



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**



**JULIANA BARBOSA DA SILVA**

**DESAFIOS DOS GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA  
IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE  
EDUCAÇÃO DA BAHIA: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ/BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA/BA**

**2025**

**JULIANA BARBOSA DA SILVA**

**DESAFIOS DOS GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA  
IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE  
EDUCAÇÃO DA BAHIA: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ/BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires

**Linha de Pesquisa:** Política Pública Educacional

**VITÓRIA DA CONQUISTA/BA**

**2025**

S581d

Silva, Juliana Barbosa da.

Desafios dos gestores e coordenadores pedagógicos na implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de educação da Bahia: a experiência do município de Jequié/BA / Juliana Barbosa da Silva, 2025.

123 f.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Ennia Débora Passos Braga Pires.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 107 - 115

1. Educação pública. 2. Neoliberalismo. 3. Novo Ensino Médio. 4. Reforma educacional. I. Pires, Ennia Débora Passos Braga. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 375

*Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO**

**JULIANA BARBOSA DA SILVA**

### **DESAFIOS DOS GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. **Linha de pesquisa:** Política Pública Educacional

### **BANCA DE AVALIAÇÃO**

---

Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires (PPGED/UESB)  
Profa. Orientadora

---

Profa. Dra. Elizabete Pereira Barbosa (PPGE/UEFS)  
Membro Externo

---

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior (PPGED/UESB)  
Membro Interno

Vitória da Conquista/BA  
Maio de 2025

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter sustentado cada passo da minha caminhada. Às minhas ancestrais, que abriram caminhos para que hoje eu pudesse estar aqui, escrevendo esta dissertação. Sou grata pela minha saúde e pela vida das pessoas que caminharam comigo durante esse processo: **amigos, familiares e professores** que, com generosidade e saberes, contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

De forma especial, agradeço à minha orientadora, **Profa. Dra. Ennia Débora**, por sua paciência, dedicação e por me estender a mão tantas vezes diante das minhas dificuldades. Estendo também meu reconhecimento **a toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**, que ofereceu apoio fundamental ao longo dessa jornada.

Agradeço aos professores da banca, **Profa. Dra. Elizabete Pereira** e **Prof. Dr. Adenilson Souza**, pela leitura atenta, pelas sugestões valiosas e pelas contribuições significativas que enriqueceram este trabalho.

Minha gratidão também vai às “**Flores**” que aceitaram participar da pesquisa, abrindo com generosidade as portas de suas casas e dedicando tempo precioso, mesmo em seus momentos de descanso, para me receber e compartilhar suas histórias.

Apreendi, ao longo deste percurso, que somos como rios. Mesmo diante dos desafios, não podemos esquecer o caminho que desejamos seguir nem da força que habita em nós. Somos feitos de secas e abundâncias, e tudo depende das estações. Assim como os rios, mesmo quando nos sentimos frágeis diante das dificuldades, do cansaço e da solidão, seguimos em frente. Porque os rios se encontram, e suas águas seguem juntas com determinação. Do mesmo modo, seguimos mais fortes quando encontramos pessoas que nos fazem crescer, que nos nutrem com conhecimento e nos oferecem oportunidades inesquecíveis.

**A todos vocês, minha eterna gratidão.**

***Eu Docente***

*Docência é aprendizagem;  
Soma de afetos,  
Subtração de medos,  
Divisão de histórias,  
Multiplicação de Sonhos.*

*É alfabetizar para se “ler o mundo”  
E ler a si,  
Construindo pontes  
Entre  
A VIDA e a Ciência  
A Ciência e a VIDA.*

*Permeiar com esperança  
A vida da escola,  
A escola da vida;  
Chão nosso de cada dia.*

*Moura, Fabiana Correia (2022)*

SILVA, Juliana Barbosa da. **Desafios dos gestores e coordenadores pedagógicos na implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Educação da Bahia: a experiência no município de Jequié-BA.** Orientadora: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UESB). Vitória da Conquista: UESB, 2024.

## RESUMO

O estudo teve como foco os desafios dos gestores (diretores escolares) e coordenadores pedagógicos na implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto do município de Jequié/BA. Nossa pretensão foi compreender os problemas e dilemas encontrados pelos gestores e coordenadores pedagógicos em adequar as escolas-piloto às mudanças trazidas pela reforma do Novo Ensino Médio (NEM). No tocante ao problema de investigação, buscamos responder ao seguinte questionamento: quais foram os desafios encontrados pelos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas-piloto de Jequié/BA para a implementação do Novo Ensino Médio? Os dados da pesquisa foram obtidos por meio da realização de entrevistas com as diretoras e coordenadoras pedagógicas envolvidas no processo de implementação da reforma do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto do município de Jequié/BA. Além disso, buscamos proceder com um levantamento bibliográfico sobre as reformas do NEM e problematizar o conjunto de leis sobre as mudanças preconizadas pela nova organização do Ensino Médio. A partir da sistematização dos dados, as análises foram realizadas à luz das categorias da totalidade, contradição e mediação, propostas pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD). O pressuposto de nosso estudo é que o novo modelo de organização do Ensino Médio representou um desafio aos profissionais da educação, aqui se referindo especialmente aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos, em atuação durante a entrada em vigor da reforma, principais responsáveis por promoverem as adequações das unidades escolares, dos programas curriculares e das dinâmicas de funcionamento das unidades escolares. Pois, mesmo que, em sua aparência, a reforma tenha se apresentado enquanto um processo de participação ativa do coletivo, em sua essência, a sua aprovação ocorreu de forma verticalizada, num movimento em sentido de “cima para baixo”. Os resultados revelam que os desafios apontados pela bibliografia sobre o tema foram reafirmados pelos dados obtidos por meio das entrevistadas, além de demarcar a falta de apoio técnico-pedagógico para lidar no período de implementação da reforma. Concluímos que o NEM instiga que os profissionais da educação estão sendo transformados em executores, como se pauta o modelo posto pela lógica neoliberal.

**Palavras-chave:** Educação pública; Neoliberalismo; Novo Ensino Médio; Reforma educacional.

SILVA, Juliana Barbosa da. **Challenges Faced by School Principals and Pedagogical Coordinators in Implementation of the New High School Curriculum in the State Education System in Bahia:** The Experience in the Municipality of Jequié-BA. Advisor: Prof. Dr. Ennia Débora Passos Braga Pires. Dissertation (Master's in Education) – Graduate Program in Education (PPGE/UESB). Vitória da Conquista: UESB, 2024.

### **ABSTRACT**

This study has focused on challenges faced by school principals and pedagogical coordinators in implementing the New High School Curriculum in the pilot schools in the municipality of Jequié, Bahia. Our aim has been to understand the problems and dilemmas encountered by those professionals in adapting pilot schools to changes brought about by the New High School Reform (NEM). Regarding the research problem, we have sought to answer the following question: what were the challenges faced by school principals and pedagogical coordinators in the pilot schools of Jequié/BA, during implementation of the New High School Curriculum? The research data were collected through interviews with principals and pedagogical coordinators involved in the implementation process of the reform in Jequié's pilot schools. Additionally, a literature review on the NEM reforms was conducted, along with a critical analysis of the set of laws underpinning the new organizational structure of secondary education. Based on systematization of data, analyses were carried out through the lenses of the categories of totality, contradiction, and mediation, as proposed by Historical-Dialectical Materialism (HDM). Our study is based on the premise that the new high school organizational model posed a significant challenge for education professionals, particularly school principals and pedagogical coordinators, who were primarily responsible for adapting the school units, curricula, and operational dynamics to the reform. Although the reform outwardly appeared to promote collective participation, in essence, it was approved in a top-down manner. The results indicate that the challenges highlighted in the literature were reaffirmed by the data gathered from the interviewees, and they underscore the lack of technical-pedagogical support during the implementation period. We conclude that the NEM pushes education professionals to take on the role of mere implementers, in line with the logic of the neoliberal model.

**Keywords:** Public education; Neoliberalism; New High School Curriculum; Educational reform.

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1:</b> Localização geoespacial do município de Jequié/BA.....	33
<b>Mapa 2:</b> Cartograma de distribuição geoespacial dos colégios estaduais da área urbana de Jequié/BA. ....	36

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Documentos que compõem o escopo da pesquisa. ....	29
<b>Quadro 2:</b> Número de matrículas em Ensino Médio por escola e ano da implementação do NEM. ....	35
<b>Quadro 3:</b> Perfil das participantes da pesquisa. ....	57
<b>Quadro 4:</b> Questões orientadoras das entrevistas com as diretoras escolares.....	59
<b>Quadro 5:</b> Questões orientadoras das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas .....	59
<b>Quadro 6:</b> Quantitativo de produções científicas encontrados por portal/plataforma. ....	41
<b>Quadro 7:</b> Informações gerais sobre as dissertações e tese selecionada para análise. ....	42
<b>Quadro 8:</b> Informações gerais sobre artigos científicos selecionados para análise.. ....	43
<b>Quadro 9:</b> Aspectos destacados nas falas das gestoras sobre a implementação do NEM. ....	84

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Campo de estudo das produções científicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. ....	58
--	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Colégio da Polícia Militar (CPM) Professor Poeta Luiz Neves Cotrim.....	37
<b>Figura 2:</b> Colégio Estadual Paulo Freire. ....	37
<b>Figura 3:</b> Eixos das entrevistas.....	80
<b>Figura 4:</b> Nuvem de Palavras. ....	88

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/Conep	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COM	Colégio da Polícia Militar
DCRB-EM	Documento Curricular Referencial da Bahia – Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
NEM	Novo Ensino Médio
NTE 22	Núcleo Territorial de Educação 22
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político-Pedagógico
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECUT	Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Jequié
TI	Território de Identidade
TCLE	Termo de Conhecimento e Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>22</b>
1.1 O materialismo histórico-dialético como orientação teórico-metodológica.....	22
1.2 Procedimentos da pesquisa .....	28
1.3 Instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada.....	29
1.4 <i>Lócus</i> da pesquisa .....	31
1.5 Participantes da pesquisa e cuidados éticos .....	38
<b>CAPÍTULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS SOCIAIS E POLÍTICOS .....</b>	<b>45</b>
2.1 Crise estrutural do capitalismo: reflexos na política educacional e na reforma do Ensino Médio.....	51
2.2 Revisão sistemática da literatura acadêmica.....	56
<b>CAPÍTULO 3: CONJUNTO LEGAL QUE ORIENTA O NOVO ENSINO .....</b>	<b>62</b>
3.1 Atribuições dos(as) gestores(as) escolares na implantação das reformas educacionais de acordo com o conjunto legal.....	63
3.2 Implicações do Novo Ensino Médio e da BNCC no contexto educacional baiano.....	70
3.3 Limites no Novo Ensino Médio.....	74
<b>CAPÍTULO 4: (DES)CAMINHOS E DESAFIOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PILOTO NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ-BA.....</b>	<b>80</b>
4.1 Pontos e contrapontos sobre a implementação do Novo Ensino Médio: “ <i>Na nossa escola, foi um processo dolorido</i> ” .....	81
4.2 Desafios na nova composição do Ensino Médio: “ <i>Eu tive insegurança, mas como ser insegura sendo gestora?</i> ” .....	85
4.3 O trabalho colaborativo: “ <i>Se a gente não tivesse essa parceria, nada teria saído do papel e a situação teria sido mais caótica ainda</i> ” .....	94
4.4 Avaliando os limites e potencialidades do NEM: “ <i>A gente tem que encontrar um ponto de equilíbrio maior</i> ” .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/CONEP – UESB.....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE 1 – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM DIRETORES ESCOLARES .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE 2 – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa do nosso estudo são os desafios dos gestores e coordenadores pedagógicos na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Colégio da Polícia Militar (CPM) Professor Poeta Luís Neves Cotrim<sup>1</sup> e no Colégio Estadual Paulo Freire (Colégio Modelo)<sup>2</sup>, consideradas experiências piloto<sup>3</sup> em Jequié/BA. O interesse em pesquisar a temática nasceu de uma série de inquietações suscitadas da experiência como professora dos componentes curriculares Geografia e Projeto de Vida, no Colégio da Polícia Militar (CPM) Professor Poeta Luís Neves Cotrim, em Jequié/BA, no ano letivo de 2019, período em que se deu as mudanças e a implementação do NEM.

A minha entrada na rede estadual se deu em 2019 quando fui designada ao Colégio da Polícia Militar (CPM) Professor Poeta Luís Neves Cotrim, escola que já vivia a transição. Foi o ano de entrada dos novos professores efetivos e dos coordenadores pedagógicos. Me foram entregues diversos componentes curriculares e itinerários formativos, inclusive, Projeto de vida, o qual eu não sabia por onde começar, por não haver, naquele momento, qualquer direcionamento. Fui, então, colocada em uma realidade completamente nova, o que trazia angústia. Percebemos, então, a dificuldade de articulação dos componentes curriculares e itinerários formativos e, por isso, elegemos a temática como objeto de pesquisa.

Com a consolidação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio, fez se necessário desenhar os itinerários formativos e a flexibilização curricular para a experiência do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio a ser implantado, em 2018. Um projeto piloto é aquele eleito para a experimentação de um novo processo. No caso da implementação do Novo Ensino Médio em Jequié, foram selecionadas três escolas para implementação inicial da reforma: o Colégio da Polícia Militar (CPM) Professor Poeta Luís Neves Cotrim, o Colégio Paulo Freire e o Colégio Estadual Milton Santos<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> A Lei nº 14.175, de 27 de novembro de 2019, da Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 28 nov. 2019. Altera a denominação do Colégio da Polícia Militar Professor Magalhães Neto, localizado em Jequié-BA, para Colégio da Polícia Militar Professor Poeta Luís Neves Cotrim. Luís Neves Cotrim (1926-2008) foi poeta, professor e intelectual jequiense. Neste trabalho, utilizaremos exclusivamente a denominação atualizada.

<sup>2</sup> A Portaria nº 727/2021. Secretaria da Educação. BRASIL. Bahia. Determina a mudança de denominação do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães para Colégio Estadual Paulo Freire. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 11 mar. 2021. Neste trabalho, adotar-se-á exclusivamente a denominação atualizada.

<sup>3</sup> Uma experiência piloto é uma forma de teste inicial de algo novo - como um projeto, serviço, produto ou processo - em pequena escala, antes de ser implementado em larga escala. No caso em questão, a experiência da implementação de Reforma do Novo Ensino Médio.

<sup>4</sup> Dentro desse universo de desafios, foi necessário criar critérios para a escolha do *lôcus* de nossa pesquisa. A escolha pelo Colégio da Polícia Militar deu-se por ter sido o pioneiro na implementação, existindo, ainda, outras duas outras unidades na cidade para escolha. Dessas duas, optamos pela escola que possuía um número maior de matrículas no ano da implementação, para que nos proporcionasse uma visão mais ampla do objeto de estudo.

Segundo dados do Censo Escolar de 2023 (Inep, 2023), disponíveis na plataforma QEdu, o Estado da Bahia ofertou 498.470 matrículas no Ensino Médio regular em 2018 e 488.315 em 2020, nas escolas estaduais. Esses números evidenciam o impacto das políticas educacionais sobre um grande contingente de estudantes, reforçando a importância de compreender como se deu a implementação do Novo Ensino Médio nas unidades escolares selecionadas como piloto.

O fazer docente, nesse contexto, é um ato eminente político, portanto, crítico e independente. Os saberes que são tecidos nos processos formativos são dialéticos e marcados por movimentos de continuidades e rupturas, tais movimentos estão diretamente ligados às Políticas Públicas, Estado, luta de classes e formação docente, em vias independentes. De acordo com Saviani (1996), a sociedade em que vivemos é fundada no modo de produção capitalista e dividida em classes com interesses antagônicos, logo, a escola sofre com a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade brasileira. Partindo de tal abordagem, percebemos que as questões sociais, os conflitos emergentes nas lutas de classes incidem sobre as políticas públicas e se desdobram na cultura escolar.

São diversos os aspectos que constituem o novo modelo de organização do Ensino Médio, cuja instrução normativa foi a Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), aprovada e em vigor desde sua publicação no Diário Oficial da União, em 16 de fevereiro de 2017, responsável por alterar as Leis nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e nº 11.494/2007 (Brasil, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); e Lei nº 11.161/2005 (Brasil, 2005), que dispõe sobre o ensino da língua espanhola no Brasil, além de instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

Em seu conjunto, o dispositivo jurídico de 2017 trouxe mudanças significativas em todos os níveis da Educação Básica, representando, portanto, um dos marcos mais importante das políticas públicas educacionais, desde a entrada em vigor da LDBEN em fins da década de 1990. Contudo, interessam-nos, particular, as transformações ocorridas no Ensino Médio, em especial, os desafios e os impactos que essas mudanças representam para a gestão escolar e coordenação pedagógica.

Entendemos que o Novo Ensino Médio além de representar um retrocesso nas políticas públicas educacionais, afetou de modo negativo a da qualidade da educação pública

e trouxe novos desafios aos profissionais da educação, responsabilizando-os pelas adequações necessárias, sem que houvesse, por parte dos órgãos de controle e fomento, consistente apoio técnico-pedagógico. Além de tudo, por ter sido pensada e estruturada a partir de interesses mercadológicos, com ênfase nos órgãos internacionais de natureza econômica, a exemplo do Banco Mundial (BM), a reforma do Ensino Médio promove um distanciamento entre as classes sociais, dadas as condições de acesso aos recursos tecnológicos, aos saberes filosóficos, políticos e culturais produzidos historicamente pelas sociedades que nos antecederam (Blum, 2023).

