

“E COMO EU FICO NESSE ROLÊ?”: QUESTÕES DE GÊNERO E RAÇA NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

GT 15: Relações Raciais e Educação

Trabalho completo

Silvana dos Santos Costa OLIVEIRA (Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

e-mail silvana.costa@edu.mt.gov.br

Ana Luisa Alves CORDEIRO (Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

e-mail analuisatri@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar como as Reformas do Ensino Médio (Brasil, 2017, 2024) têm tratado as questões de gênero e étnico-raciais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com uso de pesquisa bibliográfica e documental. Abordaremos as questões de gênero e sua relação com a educação com base nas discussões de Scott (1995) e Cordeiro, Cordeiro e Medeiros (2018) e étnico-raciais utilizaremos os escritos de Munanga (2004), Kilomba (2019), entre outras e análise das Leis n. 13.415/2017 e 14.945/2024. Espera-se que as análises e reflexões apresentadas contribuam para as discussões sobre a importância da abordagem interseccional na educação.

Palavras-chave: Reformas do Ensino Médio. Relações étnico-raciais. Gênero.

1 Introdução

A pergunta presente título desse artigo foi proferida por uma estudante durante uma discussão pós aula em uma escola pública de Várzea Grande-MT entre três professoras e duas negras em 2022 cujo assunto era a abordagem da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e da Lei n. 13.415/2007 em relação às questões étnico-raciais e de gênero. A frase ecoou em nossa mente e tornou tema de debates e estudos no grupo de professoras, que puderam através de uma questão direta e objetiva feita por uma estudante negra refletir não apenas sobre as legislações mas sobretudo em relação às próprias práticas pedagógicas e impulsionou duas delas a pesquisar sobre gênero e raça em suas dissertações de mestrado.

Pensar em educação, no contexto brasileiro, implica considerar que raça, etnia, gênero e classe social impactam o acesso e a permanência dos estudantes na escola e que a universalização da oferta da Educação Básica é algo recente em nossa história. O direito constitucional à educação no Brasil foi assegurado pela Constituição Federal - CF/1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. (Brasil, 1988). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB regulamenta os princípios estabelecidos pela CF/1988, reforçando a obrigatoriedade do ensino fundamental e

a progressiva universalização do ensino médio, além de assegurar a gratuidade do ensino público (Brasil, 1996).

Conforme dados do Censo da Educação Básica 2023, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o número de matrículas no Ensino Médio foi de 7,7 milhões, sendo que 6,4 milhões estudam nas redes estaduais, 236 mil na rede federal e 986,3 mil na rede privada de ensino e apenas 9,4% dos estudantes frequentam o ensino integral. Apesar dos progressos alcançados, as desigualdades étnico-raciais, socioeconômicas e regionais persistem, resultando em que populações pertencentes a grupos socialmente marginalizados ainda apresentem índices inferiores nas avaliações educacionais, gráfico abaixo.

Gráfico 1: taxa de aprovação por raça/cor



Fonte: Censo Escolar do Inep 2023¹

As taxas de rendimento utilizadas pelo INEP consideram aprovação, reprovação, abandono escolar e não resposta. No Gráfico 1, constatamos que o índice de aprovação dos/as estudantes autodeclarados/as negros/as está 2,2% abaixo dos/as autodeclarados/as brancos/as. Já ao analisarmos os índices de reprovação, estudantes negros/as apresentam taxas de retenção de 5,8% enquanto os/as autodeclarados/as brancos de 4,8% e em relação ao abandono escolar, que o INEP classifica como os/as estudantes que não concluíram a Educação Básica e não se matricularam no ano letivo subsequente, o percentual é de 3,9% e 2,9%, entre os/as autodeclarados/as negros/as e brancos/as, respectivamente.

O Ensino Médio brasileiro tem passado por diversas reformas ao longo das últimas décadas, refletindo mudanças nas demandas sociais e nas expectativas em relação à educação. A mais recente, aprovada em 2017 e alterada em 2024, trouxe um novo modelo que ampliou a carga horária total para 3.000 horas e introduziu a flexibilização curricular por meio de

¹

Disponível

em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em 26 set. 2024.

itinerários formativos. No entanto, essas reformas têm sido alvo de críticas, especialmente no que tange à sua capacidade de atender à diversidade da população estudantil brasileira, marcada por desigualdades de gênero e raça.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo geral analisar como as reformas do Ensino Médio (2017, 2024) têm tratado as questões de gênero e étnico-raciais. Metodologicamente, adotamos a abordagem qualitativa que para Minayo (2007) que busca compreender um fenômeno ou acontecimento e combinaremos pesquisa bibliográfica e documental. Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender as complexas interseccionalidades entre gênero, raça e as reformas educacionais no contexto brasileiro. A pesquisa bibliográfica envolve a revisão de literatura existente sobre o tema, com o objetivo de mapear as discussões e análises já realizadas acerca das reformas do Ensino Médio e suas implicações para questões de gênero e raça. A pesquisa documental realizada por meio da análise de documentos relacionados às reformas do Ensino Médio.

