

Novo Ensino Médio: uma análise a partir da categoria interseccionalidade em uma escola de Natal/RN¹

Maria Iria Mabele Elias da Cunha²

UFRN/Rio Grande do Norte

Elisete Schwade

UFRN/Rio Grande do Norte

Resumo:

Este trabalho é fruto da minha pesquisa de mestrado em Antropologia Social, desenvolvida a partir das primeiras incursões em campo, constituindo-se como um conjunto inicial de percepções, observações e análises construídas ao longo do processo de pesquisa. O debate a respeito das reformulações no ensino médio tem se tornado pauta de diversas discussões no meio educacional, havendo controvérsias quanto à implantação do Novo Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à escolha das disciplinas que devem ter maior tempo de dedicação. Diante disso, questiona-se: como tem ocorrido a implantação desse modelo nas escolas públicas? O objetivo deste trabalho é apresentar, por meio de uma etnografia realizada em uma escola pública de Natal — capital do Rio Grande do Norte —, de que forma os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar estão sendo impactados pelo novo modelo de ensino médio, estabelecido a partir Lei nº 13.415/2017, que passou por diversas reformulações ao longo dos últimos anos. Nesta análise, a categoria da interseccionalidade como uma ferramenta analítica que nos permite evidenciar a variedade de problemas sociais e desigualdades, tornou-se chave para o entendimento dos arranjos sociais que permeiam a implementação do novo ensino médio no contexto observado. Busca-se descrever como os alunos estão vivenciando essas mudanças, considerando que cada indivíduo apresenta trajetórias, percepções de formação e experiências de vida distintas. Dessa forma, a execução da pesquisa fundamentou-se em uma metodologia composta por observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Palavras-chave: Antropologia; Educação; Interseccionalidade; Novo Ensino Médio.

1. Introdução

A educação básica no Brasil vem passando por reformulações significativas ao longo dos últimos anos, especialmente nas diretrizes curriculares do ensino médio. Analisando o histórico do ensino médio, observamos que as mudanças realizadas em

¹ Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano, 2026)

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

sua organização curricular são influenciadas por questões socioculturais, econômicas e políticas.

Considerado uma etapa final da educação básica, caracteriza-se um direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro, com duração mínima de três anos. Ressaltando-se que a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, para isto se torna necessário incluir as diversidades que integram o âmbito escolar, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras.

Em meados de 2016, durante um momento frágil na democracia, em decorrência do impeachment da presidenta Dilma, foi instituído o projeto de reforma do Ensino Médio, conduzindo mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto à organização curricular desta etapa.

Desde então o *Novo Ensino Médio* tem sido implementado nas escolas públicas e privadas. Porém, as matrizes curriculares do Ensino Médio continuam passando por transformações, a gestão e toda comunidade escolar precisam adaptar-se e ajustar a escola de acordo com as diversas modificações que surgem nas normas e bases de implementação da educação básica. Neste sentido, como tem sido na prática a implementação do *Novo Ensino Médio*? Como a escola (gestão, professores, funcionários e alunos) estão conseguindo lidar com tantas mudanças em intervalos curtos de tempo? Como a diversidade de trajetórias e concepções dos sujeitos que compõem a escola influencia nesse processo de adaptações e reestruturações? As transformações comportam as diferenças existentes no contexto escolar?

Apoiando-se em interrogações como as descritas anteriormente e nas incursões em campo para realização da pesquisa de mestrado, em particular a análise documental das bases curriculares em conjunto com o trabalho de campo em uma *Escola Estadual de Tempo Integral de Natal* - Capital do Rio Grande do Norte -, este trabalho emerge como um plano inicial de análise, considerando que a pesquisa encontra-se em andamento e nos encaminhamentos preliminares da coleta e descrição de dados em campo.