É pertinente citar que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ao lado de outras entidades defendem, em nota pública datada de 23 de agosto de 2023, as 2.400 para a Formação Geral Básica; que deve haver ampliação dos investimentos em Educação nos moldes de modelos como dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); que os pactos para a Educação sejam construídos colaborativamente com as entidades que representem o processo de Educação; que as aulas presenciais sejam garantidas e que a Educação a Distância (EaD) seja de caráter excepcional; que o notório saber é um deslize e; que a proposta da política é importante, mas precisa de melhorias. Logo, houve a recomendação de revogação da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Vejamos os recortes das recomendações nos documentos, iniciando pela ANPEd e, em seguida, o que diz a ANFOPE:

A ANPEd se associa às manifestações do Movimento em Defesa do Ensino Médio que são contundentes quanto aos riscos de esvaziamento do sentido do Ensino Médio, de uma escola pública igualitária e de qualidade para todos. A ANPED reitera a defesa da democracia e do direito a um Ensino Médio como parte constituinte da Educação Básica. Não aceitaremos a imposição de uma reforma autoritária. Iremos ao legislativo em busca do diálogo com parlamentares e apresentaremos argumentos científicos visando a rejeição da MP do Ensino Médio que o governo Temer quer impor à sociedade brasileira (Anped, 2016).

Ademais, “a ANFOPE conclama forte mobilização contra a MP n. 746/2016, ao mesmo tempo em que reforça seu compromisso com a qualidade da educação e da formação e valorização dos professores, bandeiras que publicamente defendemos e assumimos” (Anfop, 2016).

Considerando que não foram localizados estudos sobre os desafios enfrentados pelos gestores e coordenadores pedagógicos no município de Jequié, nossa investida como pesquisa buscou somar forças aos estudos já realizados sobre o Novo Ensino Médio, além de contribuir com a produção de conhecimento sobre o tema ao preencher essa lacuna: a compreensão dos desafios impostos pela reforma da Educação Básica aos gestores e coordenadores

pedagógicos de duas escolas pilotos da Rede Estadual da Bahia, o Colégio da Polícia Militar (CPM) Poeta Professor Luís Neves Cotrim e o Colégio Estadual Paulo Freire (Colégio Modelo).

O município de Jequié possui uma população de 158.812 habitantes, de acordo com o Censo de 2022, com uma renda *per capita* de 1,7 salários-mínimos (IBGE, 2025), localizado geograficamente no sudoeste da Bahia. As escolas estaduais do município estão sob a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação 22 (NTE 22). O NTE 22 é um dos 27 núcleos regionais de Educação vinculados à Secretaria Estadual da Educação do Estado da Bahia. Os núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado.

Essa regionalização da administração educacional foi criada pelo Decreto nº 15.806/2014 (Bahia, 2014) e modificada pelo decreto nº 16.722/2016 (Bahia, 2016), que definiu 27 núcleos equiparados aos Territórios de Identidade<sup>5</sup>, então denominados Núcleos Regionais de Educação. O NTE 22 compreende Território de Identidade do Médio Rio de Contas, que iremos destacar no capítulo que trata da metodologia do estudo, na caracterização do *Locus* da pesquisa.

A cidade apresenta alto índice de escolarização da população infantil e juvenil, levando-se em conta o número de matrículas em unidades educacionais da rede municipal e estadual. Em 2010, os dados censitários de Jequié/BA, de acordo com o demonstrativo do IBGE/Cidades apontam que 97,4 % das crianças de 6 a 14 anos eram escolarizadas.

Sobre a relevância social desta investigação, destacamos ao desvelar as condições de organização e funcionamento das escolas estudadas, buscamos verificar a capacitação técnica e pedagógica e o engajamento dos agentes públicos, sobretudo, gestores e coordenadores pedagógicos, em promover as referidas adequações. Por fim, observamos a disponibilidade dos recursos didáticos existentes e as novas dinâmicas trazidas pela reforma, implicando no aumento das atribuições docentes, nas mudanças na infraestrutura das unidades educacionais, nas alterações nas dinâmicas internas das escolas, nas mudanças nos hábitos escolares dos discentes, e nas redefinições das estratégias pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem. Logo, a investigação dos desafios impostos aos gestores e coordenadores pedagógicos em atenderem às modificações trazidas pela aprovação do novo modelo de

---

<sup>5</sup>A Bahia conta com 27 Territórios de Identidades, definidos por Lei, sob responsabilidade da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) em conformidade com as particularidades locais.

Ensino Médio é pertinente e atual, pois a redefinição da Educação Básica afeta diretamente as condições de trabalho dos profissionais da Educação, na vida escolar dos discentes e nas dinâmicas internas de organização e funcionamento das unidades que ofertam o Ensino Médio.

Além disso, não devemos desconsiderar a relevância acadêmica que a investigação dos desafios de implementação do novo Ensino Médio representou aos gestores e coordenadores pedagógicos da Rede Estadual de Educação da Bahia, pois, por se tratar de um marco recente, ainda não dispomos de estudos mais amplos sobre seus impactos nas organizações e no funcionamento das unidades de ensino, o que o torna um tema lacunar, notadamente, quando consideramos o município de Jequié como campo da pesquisa.

Em nossa incursão na bibliografia, observamos como a discussão sobre o novo Ensino Médio tem se tornado um tema relevante e amplamente debatido academicamente, despertando, cada vez mais, os interesses de investigadores de diferentes áreas disciplinares, direta ou indiretamente ligados à carreira docente. Observamos, também, que os enfoques dados ao estudo da temática prioritariamente, centram-se nos conteúdos e diretrizes curriculares, nas percepções dos docentes que atuam no Ensino Médio e nos princípios e ideologias explícitas e/ou implícitas nos marcos legais e nos dispositivos de orientação da prática docente e de definição dos programas curriculares, em especial, na seleção dos conteúdos a serem lecionados. Pouca atenção, contudo, foi dada aos aspectos relacionados à gestão e à coordenação pedagógica na consecução das reformas e adequações, tornando o tema um campo propício a ser mais explorado.

De fato, a Educação sempre se configurou como um campo de disputas ideológicas, gerando conflitos no que se refere às políticas públicas e aos programas adotados nos diferentes contextos sociais (Souza; Garcia, 2023). O Novo Ensino Médio (NEM) evidencia os impactos das múltiplas influências do neoliberalismo na Educação, resultado de transformações que vêm sendo conduzidas por essa lógica nas últimas décadas.

Diante do fenômeno das reformas educacionais neoliberais e considerando o contexto social brasileiro marcado por desigualdades estruturais, sentimos a necessidade de ampliar a discussão sobre os impactos do Novo Ensino Médio entre gestores e coordenadores pedagógicos que participaram das adequações de duas das escolas pilotos, em especial, no município de Jequié/BA. Portanto, a questão de pesquisa que buscamos responder é a seguinte: quais foram os desafios encontrados por gestores e coordenadores pedagógicos do Colégio da Polícia Militar (CPM) Professor Poeta Luís Neves Cotrim e do Colégio Estadual Paulo Freire (Colégio Modelo), consideradas experiências piloto em Jequié/BA, para a

implementação do Novo Ensino Médio? Outras inquietações permeiam a pergunta de pesquisa: (i) Qual a trajetória da instituição até sua adesão ao projeto piloto do NEM? (ii) Houve realmente opção de não iniciar o cronograma de implementação? (iii) Houve resistência por parte da comunidade escolar? (iv) Houve a problematização do processo de implementação por parte dos pais, estudantes e demais professores?

O objetivo geral da pesquisa, portanto, foi analisar os principais desafios encontrados pelos gestores escolares e coordenadores pedagógicos do Colégio da Polícia Militar (CPM) Professor Poeta Luís Neves Cotrim e do Colégio Estadual Paulo Freire (Colégio Modelo) para a implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de Educação.

A partir desse objetivo geral, depreendemos os seguintes objetivos específicos: contextualizar a reforma do Ensino Médio no âmbito da política e da legislação educacional brasileira; analisar o processo de implementação do Novo Ensino Médio em duas escolas-piloto da rede pública estadual no município de Jequié/BA; e mapear os principais desafios enfrentados por gestores escolares e coordenadores pedagógicos na adequação ao novo modelo de organização do Ensino Médio, bem como as mudanças geradas na dinâmica escolar.

Para realização do estudo elegemos o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como orientação teórica metodológica e, como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e bibliográfica, o que nos deu um maior embasamento sobre a legislação e a discussão teórica sobre os desafios dos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas na implementação do Novo Ensino Médio. Utilizamos, também, a entrevista como instrumento de coleta de dados, a qual dispunha de um roteiro semiestruturado orientador da interação com gestores e coordenadores das duas escolas-estudadas.

O pressuposto de nosso estudo é que o novo modelo de organização do Ensino Médio representou um desafio aos profissionais da Educação, aqui referindo-se, especialmente, aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos em atuação durante a entrada em vigor da reforma, principais responsáveis por promoverem as adequações das unidades escolares, dos programas curriculares e das dinâmicas de funcionamento das unidades escolares, pois, mesmo que em sua aparência a reforma tenha se apresentado enquanto um processo de participação ativa do coletivo, a sua aprovação ocorreu de forma verticalizada, no movimento em sentido de “cima para baixo”. Logo, aos gestores e coordenadores pedagógicos restou a obrigação de atenderem as modificações preconizadas nos marcos legais e nos dispositivos de orientação pedagógica. Por isso, nos interessa investigar se houve incremento dos

investimentos públicos e assessoria técnica dos órgãos reguladores na implementação da reforma.

Para sistematização do Estudo realizado, organizamos esta dissertação em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Aqui, na **Introdução**, apresentamos o objeto de estudo, o tema, a justificativa e a relevância acadêmica e social da pesquisa. Avancamos com a apresentação do problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, um breve esboço da metodologia, os pressupostos e, por fim, uma descrição de como este trabalho está constituído.

O Capítulo 1: **Percurso metodológico da pesquisa**, apresentamos a orientação teórico-metodológica da pesquisa: o materialismo histórico-dialético; os procedimentos da pesquisa; o instrumento de coleta de dados, caracterizamos o *locus* da pesquisa apresentando dados sobre o município e as escolas participantes; os participantes e os cuidados éticos observados na realização do estudo.

O Capítulo 2: **Políticas públicas educacionais e reforma do Ensino Médio: aspectos sociais e políticos**, abordamos a crise do capitalismo e seus reflexos nas políticas educacionais, em especial, as mudanças impostas pela reforma do Ensino Médio, destacando os desafios enfrentados pelos agentes responsáveis por sua implementação os gestores e coordenadores que se depararam com uma reforma marcada por interesses econômicos e disputas ideológicas. Ao final do capítulo, apresentamos o resultado de um levantamento bibliográfico sobre o tema, originário de uma revisão bibliográfica sistemática.

O Capítulo 3: **O conjunto legal que orienta o Novo Ensino Médio**, o foco da discussão é o papel atribuído aos gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) na implementação das reformas educacionais tendo como pano de fundo a legislação educacional, e dispositivos jurídicos, pedagógicos e técnico-pedagógicos, destacando o impacto do NEM e na qualidade do ensino e nas condições do trabalho dos profissionais da educação. O final do capítulo traz uma reflexão sobre os limites do Novo Ensino Médio problematizando algumas das principais alterações decorrentes da reforma.

O Capítulo 4: **(Des)caminhos e desafios da reforma do Ensino Médio nas escolas piloto no município de Jequié – Bahia** apresenta os resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) diretores(as) e coordenadores(as) de duas escolas piloto da rede estadual de educação no município de Jequié, discutindo os desafios enfrentados por esses profissionais durante o período de implementação do Novo Ensino Médio. A análise dos dados está organizada em quatro eixos temáticos: **Implementação, Desafios, Aceitação e trabalho colaborativo, e Avaliação.**

Nas **Considerações Finais**, apontamos que o modo como o Novo Ensino Médio foi implementado apresentou problemas estruturais e pedagógicos, tratando-se de um modelo que atende aos anseios do sistema neoliberal, aprofundando desigualdades e subordinando a educação a interesses mercadológicos. A superação desses desafios exige investimentos consistentes, políticas públicas mais democráticas e contínuas, além da valorização efetiva dos profissionais da educação.

## CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Trataremos, ao longo deste capítulo, dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, a fim de compreendermos o contexto educacional brasileiro, uma vez que, em linhas gerais, precisamos problematizar as razões estruturais do capitalismo que promoveram a reforma do Ensino Médio. Assim, neste capítulo, inicialmente, apresentamos a orientação teórico-metodológica da pesquisa, o materialismo histórico-dialético, discutindo, em especial, as categorias metodológicas (**a totalidade, a contradição e a mediação**) que serviram de lentes na realização do estudo e as categoria de conteúdo, pertinentes ao nosso objeto de estudo (processo de implementação, desafios, aceitação às mudanças, trabalho colaborativo e avaliação da implementação do NEM).

Em seguida, apresentamos os procedimentos da pesquisa detalhando a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental realizada e a opção pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Detalhamos o *lôcus* da pesquisa caracterizando o município onde a pesquisa foi realizada bem como as escolas participantes da pesquisa e os critérios de seleção destas escolas. Ao final do capítulo, apresentamos os participantes da pesquisa e os cuidados éticos na condução desta investigação.

### 1.1 O materialismo histórico-dialético como orientação teórico-metodológica

Dialogar sobre Educação nos coloca em relevo a uma dimensão mais subjetiva dos fenômenos investigados, visto que se têm aspectos com níveis qualiquantitativos. Assim, é relevante apoiar-se numa lógica metodológica que agregue caminhos possíveis para chegar ao concreto do objeto estudado. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que não se trata de alijar em métodos, mas de assegurar-se em um método possível de compreender os problemas, limites e possibilidades que refletem na investigação deste estudo. Isto posto, o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é o método que compreende e analisa os fenômenos sociais e seu processo histórico na construção da totalidade em que o objeto está inserido. Nesse sentido, Paulo Netto (2011, p.22), destaca que:

[...] o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é apreender a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

Ao elegermos o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), proposto por Marx e Engels, enquanto referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, sentimos a necessidade de apresentarmos as categorias metodológicas que serviram de lentes para a análise de nosso objeto de estudo: **a mediação, a contradição e a totalidade**. A perspectiva dialética “não possui uma fórmula ou uma receita com o passo a passo de como deve seguir na pesquisa, mas possibilita ao investigador, diante das nuances que se apresenta, ir em busca da essência do que está posto [...]” (Brito, 2024, p. 28).

Logo, recorreremos aos conceitos de totalidade, contradição e mediação, a fim de compreendermos como a reforma do Novo Ensino Médio traz em seu pacote de mudanças a valorização da ideologia neoliberal, cujos impactos mais danosos recairão sobre as camadas menos abastadas da sociedade, em especial, aos filhos(as) e/ou dependentes da classe trabalhadora, bem como aos profissionais que atuam na educação básica, com prejuízo nas condições de trabalho e no aumento das demandas. Costa, Souza e Júnior (2021, p. 10) destacam que a totalidade:

[...] remete à característica de que todo fenômeno está inserido dentro de uma totalidade que exerce sobre ele influências que, por sua vez, vão desencadear ações correspondentes e de resistências. Analisar um objeto de pesquisa fora da totalidade implica em desconsiderar mediações de amplitudes maiores como, por exemplo, as políticas, as realidades sociais, etc. Em outras palavras, significa ignorar mediações anunciadas de contradições que compõem a síntese multideterminada explicativa de cada fenômeno como se ele fosse ali, localmente e isoladamente, produzido em uma redoma.

Em “**O capital - crítica da economia política**”, Marx apresentou pela primeira vez a diferença entre aparência e essência (**totalidade**), alegando que um dos riscos existentes aos estudos sociológicos é não reconhecerem e promoverem a distinção entre esses dois elementos, pois “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência entre a aparência e a essência das coisas [...]” Marx (2008, p. 1080), uma vez que no modelo de organização do capitalismo o que parece não necessariamente é a realidade.

Portanto, devemos colocar em suspeita os supostos avanços promovidos pelo NEM, de modo a apreendermos os projetos políticos e econômicos subjacentes aos novos mecanismos de ordenação dos anos finais da Educação Básica. Desse modo, lançamos luz sobre as contradições implícitas, cuja lógica central é a diminuição dos investimentos na Educação – esta última entendida enquanto gasto em detrimento de sua natureza de investimento público e social.

Consideramos que um dos conceitos mais importantes dentro do referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é o princípio da contradição social, pois a dialética marxista se fundamenta na ideia de que a sociedade capitalista busca a todo custo conciliar

valores ideológicos contrários que são específicos da classe burguesa e proletária. A categoria da **contradição** diz que para a manutenção desse modelo de produção, a dominação não pode se justificar somente pelo controle dos meios produtivos e pelo uso das forças militares, sobretudo, mantida pelo Estado, tornando-se indispensável a alienação dos trabalhadores aos interesses de seus dominadores.

No MHD as contradições ocorrem a partir dos movimentos e processos históricos, assim, desconsiderá-las significa falsear a realidade concreta como se ela fosse sempre igual. Assim, é preciso que no processo investigativo as contradições sejam buscadas, evidenciadas e explicadas (Costa; Souza; Júnior, 2021). Neste sentido, o NEM precisou se valer de uma retórica modernizadora, pautada em uma suposta melhoria da qualidade da Educação Básica ao tornar os anos finais mais atrativos e evitar, assim, os altos índices de evasão e repetência.

Marx (2013) já alertava que, no bojo do pensamento liberal, o jogo entre a aparência e a essência oculto na promoção dos interesses burgueses promove a alienação dos trabalhadores, ao popularizar entre as camadas populares os valores ideológicos que são alheios aos seus reais interesses e necessidades, dificultando e impedito à realização de uma revolução proletária, capaz de destituir a burguesia do controle do Estado, implantar um novo modelo de produção e dividir de modo mais justo e igualitário as riquezas produzidas e, assim, criar uma nova forma de organização da sociedade.

Em estudo anterior, “**Manuscritos Econômico-Filosóficos**”, Marx ([1844] 2004) havia esboçado suas primeiras considerações sobre o princípio da contradição, atrelado à noção de totalidade, segundos as quais, no interior das sociedades capitalistas, a burguesia se apropriaria do controle do Estado, definindo a partir das esferas jurídica, legislativa e executiva os projetos sociais, executados, por exemplo, a partir do campo da educação formal.