Para embasarmos as discussões teóricas abordamos raça “como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão” (Munanga, 2004, p. 23), racismo como um sistema abrangente de opressão e dominação baseado na hierarquia racial, atribuindo valores, vantagens e desvantagens diferentes às pessoas com base em sua raça (Kilomba, 2019), gênero como uma construção social que organiza as relações sociais com base nas diferenças percebidas entre os sexos, enfatizando que essa construção não é fixa ou natural, mas sim um sistema simbólico que varia conforme contextos culturais e históricos, permitindo a análise crítica das hierarquias sociais e das identidades de gênero (Scott, 1995) e interseccionalidade como “a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades fundamentais que moldam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outros” (Crenshaw, 2002).

Este artigo está organizado em introdução na qual contextualizamos a Educação Básica no Brasil, com ênfase na etapa do Ensino Médio, apresentamos o objetivo geral e a metodologia utilizada; no tópico “E onde eu fico nesse rolê? : reflexões sobre a interseccionalidade de gênero e raça no Ensino Médio” aprofundamos na discussão de como a interseccionalidade de gênero e raça aparecem no currículo do Ensino Médio, no tópico “Políticas públicas para o Ensino Médio e as relações étnico-raciais no Brasil” aprofundamos a discussão sobre as reformas do Ensino Médio e o contexto em que ocorreram, considerações finais e referências.

2 E onde eu fico nesse rolê?: reflexões sobre a interseccionalidade de gênero e raça no Ensino Médio

Conforme já afirmamos anteriormente, as pautas relacionadas às relações étnico-raciais e de gênero e sexualidade foram deixadas à margem da maioria das legislações da Educação Básica, sob a justificativa de serem consideradas “pautas identitárias” e “ideológicas”.

Em relação às alterações ocorridas nos últimos anos, não podemos perder de vista o contexto em que as legislações que alteraram o currículo e o funcionamento da Educação Básica no Brasil foram aprovadas e entraram em vigor em um contexto político conturbado. Ana Luisa Alves Cordeiro, Maria José de Jesus Alves Cordeiro e Márcia Maria de Medeiros (2018) analisam as implicações das tendências conservadoras nas políticas educacionais brasileiras, especialmente em relação às questões de gênero e sexualidade nos levam a refletir sobre como os grupos reacionários e (ultra)conservadores se apropriaram de pautas de alguns movimentos sociais e grupos religiosos, aliando-se às instituições privadas de diversas áreas e atuando direta (nas comissões e conselhos) e indiretamente (encomendando pesquisa e pautando as discussões na mídia) para que as mudanças educacionais atendessem aos próprios interesses.

Conforme as autoras, o contexto que envolve o impeachment da presidenta Dilma Rousseff não foi apenas um marco político, mas também um reflexo de estruturas machistas, racistas e heteronormativas presentes na sociedade brasileira. O impeachment é visto como um ataque direto a grupos identitários, incluindo mulheres, populações étnico-raciais e a comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, não-binárias e mais). Também discutem como as políticas educacionais têm sido afetadas por essa onda conservadora. O desmonte das questões de gênero e sexualidade nas escolas é evidenciado pela tentativa de eliminar discussões sobre diversidade sexual e gênero sob o pretexto de combater a "ideologia de gênero". Essa retórica é utilizada para justificar a exclusão e a marginalização de temas essenciais para a formação cidadã dos e das estudantes. (Cordeiro, Cordeiro e Medeiros, 2018).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022 esperançou diversos segmentos da sociedade, incluindo movimentos sociais e de trabalhadores como os profissionais da educação que esperavam a revogação de legislações e regulamentos contrários aos princípios democráticos e que excluía parcela significativa da população à direitos conquistados com muita luta. Contudo, com a manutenção de grande parte da ala conservadora no Congresso Nacional, as mudanças não se concretizaram como se esperava.

A Lei 14.945/2024 atendeu parte da demanda ampliando a carga horária e os componentes curriculares obrigatórios, foram (re)criados ministérios que propuseram e implementaram planos e projetos que visam garantir o acesso à direitos e melhoria das condições de vida da população, como o Plano Juventude Negra Viva, Pé de Meia e a aprovação da Lei n. 14.986/2024, que altera o artigo 26b da Lei n. 9.394/1996, incluindo 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.

