-MS).	A lei surgiu do Projeto de Lei n.º 557/20, da deputada Tabata Amaral (PSB-SP).
Escopo	Inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do estado de Santa Catarina, a “História das Mulheres do Campo e da Cidade” em Santa Catarina.	Inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas estaduais do estado de Mato Grosso do Sul, a história das mulheres.	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e 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.
Objetivo do conteúdo curricular	Promover o conhecimento da história das mulheres de destaque de outros movimentos que contribuíram para a emancipação das mulheres, visando alcançar espaços de <i>igualdade de gênero</i> . Apresentar a trajetória pessoal e profissional de mulheres que atuam em diversos segmentos, tais como educação, política, direitos humanos, saúde, cultura, sociologia, entre outros, incluindo todas as etnias presentes no estado, com o cuidado especial de salientar as conquistas das mulheres negras, quilombolas e indígenas.	Promover o conhecimento da história das mulheres de destaque de movimentos que contribuíram para a emancipação das mulheres e o alcance dos espaços em <i>igualdade de gênero</i> . Apresentar a trajetória pessoal e profissional de mulheres que atuam em diversos segmentos, tais como educação, política, direitos humanos, saúde, cultura, sociologia, carreiras jurídicas, entre outros, incluindo todas as etnias do país, com o cuidado especial de salientar as conquistas das mulheres negras, quilombolas e indígenas.	Não descreve, mas o texto deixa evidente a necessidade da valorização de mulheres que fizeram história. Isso por meio da instituição da Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História.
Abrangência na educação básica	Escolas públicas e privadas de SC.	Escolas estaduais de MS.	Escolas públicas e privadas do Brasil.
Conteúdo específico	Trajetória de mulheres que atuam em diversos segmentos da sociedade.	Trajetória de mulheres que atuam em diversos segmentos da sociedade.	Contribuições femininas na história da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo.
Ênfase na diversidade étnica das mulheres que fizeram história	Um cuidado especial às conquistas de mulheres negras, quilombolas e indígenas.	Com um cuidado especial de salientar as conquistas das mulheres negras, quilombolas e indígenas.	Contribuições de mulheres em diversas áreas.
Metodologia	Conteúdo transversal adaptado às especificidades dos estudantes e de sua faixa etária.	Conteúdo transversal adaptado às especificidades dos estudantes e de sua faixa etária.	Abordagens integradas nos conteúdos curriculares.
Formas de Implementação	Podem ser feitas parcerias com Organizações não Governamentais (ONGs) e instituições públicas e privadas.	Podem ser feitas parcerias com ONGs e instituições públicas e privadas.	Obrigatória no âmbito das escolas de educação básica do país.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nas Leis n.º 18.226/2021 (Santa Catarina, 2021), n.º 6.060/2023 (Mato Grosso do Sul, 2023) e n.º 14.986/2024 (Brasil, 2024).

Como se evidencia no Quadro 1, as três leis mapeadas contêm em comum, em seu escopo, a inclusão da história das mulheres como conteúdo curricular transversal na educação básica. Políticas educacionais desse tipo são fundamentais, pois exercem poder performativo (Butler, 2007; Foucault, 1999) na construção da igualdade de gênero e na valorização da diversidade das mulheres que fizeram história no país. No entanto, observamos diferenças em termos de escopo e abrangência. Enquanto as leis estaduais buscam promover a valorização da história das mulheres em contextos regionais, a Lei n.º 14.986/2024 apresenta uma abordagem nacional e integrada, abrangendo aspectos da contribuição feminina em diferentes campos do conhecimento.

Observamos que a lei aprovada no estado de Mato Grosso do Sul apresenta significativa semelhança textual com a Lei n.º 18.226/2021, de Santa Catarina, o que indica a circulação de determinados enunciados legislativos entre diferentes contextos federativos. Ainda que essa aproximação não permita afirmar, de modo conclusivo, uma intencionalidade institucional ou ideológica por parte dos sujeitos proponentes, é possível levantar a hipótese de que tais proposições estão inseridas em contextos políticos nos quais determinadas demandas sociais – como a inclusão da história das mulheres nos currículos escolares – são tematizadas por grupos com determinadas orientações partidárias. Assim, a Lei n.º 6.060/2023 (MS) é, basicamente, uma réplica da lei de SC, porque nos seus enunciados se observam apenas duas diferenças⁷. Enquanto a lei do estado de SC coloca como foco a história das mulheres do campo e cidade, a do MS deixa aberta a questão, fazendo referência somente à história das mulheres. Outra diferença é que a de MS prioriza as escolas estaduais, já a do estado de SC propõe que a lei contemple escolas estaduais e privadas.