Sendo assim, procuro realizar um apanhado das últimas mudanças ocorridas na base curricular do Ensino Médio, especialmente no Rio Grande do Norte. Em seguida, estabeleço análises partindo de situações e conversas durante as idas à *escola* e como a

categoria da interseccionalidade discutida torna-se fundamental para examinar este processo, para Hill Collins (2020) seria compreendida como uma ferramenta analítica capaz de abarcar uma variedade de problemas sociais, considerando as restrições e as potencialidades nas trajetórias dos indivíduos. Evidenciando que os docentes, servidores e discentes ao entrarem pelos portões da escola não se separaram de seu gênero, classe, raça e outros marcadores sociais, compreendendo que a análise interseccional dos sujeitos não deve ser isolado do contexto social mais amplo, neste caso os contextos que estão inseridos e na qual a escola se situa.

Em suma, a presente pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento. Logo, as reflexões aqui articuladas configuram-se como um esforço inicial, suscetível de aprofundamento e maturação conforme o avanço da etnografia.

2. Trajetórias pessoais e metodológicas

Neste texto a instituição em que realizamos o trabalho de campo, será mencionada como *escola estadual de tempo integral* ou *escola pública de Natal*, destaco que a pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal Do Rio Grande do Norte e como recomendação o nome da escola deverá ser mantido em anonimato, assim como os nomes dos interlocutores que serão tratados por pseudônimos, preservando a integridade e a identidade dos envolvidos. Abro um parênteses para esclarecer que a densidade e o volume dos dados descritivos de campo, apresentados nesta etapa inicial sofreram impactos diretamente atreladas aos trâmites institucionais de regulação ética. Isso ocorre em detrimento do tempo de espera necessário para a tramitação e a liberação do protocolo, pois a pesquisa de campo só deve ser iniciada após a data de emissão do parecer de aprovação do comitê de ética destinatário, afetando o cronograma para imersão no campo.

Dito isto, destacamos os percursos pessoais que construíram e conduziram o campo de estudos e as metodologias de pesquisa. Inicialmente, minha trajetória como graduanda no bacharelado em Ciências Sociais sinalizava caminhos distantes do universo da educação formal e informal em relação às discussões, pois a grade curricular do curso não apresenta disciplinas ou referências nesta direção, destacando pesquisas em outros segmentos. Rocha e Tosta (p.62, 2017) destacam que a relação entre antropologia e a educação não é nova, porém nem sempre obteve maior atenção, para os autores as disputas político-ideológicas dentro do campo das ciências sociais

promoveram hierarquizações de temas e perspectivas, focalizando uns e marginalizando outros.

Contudo, as fronteiras dessa formação acadêmica foram tensionadas por influências de ordem pessoal, política e prática. Observo que a referência familiar da minha avó, como professora, ocasionou um despertar para educação, sempre estudei em escola pública e no ensino médio ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), sempre impulsionada pela minha avó a buscar melhores condições, nesta época desenvolvi projetos extensionistas nas comunidades próximas ao campus. Posteriormente, durante a graduação, ingressei no Programa de Educação Tutorial (PET), no grupo Conexões de Saberes Comunidade Campo, ao qual em conjunto com outras petianas e a tutora Dra. Elisete Schwade tivemos a oportunidade de implementar um projeto de extensão pensando em conjunto com a comunidade de Tabua, para auxiliar os jovens a ingressarem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, nesta época despertou o interesse em compreender como esses jovens tinham acesso ao ensino e as dificuldades enfrentadas. Em seguida, aprofundei meu interesse na área da educação ao integrar uma bolsa de Iniciação Científica também sob a coordenação da professora Elisete Schwade, na qual durante a pandemia do COVID-19, realizamos uma busca para compreender os impactos da pandemia nas práticas educativas, com ênfase na diversidade e as dimensões de gênero.

As temáticas ligadas à educação, gênero e diversidade seguiram para o mestrado, onde atualmente participo do projeto de Extensão “Semeando Gênero na Educação” sob a coordenação da professora Dra. Elisete Schwade, realizamos diálogos e oficinas com discentes, docentes e toda equipe escolar a respeito de temas ligados às questões de gênero e que sejam ligados ao dia a dia dessa comunidade escolar. O breve resumo da minha trajetória contextualiza minha isenção no campo de pesquisa da antropologia e educação, além disso, minha participação no projeto de extensão possibilitou uma aproximação com a escola, facilitando uma relação de troca com a comunidade escolar, especialmente a equipe gestora atual e alguns professores. Saliento que a inserção em contexto escolares formais provocou indagações e curiosidades a respeito da dinâmica escolar de tempo integral e como os sujeitos que fazem a escola estão lidando com as constantes mudanças no ensino médio.