Ressaltamos que as questões de gênero não podem ser analisadas isoladamente, mas sim de modo interseccional com outras dimensões sociais como raça, classe e orientação sexual. Essa perspectiva interseccional é crucial para entender os retrocessos nos direitos sociais e educacionais que afetam particularmente mulheres negras e populações LGBTQIAPN+. (Cordeiro, Cordeiro e Medeiros, 2018; Ferreira, Cordeiro, 2024). No tópico seguinte, aprofundamos a discussão sobre as reformas do Ensino Médio e o contexto em que ocorreram.

3 Políticas públicas para o Ensino Médio e as relações étnico-raciais no Brasil

As políticas públicas voltadas para o Ensino Médio no Brasil têm se modificado refletindo as transformações sociais, econômicas e culturais do país. Desde o período colonial até os dias atuais, diversas iniciativas foram implementadas com o objetivo de expandir o acesso à educação, contudo, poucas foram as políticas voltadas à garantia da permanência, especialmente dos grupos historicamente marginalizados como as mulheres, as pessoas negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e LGBTQIAPN+.

Durante o período colonial (1500-1889), a educação no Brasil era restrita a uma pequena parcela da população, predominantemente masculina e branca. As primeiras instituições de ensino foram criadas pelos jesuítas, focando na formação religiosa e moral (Bastos, 2015). Com a Proclamação da República em 1889, houve um movimento em direção à educação pública e laica, mas ainda assim com forte exclusão racial e de gênero (Barros, 2016).

Na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, as primeiras leis que regulamentaram a educação começaram a surgir. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 4.024/1961 organizou o sistema educacional, estabeleceu a criação de disciplinas, promoveu a descentralização do poder do Ministério da Educação -

MEC e tornou obrigatória a matrícula nos quatro anos do ensino primário no art. 31. (Brasil, 1961).

Ainda durante a tramitação da Constituinte, o Movimento Negro, o Movimento de Mulheres Negras e outros movimentos sociais pressionaram pela inclusão da temática da educação para as relações étnico-raciais na CF/1988. Conforme Nilma Lino Gomes e Tatiane Cosentino Rodrigues (2018), as reivindicações apresentadas pelo Movimento Negro eram plurais e abarcavam desde a implementação de uma educação antirracista, com a inclusão do ensino de história e cultura africana nas escolas, ao reconhecimento das comunidades quilombolas com a titulação de suas terras e a criminalização do racismo. (Gomes, Rodrigues, 2018).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9.394/1996, não atendeu às demandas do movimento negro em relação à obrigatoriedade do ensino da "História das Populações Negras do Brasil" em todos os níveis de educação sob a justificativa de que a base nacional comum de educação tornava desnecessária a inclusão específica da temática racial. Em 1997, foram publicados os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental compostos por uma coleção de documentos que abrangem diferentes áreas do conhecimento. Já em 1999, publicam-se os PCNEM para o Ensino Médio que foram complementadas pela proposta PCN+ em 2002, nos quais as questões étnico-raciais e de gênero são ora tratadas superficialmente, ora nem são mencionadas.

No início dos anos 2000, os movimentos sociais se mobilizam em torno da preparação para a Conferência de Durban em 2001, que inclui diversas organizações antirracistas, que formaram um Comitê Impulsor como um canal entre a sociedade civil e o governo. Esse comitê elaborou um documento que abordava as consequências do racismo no Brasil, levando o presidente Fernando Henrique Cardoso a assinar um documento final que reconheceu o tráfico transatlântico como crime de lesa-humanidade e destacou a urgência de políticas públicas para eliminar as desvantagens sociais enfrentadas pela população negra (Cordeiro, Auad, 2021). As discussões em Durban redefiniram as estratégias dos Movimentos Negro, de Mulheres Negras e Feminista Negro, que buscaram reparações por meio de políticas públicas antirracistas, resultando em legislações como as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, além das leis de cotas no Ensino Superior e no Serviço Público.

A aprovação da reforma do Ensino Médio no Brasil, formalizada pela Lei 13.415/2017, ocorreu em um contexto político conturbado, marcado por tensões sociais e mudanças no

governo. Após o impeachment de Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer buscou implementar uma agenda reformista que incluía a reestruturação da educação. A reforma foi apresentada como uma solução para a crise educacional, prometendo modernizar o currículo e torná-lo mais flexível ao permitir a escolha de "itinerários formativos", que integrariam formação técnica e acadêmica. No entanto, essa proposta gerou críticas significativas, sendo vista por muitos como uma estratégia para precarizar a educação pública e favorecer o setor privado através de parcerias público-privadas (Piolli, Sala, 2021).