Com base neste entendimento, compreendemos que a contradição da qual se referiu Marx se exprime na lógica da acumulação do capital, onde os grandes detentores de riquezas dispõem de condições para promover o acúmulo progressivo do capital em circulação, contudo, sustentam e promovem à falsa ideia de que a todos os sujeitos é possível ascenderem socialmente e se tornarem ricos, por meio do empreendedorismo e do trabalho árduo. Logo, a inclusão de disciplinas como, por exemplo, empreendedorismo no currículo do Novo Ensino Médio, representa a execução desse projeto burguês, ao levar a cabo a alienação dos educandos de que tudo é possível no sistema capitalista, até mesmo se tornarem grandes detentores de riquezas, desconsiderando as desigualdades sociais que estruturam a sociedade brasileira.

Assim, Marx (2004; 2013) advertiu que para a manutenção da superestrutura, em que imperam os valores ideológicos do liberalismo, os burgueses controlam a infraestrutura que sustenta a sociedade, se apropriando dos cargos políticos, e desse modo, definindo as políticas públicas, a exemplo das políticas públicas educacionais, das quais elencamos a reforma do Ensino Médio. Uma vez que, no modelo de organização capitalista, inclusive, no que diz respeito ao conjunto ideológico trazido pelo neoliberalismo econômico de fins do século XX, é indispensável à manutenção da alienação da classe trabalhadora, por meio da promoção de projetos políticos e sociais que trazem em sua aparência a possibilidade de ascensão social e igualdade de oportunidades, mascarando a essência desses projetos, cujas contradições não se encontram explicitadas.

Na perspectiva da educação enquanto dispositivo de alienação da classe trabalhadora, Marx (2004; 2013) viu com suspeita os projetos políticos e econômicos contidos nos programas educacionais mantidos pelo Estado, chegando, mesmo, a advertir sobre os riscos existentes no ensino formal para a emancipação humana e para a consecução da revolução proletária. Contudo, outros intelectuais, a exemplo de Gramsci (1891-1937), enquadraram a educação como sendo um dispositivo de luta política, cujos interesses ainda estavam a serviço do liberalismo, todavia, possíveis de serem subvertidos e com isso promover a revolução social.

Pelo MHD, os fenômenos só podem ser explicados a partir de algo real, no sentido de empírico, constituindo um processo de conhecimento muito referenciado por movimento da aparência à essência, ou movimento do concreto aparente ao concreto pensado, ou, ainda, do abstrato ao concreto. Movimento devido às sucessivas reflexões e aproximações, a partir desse primeiro aparente que vai ao pensamento, onde é reelaborado teoricamente e, então, volta-se ao concreto, mas, agora, com um outro nível de abstração. A construção das relações estruturais internas do objeto acontece por meio de processos de abstração, a partir do concreto aparente, mas não limitados a ele. Na medida em que são aprofundadas as análises em busca das mediações e contradições, se aproxima mais da realidade concreta, o que seria o concreto pensado. Para isso, deve haver movimentos de pensamento da prática à teoria, da teoria à prática, da parte (o fenômeno), do presente ao passado, do singular ao universal e vice-versa, para todos esses movimentos, visando conhecer o objeto real, ou seja, seu conjunto. O fenômeno é uma parte do todo, mantendo aspectos do todo e aspectos singulares. O todo não é mera junção das partes, mas as partes com suas relações, diretas e de oposição. Assim, o abstrato, isto é, o concreto aparente, não é ainda a verdade, embora a contenha (Costa; Souza; Júnior, 2021, p.12).

Para analisarmos o Novo Ensino, fez-se necessário, portanto, recorreremos a um método que não se prendia apenas aos aspectos aparentes do fenômeno estudado, posto que o que se aparenta é apenas uma parte da questão, especialmente, no sistema de produção capitalista, que tem como base a desigualdade, os embates de interesses entre as classes sociais e as contradições no tocante à sua organização social. A utilização do MHD, por conseguinte, tornou-se indispensável por possibilitar o conhecimento do objeto para além das aparências

imediatas, especialmente, em análises com base nas **categorias de totalidade, contradição e mediação**. Além disso, fez-se necessário compreendermos a práxis docente e as dinâmicas inerentes ao mundo do trabalho, como princípios educativos fundamentais para o projeto revolucionário, cuja educação se constitui enquanto instrumento de luta política (Gramsci, 1971).

Assim, no intuito de irmos além das aparências e desvelarmos a realidade contraditória que se encontra em constante transformação em nossa sociedade, optamos em interpretar os dados produzidos a partir do referido referencial teórico-metodológico, tendo como base a perspectiva da educação revolucionária e do sujeito enquanto agente de transformação da realidade, à luz dos pressupostos do MHD.

A **totalidade** compreende o resultado das interações entre as classes sociais, os dispositivos que orientam a organização e a “máquina” administrativa, em outras palavras, a totalidade refere a “síntese” que é produzida a partir dos embates entre as classes sociais, sendo, portanto, a “aparência” e a “essência” da realidade. Segundo Pereira (2019) *apud* Lefevre (1983), a realidade emerge no horizonte investigativo apenas quando se é admitido à complexidade do objeto, suas determinações fundamentais, dinâmicas, tendências, transformações e sínteses. Ainda de acordo com Pereira (2019), com a totalidade, a realidade concreta do objeto aparece somente após a articulação com outras categorias, a saber, a contradição e a mediação, uma vez que a organização da sociedade e a sociabilidade entre as classes sociais definem os padrões de produção e a reprodução do capitalismo em suas esferas política, econômica, social e cultural.

Desse modo, a totalidade não se restringe à soma das partes que integram uma dada coletividade. O verdadeiro concreto não reside no sensível, no imediato. O sensível é, num certo sentido, a primeira abstração. [...] A sensação atinge seres individuais e não os apreende isoladamente, mas já num conjunto, numa relação prática com o sujeito ativo. O sensível é também, num outro sentido, o primeiro concreto - e, simultaneamente, num outro sentido, o primeiro grau de abstração. [...] Convertem-se incessantemente um no outro: o concreto determinado torna-se abstrato; e o abstrato aparece como concreto já conhecido. Penetrar no real é superar o imediato - o sensível - a fim de atingir conhecimentos mediatos, através da inteligência e da razão. (Lefebvre, 1983, p. 111-112).

A **mediação**, outra categoria metodológica do MHD, desponta como de fundamental importância para entendermos o cenário educacional brasileiro no contexto das crises do capitalismo internacional, especialmente, os papéis desempenhados pelos órgãos estatais e pelas agências internacionais. A mediação, na perspectiva marxista, refere-se, portanto, ao processo pelo qual as contradições sociais são expressas, transformadas e enfrentadas através das instituições e práticas sociais. Diante das crises do capitalismo, essas contradições se

acentuam, revelando a relação entre as desigualdades econômicas globais e os desafios enfrentados pela Educação no Brasil, como a precarização do trabalho docente, a falta de recursos e a desigualdade de acesso à processos distintos de Educação. Assim, a mediação permite compreender como essas crises globais influenciam as políticas educacionais, moldando as condições de ensino e aprendizagem e exacerbando as disparidades sociais.

Logo, analisar o sistema educacional brasileiro sob a ótica da mediação marxista oferece uma compreensão crítica das dinâmicas de poder e da luta de classes que permeiam o campo educacional, evidenciando a necessidade de mudanças estruturais profundas para superar os desafios impostos pelo capitalismo em crise.

É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se, assim, do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade (Frigotto, 2010, p. 98).

A nossa investigação permitiu responder quais foram os desafios encontrados pelos gestores e coordenadores pedagógicos em duas escolas de Jequié/BA na implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Para além da identificação desses desafios, foi fundamental desenvolver a investigação a partir do enquadramento crítico do Novo Ensino Médio, com base no materialismo histórico-dialético, a fim de compreender as determinações estruturais e ideológicas que sustentam essa política educacional e seus efeitos no cotidiano escolar, nos permitiu desvelar se o nosso pressuposto de que no projeto reformista encontram-se presentes os valores ideológicos do neoliberalismo, e os desafios enfrentados pelos gestores e coordenadores pedagógicos para a implementação das mudanças na organização da referido ensino, sobretudo, em decorrência da possível falta de apoio técnico-pedagógico por parte dos órgãos educacionais, pelas condições estruturais das unidades escolares da rede pública do estado da Bahia e pela inadequação do projeto aos interesses formativos dos alunos.

Durante nossa jornada além de trabalharmos com as categorias do MHD: **totalidade, contradição e mediação**, fez-se necessário desenvolver categorias de conteúdo identificadas no próprio objeto de estudo, são elas: processo de implementação, aceitação as mudanças, trabalho colaborativo e avaliação da implementação, visando possibilitar a compreensão do objeto de forma mais abrangente. Diante disso, buscamos uma visão investigativa e reflexiva, pois uma vez que o conhecimento fundamentado exclusivamente na experiência subjetiva tende a gerar interpretações limitadas, carentes de profundidade analítica e reflexão crítica, pois se origina predominantemente do senso comum (Rodríguez, 2014, p. 136). As categorias

de conteúdos permitem que possamos olhar o objeto de diversas formas, sem retirarmos sua essência. Conforme afirma Rodríguez (2014, p. 137):

Apesar de a realidade poder ter múltiplas formas explicativas, de acordo com a posição, percepção ou ponto de vista de cada indivíduo, e mesmo que se considerem as diversas formas de apropriação do conhecimento conforme a experiência individual, a essência do objeto percebido não muda, porque a matéria conserva suas propriedades independentemente do sujeito que a conhece e/ou do local no qual ele se coloque no momento de sua apreciação.

Nesse sentido, as categorias de conteúdo tornam-se uma ferramenta de organizar e estruturar o conteúdo da pesquisa, permitindo um melhor levantamento, investigação, elucidação, interpretação e análise dos dados. As categorias de conteúdo, pertinentes ao nosso objeto de estudo foram utilizadas como eixos para a estruturação da entrevista como um instrumento da pesquisa.

## 1.2 Procedimentos da pesquisa

A base teórica está ancorada em uma pesquisa bibliográfica e documental, em específico, na legislação educacional sobre a temática. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a fase de análise dos documentos tem como intuito produzir ou reelaborar conhecimentos, criando maneiras inovadoras de compreender os fenômenos. Assim, é fato que a pesquisa bibliográfica que influencia em todo o percurso investigativo (Amaral, 2007). Cabe ressaltar que tanto a pesquisa documental quanto a bibliográfica têm o documento como objeto de investigação, mas fica claro existir diferenças entre ambas.

A pesquisa bibliográfica é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Já sobre a pesquisa documental, Guerra (2023, p. 152) destaca que “enquanto a pesquisa bibliográfica baseia-se nas contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reelaborados [...]”. Assim, a pesquisa documental tem papel fundamental na sociedade, pois revela descobertas na história gerando conhecimento e novas fontes de interpretação. Decerto, a pesquisa bibliográfica e documental constitui-se como instrumentos

valiosos neste estudo com a finalidade de oferecer resultados sólidos na pesquisa, possibilitando interpretar e consultar arquivos relevantes no processo investigativo.

Portanto, ao encaminharmos o estudo a partir da dialética, poderemos confrontar a aparência fenomenológica do Novo Ensino Médio (NEM), identificando suas contradições e revelando sua essência, a fim de problematizarmos a realidade a partir das percepções dos agentes educacionais envolvidos na implementação das reformas, de modo a enfatizarmos os dilemas enfrentados e os impactos na vida formativa dos alunos, nas condições de trabalho dos educadores e nas dinâmicas escolares de duas unidades escolares do município de Jequié/BA.

Assim sendo, selecionamos dentre os documentos a serem analisados, dispostos no Quadro 1, os marcos legais de abrangência nacional e estadual e dispositivos técnico-pedagógico que orientaram o novo modelo de organização do Ensino Médio.

**Quadro 1:** Documentos que compõem o escopo da pesquisa.

DOCUMENTO	NATUREZA
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	Jurídica e Pedagógica
Lei nº 13.415/2017	Jurídica
Base Nacional Comum Curricular (2018)	Pedagógica
Documento Orientador – Rede Pública de Ensino da Bahia (2020)	Pedagógica
Documento Curricular Referencial da Bahia – Ensino Médio – (DCRB) (2022)	Pedagógica

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Os documentos arrolados no Quadro 1 foram analisados à luz do materialismo histórico-dialético (no capítulo 3 deste trabalho) a fim de buscarmos identificar os núcleos de conteúdo para construção de categorias de análise para, a partir desse conjunto, em cruzamento com os dados gerados nas entrevistas semiestruturadas, respondermos aos objetivos específicos delimitados.

### 1.3 Instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada

O processo de coleta de dados junto aos participantes da pesquisa foi realizado por meio de entrevistas baseadas em roteiros semiestruturados, de natureza aberta, a fim de produzirmos dados passíveis de serem interpretados à luz dos pressupostos teórico-

metodológicos do materialismo histórico-dialético. Sobre essa abordagem, Silva, Oliveira e Salge (2021, p. 11-12) compreendem que

A entrevista propicia ao/à pesquisador/a um diálogo com os/as participantes da pesquisa a fim de descrever, relatar ou apresentar aspectos particulares do contexto investigado. Vale ressaltar que a finalidade das entrevistas estará sempre alinhada aos objetivos da pesquisa, enquanto os modos de realizá-la estão associados às escolhas metodológicas do/a autor/a. Desta maneira, as entrevistas podem ser realizadas com os diferentes sujeitos que integram a comunidade escolar e/ou acadêmica: gestores/as, colaboradores/as e técnicos/as administrativos/as, corpo docente e corpo discente. Os dados construídos com base nas entrevistas dão ao/à pesquisador/a uma gama de informações com riquezas de detalhes acerca do contexto investigado e possibilita-o/a a interpretar os significados e os sentidos que os/as participantes deram para tal contexto.

Sobre o instrumento entrevista, então, esclarecemos que entrevistamos os participantes individualmente de forma presencial. No processo, elucidamos que após apresentado os critérios para cessão de entrevistas, tais como: confidencialidade, uso restrito dos dados para produção de trabalhos científicos e produções científicas para periódicos e eventos acadêmicos, demos início à gravação das narrativas, conduzidas por meio do roteiro semiestruturado. Respeitamos a sugestão dada pelo(a) participante sobre horário e local mais adequado. Deixamos claro que as entrevistas poderiam ser encerradas a qualquer momento, a depender do interesse de uma das partes, pesquisadora e colaborador (a). Além disso, cabe destacar que o roteiro semiestruturado propiciou maior interação com os participantes e, conseqüentemente, maior flexibilidade para aproximação do fenômeno investigado. Nesse sentido, Rosa e Arnoldi (2008, p. 30-31) elencam que,

[...] as questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

As interações foram registradas em dispositivo de gravação de voz e posteriormente transcritas para a realização das devidas análises. Os trechos foram analisados em formas de tópicos, para a melhor delimitação das categoriais de análise e categorias de conteúdo. Sendo assim, a entrevista semiestruturada é mais flexível, não sendo necessário seguir o roteiro rigorosamente, portanto, isto possibilitou obter informes contidos na fala dos atores sociais (Minayo, 2002). Esse instrumento foi importante para a coleta dos dados, pelo seu caráter mais flexível nos diálogos permitindo interpretar a realidade com base nos depoimentos das/os participantes, pois foi uma oportunidade das/os participantes construírem significados

do contexto em que fazem parte. Os roteiros das entrevistas realizadas com os gestores e coordenadores compõem o Apêndice 1 e 2 deste trabalho, respectivamente.

#### **1.4 *Lócus da pesquisa***

A nossa pesquisa foi desenvolvida em um município baiano, particularmente, em duas escolas da Rede Estadual de Educação da Bahia. O município de Jequié/BA está localizado geograficamente no Sudoeste da Bahia, e tem uma população 158.812 habitantes (IBGE, 2022). De clima tropical semiárido, tem a sua economia baseada na agropecuária e indústria, com uma renda per capita mensal de 1,7 salários-mínimos e anual de R\$20.325,74 (IBGE, 2022). A cidade está localizada a 365 km da capital do estado, Salvador, sendo conhecida popularmente como “Cidade Sol”. Além disso, é conhecida por suas famosas festas junina (Jequié, 2022).

Nossa iluminada “Cidade Sol”, como é conhecida a cidade de Jequié, devido ao seu clima bastante quente e ensolarado, no verão, tem temperatura bastante elevada. Ela se destaca por sua rica história, cultura e belas cachoeiras afastadas da área urbana da cidade. A origem do nome Jequié é frequentemente associada ao termo tupi “jequi”, que designa um cesto afunilado utilizado como armadilha para peixes, embora algumas interpretações também o liguem à palavra indígena para “onça”, em referência à abundância desses animais na região. A cidade desenvolveu-se a partir de uma movimentada feira no final do século XIX, que atraía comerciantes de diversas partes da região, consolidando-se como um importante centro comercial e de abastecimento para o Sudeste e Sudoeste da Bahia, além da bacia do Rio de Contas (Jequié, 2002).

A formação histórica de Jequié está intimamente ligada à sesmaria do capitão-mor João Gonçalves da Costa, cuja fazenda, Borda da Mata, foi posteriormente vendida a José de Sá Bittencourt, refugiado da Inconfidência Mineira. A divisão da fazenda entre herdeiros em 1789, deu origem ao povoado de Jequié, que cresceu linearmente às margens do Rio de Contas, então navegável e cercado por uma extensa mata. A cidade emancipou-se de Maracás em 1897, sob a liderança de seu primeiro intendente, Urbano Gondim, e, rapidamente, se tornou um dos municípios mais prósperos da Bahia (Jequié, 2022).