Em termos metodológicos, a etnografia realizou-se através de uma metodologia reflexiva entre prática e teoria, como ressalta Peirano (2014), a etnografia não é apenas

um método descritivo, mas também deve apresentar uma contribuição teórica consistente que dialogue com os dados coletados. Como Bourdieu e Chamboredon (2002) refletem, essa dissociação entre prática e teoria proporciona uma redução da pesquisa em uma lista de regras, por isso, a pesquisa precisa ter um aporte tanto empírico, quanto teórico, a teoria nos permite submeter as hipóteses em uma interrogativa dos aspectos da realidade observada. Sendo assim, o presente trabalho envolve a coleta e interpretação de dados através da observação participante na *escola estadual de tempo integral*, com o apoio de ferramentas metodológicas como a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

A proposta da entrevista semi-estruturada é proporcionar uma dinâmica de conversação com a equipe de gestores da escola, moldando o direcionamento em vista dos entrevistados, as perguntas do roteiro são flexíveis e propostas apenas para direcionar o caminho para o objetivo de investigar a implementação do ensino médio, [...] “o roteiro, então, nos ajuda a conduzir a entrevista, a não esquecer de perguntar algumas coisas, mas não é uma camisa de força”, (Alberti, p. 94, 2005), sempre tentando ter o cuidado com as informações prévias e atenção ao entrevistado.

A análise documental entra em conjunto com a observação participante e a entrevista para elaboração da etnografia. O intuito será investigar os documentos e resoluções atribuídos ao processo de reformulação e instauração do ensino médio, principalmente a Base Comum Curricular Nacional, Matriz Curricular do Ensino Potiguar, Plano de Ação do Ensino Médio Potiguar e Política Nacional do Ensino Médio.

3. Novo Ensino Médio: Breve Histórico de mudanças

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, papel central na preparação dos jovens para construção do exercício crítico cidadão, o ingresso no mercado de trabalho e também para o ingresso na Educação Superior.

[...] tem como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de preparar os estudantes para o exercício da cidadania, a continuidade dos estudos na educação superior e a preparação para o mundo do trabalho. Com foco no desenvolvimento da formação integral do estudante – considerando aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais – o Ensino Médio é um direito de todos e um dever do Estado, da família e da sociedade, que devem assegurar seu acesso e permanência. (Brasil, 2025)

Ressaltando, que a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de

universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras.

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (BNCC, p. 462)

A discussão da reformulação no Ensino Médio começou em meados de 2013, com a proposta de organizar o currículo em áreas do conhecimento. Em 2017 durante o governo de Temer, a medida provisória nº 746/2016 acabou sendo aprovada pelo Senado, sob a conversão da Lei nº 13.415/2017, proporcionando a alteração nas Diretrizes e Bases Curriculares Nacional.

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BNCC, p. 462, ano)

A proposta do Ministério da Educação na reformulação do ensino médio é criar um modelo que estimule os jovens a permanecer na escola, argumentando que a reforma resultará na diminuição da evasão escolar e tornará a educação mais relevante e atrativa para os estudantes. Compreendo que a questão das diversidades se apresenta como uma dificuldade por parte das instâncias educativas, se busca criar modelos universais e homogêneos que não condiz com todas as realidades, contribuindo para o abandono escolar de muitos jovens.

A Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo assim, a reforma na educação básica consiste em uma referência obrigatória para todas as escolas, passando a ter uma carga de 3000 horas, divididas entre disciplinas obrigatórias (português e matemática) e os itinerários formativos, que são disciplinas, projetos, oficinas, etc. que os estudantes poderão escolher no ensino médio, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

A aprovação da Lei nº 13.415/2017, alterou na LDBEN a carga horária mínima anual no ensino médio ampliando-a para 1000 horas, no prazo de cinco anos, e estabeleceu para essa etapa do ensino uma nova organização curricular que deverá contemplar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a oferta de diferentes itinerários formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, o que possibilitará o fortalecimento do protagonismo juvenil no que se refere à escolha de seu

percurso de aprendizagem e, também, à ampliação das ações voltadas à construção dos projetos de vida dos estudantes. (Brasil, 2018)

A reestruturação no ensino médio tem gerado debates e manifestações por parte dos estudantes e professores, há controvérsias na implantação deste Novo Ensino Médio, provocando a ampliação das desigualdades, ao escolher uma área de formação o estudante não tem mais acesso às demais áreas do conhecimento ministradas no ensino médio, além disso, pesquisadores da área apontam que esses não poderiam ser exclusivamente escolhidos pelos estudantes, visto que, anteriores ao processo de escolha, existem questões de ordem estrutural. O ensino por ser a etapa final do ensino básico, caracteriza-se como período essencial para descobrir em quais modalidades de conhecimento o estudante se identifica, ao ser direcionado a uma área de conhecimento de um itinerário, o conhecimento acaba se restringindo.

No diálogo entre antropologia e educação, percebemos a complexidade de lidar com a diversidade escolar. Gusmão (2000) nos convida a refletir a respeito desse processo complexo de compreender a educação enquanto processo de aprendizagem, baseado na comunicação e na troca entre diferentes.

Em 2024 a Política Nacional de Ensino Médio foi instituída, através da Lei nº 14.945/2024, reestruturando novamente essa etapa, além de revogar parcialmente a Lei 13.415/2017. Determinando que as escolas comecem o processo de implementação do ensino médio para estudantes da primeira série, a partir de 2025. Seguido dos estudantes da segunda série em 2026 e em 2027 para a terceira série.

A nova lei regulamenta os itinerários formativos e prevê a construção de diretrizes para sua oferta. A carga horária mínima dos itinerários será de 600 horas, com exceção da formação técnica e profissional, quando pode chegar a 1.200 horas. Os itinerários formativos deverão servir como um aprofundamento das seguintes áreas do conhecimento ou do ensino técnico: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional, organizada a partir das diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica (EPT). (Brasil, 2024)

No Rio Grande do Norte, a Secretária de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer (SEEC) instituiu o chamado Plano de Ação do Ensino Médio Potiguar. Segundo o documento, a finalidade seria servir como um guia estratégico para SEEC, como também as Diretorias Regionais de Ensino (DIREC) e as comunidades escolares da rede estadual, com atenção especial aos estudantes do Ensino Médio, docentes, gestores e coordenadores, garantindo uma governança colaborativa e participativa o

desenvolvimento de ações que assegurem a implementação de currículos adaptados às realidades locais e às necessidades dos estudantes.

O plano tem o intuito de auxiliar as redes na transição para a nova configuração do ensino médio organizado em metas e indicativos qualitativos e quantitativos dentro de um cronograma de ações planejados com base em sete eixos temáticos, sendo eles:

I- organização e arquitetura curricular para a transição e implementação da Lei; II - ações em prol do acesso e da permanência dos estudantes nas escolas das redes estadual e distrital, considerando as modalidades de oferta; III - proposta para as trajetórias escolares regulares e o desempenho acadêmico satisfatório, considerando as diversidades do território na oferta do ensino médio; IV - mapeamento sobre a infraestrutura física e os insumos pedagógicos das escolas, considerando as diversidades do território na oferta do ensino médio; V - política de alocação de docente, desenvolvimento profissional, formação continuada e valorização dos profissionais da educação; VI - governança, gestão escolar e comunicação com a comunidade escolar e a sociedade; e VII - proposta de monitoramento e avaliação do processo de implementação da Lei. (MEC, 2024)

Neste trabalho não abordamos individualmente cada eixo, trataremos de compreender a partir de uma perspectiva mais ampla através dos gestores e professores da *escola estadual de tempo integral*, buscando compreender como tem sido a transição do ensino médio baseado nesses eixos, levando em consideração o contexto social na qual a escola se insere.