Conforme Evaldo Piolli e Mauro Sala (2021), as forças políticas em jogo durante a aprovação da reforma foram complexas e multifacetadas. De um lado, havia o apoio de setores conservadores que defendiam uma educação mais voltada para o mercado de trabalho, alinhando-se com interesses empresariais que desejavam mão de obra qualificada e pronta para as demandas do mercado. Por outro lado, movimentos sociais e educacionais se opuseram à reforma, argumentando que ela acentuava a dualidade na formação dos estudantes, priorizando uma educação técnica em detrimento da formação acadêmica ampla. Essa polarização refletiu uma luta ideológica sobre o futuro da educação no Brasil, onde se confrontavam visões sobre o papel da escola na formação cidadã versus sua função utilitarista.

A introdução dos itinerários formativos provocou um debate sobre a qualidade e a equidade do ensino, especialmente em relação à formação profissional. Essa perspectiva alimentou preocupações sobre a desvalorização do ensino público e o aumento das desigualdades educacionais, com implicações diretas para as oportunidades futuras dos jovens brasileiros (Ferretti, Ribeiro, 2019).

Em resposta às críticas ao Novo Ensino Médio (2017), o Ministério da Educação (MEC) lançou uma consulta pública em 2023 para reavaliar as diretrizes da reforma. As propostas incluíam o aumento da carga horária das disciplinas obrigatórias e a inclusão de conteúdos que abordassem diversidade cultural, gênero e raça. A proposta foi aprovada e sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva em julho de 2024. No entanto, a maioria das alterações ocorridas na etapa da Educação Básica a que se refere as reformas do Ensino Médio (2017, 2024) mantém a lógica do produtivismo e atendimento às competências previstas nas avaliações de larga escala. No tópico seguinte, faremos nossas considerações.

4 Considerações finais

Os dados sobre a escolarização apresentados nesse artigo nos levam a refletir sobre as condições materiais da população negra, que tiveram os direitos à vida, à saúde, educação, propriedade, entre outros cerceados pelo Estado brasileiro, fatores que, provavelmente, ajudam a explicar os indicadores sociais e educacionais que mantém essa parcela da população na base da pirâmide social brasileira.

As lacunas nas políticas educacionais para o Ensino Médio revelam uma falta de atenção às interseccionalidades que permeiam a experiência dos/as estudantes. A exclusão histórica de vozes e perspectivas de grupos marginalizados evidencia a necessidade urgente de uma abordagem mais inclusiva e representativa. Apesar dos avanços conquistados por meio de movimentos sociais e políticas afirmativas, como as cotas no ensino superior, na rede federal de ensino e no serviço público, os desafios permanecem evidentes nas salas de aula do Ensino Médio, onde as desigualdades sociais se manifestam em diferentes formas.

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 são importantes como políticas afirmativas para valorizar a história e cultura afro-brasileira e indígena, contudo elas são suficientes por si só e os desafios que a educação seja antirracista vão além da formação inicial e continuada dos professores, depende de ações efetivas por parte do Estado brasileiro no combate ao racismo em suas diversas formas de expressão.

Referências

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 591-605, jul. set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2024.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cad. Hist. Educ.**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 743-768, ago. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062016000200743&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaAtualizada-pl.pdf>. Acesso em: set. 2024.

BRASIL [Constituição(1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Presidência de República [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, Diário Oficial da União [1996].

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 jan. 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira, e dá outras providências. Brasília: DF, Diário Oficial da União [2003].

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 mar. 2008.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília: DF, Diário Oficial da União [2008].

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: DF, MEC/Secretaria de Educação Básica [2017].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica [2018].

BRASIL, 2024. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-veto-172513-pl.html>. Acesso em 05 set. 2024.

BRASIL, 2024. **Lei n. 14.986, de 25 de setembro de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 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://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/09/2024&jornal=515&pagina=3>. Acesso em 02 out. 2024.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. MEDEIROS, Márcia Maria de. Os desafios das questões de gênero e sexualidade em tempos de crise. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 80-94, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/6183/3577>. Acesso em 01 out. 2024.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. AUAD, Daniela. Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 29(3), p. e82622, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/Q4nLGF5Q5nRDkzrpP6Vg8RH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 out. 2024.

COSTA, Candida Soares da. Lei nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Revista Momento**, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 1, p. 17-



34, jan-jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4221/2732>. Acesso em: 04 set. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mBTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FERREIRA, Valquíria S.; CORDEIRO, Ana Luisa A. Todo dia uma questão, todo dia uma luta - A experiência emocionalmente vivida na criação e/ou acionamento de estratégias de permanência por estudantes negras lésbicas e bissexuais na UFMT. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, p. e14915, 2024. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/915>. Acesso em: 26 set. 2024.

FERRETTI, Celso João; RIBEIRO, Monica. dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 114-131, 28 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305>. Acesso em: 19 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n.º. 145, p. 928-945, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpnDkCSRvDjmWyfL/?format=pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 30 set. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jessé Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 11, e020138, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100211&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2024.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 02, p. 71-99, jul/dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 23 set. 2024.