Um fato muito importante na história de Jequié foi a tentativa, em 1911, de transferir a capital do estado de Salvador para Jequié, iniciativa liderada pelo então presidente da Assembleia Legislativa, Aurélio Rodrigues Viana. A medida, embora não concretizada, resultou em um bombardeio a Salvador pelo Governo Federal, causando a destruição de parte

significativa do acervo histórico da cidade, incluindo a biblioteca pública. Esse evento é lembrado com tristeza na história baiana (Jequié, 2022).

Outro ponto marcante na história de Jequié foi após uma grande enchente em 1914, que destruiu grande parte da cidade, Jequié foi reconstruída e passou a ser conhecida como a “Chicago Baiana”, em referência à resiliência e ao rápido desenvolvimento urbano que se seguiu. A cidade continuou a crescer, tornando-se um importante polo econômico e cultural na região. A instalação da agência do Banco do Brasil, em 1923, e a chegada da Estrada de Ferro Nazareth, em 1927, foram marcos significativo desse desenvolvimento (Jequié,2022).

No âmbito cultural, Jequié destaca-se por sua rica tradição e pela promoção de eventos como o São João, um dos maiores festejos juninos da Bahia. A cidade, também, conta com a Academia de Letras de Jequié, fundada em 1997 e uma Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (Secut), que promove políticas públicas de incentivo à cultura local, incluindo editais públicos e um Fundo Municipal de Cultura. A cidade é cortada por importantes rodovias federais, como a BR-116 e a BR-330, que conectam a cidade a outras regiões do estado e do país. Jequié também recebeu um significativo fluxo de imigrantes, especialmente, italianos. Além dos italianos, Jequié acolheu imigrantes de outras nacionalidades, como sírios, libaneses, e espanhóis, que, também, tiveram um impacto significativo no comércio e na cultura local. (Jequié,2022).

A presença desses grupos étnicos enriqueceu a diversidade cultural da cidade, contribuindo para sua identidade única. Jequié é um lugar com uma história rica e diversificada, marcada por seu desenvolvimento econômico, sua resiliência frente a desafios naturais e políticos, e sua vibrante cultura. Sua localização estratégica e sua herança multicultural continuam a moldar seu papel como um importante centro regional na Bahia

Partindo para a área educacional Jequié faz parte da jurisdição do NTE 22, responsável pela administração regional das escolas do Território de Identidade (TI) do Sudoeste Baiano, sediadas nos municípios de Jequié, Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Gongogi, Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamari, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá, Ubatã (Bahia, 2023).

O Mapa 1, a seguir, apresenta a localização geoespacial do município de Jequié/BA.



O colégio da Polícia Militar foi dentre os três, o primeiro a implantar o NEM:

Com a aprovação da Lei N.º 13.415/2017, em 16 de fevereiro do mesmo ano, os Colégios da Polícia Militar da Bahia (CPM) iniciaram um projeto pioneiro para a reconstrução da matriz curricular do Ensino Médio, a partir do que recomendava a referida Lei. Vale ressaltar que naquele momento não havia diretrizes que norteassem a aplicação da referida Lei nas escolas, ou seja, uma regulamentação mais específica. O primeiro passo foi buscar orientações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (Bahia/SEC, 2020, p.80).

Deste modo, os Colégios da Polícia Militar (CPM) foram os pioneiros a implementar o Novo Ensino Médio (NEM) na rede Estadual de Ensino na Bahia, utilizando a prerrogativa que:

No período em que aconteceu a aprovação da Lei, os Colégios da PMBA estavam passando por um momento de convocação para revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), coordenado pelo Instituto de Ensino e Pesquisa (IEP), através da Coordenação dos Colégios (CCPM), com o objetivo de dialogar com todo o conjunto de escolas CPM e criar estratégias de ressignificação do processo de ensino e aprendizagem (Bahia/SEC, 2020, p. 80).

São 16 Colégios da Polícia Militar (CPM) espalhados por toda Bahia, 5 deles em Salvador (Dendezeiros, Lobato, Luiz Tarquínio, Ribeira e Cajazeiras) e as outras unidades estão nos municípios de Candeias, Alagoinhas, Feira de Santana, Juazeiro, Jequié, Ilhéus, Itabuna, Vitória da Conquista, Teixeira de Freitas, Barreiras e Bom Jesus da Lapa.

Logo após as unidades CPM iniciarem a implementação ocorreu que “em 2019, a Bahia iniciou o processo de implementação nas 544 escolas-piloto da rede estadual que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria MEC N° 649/2018) e, nesse mesmo ano, deu início ao processo de elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (Bahia, 2020, p. 85).

Desse modo, as escolas Paulo Freire e Milton Santos fizeram parte das 544 escolas estaduais que aderiram ao programa. Sendo assim, o objetivo de uma escola piloto é:

[...] iniciar a experiência de implementação de uma nova proposta curricular que permitirá, a partir de um planejamento pré-definido, acompanhar, refletir e ajustar as ações nas diversas dimensões que compõem o processo de implementação do novo currículo, conhecendo suas fragilidades e realizando as adaptações necessárias nas escolas (Brasil/Ministério da Educação, 2018, p.16)

Portanto para aderir à Portaria N° 649/2018 (Brasil, 2018), as escolas deveriam:

**[...] se enquadrar em uma ou mais das categorias a seguir:**

1. Participantes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria MEC n° 971, de 9 de outubro de 2009;
2. Unidades escolares de ensino médio em tempo integral, de iniciativa estadual ou distrital, não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e
3. Unidades escolares que já possuam ou iniciem, obrigatoriamente, a jornada diária de cinco horas.” (Brasil/Ministério da Educação, 2018, p. 16).

Tanto a escola Paulo Freire quanto a escola Milton Santos possuíam jornada diária de cinco horas. E a partir desta adesão passaram a perseguir os objetivos da ação de implementação de escolas piloto:

1. Gerar aprendizado sobre a implementação de uma nova proposta curricular;
2. Gerar aprendizado sobre o processo de transição para o Novo Ensino Médio, permitindo conhecer aspectos que facilitam ou dificultam a implementação e prever adaptações que serão necessárias realizar na rede;
3. Coletar e analisar dados e informações a fim de realizar a implementação do novo currículo, progressivamente, em todas as escolas de ensino médio (Brasil/ Ministério da Educação, 2018, p. 16-17).

A escolha pelo Colégio da Polícia Militar deu-se por ter sido o pioneiro na implementação, existindo, ainda, outras duas outras unidades na cidade para escolha. Logo, optamos por uma escola que possuísse um número maior de matrículas no ano da implementação, para que nos proporcionasse uma visão mais ampla do objeto de estudo.

O Quadro 2 apresenta dados das três escolas quanto ao número de matrículas no ano de implementação do Novo Ensino Médio, com base no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2025), disponibilizado por meio da plataforma QEdu.

**Quadro 2:** Número de matrículas em Ensino Médio por escola e ano da implementação do NEM.

ESCOLA	Nº DE MATRÍCULAS NO ANO DA IMPLEMENTAÇÃO	ANO DA IMPLEMENTAÇÃO
Professor Poeta Luiz Neves Cotrim	492	2018
Colégio Estadual Paulo Freire	956	2020
Colégio Estadual Doutor Milton Santos	303	2020

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

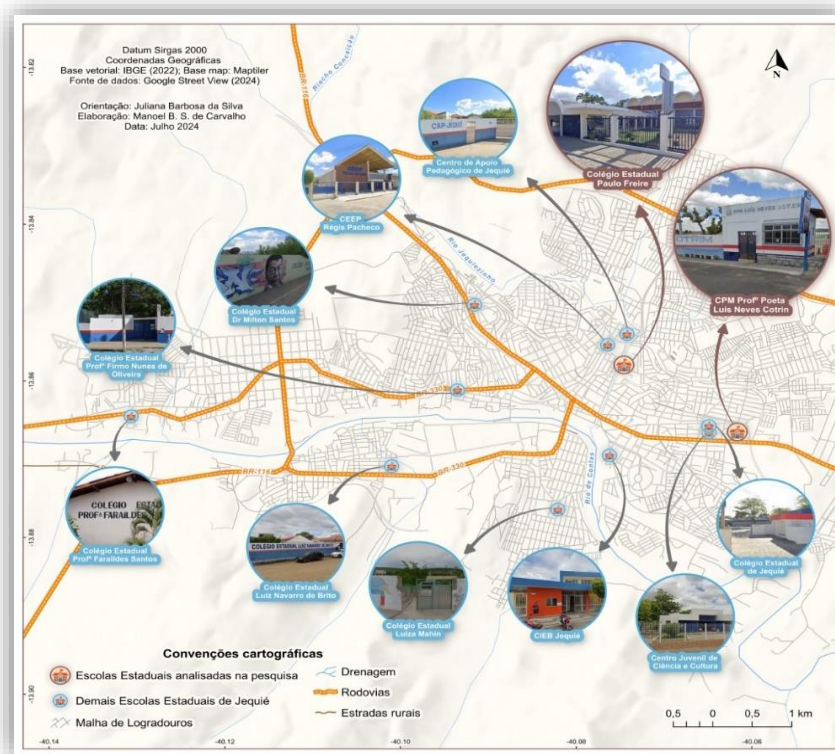
A fim de delimitarmos nosso *lócus* de investigação, selecionamos duas unidades escolares da Rede Estadual de ensino: o Colégio da Polícia Militar (CPM) Professor Poeta Luiz Neves Cotrim e Colégio Estadual Paulo Freire por apresentarem os maiores números de matrículas no universo das três escolas listadas no Quadro 2.

Para melhor ilustramos as unidades escolares de Jequié, apresentamos um cartograma com a distribuição geoespacial dos colégios estaduais da área urbana, no qual destacamos o Colégio da Polícia Militar (CPM) Professor Poeta Luiz Neves Cotrim e o Colégio Paulo Freire, ambos no bairro Jequiezinho, um dos mais populosos da cidade e que possui uma movimentada avenida, afluindo para lá alunos que vivem no bairro e em regiões adjacentes.

As duas unidades escolares da rede pública ofertam a modalidade de Ensino Médio em dois turnos: matutino e vespertino. Essas unidades escolares atendem aos discentes dos bairros em que ficam localizadas e demais estudantes dos bairros adjacentes, conforme constatamos em estudo exploratório. Segundo informações fornecidas pelas gestoras das unidades pesquisadas em 2018, o Colégio da Polícia Militar de Jequié possuía 27 docentes ministrando aulas no Ensino Médio, enquanto no Colégio Paulo Freire havia 32 docentes em sala de aula no ano de 2020.

Os colégios possuem média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb de 4,7 e 4,9 (Brasil, 2021), respectivamente. O cartograma (Mapa 2), apresentado a seguir, oferece uma visão da distribuição das unidades escolares estaduais localizadas na área urbana da cidade de Jequié, dando um destaque para as unidades participantes da pesquisa. Destaca-se sendo dez escolas, um Centro de apoio pedagógico de Jequié e um Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC) estão proporcionalmente distribuídos por todo o perímetro urbano do município.

**Mapa 2:** Cartograma de distribuição geoespacial dos colégios estaduais da área urbana de Jequié/BA.



**Fonte:** Elaborado por Carvalho sob orientação da autora (2024).

As imagens 1 e 2, a seguir, ilustram as escolas participantes da pesquisa. Ressaltamos que ambas as unidades estão nucleadas na Rede Estadual de Educação da Bahia.

**Figura 1:** Colégio da Polícia Militar (CPM) Professor Poeta Luiz Neves Cotrim.



**Fonte:** A autora (2025).

**Figura 2:** Colégio Estadual Paulo Freire.



**Fonte:** A autora (2025).

Após a implementação do NEM em 2018 na Escola da Polícia Militar e em 2020, nas escolas Paulo Freire e Milton Santos, 10 escolas do município de Jequié passaram a ofertar o Novo Ensino Médio, segundo o Relatório do Sistema integrado de Gestão da Educação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, emitido em 28/03/25, as quais apresentamos, a seguir:

1. Anexo Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito - Distrito Florestal
2. Anexo Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito Distrito de Itamaraju
3. Colégio da Polícia Militar Professor Poeta Luiz Neves Cotrim
4. Colégio Estadual de tempo integral de Jequié
5. Colégio Estadual de tempo integral Luiza Mahim
6. Colégio Estadual Dr. Milton Santos comunidade Quilombola
7. Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito Tempo integral
8. Colégio Estadual Paulo Freire
9. Colégio Estadual Professora Faraildes Santos Tempo integral
10. Colégio Estadual Professor Firmo Nunes de Oliveira Tempo integral

### **1.5 Participantes da pesquisa e cuidados éticos**

Para a execução da investigação no campo, contamos com a participação de gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), que estiveram envolvidos no processo de implementação do Novo Ensino Médio nas unidades das escolas pilotos de Jequié/BA, entre os anos de 2018 e 2020. Alguns desses participantes continuam em atuação na gestão dessas e de outras unidades escolares que ofertam a modalidade do Ensino Médio. Assim, buscamos compreender os dilemas durante e no período posterior a reforma educacional, com o intuito de percebermos os impactos que as políticas públicas educacionais tiveram nas condições de trabalho e na qualidade do ensino-aprendizado que são ofertados por essas instituições públicas.

Após a aprovação do projeto e emissão do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Conep), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Anexo 1), iniciamos, em julho de 2024, a busca pelos colaboradores. Realizamos as entrevistas, com base nos roteiros semiestruturados, desenhados especificamente para gestores escolares (Apêndice 1) e coordenadores pedagógicos (Apêndice 2). Todavia, a fim de avaliarmos a viabilidade do estudo, entramos em contato com todos os(as) gestores(as) que estiveram nas conduções das pastas nas escolas pilotos e todos(as) se mostraram favoráveis a cederem seus relatos, entre eles: uma gestora escolar e uma ex-coordenadora, entre 2018 e 2020 no Colégio da Polícia Militar CPM Professor Poeta Luiz Neves Cotrim. Da mesma instituição, contamos, também, com a participação de uma coordenadora pedagógica e uma gestora escolar, totalizando, assim, 4 participantes dessa escola.

Da gestão da Escola Estadual Colégio Paulo Freire, entre os anos de 2018 e 2020, recebemos retorno positivo quanto à disponibilidade e interesse para participar da pesquisa da diretora escolar em atuação no momento da implementação do NEM e da coordenadora pedagógica. Assim, temos 2 participantes. Logo, temos 6 participantes da pesquisa, oriundas das duas escolas investigadas.

Ao longo das entrevistas com os gestores e coordenadores pedagógicos, primamos por critérios éticos pautados na transparência e no respeito aos participantes e às instituições pesquisadas. Dentre os cuidados éticos seguidos, destacamos: a confidencialidade, que significa respeitar a privacidade e a confidencialidade das informações compartilhadas durante a entrevista; imparcialidade crítica, ao elaborar questões ao longo da conversação, de modo a assegurar que as entrevistas fossem conduzidas de forma imparcial e objetiva, sem preconceitos ou favoritismos em relação aos cargos que ocupavam; respeito ao direito de não resposta, ao tratarmos os entrevistados com respeito e dignidade, reconhecendo suas experiências, conhecimentos e contribuições de forma positiva e liberdade em ceder ou se opor a responder questões que, eventualmente, não se sentissem confortáveis.

Outros pontos dizem respeito a primar pela equidade, ao garantir que todos o (a)s participantes tivessem oportunidades iguais de demonstrar suas experiências, conhecimentos e opiniões durante a entrevista, sem discriminação por etnia, gênero, religião, orientação sexual ou outras características pessoais. Ser transparente é essencial neste processo, uma vez que fornecemos informações claras e precisas sobre o processo de geração dos dados, os critérios de análise e as expectativas em relação aos usos que faremos das informações produzidas.

Buscamos o consentimento informado, ao obter o consentimento assinado do (a)s entrevistados para a geração, utilização e divulgação de informações pessoais e profissionais, conforme exigido pelas diretrizes institucionais de proteção de dados e privacidade. No capítulo 4 deste trabalho, apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas.

Neste sentido, o instrumento escolhido para pesquisa para a geração de dados objeto deste trabalho foi a entrevista semiestruturada, com a adoção de um roteiro com questões desencadeadoras previamente estabelecidas, mediante a condução livre do discurso das entrevistadas. Para Manzini (2004, p. 9) a entrevista trata-se de ser

[...] um processo de interação social, os dados são de natureza social, e isso precisa ser levado em conta na interpretação dos resultados. Dessa forma, um dos primeiros passos pode ser a adequação dos roteiros como forma de o pesquisador se preparar, organizar e tomar ciência do processo de coleta de informações. Esse processo de análise do roteiro seria uma forma de o pesquisador interagir, simbolicamente, com

um produto seu, ou seja, o roteiro, frente a uma interação que ainda não ocorreu, mas que nesse processo de análise estaria se preparando para a situação real da coleta de informações por meio da entrevista semiestruturada.

Tal condição, nos levou a fazer um planejamento prévio para a condução na intenção de evitar futuros transtornos como por exemplo: cansaço das entrevistadas, perda de foco, dificuldade nos registros das informações, entre outros. Dessa maneira, elencamos algumas etapas que foram cruciais para sistematização para coleta de dados:

- a) **Planejamento e elaboração das questões desencadeadoras:** formulação de perguntas e dois roteiros semiestruturados, direcionado para gestão e coordenação pedagógica de acordo com os objetivos da pesquisa;
- b) **Preparação da entrevista:** organização dos recursos como materiais impressos, ferramentas para gravação de áudio, entre outros;
- c) **Contato inicial:** agendamento prévio de data e horário para as entrevistas, e momento de apresentação formal da entrevistadora as entrevistadas, em que foram explicados os objetivos da pesquisa, a garantia do sigilo e a privacidade das participantes na pesquisa, bem como a confidencialidade das respostas para autorização da gravação de áudio, além do pronto esclarecimentos de dúvidas;
- d) **Registro das respostas:** momento da realização das entrevistas, etapa em que foi possível tomar notas das ponderações, sintetizando conforme os objetivos da pesquisa, utilizando em alguns momentos a cordialidade, seguido do término da conversação;
- e) **Análise das entrevistas:** o processo de análise do discurso/depoimentos/comportamentos durante o processo de entrevistas e orientou pelas categorias metodológicas do materialismo histórico-dialético.