A partir do histórico de reforma no ensino médio, especialmente a ocorrida em 2017 e a última em 2024, analisar na prática o desenvolvimento desse processo de implantação em escola de tempo integral em Natal, possibilita compreender não apenas os aspectos da implementação, mas como a comunidade escolar está sendo afetada por essas constantes mudanças.

Como dito, o objetivo principal para a reestruturação dessa etapa do ensino básico, seria reduzir o números da evasão escolar no Brasil. No Censo Escolar de 2023 o índice de evasão era maior entre os homens, de 7,3%, enquanto entre as mulheres era de 4,5%. O maior índice de saída entre os estudantes masculinos é o ingresso no mercado de trabalho, em relação ao público feminino os censos apontam gravidez como um dos principais motivos de evasão.

Em relação ao estado do Rio Grande do Norte, segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), medidor de qualidade do ensino, o estado apresentou o pior desenvolvimento do Brasil no ensino médio, com a nota de 3,2 no ano de 2023. Apesar do estado ser governado por uma professora, em alguns aspectos a educação não evoluiu consideravelmente, importante registrar que a

defasagem do ensino vem de gestões anteriores e que durante a pandemia agravou-se. Além disso, a análise divulgada pelo Anuário Brasileiro de Educação Básica mostra que no estado a taxa de abandono no nível médio é uma das maiores, aproximadamente 9,1% dos jovens abandonaram a escola no ano de 2023.

O Plano de Ação desenvolvido pelo governo entra como uma maneira de reverter os índices negativos. Será que de fato trará melhorias significativas para a educação potiguar? A princípio iremos nos debruçar na aplicação do *Novo Ensino Médio* em uma Escola de Tempo Integral, com quase 10 anos voltado para a modalidade de ensino integralizante, em 2017 a escola implantou o ensino médio integral e recentemente adotou a Educação Profissional, estas mudanças conduzem à redução no número de matrículas, em virtude da demanda ser voltada para o aluno participar integralmente das atividades escolares e não apenas em um único turno regular. É importante evidenciar que o Ensino Médio é marcado por profundas desigualdades sociais, raciais e territoriais que influenciam as trajetórias escolares. Jovens em situação de maior vulnerabilidade social enfrentam barreiras de acesso, permanência e conclusão da última etapa da Educação Básica.

4. Etnografando contextos escolares

A primeira visita à escola permitiu um olhar mais direcionada a infraestrutura, a *escola estadual de tempo integral* dispõe de uma boa estrutura se comparado a outras escolas estaduais do estado, especialmente as localizadas em áreas periféricas ou rurais, visto que a escola está localizada em um bairro central e comercial da capital Potiguar, ou seja, os alunos são de diferentes localidades de Natal, apresentando perfis heterogêneos, pois o bairro da Cidade Alta atualmente encontra-se em um processo de esvaziamento comercial e residencial³.

A fachada da escola passou por uma pintura recente, o nome da escola encontra-se em destaque bem na entrada, possui estacionamento ao lado esquerdo do portão principal e no jardim duas estátuas que representam os alunos. Ao entrar na escola, nos deparamos com a recepção e as salas de coordenação e direção, uma observação que fiz durante minhas idas é a sala da direção nunca está vazio, sempre com algum familiar, aluno ou professor resolvendo demandas, tanto que para conversar

³ Decorrente da falta de investimento políticos, sociais e culturais.

com a gestão a respeito da ideia de pesquisa e o que pretendia marquei um horário, apesar disso, notei a disposição da equipe em ajudar na minha pesquisa.

Seguindo a descrição, a escola tem um amplo pátio, onde o refeitório é organizado com mesas e cadeiras azuis, as salas de aulas comportam a capacidade de até 35 alunos, possui auditórios, laboratórios de biologia, química e robótica e uma biblioteca, bem como materiais didáticos como lousas e projetores, pela análise da infraestrutura e também pela conversa com o vice-diretor houve uma reforma na escola durante a transição do ensino regular para o nível integral.