Na Lei Nacional n.º 14.986/2024, que altera a LDB, não consta o termo “inclusão da história das mulheres de forma transversal”, mas sim a determinação da inclusão obrigatória de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio.

Entretanto, o texto legal não expõe se essa inclusão ocorrerá de maneira interdisciplinar, evidenciando a necessidade de regulamentação. Além disso, a mesma lei institui a *Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História*, a ser realizada nas escolas de educação básica em todo o país. Em outras palavras, há o reconhecimento da relevância de valorizar as mulheres que marcaram a história, reforçando a dimensão simbólica e pedagógica da política. Por outro lado, esse reconhecimento pode se restringir a uma semana específica do calendário escolar, sem um compromisso maior com um tema que deveria ser transversal para a construção de uma cultura pautada na equidade de gênero.

Em sua especificidade, as três leis operam como dispositivos de poder no sentido foucaultiano, reconfigurando o currículo escolar ao introduzir saberes sobre a história das mulheres, isto é, desafiam o regime de verdade que sustentou por séculos o apagamento das mulheres na narrativa oficial. Nesse sentido, o simples fato de a “História das Mulheres” tornar-se um conteúdo curricular – ainda que transversal – já é um ato de poder-saber: um movimento de desarquivamento, de ruptura com o silêncio disciplinar e de reordenação dos discursos legítimos sobre a história, produzindo um efeito concreto que é o reconhecimento da história das mulheres e de suas contribuições para o desenvolvimento social, por meio do processo educativo, como uma estratégia para promover justiça social e relações de igualdade de gênero.

O currículo, como prática de poder, não é neutro: ele regula o que se pode dizer e aprender. Assim, a inclusão da história das mulheres no currículo não se apresenta apenas como uma reparação histórica dos conteúdos a serem ensinados, mas como uma reconfiguração do campo discursivo, criando novas possibilidades de subjetivação ao mesmo tempo em que impõe novas normas de conduta e de saber.

Ao se proporem leis que incluem a história das mulheres no currículo escolar, estamos tratando também de políticas que incorporam a transversalidade de gênero em vista de maior equidade e igualdade. Em outras palavras, isso aponta que não somente os homens fizeram história, mas que as diferentes mulheres também têm uma história a contar e, certamente, tais conteúdos exercem poder simbólico na construção de subjetividades femininas emancipadas.

No que se refere ao objetivo da política, as Leis n.º 18.226/2021-SC e n.º 6.060/2023-MS explicitam que o conhecimento das mulheres destacadas na história visa alcançar a igualdade de gênero. Já a Lei n.º 14.986/2024, que altera a LDB em âmbito nacional, embora tenha a mesma finalidade, não menciona o termo “gênero” em seu enunciado. Inferimos que isso pode ser uma estratégia para viabilizar sua aprovação em um cenário político de disputa pelo conteúdo curricular, no qual forças conservadoras exercem forte influência, ou seja, apesar da existência de um governo progressista, o Congresso continua sendo majoritariamente conservador, e o termo “gênero” poderia ser alvo de resistências. Por outro lado, a expressão “obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas”, presente no enunciado da referida lei, pode sugerir múltiplas interpretações, já que, segundo os estudos de gênero, o feminino é sempre uma construção sociocultural.

Embora não seja nosso interesse analisar as disputas em torno do termo “igualdade de gênero” aprovado nas leis de Mato Grosso do Sul e Santa Catarina, vale mencionar que o estudo de Gisele Dall’Igna Dallorsoletta (2025), que analisou as disputas políticas em torno da tramitação e aprovação da Lei n.º 18.226/2021, apontou embates em relação aos termos “história das mulheres” e “igualdade de gênero”. Isso porque uma deputada do Partido Liberal (PL), que se autodefine conservadora, cristã e antifeminista, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, solicitou vista ao projeto de lei e, junto ao seu gabinete político, propôs alterações substituindo o termo “história das mulheres” por “história das pessoas de destaque”, alegando que a lei estaria segregando homens e mulheres e excluindo automaticamente o ensino da história de todos os homens que tiveram a mesma relevância social e histórica. A deputada tentou distorcer o sentido da lei para defender interesses conservadores, isto é, reproduzir a ordem social pautada em uma visão hierárquica e patriarcal. Assim, seu suposto discurso universalista e igualitário buscava ocultar estruturas de poder que contribuem para perpetuar os silêncios em relação às contribuições femininas, com implicações na construção das identidades femininas e na perpetuação das desigualdades de gênero (Perrot, 2005).