Quanto ao critério de seleção de participação na entrevista, foi fundamental o diálogo prévio sobre o tema, principalmente, no período de implementação do Novo Ensino Médio e a atuação das entrevistadas no período em questão. Por isso, o conhecimento sobre o objeto desta pesquisa reforça a necessidade da seleção de participantes, principalmente, porque contribuíram com os dados, cuja opiniões e inclinações corroboraram para os interesses da pesquisa. Como definição das participantes para a entrevista, foram selecionadas três diretoras e três coordenadoras pedagógicas (referenciadas no trabalho sempre no gênero feminino). Cabe destacar que dentre as profissionais, algumas no período de implementação atuavam em outras áreas da Educação, mas compreendemos a importância da participação delas no estudo. Portanto, não descartamos a possibilidade de contribuição dessas profissionais.

Inicialmente, consideramos usar nomes de flores como pseudônimos porque o(a)s entrevistado(a)s são do gênero feminino, e, durante o decorrer de uma entrevista, uma participante escolheu a flor com a qual mais se identificava, e a partir disso, todas as outras também escolheram as flores que iriam identificá-las na pesquisa. As entrevistadas são servidoras estaduais lotadas nas escolas pilotos: Colégio Paulo Freire e Colégio da Polícia Militar, com formações em graduações distintas, como mostra o Quadro 3, a seguir.

**Quadro3:** Perfil das participantes da pesquisa.

FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO	PARTICIPANTE (PSEUDÔNIMO)	IDADE (ANOS)	FORMAÇÃO
Diretora do CPM	Colégio da Polícia Militar (CPM)	Orquídea	Entre 61-70	Licenciatura em Letras
Diretora e articuladora da Área de Linguagens do CPM (no período da implementação do NEM)	Colégio da Polícia Militar (CPM)	Margarida	Entre 51- 60	Licenciatura em Letras
Diretora do Colégio Paulo Freire	Colégio Paulo Freire	Magnólia	Entre 51 - 60	Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia
Coordenadora Pedagógica do Colégio Paulo Freire	Colégio Paulo Freire	Girassol	Entre 31 - 40	Licenciatura em Pedagogia
Coordenadora Pedagógica no CPM	Colégio da Polícia Militar (CPM)	Lírio	Entre 41 - 50	Licenciatura em Pedagogia e História
Coordenadora Pedagógica do Colégio da Polícia Militar (CPM)	Colégio da Polícia Militar (CPM)	Amor perfeito	Entre 31 - 40	Licenciatura em Pedagogia

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

As entrevistas ocorreram ao longo do segundo semestre de 2024 e foram na modalidade presencial, assistida por aparelho celular que possibilitou a gravação de áudio, por meio do aplicativo *WhatsApp*, que é uma ferramenta altamente difundida e gratuita e, posteriormente, foram feitas as transcrições das respostas. A opção de transcrição das falas, ainda, no aplicativo *WhatsApp* é um recurso que permite converter os áudios em textos, após ativada a funcionalidade de transcrição de voz, selecionamos o idioma, pressionamos o áudio e, em seguida a opção de transcrever.

Foram estimados 60 minutos de duração para cada entrevista e elas transcorreram sem intercorrências, não comprometendo a produção dos dados. O roteiro com as questões desencadeadoras previamente estabelecidas foi dividido por eixos, conforme destacado anteriormente. Além disso, é importante apresentar as questões que conduziram a entrevista com os diretoras e coordenadoras pedagógicas, descritas nos Quadros 4 e 5, respectivamente.

**Quadro 4:** Questões orientadoras das entrevistas com as diretoras escolares.

<b>ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM GESTORAS</b>
<b>EIXO: IMPLEMENTAÇÃO</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Como os(as) diretores(as) escolares foram notificados sobre as reformas do Novo Ensino Médio?</li> <li>2) Como você avalia a estrutura da unidade escolar e quais foram as dificuldades estruturais para a implementação do Novo Ensino Médio?</li> </ol>
<b>EIXO: DESAFIOS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Quais palavras definem o processo de reforma do Novo Ensino Médio na unidade onde atua ou atuava?</li> <li>2) Quais foram os principais desafios enfrentados por você durante o processo de adequação no Novo Ensino Médio?</li> <li>3) Quais foram as principais mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio?</li> <li>4) Quais foram as suas estratégias como diretores(as) escolares durante a implementação das reformas do Novo Ensino Médio?</li> <li>5) Quais desafios enfrentou no processo de implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC?</li> <li>6) Você acredita que a nova organização do Novo Ensino Médio tenha melhorado a qualidade do trabalho de direção escolar?</li> <li>7) Quais acredita ter havido sobrecarga no trabalho da coordenação escolar durante a implementação do Novo Ensino Médio?</li> <li>8) Quais foram as dificuldades para execução do Novo Ensino Médio durante a pandemia?</li> </ol>
<b>EIXO: ACEITAÇÃO</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Como foi a aceitação das mudanças do Novo Ensino Médio entre a comunidade escolar?</li> <li>2) Como foi a aceitação das mudanças do Novo Ensino Médio entre os docentes da escola?</li> <li>3) Como foi a aceitação das mudanças do Novo Ensino Médio entre os discentes da escola?</li> </ol>
<b>EIXO: TRABALHO COLABORATIVO</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Como foi o processo de trabalho em cooperação com o(a) coordenador(a) pedagógico para implementação do Novo Ensino Médio?</li> <li>2) Qual foi o apoio técnico-científico fornecido pelos órgãos, agências e secretarias da Rede Estadual de Educação da Bahia para implementação do Novo Ensino Médio?</li> <li>3) Você conhece as leis e os dispositivos pedagógicos que orientam a organização do Novo Ensino Médio ou teve apoio dos demais profissionais que atuavam na mesma unidade escola?</li> <li>4) Você acredita ter havido gestão democrática no processo de implementação do Novo Ensino Médio?</li> </ol>

**EIXO: AVALIAÇÃO**

- 1) **Você recebeu curso, qualificação e/ou assessoria técnico-científica para conduzir a reforma do Novo Ensino Médio?**
- 2) **Quais são os principais aspectos (potencialidades e limites) do Novo Ensino Médio?**
- 3) **Você avalia que o Novo Ensino Médio representa um avanço para a qualidade da Educação Básica?**
- 4) **Quais pontos você avalia enquanto prejudiciais do Novo Ensino Médio para a formação discente e para as condições de trabalho dos educadores?**
- 5) **Quais são os desafios do Novo Ensino Médio para a diretoria escolar?**

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

**Quadro 5:** Questões orientadoras das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas.

**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**

**EIXO: IMPLEMENTAÇÃO**

- 1) **Como os (as) coordenadores(as) pedagógicos(as) foram notificados sobre as reformas do Novo Ensino Médio?**
- 2) **Quais foram as suas estratégias como coordenador(a) escolares durante a implementação das reformas do Novo Ensino Médio?**
- 3) **Quais desafios enfrentou no processo de implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC?**
- 4) **Como você avalia a estrutura da unidade escolar e quais foram as dificuldades estruturais para a implementação do Novo Ensino Médio?**

**EIXO: DESAFIOS**

- 1) **Quais palavras definem o processo de reforma do Novo Ensino Médio na unidade onde atua ou atuava?**
- 2) **Quais foram os principais desafios enfrentados por você durante o processo de adequação no Novo Ensino Médio?**
- 3) **Quais foram as principais mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio?**
- 4) **Você recebeu curso, qualificação e/ou assessoria técnico-científica para conduzir a reforma do Novo Ensino Médio?**
- 5) **Quais são os desafios do Novo Ensino Médio para a coordenação pedagógica?**
- 6) **Você acredita que a nova organização do Novo Ensino Médio tenha melhorado a qualidade do trabalho de direção escolar?**
- 7) **Você acredita ter havido sobrecarga no trabalho de gestão escolar durante a implementação do Novo Ensino Médio?**
- 8) **Quais foram as dificuldades para execução do Novo Ensino Médio durante a pandemia?**

<b>EIXO: ACEITAÇÃO</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Como foi a aceitação das mudanças do Novo Ensino Médio entre a comunidade escolar?</b></li> <li>2) <b>Como foi a aceitação das mudanças do Novo Ensino Médio entre os docentes da escola?</b></li> <li>3) <b>Como foi a aceitação das mudanças do Novo Ensino Médio entre os discentes da escola?</b></li> </ol>
<b>EIXO: TRABALHO COLABORATIVO</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Como foi o processo de trabalho em cooperação com a direção escolar para implementação do Novo Ensino Médio?</b></li> <li>2) <b>Qual foi o apoio técnico-científico fornecido pelos órgãos, agências e secretarias da Rede Estadual de Educação da Bahia para implementação do Novo Ensino Médio?</b></li> <li>3) <b>Você conhece as leis e os dispositivos pedagógicos que orientam a organização do Novo Ensino Médio ou teve apoio dos demais profissionais que atuavam na mesma unidade escolar?</b></li> <li>4) <b>Você acredita ter havido gestão democrática no processo de implementação do Novo Ensino Médio?</b></li> </ol>
<b>EIXO: AVALIAÇÃO</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Quais são os principais aspectos (potencialidades e limites) do Novo Ensino Médio?</b></li> <li>2) <b>Você avalia que o Novo Ensino Médio representa um avanço para a qualidade da Educação Básica?</b></li> <li>3) <b>Quais pontos você avalia enquanto prejudiciais do Novo Ensino Médio para a formação discente e para as condições de trabalho dos educadores?</b></li> </ol>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

A proposição de análise dos dados está disposta em quatro seções nas entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com base nos objetivos do estudo. Permita-nos rememorar que o objetivo geral é analisar os principais desafios encontrados pelos gestores escolares e coordenadores pedagógicos das escolas pilotos de Jequié/BA para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na rede pública estadual de Educação. A partir desse objetivo, temos os objetivos específicos: contextualizar a reforma do Ensino Médio no âmbito da política e da legislação educacional brasileira; investigar o processo de implementação do Novo Ensino Médio em duas escolas pilotos da rede pública estadual no município de Jequié/BA; mapear as mudanças na dinâmica escolar, em especial, os desafios impostos à gestão e coordenação pedagógica para adequação ao novo modelo de organização do Ensino Médio e; identificar se houve e quais foram os apoios técnicos pedagógicos oferecidos pelos órgãos regulares aos gestores e aos coordenadores pedagógicos, sobretudo, no processo de capacitação e no tocante ao apoio financeiro às escolas. Portanto foram cinco eixos dispostos em quatro seções.

## **CAPÍTULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS SOCIAIS E POLÍTICOS**

Neste capítulo discutimos as políticas públicas implementadas com a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) neste preâmbulo. Na sequência, abordamos a crise do capitalismo e suas implicações na política educacional, com destaque para a reforma do ensino médio, analisando como os contextos econômicos influenciam as decisões educacionais e damos um destaque aos tensionamentos que gestores e coordenadores enfrentaram para viabilizar os processos necessários para a implementação do NEM. Ao final do capítulo, apresentamos os resultados de uma revisão bibliográfica sobre o objeto de estudo de nossa investigação.

No processo de investigação crítica sobre as políticas públicas educacionais, em meio às sociedades capitalistas, torna-se necessário a utilização de concepções teóricas metodológicas capazes de ultrapassarem as visões “unitarista”, “sectária” e “aparente” dos fenômenos que integram o sistema público de educação, em especial, no caso brasileiro, que desde a década de 1990 tem passado por incontáveis reformas.

Nesse processo, a reforma do Ensino Médio, implementada em 2017, a partir da criação de uma legislação específica, contém elementos significativos, os quais nos permitem observar os valores ideológicos das classes dominantes, justificados – escamoteados – a partir da retórica de melhoria da qualidade do ensino, diminuição da evasão escolar e promoção de uma formação humana e profissional, com vista a integração dos egressos da Educação Básica no mercado formal de trabalho. Ao adotarmos os pressupostos críticos-analíticos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), problematizamos os interesses por traz da reforma, cujo resultado é a síntese dos embates de interesses entre as classes sociais.

Segundo Fávero, Costa e Centenaro (2019), o NEM traz à tona os interesses mercadológicos das classes dominantes, especialmente, dos detentores do capital internacional, representados a partir das instituições internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), em transformar a Educação Básica, pública e obrigatória enquanto instrumento de alienação da classe trabalhadora, dificultando, ainda mais, o processo revolucionário por meio da utilização da educação formal enquanto instrumento de luta política – conscientização da condição de exploração das camadas subalternas das sociedades desenvolvidas, emergentes e subdesenvolvidas.

Ainda de acordo com os supracitados pesquisadores, a Lei nº. 13.415/2017 (Brasil, 2017), responsável pela reestruturação do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – apelou para a urgência em reformar a organização do sistema educacional, cujos principais

prejudicados são os discentes do sistema público, o(a)s profissionais responsáveis pelas adaptações e o(a)s docentes que não contaram com apoio adequado e que tiveram suas participações desconsideradas no processo de reformulação da referida modalidade (Favero; Costa; Centenaro, 2019).

Ressaltamos que a reforma do Ensino Médio se baseou em dados críveis, os quais apontavam para altos índices de evasão escolar entre os(as) discentes dos últimos anos da Educação Básica (Ensino Médio), causados pelas crises estruturais do capitalismo, que muitas vezes impeliam os jovens e/ou adolescentes ingressarem mais cedo do mercado (informal) de trabalho ou abandonarem a escola pela ausência de políticas públicas educacionais capazes de estimular a permanência, garantir condições mínimas de subsistência e/ou rivalizar com o mercado informal. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais de assistência, são os instrumentos básicos que promoveriam o acesso, a permanência e a progressão formativa do(a)s discentes, sendo, assim, capazes de alterar os índices de evasão escolar.

De modo pragmático, ideológico (neoliberalista) e intencional, as estratégias adotadas para justificar a urgência da reforma do ensino médio se pautaram na necessidade de orientar os discentes ao mercado de trabalho, ao profissionalismo e à qualificação profissional. Consideramos essas medidas assertivas, porém, inadequadas, uma vez que as estratégias adotadas não foram acompanhadas da criação de novas políticas públicas educacionais de assistência estudantil; de promoção da educação integral, crítica, emancipatória e igualitária; além da ausência de assistência por parte do Poder Público, em especial, das instituições educacionais federativas (União, Estado, Município e Distrito Federal) em promover as adaptações de modo gradual, em consonância com as condições e especificidades das localidades, das unidades escolares e das regiões sendo, pelo contrário, um processo de reforma verticalizado, homogeneizador e conservador em sua essência.

Consideramos válidas as reformas educacionais em prol da melhoria da qualidade da Educação, em especial, pública, com vista a inserção dos jovens e/ou adolescentes no mercado de trabalho, desde que não promovam o prejuízo da formação humanitária, artística, crítica, emancipatório e cidadã. Logo, não nos opomos aos processos reformistas, necessários em cenários onde existem problemas identificados, como foi o caso do Brasil, onde se notou o aumento progressivo da evasão escolar entre os(as) discentes do Ensino Médio das redes públicas de ensino, estamos em desacordo com as ações que foram empreendidas, as estratégias de foram adotadas e como os processos de adaptações ocorreram. Como alertam Fávero, Costa e Centenaro (2019, p. 660) ao discutirem sobre o papel da profissionalização na reforma:

[...] a profissionalização possui um papel importante para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo. No entanto, a educação não pode ser restringida a isso. É preciso considerar que existem outros aspectos humanos a serem formados além da instrução técnica de um saber manual.

Ademais,

[...] a crise do capital entre os anos de 1960 e 1970 iniciou o processo de desmonte das bases do *WelfareStatee* do Estado intervencionista, de concepção keyneisiana, nos países do núcleo orgânico do capital. Nos anos de 1990, governos neoliberais na América Latina, absorvendo as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Consenso de Washington, promoveram a aplicação do receituário que combinou abertura econômica, ajuste fiscal e desestatização da economia (Lima; Maciel, 2018, p. 3).

Advertimos que, mesmo tendo se dado em 2017, com a criação de um dispositivo legal específico, a reforma do Ensino Médio é o resultado das intensas disputas políticas entre as classes sociais, em meio à crise sistêmica do capitalismo internacional. Portanto, para que possamos compreender melhor o contexto educacional brasileiro contemporâneo, é imprescindível recorrermos às mudanças históricas, aos contextos internacionais de produção e reprodução do sistema liberalista e as disputas políticas, econômicas e culturais internas do Brasil, em que os diversos grupos políticos partidários, de valores ideológicos diversos, têm se valido, sobretudo, a partir da alternância dos agentes que ocupam as diversas esferas administrativas da nossa sociedade: Executivo, Legislativo e Judiciário.

Conforme advertiram Lima e Maciel (2018), a reforma do Ensino Médio, implantada em 2017 e aplicada a partir de 2018, durante o governo de Michel Temer (MDB), retrata bem os interesses do capitalismo internacional, em detrimento dos interesses das classes subalternas e dos profissionais que atuam no sistema público de ensino, principais conhecedores dos reais dilemas que dificultam a melhoria da qualidade da educação e das razões que promovem os altos índices de evasão escolar. Ademais, os pesquisadores entendem o processo de implementação da reforma como uma ação antidemocrática, por desconsiderar a participação coletiva das diversas entidades organizadas que, por bastante tempo, se envolveram nos debates públicos sobre a reforma.