Outro dado interessante, anotado dessa primeira visita foi em relação aos espaços de sociabilidade dos alunos, a biblioteca e o refeitório integram os ambientes de maior fluxo de grupos diversos conversando animosidades e/ou produzindo tarefas escolares, assim como a quadra que passa a ser um espaço não apenas de lazer, mas de produção de relações entre alunos e professores, durante a visita observei um grupo de alunos e dois professores jogando queimada, os estagiários que conduziam minha visitam evidenciaram que existia uma competição de queimada entre os professores e alunos. Reafirmando a discussão de Gusmão (2000) que a escola é mais do que um espaço de socialização, ela torna-se um espaço de sociabilidade na qual ocorrem encontros e desencontros, buscas, perdas, descobertas e encobrimentos.

Diante dessas observações entendo a escola não apenas como um domínio de ensino, mas um local de educação para as relações sociais e os modos de convívio em meio a tantos marcadores identitários diferentes. Logo, a escola torna-se um espaço marcado por intersecções de diferentes marcadores sociais, o que as pensadoras negras discutem como interseccionalidades. Mara Viveiros nos faz refletir “a análise interseccional como forma de leitura das desigualdades sociais” (Viveiros, 2018, p.23), contextualizando as relações de desigualdade com o intuito de compreendê-las através de uma perspectiva crítica e contextual.

Durante minhas participações nas oficinas do projeto de extensão e em conversas com alguns professores observei que muitos estavam sentindo uma sobrecarga em virtude das cargas horárias e das recentes mudanças nos currículos do ensino médio. Faço uma ressalva que o projeto “Semeando Gênero na Educação” atua em uma escola no meio rural na cidade de Ceará-Mirim, região Metropolitana de Natal, a escola apresenta uma estrutura precária em comparação a *escola estadual de tempo integral* localizada no bairro central de Natal, navegando entre esses dois campos, pude questionar as diferenças marcantes entre as duas localidades, em especial os professores

da Escola Estadual Marta Pernambuco que se deslocam de outras cidades para o assentamento Rosário, além de precisarem complementar a carga horária em outros municípios, tornando o processo mais exaustivo, suas trajetórias de vida apresentam diferentes marcadores em relação aos professores da capital.

Apresentei essa ressalva para refletir a importância de conhecermos os contextos sociais, históricos e políticos aos quais as escolas estão situadas, buscando ir além dos muros da escola, Pereira (2017, p.64) nos propõe a refletir que a análise antropológica não deve se limitar ao espaço escolar propriamente dito, mas que devemos ampliar nossos horizontes para apreender as múltiplas relações e noções que são estabelecidas tanto em seu interior como exterior.

Sendo assim, antes dos professores e alunos serem componentes de uma comunidade escolar, são sujeitos que apresentam relações e trajetórias que o integram enquanto ser social de um determinado contexto, ao adentrar no espaço escolar eles não deixam portões afora seus marcadores. Trago cenas escolares para demonstrar os processos de sociabilidade e como os sujeitos estão marcados por suas trajetórias que se interseccionam com os contextos, além de entender como tem sido o processo de implementação do *novo ensino médio* para esses vários sujeitos.

Maria⁴, descreve-se como uma mulher branca gorda, com cabelos pretos ondulados e estatura mediana, relatou em uma breve conversa de fim de expediente que uma das maiores dificuldades em relação ao *Novo Ensino Médio* seria a constante mudança nos currículos e grades.

Sou professora de filosofia, trabalho em três escolas do estado e em todas os currículos são diferentes, o professor não consegue se adaptar, pois sempre existe uma mudança e o fato de precisar debater assuntos que envolve as matérias técnicas do ensino profissionalizante dificulta o planejamento (Diário de campo, 07/05/2026)

As questões apresentadas pela professora aparecem na fala de outros professores, Carlos gestor da escola e também professor, ressaltou em conversa:

Ano passado se tinha as trilhas de aprofundamento e projeto de vida em todas as etapas do ensino médio, esse ano já não se trata mais como trilhas e sim projetos integradores. Projeto de vida ficou concentrado no 1º ano e os professores ficam como “eu vou ministrar a disciplina?”, já que anteriormente se pensava a disciplina como continuação nos 3 anos de ensino médio, ficamos meio perdidos, não existe uma formação a respeito dessas novas mudanças curriculares, quando chega já começamos o ano letivo. (Diário de campo, 07/05/2026)

⁴ Todos os nomes descritos ao longo do trabalho são fictícios, preservando a identidade dos interlocutores.