Outro ponto a ser observado é que as leis aprovadas nos estados de SC e MS dão ênfase à diversidade étnica das mulheres que fizeram história em contexto regional, ao enunciar a necessidade de “um cuidado especial às conquistas de mulheres negras, quilombolas e indígenas”. Isso mostra que os enunciados das leis estão afinados com as lutas históricas para a valorização da diversidade das mulheres, questão reivindicada pelo feminismo dos anos 1990. Assim, hoje, uma das questões centrais das políticas públicas é a interseccionalidade de gênero, raça e etnia, o que remete à diversidade das mulheres que fazem história. Já a lei de âmbito nacional apenas assinala a importância de tratar as contribuições de mulheres em diversas áreas, sem se remeter às diversidades das mulheres.

Por fim, considerando que a Lei n.º 14.986/2024 que altera a LDB é posterior às aprovadas nos estados de Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, pode-se inferir que iniciativas estaduais podem atuar como precursoras de um movimento maior que culmina com a aprovação de uma política de âmbito nacional. Esse tipo de movimento é importante para uma educação democrática comprometida com a igualdade de gênero.

À Guisa de Conclusão

A pesquisa evidenciou que as iniciativas voltadas à reparação histórica, por meio da inclusão obrigatória, no currículo escolar, do estudo das trajetórias de mulheres que contribuíram para o desenvolvimento da sociedade, são bastante recentes, tendo início em 2021, com a aprovação de legislação específica no estado de Santa Catarina. Somente em 2024 foi possível aprovar uma lei que alterou a LDB; contudo, nessa legislação, o termo “gênero” permaneceu velado. Ainda assim, compreendemos que a Lei n.º 14.986/2024 representa um avanço decisivo ao tornar obrigatória a inclusão da história das mulheres nos currículos do ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas do país.

Podemos considerar que as leis aprovadas como políticas curriculares se constituem em uma espécie de prática discursiva, no sentido de Foucault (1999), pois impactam a formação de subjetividades femininas e contribuem para a construção da igualdade de gênero. Tais políticas incorporam uma perspectiva de gênero e buscam reparar uma dívida histórica, uma vez que a contribuição das mulheres não foi reconhecida como decisiva para o desenvolvimento social, cultural, político e econômico. Essas iniciativas, em geral, partem de parlamentares mulheres, majoritariamente progressistas, comprometidas com pautas feministas e com uma educação democrática e inclusiva.

A comparação entre as três leis evidencia diferentes graus de institucionalização desse novo regime discursivo. As leis estaduais aqui analisadas possuem caráter regional e enfatizam a transversalidade do tema, propondo a valorização das trajetórias femininas em contextos locais, especialmente de mulheres negras, indígenas e quilombolas. Já a alteração da LDB, de abrangência nacional, representa um marco jurídico mais abrangente: transforma o ensino da história das mulheres em uma obrigação legal. Tratam-se de iniciativas que promovem um processo educativo que não apenas informa, mas também visa transformar relações sociais, dando visibilidade às mulheres que contribuíram com o desenvolvimento social, cultural e econômico do Estado, cuja história, nas narrativas hegemônicas, foi silenciada.

É importante ressaltar que essas legislações não surgem de maneira isolada, mas são fruto de uma trajetória de lutas e conquistas das mulheres, que, ao longo do tempo, têm reivindicado o direito à igualdade e a uma educação mais inclusiva. Em resumo, já existia um contexto que possibilitou sua emergência, seja pela luta histórica das mulheres, pela existência de um aparato jurídico que reconhece a igualdade de gênero ou pela atuação de mulheres nas estruturas do Estado – câmaras legislativas –, comprometidas com as pautas de igualdade de gênero.

É possível concordar com Stromquist (1995) que as políticas curriculares se constituem tanto como medidas coercitivas, uma vez que se propõem a eliminar processos históricos de discriminação que invisibilizaram a contribuição cultural e social das mulheres, quanto como políticas de apoio e construção, por promoverem processos de mudança sociocultural. Isso reafirma os argumentos presentes na literatura, discutida no artigo, de que as políticas públicas de gênero precisam ser implementadas nos processos educativos para eliminar estereótipos sexuais e promover uma educação democrática, plural e equitativa.