Diante da crise do capital e de sua face mais fenomênica, a crise fiscal, a DRU [*Desvinculação de Receitas da União*] e a PEC [*Proposta de Emenda à Constituição*] definiram não apenas um teto do gasto, mas um teto para o direito, podendo vir a asfixiar o financiamento público dirigido a atividades essenciais. Para não esconder esse estrangulamento, a PEC determinou que o reajuste anual dos gastos devesse ocorrer com base na inflação acumulada em doze meses. Porém a expansão anual do financiamento necessário para pagar as despesas de custeio, de pessoal e de investimento não tem sua necessidade de reajuste baseada apenas nesse índice. Isso porque, exceto os salários, os demais insumos que sustentam e estruturam escolas, hospitais, delegacias, presídios, estradas etc., além de terem seus custos de manutenção elevados, precisam ser expandidos com base nas reais

necessidades da população, as quais são crescentes e imprevisíveis (Lima; Maciel, 2018, p. 6).

Corroboramos com Lima e Maciel (2018) de que a reforma do Ensino Médio, decorreu da grave crise fiscal, atravessada pelo Brasil, desde 2014, cujos desdobramentos foram o golpe político de 2016 e a imposição do teto fiscal de gastos públicos. Logo, os investimentos que deveriam ser repassados para a educação poderiam, no longo prazo, suprir a crise fiscal e impedir o aumento de novos gastos públicos com serviços básicos, garantidos na Constituição Federal (Brasil, 1988), como a Saúde e a Educação.

Seguindo essa linha argumentativa, precisamos circunscrever o NEM na crise estrutural do capitalismo global, cujos maiores afetados são sempre os grupos minoritários, sub-representados nas estruturas de poder. Notamos, então, a necessidade de pensarmos o cenário educacional brasileiro, inserido nas mudanças trazidas pelo conjunto de estratégias preconizadas pela ideologia neoliberal, responsável por promover a ideia de Estado Mínimo, Educação Profissionalizante e teto/corte de gastos públicos. Em contrapartida, defendemos a ampliação do Estado Democrático de Direito, a promoção de uma educação crítica, emancipatória, transformadora e revolucionária e o aumento dos investimentos públicos em serviços básicos, em especial, na educação pública.

No bojo da reforma do Ensino Médio, sancionada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a justificativa dada para o processo se pautava na mesma retórica modernizante da Educação Básica, presente na LDB (Brasil, 1996), conforme podemos observar, na “venda” da ideia de que o Novo Ensino Médio no Brasil traria várias mudanças significativas em relação ao modelo anterior, visando adequar a Educação às demandas contemporâneas e às necessidades dos estudantes, tendo em vista que, supostamente, teria relação com a garantia do direito à Educação e à aprendizagem ao longo da vida. Dentre os critérios que deveriam ser alterados estavam:

- i. **Flexibilização curricular:** uma das mudanças mais importantes foi a flexibilização do currículo, que permitiu aos estudantes escolherem itinerários formativos de acordo com seus interesses e projetos de vida. Além das disciplinas obrigatórias, como Matemática, Português e outras, os alunos podem optar por áreas de conhecimento específicas ou pela formação técnica e profissional;
- ii. **Ênfase na formação técnica e profissional:** a proposta do Novo Ensino Médio (NEM) afirmava reconhecer a importância da formação técnica e profissional, oferecendo aos estudantes a oportunidade de adquirir competências e habilidades

- voltadas para o mercado de trabalho, através de cursos técnicos integrados ao ensino médio ou cursos profissionalizantes.
- iii. **Ampliação da carga horária e da duração do ensino médio:** o Novo Ensino Médio (NEM) aumenta a carga horária mínima anual para 1.000 horas, distribuída ao longo dos três anos. Isso permitiria uma maior profundidade no ensino e mais tempo para explorar os conteúdos de forma mais significativa;
  - iv. **Implementação gradual:** a implementação do Novo Ensino Médio está sendo feita de forma gradual, com a adoção progressiva das mudanças em todas as escolas do país. Isso permitiria uma transição mais suave e dá tempo para que as escolas se adaptem às novas diretrizes;
  - v. **Apoio à formação integral dos estudantes:** O Novo Ensino Médio (NEM), supostamente, buscaria promover uma formação integral dos estudantes, valorizando não apenas o aspecto acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a participação em atividades culturais, esportivas e de lazer, entre outras.

Todavia, consideramos que o NEM se transformou em uma verdadeira política pública de desmonte da Educação crítico-histórica e emancipadora dos anos finais da Educação Básica, sobretudo, da rede pública de ensino. Uma crítica recorrente é a falta de participação efetiva dos diversos atores da comunidade educacional, como professores, alunos, pais e gestores escolares no processo de elaboração e implementação da reforma. O diálogo amplo e democrático é essencial para que as mudanças atendam às necessidades reais das escolas e dos estudantes.

Há preocupações de que a flexibilização curricular e a oferta de itinerários formativos possam acentuar as desigualdades regionais e sociais, uma vez que nem todas as escolas têm condições de oferecer uma gama completa de opções. Isso poderia resultar em disparidades no acesso a uma educação de qualidade. Alguns críticos argumentam que a ênfase na formação técnica e profissional pode reduzir a importância da formação geral e humanística, essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais crítica e participativa.

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) também gera preocupações em relação aos professores, que precisam se adaptar a novas metodologias de ensino e conteúdos curriculares, muitas vezes, sem o devido suporte e formação continuada. Para que a reforma do ensino médio seja efetiva, é necessário um investimento significativo em infraestrutura

escolar, formação de professores, materiais didáticos e tecnologias educacionais. A falta de recursos adequados pode comprometer a qualidade da execução das mudanças.

A nova organização do NEM desnudou a necessidade de adaptação das novas metodologias de ensino e conteúdos curriculares, a qual representa um desafio considerável para os educadores e para os gestores escolares, que precisaram reavaliar e ajustar suas práticas pedagógicas de acordo com as novas diretrizes e empreender na ocupação de cargos na gestão (Direção ou Coordenação Pedagógica), para conduzirem as adaptações às novas metodologias de ensino, demandando maior tempo e recursos escassos.

Em meio às diversas relações existentes no ambiente escolar, sabemos que muitos gestores e coordenadores pedagógicos apontam a interação com os educadores enquanto um dos principais desafios, por enfrentarem dificuldades em conduzir e incentivar os docentes para incorporarem técnicas de ensino adequados aos eixos, habilidades e competências pretendidas na BNCC, que supostamente valorizariam a interatividade, a experimentação e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Além disso, a necessidade de lidar com novos conteúdos curriculares pode ter de sobrecarregar os professores, especialmente, se não houve um apoio adequado por parte das instituições educacionais em termos de formação continuada e disponibilização de materiais didáticos atualizados e adequados. Nesse ponto, gestores escolares tiveram um papel fundamental, pois era de sua competência avaliar a adequação docente aos novos ditames do NEM ao mesmo tempo em que coube a eles avaliar as atividades complementares e os cursos que eram realizados pelos docentes em exercício.

Assim, a falta de preparo e suporte adequados pode ter impactado negativamente a qualidade do ensino oferecido nas salas de aula, prejudicando, assim, a aprendizagem dos estudantes. É importante reconhecer que a adaptação e mudanças significativas no sistema educacional requer tempo, investimento e suporte adequado por parte das autoridades responsáveis pela educação. Os gestores escolares desempenham um papel fundamental na implementação do Novo Ensino Médio (NEM), todavia, muitos não encontram condições adequadas para executar as ações técnico-pedagógicas necessárias para enfrentar os desafios que a sociedade apresenta entre eles:

Políticas educacionais respaldadas em modelos neoliberais, a propagação ideológica de um modelo organizacional capitalista, a condição alienadora imposta pelo sistema de mercado ao trabalho educacional, a desvalorização, precarização e flexibilização do trabalho dos profissionais da educação, dentre outros aspectos, são fatores que se tornaram grandes desafios no processo de democratização da

educação, para a estruturação da organização escolar e para a implementação da gestão democrática educacional (Silva; Pires; Miranda, 2023, p. 2).

Uma vez que as novas configurações do NEM acabaram por acentuar o déficit de aprendizado entre os discentes e a sobrecarga e o desestímulo entre os educadores, muitos dos quais podem ser contornados, mediante intervenções, trabalho colaborativo e políticas públicas educacionais.

## **2.1 Crise estrutural do capitalismo: reflexos na política educacional e na reforma do Ensino Médio**

A atual crise estrutural do capitalismo neoliberal é um fenômeno complexo e multifacetado que tem sido objeto de intenso debate e análise por parte de economistas, políticos, acadêmicos e ativistas ao redor do mundo. Seus impactos no Sistema Educacional Brasileiro são sentidos nos altos índices de evasão escolar entre discentes, na insatisfação dos educadores e na precarização das suas condições de trabalho e no cenário de constantes reformas estruturais, que apontaria sempre para a “melhoria da qualidade da educação”.

Essa crise dentro da crise não se manifesta, apenas, em termos econômicos (escolas sem recursos suficientes para melhorias estruturais e técnico-pedagógicas), mas também têm profundas implicações sociais, políticas e ambientais, revelando falhas sistêmicas fundamentais dentro do modelo neoliberal de organização socioeconômica. Em primeiro lugar, é importante entender o que se entende por capitalismo neoliberal e como ele pode vir a ser superado, por uma nova forma de organização social, cujos impactos na educação proporcione condições adequadas aos discentes, docentes, gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

O neoliberalismo é uma ideologia econômica que enfatiza a primazia do mercado, a desregulamentação, a privatização e a redução do papel do Estado na economia, o neoliberalismo tem sido amplamente adotado por muitos governos em todo o mundo, resultando em uma reestruturação significativa das políticas econômicas e sociais. Com relação à educação:

“O movimento da reforma empresarial da educação é caracterizado por uma tentativa de transferir para o setor público um modo de funcionamento típico do setor privado, ancorado na ideia de mercado, competição, responsabilização e mensuração padronizada de resultados. Trata-se de um projeto que redefine o sentido da educação pública e do trabalho docente, com impactos que não podem ser ignorados.” (Freitas, 2018, p. 11)

A retórica neoliberal prevê a contenção de gastos e a diminuição progressiva dos recursos ao sistema público de ensino. Também, busca flexibilizar as relações trabalhistas e os mecanismos de promoção do ensino-aprendizagem, retirando dos docentes e gestores algumas prerrogativas essenciais para o ensino-aprendizagem crítico, interativo, emancipador e harmônico entre discentes e comunidade civil (Chomsky, 2017).

Uma das principais características da crise estrutural do capitalismo neoliberal é a crescente desigualdade econômica, acentuada nas escolas por meio das extensas jornadas de trabalho dos educadores e na vida dos discentes através de múltiplos aspectos, muitos dos quais os levam a desistirem de estudar nos anos finais da Educação Básica e ingressar prematuramente no mercado de trabalho, sobretudo, informal. Apesar das promessas de que o livre mercado beneficiaria a todos, as últimas décadas testemunharam uma concentração cada vez maior de riqueza nas mãos de uma pequena elite, enquanto muitos trabalhadores enfrentam estagnação salarial, empregos precários e condições de trabalho desfavoráveis. Essa desigualdade exacerbada mina não apenas a coesão social, mas também prejudica o crescimento econômico sustentável ao limitar o poder de compra e o acesso aos serviços básicos por uma grande parcela da população.

Além disso, a crise estrutural do capitalismo neoliberal se manifesta na forma de instabilidade financeira e crises recorrentes. A busca incessante por lucro no setor financeiro, aliada à desregulamentação e à especulação desenfreada, criou um sistema financeiro global volátil e propenso a crises. Essas crises, em que beneficiários são os donos das rendas de maior concentração, geram novas reformas, cujos investimentos são primeiramente tirados de serviços básicos como educação, transporte, saúde e habitação (Chomsky, 2017).

Eventos como a crise financeira de 2008 são sintomáticos dessa instabilidade que tem o potencial de causar danos significativos à economia real e às vidas das pessoas comuns. Outro aspecto crucial da crise estrutural do capitalismo neoliberal é sua incapacidade de enfrentar desafios globais urgentes, como a mudança climática e a degradação ambiental.

Em suma, a crise estrutural do capitalismo neoliberal representa um desafio fundamental para a nossa sociedade e para o campo da educação, em especial, no cenário brasileiro após os anos de 2017 e 2018, exigindo uma reavaliação profunda de nossos valores, instituições e práticas pedagógicas, de modo a não adequarmos aos novos modelos de organização da educação sem as devidas críticas sobre suas intencionalidades.

De modo preliminar, defendemos o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) estabelece em suas diversas reformas, diversos critérios para

eventuais reformas dos anos finais da Educação Básica, o Ensino Médio, em suas modalidades integral, concomitante e subsequente, nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Entre as condições e critérios supostamente expressos, encontram-se: (i) flexibilidade curricular, uma vez que a lei permite a flexibilização do currículo do Ensino Médio, possibilitando a organização de diferentes itinerários formativos, que podem se adequar às necessidades e interesses dos estudantes; (ii) ênfase na Formação Geral e Técnica, pois a LDB (Brasil, 1996) reconhece a importância tanto da formação geral quanto da formação técnica e profissional, possibilitando a integração de conteúdo das áreas de conhecimento com a prática profissional.

Além dos dois itens expressos no parágrafo anterior, a LDB (Brasil, 1996) prevê, também, reforma a partir da organização em áreas de conhecimento: pois o Ensino Médio pode ser organizado em áreas de conhecimento, como Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, e Formação Técnica e Profissional. A sua duração e carga horária deve ser no mínimo três anos e 800 horas por ano, distribuídas ao longo do período letivo e tem enfoque na contextualização e interdisciplinaridade.

Portanto, a LDB (Brasil, 1996) dispõe-se na abordagem interdisciplinar e na contextualização dos conteúdos, supostamente visando uma aprendizagem mais significativa para os estudantes. Esses são alguns dos principais critérios estabelecidos pela LDB (Brasil, 1996) para a reforma do Ensino Médio, apresentados como “adequados” às demandas sociais e individuais dos estudantes brasileiros.

Conforme vimos, a retórica de apresentação e defesa do Novo Ensino Médio (NEM) previa flexibilização curricular, ênfase na formação técnica e profissional, ampliação da carga horária e da duração do Ensino Médio, implementação gradual e apoio à formação integral dos estudantes. Em associação aos princípios contidos na própria LDB (Brasil, 1996), alterada em 2018, deve-se dar espaço aos novos projetos formativos.

Com base no princípio da contradição, advertimos que dentre as dificuldades trazidas à luz pela implementação da Base Nacional Comum Curricular, durante o mesmo período de reforma do Ensino Médio, para os gestores escolares, estava a complexidade e abrangência das alterações a serem implementadas na organização escolar, diante de um cenário de crise política, social e econômica do país.

No seu argumento central de orientação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) afirmavam que a BNCC busca estabelecer diretrizes para o

ensino em todo o país, definindo habilidades e competências que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica. A necessidade de adequar o currículo escolar às exigências da BNCC se configurou como mais uma das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos gestores e coordenadores pedagógicos uma vez que esse processo demandaria revisões nos planos de ensino e na organização pedagógica da escola, como está evidenciado no próximo item, que apresenta o resultado de uma revisão sistemática sobre o tema.

Além disso, a falta de recursos financeiros e materiais adequados representou um obstáculo para a execução efetiva da BNCC, como mostra o estudo de Ferraz (2019). Muitas escolas enfrentam restrições orçamentárias que dificultam a aquisição de materiais didáticos atualizados e a capacitação de professores. A formação docente também é uma preocupação para os gestores escolares. A BNCC demanda por professores capacitados para desenvolver práticas pedagógicas alinhadas com as competências e habilidades previstas no documento, o que requer investimentos em formação continuada.

Outro fator importante diz respeito à diversidade de realidades e contextos educacionais do país, pois sabemos que outra dificuldade enfrentada pelos gestores se pauta na gestão e organização do espaço escolar e concomitante a isso implantar uma reforma sistemática na organização das modalidades educacionais ofertadas, de modo a preparar e conduzir, em parceria com a coordenação pedagógica, a transição bem-sucedida em meio a falta de apoio técnico-científico por parte das agências que fomentavam a reforma. Um dos desafios foi adaptar as diretrizes da BNCC para atender às necessidades específicas de cada comunidade escolar, o que demanda um esforço adicional de planejamento e gestão.

A articulação entre as diferentes áreas do conhecimento também é um aspecto desafiador da execução da BNCC. Os gestores precisam garantir que as disciplinas sejam integradas de forma coerente, promovendo uma Educação mais interdisciplinar e contextualizadas. A avaliação do desempenho dos alunos em consonância com as diretrizes da BNCC é outra preocupação dos gestores escolares. Eles devem desenvolver instrumentos de avaliação que permitam verificar o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no documento.

A gestão do tempo e dos recursos humanos também representa um desafio para os gestores na implementação da BNCC. Eles precisam encontrar formas eficientes de organizar o trabalho pedagógico e garantir o envolvimento de toda a equipe escolar no processo. A comunicação e o engajamento da comunidade escolar também são fundamentais para o sucesso da implementação da BNCC. Neste mesmo período os órgãos nacionais e estaduais de educação cobravam que os gestores escolares e coordenadores pedagógicos

proporcionassem o envolvimento de pais, alunos e demais membros da comunidade no processo de compreensão e adesão às diretrizes da BNCC.

Por fim, é importante ressaltar que a superação dessas dificuldades requer um trabalho colaborativo e contínuo entre os gestores escolares, os professores, as famílias e os órgãos responsáveis pela Educação. Todavia, essas relações nem sempre eram de reciprocidade, cooperação e harmonia, conforme os estudos têm apontados, pois dentro do universo escolar, as relações são marcadas por conflitos e grupos de interesses, cujas ideias são antagônicas ou confluentes. Logo, a execução da BNCC é um processo complexo que demanda o envolvimento de todos os atores educacionais, entretanto, as principais responsabilidades foram direcionadas aos profissionais que atuam diretamente com o ensino e, em especial, nos cargos de gestão escolar.