Essas mudanças promovidas nas matrizes curriculares giram em torno do argumento de diminuir a evasão escolar, de fato é um desafio promover transformações na educação que contemple a diversidade. Gusmão (2000) promove uma reflexão a respeito da diversidade, para autora o educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual, uma educação que visa homogeneizar partindo do lugar que ocupam no interior da escola. Sendo assim, os currículos em tese deveriam abarcar a diversidade existente, mas na realidade o processo não é tão simples. Um exemplo é em relação a lei nº 11.645/08 que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos níveis de ensino, é uma vitória significativa para o reconhecimento da pluralidade brasileira, porém os professores evidenciam que não há uma formação adequada para se trabalhar a respeito dos temas.

Conheci através do colega de grupo de pesquisa - Carlos Henrique - o professor José, um homem negro, estatura mediana com corpo malhado, cabelos no estilo militar, óculos de grau redondo, na faixa dos 30 anos+, assumidamente gay, professor de Português e Redação. Ele prestativamente disponibilizou sua grade curricular e informou os dia que poderia acompanhar suas aulas, até o momento participei das aulas de redação no turno da manhã nas quartas-feiras.

Na época que tivemos o primeiro contato, José contou que iria assumir a disciplina de Relações Étnico-raciais, junto com outro professor da geografia e que estavam organizando a estrutura da disciplina com base em suas áreas de atuação, notei que uma das premissas para assumir a disciplina perpassava por sua trajetória pessoal de ser um homem negro e gay e consequentemente para a gestão se enquadrava como mais politizado em relação as questões de raça e gênero. Em outro momento, na aula de redação do 3º ano B, o professor discutia sobre a estrutura do p2 da redação do enem e de como poderia ser escrito caso o tema fosse estigmas da saúde masculina, durante a aula expositiva uma aluna relatou que os pais questionam quando assuntos de sexualidade são tratados na escola, segundo ela, para eles a escola estaria ensinando a fazer sexo, ela prorrogou dizendo que o preconceito se estendia ao estudo da Literatura Afro-brasileira e Indígena. O professor José complementou dizendo:

Existe a lei que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, assim como existe no currículo a promoção a educação sexual e de gênero, mas na prática existe dificuldade em implementar, já que eu por exemplo recebi uma formação na área em uma disciplina optativa a quase 20 anos atrás, essa falta de formação impede muitas vezes que nós professores possamos debater tais assuntos, além dos pais que não aceitam, nesse caso prefiro não enfrentar. Em relação a literatura afro, uso um autor durante a fase

da literatura contemporânea para evidenciar essa diversidade. (Diário de campo, 20/05/2026)

Em uma outra turma, com o mesmo tema, identifiquei uma relação de proximidade dos alunos com o professor José, tanto que nesta aula o aluno Eduardo perguntou: “professor, as ISTs pode ser transmitidas pelo sexo oral?” Mostrando que tinha confiança em expressar suas dúvidas quanto à prevenção sexual, outros alunos perguntavam qual era a importância da camisinha, como se prevenir e como conseguir essa proteção. Ao ser questionado pelos alunos, José tentou responder essas dúvidas à sua maneira, baseando em suas vivências e saberes que se inter cruzam com sua persona professor, deixando em evidência que não era um profissional da área.

Nestas primeiras incursões passei a refletir como os professores de certa maneira exercem papéis além da sua formação e de como estava sendo o processo de transitar entre diferentes áreas do conhecimento para conseguir executar os itinerários formativos previstos na Matriz Curricular do Ensino Médio Potiguar e se a execução levava em consideração a diversidade presente naquela realidade escolar.