Nesse sentido, a aprovação das Leis n.º 18.226/2021 (SC), n.º 6.060/2023 (MS) e n.º 14.986/2024 (que altera a LDB) pode ser vista como uma forma de “justiça curricular”, diante do chamado memoricídio histórico, que apagou da memória histórica e cultural a contribuição das mulheres para o desenvolvimento social, cultural e político da sociedade. A justiça curricular pressupõe redistribuir saberes e reconhecimento no espaço escolar, combatendo as injustiças epistêmicas que, historicamente, silenciaram certos grupos. No caso da história das mulheres, o silenciamento foi estrutural: suas experiências foram marginalizadas tanto na produção do conhecimento quanto nas práticas de ensino. As leis, portanto, operam como mecanismos de reconhecimento público das mulheres como sujeitos históricos, constituindo um passo decisivo para a democratização do conhecimento. Contudo, sem instrumentos concretos de implementação – como formação docente, revisão de livros didáticos e produção de materiais pedagógicos com perspectiva de gênero –, o risco é que essas normas se tornem apenas dispositivos simbólicos, reproduzindo uma inclusão meramente formal, sem efetiva redistribuição do poder epistêmico.

Por fim, é possível afirmar que essas leis inauguram fissuras nos regimes de verdade da história escolar, abrindo espaço para o que Foucault chamaria de “emergência de outros saberes”. Elas não apenas dão voz aos conhecimentos silenciados, mas produzem novas condições de possibilidade para pensar o conhecimento histórico de modo plural e situado. No plano da justiça curricular, representam um avanço decisivo na direção de uma escola mais equitativa e sensível às diferenças de gênero. Contudo, o êxito dessas políticas dependerá menos da letra da lei e mais de projetos que regulamentem sua efetivação e das micropáticas que, no cotidiano das escolas, traduzem as políticas em práticas vivas de ensino e aprendizagem,

capazes de transformar o currículo em um espaço real de emancipação e reconhecimento. Assim, este estudo abre possibilidades para pesquisas futuras que analisem a implementação dessas leis e seus efeitos na transformação cultural das relações de gênero.

Notas

1. O artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado intitulada “A inclusão da história das mulheres no currículo da educação básica em Santa Catarina: dinâmicas políticas na tramitação e aprovação da Lei n.º 18.226/21”, defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) em 2025.
2. O memoricídio refere-se à destruição da memória cultural, como livros ou bibliotecas que representam a memória coletiva, frequentemente alvo do poder político em prol de interesses ligados à identidade nacional. Trata-se da eliminação de um patrimônio tangível ou intangível que simboliza resistência histórica.
3. Adotamos o uso do nome completo na primeira vez que citamos um/a autor/a, como um posicionamento ético-político para dar visibilidade ao sujeito do conhecimento, considerando que ao longo da história as mulheres foram invisibilizadas nos processos de produção de saberes.
4. Quanto à *redistribuição*, “a proposta de justiça curricular poderia garantir acesso a formas específicas de conhecimento para aqueles grupos que historicamente não conseguiam chegar à escola. Seria um referencial de qualidade social que, ao invés de um quadro estável de conteúdo ou de uma lista fixa de competências, potencializaria formas diferenciadas de inclusão social e de democratização através da ampliação dos repertórios culturais dos estudantes” (Silva, 2018, p. 16).
5. É preciso levar em conta que os resultados nem sempre podem corresponder à realidade, pois, ao tomarmos como fonte de busca documentos na internet, a pesquisa pode ter seus limites devido à definição dos descritores e à fórmula de cálculo de relevância estabelecidas pelos sites de busca.
6. Parte dessa reflexão foi apresentada na 42ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em outubro de 2025, como um diálogo inicial com pesquisadoras e pesquisadores da área.
7. Considerando que, para a gestão 2023-2026, Mara Caseiro (PSDB) foi a única mulher eleita para a Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, entre os 24 deputados, a aprovação desta lei foi uma conquista para o estado. Dada essa realidade, seria decisivo que estudos futuros investigassem se, no processo de tramitação e aprovação da lei, houve disputas ideológicas, como no caso de Santa Catarina, evidenciado pelo estudo de Dallorsoletta (2025).

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Contribuição das Autoras

Conceitualização: Furlin N, Dallorsoletta GD; **Metodologia:** Furlin N, Dallorsoletta GD; **Supervisão:** Furlin N; **Escrita:** Furlin N, Dallorsoletta GD; **Aprovação final:** Furlin N.

Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

Financiamento

Não se aplica.

Agradecimentos

Não se aplica.

Declaração de Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial

Não foram usadas ferramentas de IA na produção do artigo, em nenhuma de suas fases.

Referências

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 71-106.

BANDEIRA, L.; VASCONCELOS, M. **Eqüidade de gênero e políticas públicas**: reflexões iniciais. v. 3. Brasília: Agende, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 14.986, de 25 de setembro de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14986.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-172.

DALLORSOLETTA, G. D. **A inclusão da história das mulheres no currículo da educação básica em Santa Catarina**: dinâmicas políticas na tramitação e aprovação da Lei n.º 18.226/21. 128 f. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2025. Disponível em: <https://stricto.unoesc.edu.br/wp-content/uploads/2026/05/Gisele-Dallorsoletta.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, 2002. <https://doi.org/10.4000/rccs.1250>

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000200002>

FRASER, N. La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. **Revista de Trabajo**, v. 4, n. 6, p. 83-99, 2008. Disponível em: https://www.filosoficas.unam.mx/docs/940/files/Nancy%20Fraser_%20De%20la%20distribucion%CC%81n%20al%20reconocimiento.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

FURLIN, N. A categoria de gênero e o seu estatuto na produção do conhecimento: algumas considerações teóricas. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 27, n. 2, p. 110-127, 2014. <https://doi.org/10.5902/2317175812751>

FURLIN, N. Políticas educacionais com perspectiva de gênero nos governos de Michelle Bachelet e Dilma Rousseff. **Sociedade e Estado**, v. 36, n. 1, p. 133-156, 2021a. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136010007>

FURLIN, N. Do gênero à “ideologia de gênero” no campo das políticas educacionais: apontamentos teóricos, históricos e políticos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 465-487, 2021b. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.7042>

GAJARDO, J. M.; GUTIÉRREZ, N.; FUENTES, N. Problemas históricos: análisis en torno a la ausencia de las mujeres y su historia en los currículos de Chile y Perú. **Educación**, v. 30, n. 59, p. 132-150, 2021. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.007>

GUSMÁN, V. La equidad de género en una nueva generación de políticas. In: HENRÍQUEZ, N. **Encrucijadas del saber: los estudios de género en las Ciencias Sociales**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1996. p. 213-230.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Trad. Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LEVIN, O. M.; DUARTE, C. L. Entrevista à Professora Doutora Constância Lima Duarte. **Soletras**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 12-18, 2020. <https://doi.org/10.12957/soletras.2020.54155>

LISBOA, T. K. Políticas públicas com perspectiva de gênero: afirmando a igualdade e reconhecendo as diferenças. In: FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: https://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278289946_ARQUIVO_Texto.ST_Completo_FG9.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 6.060, de 30 de maio de 2023**. Inclui como conteúdo transversal, no currículo das Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul, a história das mulheres. Disponível em: <https://leiestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-6060-2023-mato-grosso-do-sul-inclui-como-conteudo-transversal-no-curriculo-das-escolas-estaduais-do-estado-de-mato-grosso-do-sul-a-historia-das-mulheres?r=c>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

- PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.
- PONCE, B. J.; LEITE, C. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794-803, 2019. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p794-803>
- SANTA CATARINA. **Lei n.º 18.226, de 13 de outubro de 2021**. Inclui como conteúdo transversal, no currículo das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina, a História das Mulheres do Campo e Cidade em Santa Catarina. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/21174>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- SILVA, L. F. S. **A história das mulheres no currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre**. 141 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2018/dissertacao-lilian-fernanda-souza-silva.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- STROMQUIST, N. P. Políticas públicas de estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. In: STROMQUIST, N. P. (org.). **Políticas públicas de gênero na educação**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 1-8.
- VIANNA, C. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005>

Sobre as Autoras

NEIVA FURLIN é doutora em Sociologia e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio de doutorado na Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM). Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania (GEPPeC/Unoesc). Integra o Núcleo de Estudos de Gênero da UFPR.

GISELE DALL'IGNA DALLORSOLETTA é mestra em Educação pela Unoesc. Graduada em Direito e História pela mesma universidade. É professora do curso de Direito e participa do grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania (GEPPeC/Unoesc).

Recebido: 15 fev. 2026

Aprovado: 19 jun. 2026