Blum (2023) destaca que, mesmo que em sua aparência, o projeto político de reforma da educação básica, em curso desde os anos de 1990, recentemente marcado pela aprovação da Lei nº. 13.415/2017 (Brasil, 2017), contenha a suposta valorização de princípios como a formação humana, liberdade e democracia, sua gênese encontra-se contaminada pelos ideários neoliberais, cuja maior preocupação se prende os interesses de mercado, à luz das novas demandas produtivas.

Por detrás dessa aparente 'liberdade' está a responsabilização dessas escolhas no jovem, no professor e na gestão da escola. Isso se compatibiliza com as ações expressas nos documentos do Banco Mundial, onde vem a responsabilização dos professores e escolas pelos resultados obtidos sobre evasão, repetência e reprovação no Ensino Médio, como também a questão da parceria entre público e privado por meio dos grandes Institutos (Lemann, Unibanco) e associações de várias entidades privadas, como o Movimento Todos pela Educação. Essas ações são pautadas no discurso de que o currículo está com excesso de disciplinas, as quais dificultam e não atraem o jovem ao Ensino Médio (Blum, 2023, p. 167).

Em consonância com essa interpretação, advertimos que o Novo Ensino Médio (NEM), representa um risco para a qualidade da educação pública, afetando diretamente na trajetória de vida e formação dos alunos das escolas públicas, além de implicar nas condições de trabalho dos profissionais da educação, sobretudo, educadores, gestores e coordenadores, a partir do aumento da sobrecarga de trabalho, na adoção de novas estratégias pedagógicas sem apoio técnico-pedagógico, recursos financeiros e/ou estruturas adequadas para a realização das novas exigências. Esses fatores poderão contribuir de modo direto no adoecimento dos profissionais da educação, ao não atingirem às novas metas e por se verem sobrecarregados de novas tarefas, cuja responsabilidade recairá inteiramente sobre eles.

Salienta-se que uma formação integral e de qualidade no Ensino Médio não deve restringir o currículo à finalidade de formar técnicos, mas sim desenvolver “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”. Ao contrário disso, a concepção que permeia o novo Ensino Médio entende a profissionalização como um treinamento e preparo do indivíduo para a especialização do processo produtivo sem, contudo, garantir-lhe a incorporação de seus fundamentos científicos (Barbosa; Deimling, 2022, p. 16).

Barbosa e Deimling (2022) consideram que o Novo Ensino Médio (NEM) não representa ganhos substanciais para a melhoria da qualidade da educação ou para a promoção de condições mais adequadas de trabalho aos profissionais envolvidos com a educação, em especial, por transferir aos alunos e educadores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no processo de ensino e aprendizagem, o que acaba por responsabilizar o Estado de promover as estratégias necessárias.

Para Lima e Maciel (2018), os reflexos da crise global do capitalismo tardaram em chegar no Brasil, sobretudo, por conta das ações dos governos de Lula e Dilma, entre os anos de 2003 e 2016, tendo sido sentida a partir de 2014, como estratégia dos grupos conservadores em desestabilizar a segunda gestão da presidenta – dentre as diversas razões estavam a recusa em aceitar as políticas econômicas de aprovação do teto de gasto público.

No segundo mandato do Governo Lula (2007-2011), mas sobretudo no segundo governo de Dilma Rousseff (2015-31/8/2016), esses mesmos parâmetros deixaram de existir e a crise estrutural do capital revelou sua profundidade, demonstrando as fragilidades e os limites das políticas neodesenvolvimentistas. Temos então uma economia fortemente financeirizada de juros altíssimos, na qual empresas pagavam juros subsidiados de 5%, e o consumidor, de 70% ao ano, com boa parte do consumo gerado pelos programas de transferência de renda e pelo fortalecimento do salário-mínimo servindo para sustentar o consumo de crédito, e não de bens duráveis criadores de empregos de qualidade (Lima; Maciel, 2018, p. 4).

Partindo desse cenário, em que reconhecemos os reflexos da crise e seus impactos no processo de reestruturação produtiva do capitalismo e nas reformas do ensino médio, notamos a necessidade de pensarmos os desafios de implementação do NEM, em especial para os gestores e coordenadores pedagógicos.

## **2.2 Revisão sistemática da literatura acadêmica**

Nesta subseção, apresentamos o resultado da pesquisa bibliográfica desenvolvida nos moldes de uma revisão sistemática da literatura, onde buscamos mapear e apresentar os resultados de produções científicas cujo escopo contemplou as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio (NEM), particularmente, no tocante à gestão escolar e a coordenação pedagógica, principais setores encarregados de promoverem as adequações requeridas na

legislação. Utilizamos, enquanto recorte temporal para a busca, os estudos publicados entre 2017 - ano em que entrou em vigor a legislação do NEM - e 2024).

Destacamos a importância da revisão sistemática da literatura em nossa pesquisa, pois nos forneceu bases teóricas indispensáveis para consolidação de nosso trabalho. A revisão sistemática, como o próprio termo indica, consiste em revisar, de modo sistemático, a literatura que já foi previamente produzida e divulgada. Pode ser entendida como uma pesquisa que revisa outras pesquisas a partir de um sistema ou protocolo, de modo sistemático e rigoroso.

A revisão sistemática apoia-se em estudos primários para responder a seu problema de pesquisa e, para isso, utiliza-se de objetivos, metodologia, resultados e conclusão que lhe são próprios. Portanto, os sujeitos da investigação nas revisões sistemáticas de literatura são estudos primários selecionados com base em critérios previamente definidos. Os estudos primários sobre os quais se apoia a revisão sistemática podem ser publicados na forma de artigos científicos, anais de eventos científicos, teses, dissertações, monografias, ensaios clínicos, mapas, blogs, postagens em redes sociais, relatórios técnicos, documentos governamentais, atas, normas etc. (CAMPOS; CAETANO; GOMES, 2023, p. 146).

Os portais consultados para busca das produções foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, utilizando os descritores: “Novo Ensino Médio”, “Gestão Escolar e Novo Ensino Médio”, “Coordenação pedagógica e Novo Ensino Médio”, “BNCC e Novo Ensino Médio”, “Desafios do Novo Ensino Médio”, “Novo Ensino Médio e Bahia” e “Novo Ensino Médio e EPT”.

O Quadro 6, a seguir, mostra o número de produções científicas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes/CNPq e na Plataforma *SciELO/Brasil*, bem como os descritores utilizados na busca.

**Quadro 6:** Quantitativo de produções científicas encontrados por portal/plataforma.

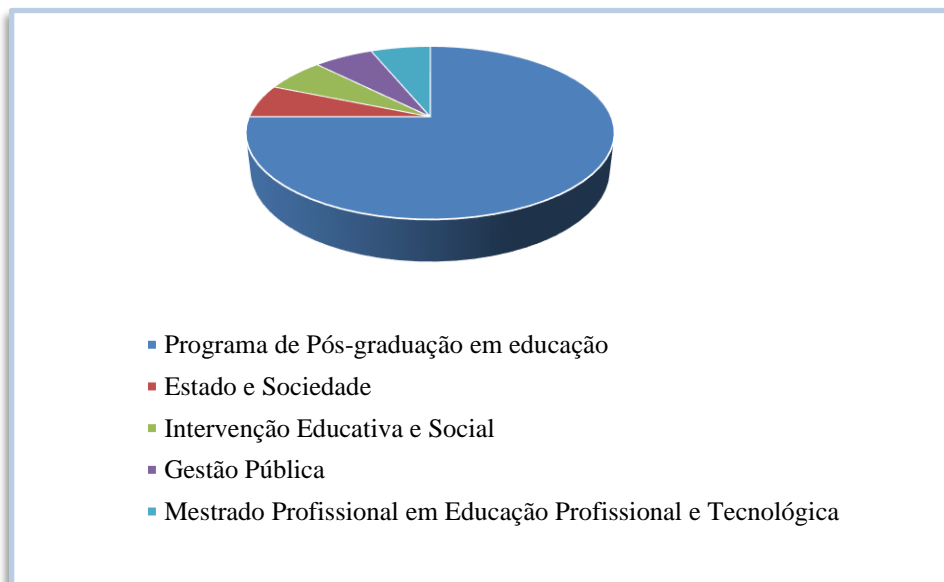
DESCRITORES	PORTAL E/OU PLATAFORMA	QUANTIDADE
“Novo Ensino Médio” “Gestão escolar e Novo Ensino Médio” “Coordenação pedagógica e Novo Ensino Médio”	Banco de Teses e Dissertações da CAPES	22
“BNCC e Novo Ensino Médio” “Desafios do Novo Ensino Médio” “Novo Ensino Médio e Bahia” “Novo Ensino Médio e EPT”	<i>SciELO/Brasil</i>	18
<b>Total de estudos localizados</b>		<b>40</b>
<b>Estudos selecionados após aplicação dos critérios de seleção e exclusão</b>		<b>13</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como mostra o Quadro 6, foram localizadas 40 produções, no entanto, após a aplicação dos critérios de seleção e exclusão foram selecionados 13 trabalhos para análise. Como critérios de exclusão dos trabalhos encontrados, utilizamos os seguintes procedimentos: leitura dos resumos e das considerações finais e/ou conclusão; área de origem; e aproximação com a temática de nosso estudo, ou seja, a abordagem da reforma do Ensino Médio englobando aspectos relacionados à gestão e, ou coordenação pedagógica. Dentre os trabalhos selecionados para análise, foram encontradas 01 tese, 02 dissertações e 09 artigos, desses últimos, um trabalho publicado em um evento científico. Desses trabalhos, constatamos que três são provenientes da Bahia, um, de Pernambuco e outro, do Ceará totalizando cinco trabalhos da região Nordeste.

Ao analisarmos as produções científicas inicialmente encontrada no Catálogo da Capes, (22 produções entre teses e dissertações) averiguando o campo de estudo, constatamos maior concentração de estudos no campo da Educação, oriundos de diversos programas de pós-graduação de universidades estaduais e federais do país, como evidencia o Gráfico 1, a seguir:

**Gráfico 1:** Campo de estudo das produções científicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 7, por sua vez, traz informações gerais (autor/ano, título e Programa de Pós-Graduação em que a pesquisa foi desenvolvida) das dissertações e das teses selecionadas para análise.

**Quadro7:** Informações gerais sobre as dissertações e tese selecionada para análise.

AUTOR(A) (ANO)	NÍVEL	TÍTULO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
BELTRÃO, José Arlen (2019)	Doutorado	Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA/BA
SANTOS, Flávio Figueiredo (2021)	Mestrado	O “novo” Ensino Médio na rede estadual de educação da Bahia: processos curriculares em movimento no NTE 09 – Amargosa	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB/BA
SIQUEIRA, Emilson José Santos de (2021)	Mestrado	Implementação da Lei n. 13.415/2017 – Novo Ensino Médio – na Escola Agrícola Dom Agostinho IKAS	Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal Rural de Pernambuco -UFRPE/PE

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Na sequência, apresentamos o Quadro 5 que traz as informações gerais (autor/es, título, periódico e ano da publicação) acerca dos artigos selecionados para análise.

**Quadro 8:** Informações gerais sobre artigos científicos selecionados para análise.

AUTOR(ES)	TÍTULO	PERIÓDICO/ANO
MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros	Maria de Fátima Barros. A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar	RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 159-176, 2018.
GODOI, Lucimara dos Santos; DAL FORNO, Letícia Fleig; MACUCH, Regiane da Silva	Desafios, contradições e perspectivas sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil	Anais da IX Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica e II Mostra Interna de Iniciação Científica em Desenv. Tecnol. e Inovação, Maringá, p. 1-7, 2018
RODRIGUES, Eliane; CUNHA, Geremias Dourado da; MANSKE, George Saliba	Novo Ensino Médio: desafios e expectativas	Revista Devir Educação, Lavras, v. 7, n. 1, p. 1-18, 2023.
SILVA, Diovana Aparecida Carvalho; PASQUAL, Franciele Mariani; BLASZKO, Caroline Elizabel	Desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática de literatura	Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 20, n. 3, p. 211-225, 2022.
SILVA, Tamires Silva da; PASQUALLI, Roberta; SPESSATTO, Marizete Bortolanza	Desafios da implementação do Novo Ensino Médio: o que dizem os professores	Revista Foco em Educação, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, p. 1-13, 2023.
SOARES, Darlan Francisco; SILVA, Luís Fernando Santos Côrrea da	Os desafios da gestão escolar com a reforma do Ensino Médio	Revista da Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2021.
SOUZA, Luana Nogueira; EUGENIO, Benedito; PEREIRA, Sandra Márcia Campos	Ensino Médio no Estado da Bahia e o ensino de Educação Física: o contexto da produção de texto	Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2022.
TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; MORICONI, Gabriela Miranda; DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina R.	Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação	Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, p. 478-504, 2018.
TAVARES, Marcela; PEREIRA, Rafaela; ALFAIA, Fred	Os desafios da gestão escolar a partir da Reforma do Ensino Médio: organização, planejamento e infraestrutura	Anais do VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Fortaleza, v. 1, n. 1, 2022.
VALE, Nancy Pinto de	Novo Ensino Médio: reflexões, expectativas, deságios e oportunidades	Scientia Generalis, v. 3, n. 1, p. 134-143, 2022.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

A fim de encaminharmos nossa exposição dos resultados da busca, iniciamos nossa discussão pelas disposições legais que orientam a reforma e implementação do Novo Ensino Médio. Em seguida, apresentamos as implicações do Novo Ensino Médio (NEM) para a gestão escolar e para a coordenação pedagógica. Por fim, problematizamos os desafios dos gestores e coordenadores escolares que atuam na Educação Básica, na modalidade do Ensino Médio, no contexto baiano, de modo a enfatizarmos os principais avanços, dilemas e retrocessos que as mudanças impuseram.

A necessidade de uma reforma do Ensino Médio teve, assim, como justificativa o desinteresse por parte dos discentes em concluir os anos finais do Ensino Básico e a constatação das altas taxas de evasão escolar<sup>7</sup>, o que apontavam para a urgência de tornar a modalidade mais atrativa e, assim, garantir o acesso amplo, a permanência escolar na Educação Básica e a possibilidade de progressão formativa aos egressos do Ensino Médio nos níveis subsequentes – Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Superior e Pós-graduação (Silva; Pasqual; Blaszkó, 2022; Santos, 2021; Mocarzel; Rojas; Pimenta, 2018).

Conforme argumentaram Silva, Pasqual e Blaszkó (2022), a Lei nº. 13.415/2017 (Brasil, 2017) alterou a Lei nº. 9.394/1996 (Brasil, 1996), ampliando a carga horária, modificando a grade curricular e instituindo o itinerário formativo, sendo que “[...] os itinerários visam à consolidação, ao aprofundamento e à ampliação da formação integral dos estudantes. Nesta perspectiva, a reformulação desta etapa de ensino trouxe a necessidade de alterações substanciais nas formas de organização e planejamento das aulas” (Silva, Pasqual e Blaszkó 2022, p. 213). Ainda de acordo com os pesquisadores, o Novo Ensino Médio teve como objetivo contribuir para a promoção do ensino público de tempo integral.

Com base nisso, observamos que as mudanças para adequação das unidades e das rotinas escolares recaíram aos seus gestores e coordenadores pedagógicos, pois conforme salientaram Silva, Pasqual e Blaszkó (2022), a política pública estrutural e organizacional que implantou o NEM trouxe inquietações e demandas para os agentes públicos, órgãos educacionais, educadores e educandos. Contudo, mais detidamente para os gestores escolares, aos quais coube conduzir as atividades de reforma.

---

<sup>7</sup> Conforme demonstraram Tartuce *et al.* (2018), os levantamentos que embasaram a criação das políticas públicas educacionais de reforma do Ensino Médio tiveram início ainda na década de 1990, momento após a aprovação da LDB (Brasil, 1996), sendo constatado desde então o alto índice de abandono escolar e descompasso entre as condições de ensino e os reais interesses formativos dos educandos. Desse modo, os pesquisadores julgaram relevantes as reformas, todavia, apontaram para a existência de contradições entre as reais necessidades de mudança do Ensino Médio – baseado nos levantamentos e estudos – e com os dispositivos que foram implantados desde 2017, cujos interesses se voltaram bem mais ao mercado produtivo em detrimento dos anseios formativos do público-alvo da referida modalidade.

Em seu estudo sobre os desafios encontrados pelos educadores para se adequarem as novas regras de organização do Ensino Médio, Silva, Pasqualli e Spessatto (2023) entrevistaram 14 professores que atuam na educação básica em Tupanciretã, na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. No quadro geral, as pesquisadoras identificaram uma série de dificuldades encontradas, contudo, nos chamou atenção a suposta diminuição do tempo para trabalhar temas e disciplinas fundamentais em detrimento dos conteúdos propostos pelos itinerários formativos. Além disso, foi apontado por alguns dos colaboradores a ausência de um apoio por parte das equipes gestoras e coordenadoras.

Em estudo semelhante, Lima (2023) observou que muitos dos profissionais da Educação Básica, que atuam no Ensino Médio, alegaram não terem recebido o devido preparo técnico, tanto por parte dos órgãos quanto por parte dos profissionais internos das unidades escolares onde atuam, de modo que as adequações se apresentaram enquanto problemas, dentre os diversos outros que são diuturnamente obrigados a contornarem, lidarem ou solucionarem. Desse modo, dentre os fatores que supostamente se apresentavam enquanto entraves para a implementação das mudanças, a ausência de apoio por parte dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos figuraram enquanto um dos elementos.

O estudo de Rodrigues, Cunha e Manske (2023, p. 3) denuncia o caráter arbitrário e homogeneizante da reforma do Ensino Médio ao tempo em que sinaliza os desafios da implementação do NEM:

[...] de maneira arbitrária e sem reconhecer as realidades múltiplas e profundas adversidades do sistema nacional de educação, trazendo dificuldades e gestores com escolas sucateadas [...] Durante sua elaboração, não foi considerado a heterogeneidade entre Regiões, Estados e escolas em todo o Brasil, não apresentam heterogeneidade nas condições, o que dificultará na obtenção de resultados significativos ou que atendam às exigências do NEM.