Nesse meio, outra reflexão surgia em relação aos estudantes daquela instituição de tempo integral, ao que pude perceber são alunos que têm acesso a informações tanto na escola quanto fora, se mostram politizados e que se incentivados promovem debates interessantes e construtivos. Porém, passei a indagar se aqueles alunos conheciam a realidade de sua escola, se estavam observando e entendendo as diversas transformações que o ensino médio vinha passando. Considerando que cada indivíduo apresenta trajetórias, percepções de formação e experiências de vida distintas para além da escola.

Durante uma tarde encontrei uma aluna saindo da escola, perguntei onde ela tinha comprado a bolsa e começamos a conversar, questionei se ela estudava naquela escola e disse: “sim, infelizmente” (anotações avulsas, 14/05/2026), lembro de ser umas 14 horas e ela era a única saindo antes do horário previsto, causando um certo estranhamento. Durante o diálogo, perguntei o que ela achava da escola. Demonstrando pressa para ir embora, Manu propôs retomar a conversa posteriormente, porém durante minhas últimas idas não a localizei. Essa ausência me deixou instigada a compreender os motivos do afastamento, especialmente porque a entonação de sua fala, ao identificar-se como aluna da instituição, sinalizou uma emoção de insatisfação. É importante destacar que antes da saída ela parecia bem impaciente para que o porteiro abrisse o portão o mais rápido possível, como se estivesse fugindo de algo.

Está situação evidencia a complexidade do campo escolar, questionamentos que em muitos casos não se tem resposta. Assim como a diversidade presente na escola é uma questão presente nas discussões desde muitos anos e continua em pauta atualmente.

5. (In)conclusões

A pesquisa antropológica nos permite observar com outros parâmetros as relações instituídas nos espaços escolares, compreendo que estas vão muito além do espaço interno. Nesta pequena análise realizada, muitas questões surgiram, além das listadas anteriormente, permitindo compreender que nossas pesquisas não necessitam a priori de soluções ou respostas para todas as indagações, pelo contrário, enxergo a antropologia e em especial o diálogo com a educação, uma maneira de questionarmos os padrões homogêneos aos quais permeiam a escola.

Ademais, a implantação do novo ensino médio apesar de ser pauta de debate no ambiente educacional, não ultrapassa as barreiras comuns da discussão, por isso se faz necessário abrir os horizontes para o debate da escola para além do ensinar e dos conteúdos curriculares. Observo que existe a necessidade de estudar além dos dados e censos numéricos os impactos e as consequências acarretadas na comunidade escolar, pensando em uma investigação que os aspectos de um contexto social e cultural mais amplo sejam considerados, indo em oposição a acepção corriqueira de *cada caso é um caso*.

Portanto, a articulação entre gênero, classe e raça tornam-se imprescindíveis ao realizar pesquisas em ambientes escolares. Ficamos com a lição de utilizar essas categorias de acordo com o contexto social amplo ao qual estamos buscando explorar, além de ter o cuidado de não universalizar ou generalizar sua aplicação. A antropologia nos ajuda a pensar que as situações e descrições fazem parte de determinados contextos sociais, também nos propondo a refletir e nos colocando em dúvidas sobre situações vistas como padrões ou universais.

Referências

ALBERTI, Verena. O início da pesquisa. In: ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos pela educação**. 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/index.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão do sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Ensino Médio: balanço da implementação, 2023 - 2025**. Brasília, DF: MEC, 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

CORREIA, Shirlei de Souza; FERRI, Cássia; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O que esperar do Novo Ensino Médio? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 15-21, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 25 fev. 2026.

GUSMÃO, N. M. M. **Desafios da diversidade na escola**. Mediações - Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9–28, 2000. Disponível em: 10.5433/2176-6665.2000v5n2p9. Acesso em: 08 mai. 2026.

IDEB: Rio Grande do Norte tem o pior desempenho do país no ensino médio. **G1 RN**, 14 ago. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2024/08/14/ideb-rio-grande-do-norte-tem-o-pior-desempenho-do-pais-no-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 42, 2014.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**,

Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>. Acesso em: 18 set. 2024.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, abr. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1095>. Acesso em: 20 ago. 2024.

VIGOYA, Mara Viveiros. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. 1. ed. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a07.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.