As considerações desses pesquisadores revelam um dos maiores dilemas trazidos pelo Novo Ensino Médio, a discrepância entre o prescrito no conjunto legal e as reais condições estruturais das unidades escolares, cuja heterogeneidade e desigualdades se baseiam nas condições econômicas, políticas e culturais de cada região, estados, municípios e localidades. No que diz respeito às dificuldades de cada unidade escolar, particularmente, no que se refere aos desafios impostos aos gestores e coordenadores pedagógicos, as condições estruturais desempenham um papel relevante, pois “cada unidade de ensino vai construindo seus graus de autonomia, e isso vai depender da sua história, do seu tamanho, do seu corpo docente, na

observância das diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos” (Siqueira, 2021, p. 22).

O trabalho de Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018) sinaliza que as estratégias para contornar os desafios encontrados pela gestão escolar em promover a adequação do Novo Ensino Médio (NEM) dependerão da capacidade de gerir as dinâmicas dos processos que estruturam a organização ou que eventualmente venha promover mudanças e reformas.

À gestão cabe então gerir a dinâmica dos processos que ocorrem em uma organização, levando em conta o cenário exterior e interior, buscando descentralizar o poder, compartilhar responsabilidades, dar possibilidades de compreensão do quadro geral a todos os participantes, buscando inovar através da transformação e não da mera importação de modelos. [...] A reforma do Ensino Médio, trazida a público pela Medida Provisória n. 746/2016 e materializada na Lei 13.415 (BRASIL, 2017) (*sic*) fomentou a desconfiança de muitos gestores de instituições públicas e privadas, inicialmente pela falta de compreensão de sua real intenção (Mocarzel; Rojas; Pimenta, 2018, p. 167).

Dentre os princípios que orientam a gestão escolar e coordenação pedagógica no contexto da educação pública, particularmente, no campo da educação básica, a descentralização do poder, a gestão democrática e participativa têm ganhado cada vez mais espaço. Todavia, no que se refere às responsabilidades, competem aos gestores e coordenadores às ações e decisões que visam a adequação do funcionamento das unidades escolares aos dispositivos legais que regem o ensino básico.

De forma diferente, o trabalho de Godoi, Dal Forno e Macuch (2018) destaca que o Novo Ensino Médio (NEM) trará como objetivo a autonomia estudantil em escolher os seus itinerários, em contexto de igualdade de oportunidade. De acordo com as pesquisadoras, os únicos dilemas seriam ampliar a demanda de profissionais habilitados para atuarem com a educação básica. Nesse sentido, as autoras viram com bons olhos a prerrogativa de habilitarem profissionais a partir do notório saber. Em oposição, vimos com suspeita a habilitação de pessoas sem formação profissional específica para atuarem com o ensino. Ademais, julgamos que o Novo Ensino Médio (NEM) baseado nos itinerários formativos representa um retrocesso educacional, ao diminuir a carga horária de disciplinas essenciais e restringir os estudos apenas aos campos disciplinares de maior familiaridade dos alunos, comprometendo, assim, uma formação integral.

O estudo elaborado por Vale (2022) destaca que a implementação das mudanças do Novo Ensino Médio, particularmente, referente ao itinerário formativo vem trazer possibilidades de avanços no campo da educação pública, contudo, fez questão de apontar os desafios encontrados pelos gestores e coordenadores pedagógicos em promoverem a

implementação dessas mudanças, à luz das condições que são por eles encontradas nas diversas realidades escolares do país.

[...] as diretrizes do Novo Ensino Médio vêm como forma de alinhar as práticas de educação e ensino profissionalizante, a partir de um projeto de vida necessariamente ligado a um itinerário específico e o sistema educacional. Mesmo em meio a alguns desafios, percebem-se grandes perspectivas e oportunidades de aprendizagem. No entanto, não se pode inferir sobre sua efetividade, uma vez que, nesses quatro anos passados desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017, a única inovação observada, foi no sentido de promover debates, discussões e um processo de preparação e implementação escalonada como forma de tornar eficaz esse momento de transição. Porém, têm-se um olhar para as mazelas sociais, econômicas e culturais, aliadas a formação do professor, pontos que devem ser equacionados para tornar o Novo Ensino Médio mais focado nas necessidades do aluno, da sociedade e do estado (Vale, 2022, p. 142).

Consideramos, também, que um dos maiores desafios impostos aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos é construir as condições adequadas para o ensino e aprendizagem dos saberes e técnicas, tal como prescritos nas grandes curriculares e documentos legais que orientam as modalidades educacionais, a partir das condições físicas, didático-pedagógicas, estruturais, burocráticas e socioculturais (Lima, 2023; Vale 2022).

Cabral Neto e Castro (2011), ao analisarem o novo modelo de organização educacional, enfatizam que o gerencialismo tem se tornado o novo modelo de organização educacional no seio da administração pública. Mesmo que esse trabalho tenha sido publicado anos antes da implementação da reforma de 2017, suas considerações se mostram pertinentes ao nosso estudo sobre os desafios dos gestores e coordenadores pedagógicos de ajustarem as dinâmicas escolares das unidades em prol das adequações preconizadas pelo novo modelo de organização. Segundo os pesquisadores:

Dessa forma, a administração pública começa a se reestruturar levando em consideração, também, o processo e os resultados das políticas públicas, tomando como matriz os eixos da eficiência, da eficácia e da produtividade. [...] O ponto de apoio da reforma gerencial é a busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pela descentralização administrativa, concedendo maior autonomia às agências e departamentos. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 748).

Ressaltamos, com base em Cabral Neto e Castro (2011), que o modelo gerencial, popularizado na Administração Pública no Brasil, cuja gestão escolar constitui-se uma de suas esferas, precisou se readequar ao contexto reformista de 2017, pois tal como previsto na Lei nº. 13.415/2017 (Brasil, 2017), é de responsabilidade dos gestores escolares e coordenadores

pedagógicos conduzirem o processo de adequação das unidades aos novos ditames jurídicos e técnico-pedagógicos.

Ademais, consideramos preocupante a ênfase que atualmente é dada ao educando enquanto um produto, tal como no mercado produtivo, onde as ações de produção visam sempre a ampliação do lucro, a redução dos custos e o uso racional do tempo e das forças necessárias para a produção.

Advertimos, com base em alguns dos estudos aqui selecionados, que a reforma de 2017, responsável pela instituição do Novo Ensino Médio (NEM) esteve muito mais preocupada com os anseios do mercado produtivo do que com os interesses formativos dos discentes que integram o sistema educacional brasileiro, particularmente, o sistema público de ensino (Tartuce *et al.*, 2018; Mocarzel; Rojas; Pimenta, 2018).

No contexto educacional atual, em especial, nos anos finais da Educação Básica, a participação democrática é um dos elementos essenciais para a consecução da melhoria da qualidade da educação. Concordamos com Soares e Silva (2021, p. 9-10) quando sinalizam que a demanda social, implícita no texto da lei que regulamenta o Novo Ensino Médio (NEM), traz uma série de preocupações, como a exclusão de disciplinas essenciais para os estudantes e cabe ao coordenador pedagógico auxiliar os docentes em realizar as adequações necessárias.

Nesse sentido, os pesquisadores consideraram que a gestão escolar e a coordenação pedagógica, no contexto das reformas educacionais mais recentes, se deparam com desafios para a efetivação do novo modelo, todavia, o que mais preocupa são os riscos de retrocesso da qualidade do ensino público. Assim, “a educação tende a perder com esse modelo, mas cabe a gestão escolar saber administrar de forma eficiente essa carga horária para que o dano seja o menor possível e que este estudante permaneça no ambiente escolar” (Soares; Silva, 2021, p. 10).

Em se tratado do contexto educacional do estado do Pará, Tavares, Pereira e Alfaia (2022) perceberam que a reforma de 2017 teve um caráter centralizador, contudo, seu programa organizacional não analisou e diagnosticou as diversas realidades socioculturais do país e nem mesmo considerou as dificuldades e precariedades das unidades escolas que integram o sistema público de educação. Ainda de acordo com os pesquisadores:

A reforma do ensino médio para alguns informantes denota a escola dualista de classe e não combina com a perspectiva de cidadania baseada na igualdade de oportunidades e pode assim gerar desigualdade em relação aos níveis de aprendizagem em todo o Brasil. Portanto, a reforma do ensino médio impõe um dos maiores desafios à gestão escolar: realinhar a implementação da reforma com o

projeto de educação democrática, em que a participação da comunidade signifique poder de decisão e conhecimento sobre a proposta. Neste sentido, a autonomia da escola deve possibilitar estratégias mais autônomas em relação às escolhas pré-determinadas na lei da reforma. E que o ensino médio avance, não com a retirada de uma proposta de educação integral, e sim com a perspectiva de uma educação plural, diversificada na forma e conteúdo, e cada vez mais democrática (Tavares; Pereira; Alfaia, 2022, p. 11).

Corroboramos com a ideia de que a reforma que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), sobretudo, a partir da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e da implementação da BNCC (Brasil, 2018) no ano seguinte, encontra-se marcada pela contradição dos interesses entre os grupos dominantes e as classes menos abastadas da população brasileira, as quais se utilizam do sistema público de educação. Logo, precisamos compreender os desafios dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos a partir das lógicas que denotam os valores ideológicos das classes sociais que compõe a sociedade brasileira, especialmente, entre os ricos, empresários e empregadores em oposição aos trabalhadores formais, informais e desempregados.

Nesse contexto, estamos de acordo com as considerações tecidas por Soares e Silva (2021) de que a questão política que estrutura a reforma do Ensino Médio, cujos maiores impactados são os discentes e agentes públicos que atuam nos diversos segmentos educacionais.

Portanto, ao investigarmos sobre os desafios encontrados pelos gestores escolares e pelos coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio, nos contextos da organização de estrutura o Novo Ensino Médio (NEM) e da utilização dos parâmetros, princípios e diretrizes orientados pela BNCC, precisamos ter em vista os condicionantes sociais que definem a sociedade brasileira atual (Beltrão, 2019; Souza; Eugênio; Pereira, 2022; Santos, 2021). Desse modo, observamos a pertinência em demonstrarmos, a partir da literatura acadêmica e dos documentos divulgados pelo Governo Estadual da Bahia, quais são as ações voltadas aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos para a orientação das reformas.

No capítulo seguinte, analisaremos os fundamentos legais que orientam a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), discutindo as competências e atribuições dos gestores e coordenadores pedagógicos no contexto das mudanças trazidas pela reforma. Além de estabelecer a correlação entre o NEM e a Base Nacional Comum Curricular e suas implicações no contexto educacional baiano.

Priorizamos não apenas mapear os dispositivos legais, mas também refletir sobre seus efeitos concretos na vida dos profissionais da educação e no direito à aprendizagem dos estudantes. Partindo do pressuposto de que a compreensão crítica dessas dinâmicas é essencial

para a construção de políticas educacionais mais justas e alinhadas às necessidades da escola pública brasileira, problematizamos os limites estruturais e organizacionais impostos pelo NEM à gestão pedagógica. Questiona-se, assim, em que medida as condições atuais das unidades escolares permitem uma implementação eficaz e democrática dessas reformas.

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em Jequié/BA revelou-se um processo complexo e desafiador, caracterizado por uma concepção verticalizada e influenciada por interesses mercadológicos. A redução da carga horária de disciplinas essenciais, a inserção de componentes curriculares e a ausência de suporte técnico-pedagógico adequado provocaram insegurança, angústias, ansiedade, esgotamento e resistência tanto na comunidade escolar comunidade familiar.

Cada vez mais é evidente a urgência de políticas públicas que sejam mais robustas e que levem em consideração as particularidades locais, além de promoverem uma gestão verdadeiramente democrática, com diálogo e participação ativa de toda a comunidade educacional. Consideramos que esta pesquisa colabora no campo científico ao discutir os desafios e obstáculos enfrentados pelos gestores e coordenadores pedagógicos na implementação do NEM. Constatamos, que pouca atenção foi dada aos aspectos relacionados à gestão e coordenação pedagógica na reforma e adequações do NEM.

No que se refere aos aspectos das políticas públicas, sublinhamos o impacto das reformas educacionais neoliberais no contexto social brasileiro, que é caracterizado por desigualdades estruturais que se manifesta de forma verticalizada, como uma imposição de “cima para baixo” na educação, uma vez que as questões sociais, econômicas, políticas e culturais influenciam diretamente os processos educacionais, portanto, deixam agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população.

### CAPÍTULO 3: CONJUNTO LEGAL QUE ORIENTA O NOVO ENSINO

As políticas de reforma do ensino médio no Brasil têm gerado impactos significativos nas condições de trabalho dos diretores e dos coordenadores pedagógicos, muitas vezes, sem oferecer o suporte necessário para lidar com as mudanças estruturais exigidas. Nesse sentido, autores marxistas analisam essas reformas, com destaque para o papel do Estado capitalista na condução de tais políticas públicas. Segundo Jessé Souza (2019), em seu livro *A Elite do Atraso*, a reforma do Ensino Médio reflete a lógica neoliberal de adaptação do sistema educacional às demandas do mercado, o que pode intensificar a precarização do trabalho dos gestores escolares.

Outrossim, a centralização das decisões administrativas e a falta de recursos adequados são desafios constantes para diretores e coordenadores pedagógicos, conforme observado por Silvia Federici em *O Calibã e a Bruxa*. Federici (2019), quando argumenta que as reformas educacionais são parte de um projeto mais amplo de mercantilização da educação, que desvaloriza o trabalho educativo e reforça hierarquias sociais.

Ademais, a análise crítica de Raquel Rolnik em *Guerra dos Lugares* ressalta que as reformas do ensino médio não apenas negligenciam as condições de trabalho dos gestores escolares, mas também aprofundam a segregação socioespacial nas escolas públicas, perpetuando injustiças históricas (Rolnik, 2019).

A partir dessas constatações, neste capítulo, discutiremos o papel atribuído aos gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) na implementação das reformas educacionais, tendo como pano de fundo a legislação educacional e os dispositivos jurídicos, pedagógicos e técnico-pedagógicos, como a LDB, Lei nº. 13.415/2017, a BNCC, o Documento Orientador da Rede Pública de Ensino da Bahia, o Documento Curricular Referencial da Bahia – Ensino Médio, bem como será destacado o impacto na qualidade do ensino e nas condições do trabalho dos profissionais da educação. Ao final do capítulo, refletimos sobre os limites do Novo Ensino Médio - NEM, problematizando algumas das principais alterações decorrentes da reforma, como a flexibilização do currículo com a adoção dos itinerários formativos, a contratação de professores com notório saber e o planejamento interdisciplinar do trabalho pedagógico. Desse modo, serão observadas as políticas de reforma do ensino médio no Brasil e seus impactos nas condições de trabalho dos diretores e dos coordenadores pedagógicos.

### **3.1 Atribuições dos(as) gestores(as) escolares na implantação das reformas educacionais de acordo com o conjunto legal**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) estabeleceu critérios fundamentais para a Educação brasileira, delineando o papel essencial dos gestores escolares: diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) na organização da dinâmica escolar e na realização de projetos pedagógicos.

Os gestores escolares, conforme a LDB (Brasil, 1996), são responsáveis pela gestão administrativa, financeira e pedagógica das instituições de ensino (art. 12). Nesse contexto, os diretores exercem um papel central na articulação entre as diversas esferas da comunidade escolar e na promoção de um ambiente propício ao aprendizado (art. 13). Eles são responsáveis por garantir a efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, conforme as diretrizes curriculares nacionais e as especificidades locais (art. 14).

Logo, no ambiente escolar, as funções diretivas são delegadas aos(as) diretores(as) escolares e aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), no entanto, vale ressaltar que essas funções não prescindem do apoio dos órgãos e das secretarias mantenedoras dos sistemas e das redes educacionais. Destarte, analisar de maneira crítica atribuições conferidas pela LDB (Brasil, 1996) aos(as) gestores(as), em especial, durante o período de implementação das reformas educacionais, torna-se um componente relevante na compreensão da realidade educacional brasileira, uma vez que nos permitirá vislumbrar dilemas encontrados no cenário jurídico para a consecução das funções dos(as) gestores(as) dentro do universo escolar.

Nesse contexto, em relação às atribuições e a eventuais dilemas dos(as) gestores(as) educacionais, é possível verificar, *a priori*, que embora o NEM tenha preconizado o protagonismo e a articulação entre diretores(as) escolares e coordenadores(as) pedagógicos(as) na implementação das alterações organizacionais dos anos finais da Educação Básica, o texto da LDB (Brasil, 1996) deixa algumas lacunas quanto ao fato de não especificar quais seriam as instituições responsáveis pelo fornecimento de apoio técnico-pedagógico às escolas, em especial, aos responsáveis pela condução do processo no contexto escolar, em períodos de reforma educacional e/ou transição de uma estruturação a outra, como na implementação do NEM.

Assim, mesmo o art. 15 da LDB (Brasil, 1996) salientado que diante do cenário de transição e de reforma educacional, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) tenham a função de articular o currículo escolar com as práticas educativas, orientando e apoiando os professores no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas (art. 15). Porém, este não

define de quais seriam as agências responsáveis por fornecerem apoios técnico-pedagógicos no exercício de atribuições desses atores, o que existe é apenas menções ao trabalho conjunto com os órgãos de fomento e as secretarias (municipais e estaduais), sem as devidas delimitações de quais seriam os tipos de parcerias e as ações de efetivação das eventuais reformas pelas quais passariam a organização educacional em nível nacional.

Outra atribuição estabelecida pela LDB (Brasil, 1996) em seu art. 16, aos(as) gestores(as) escolares, os(as) quais devem promover a participação da comunidade escolar na gestão da instituição, o que promove transparência e democracia nas decisões administrativas e pedagógicas. Esse aspecto é crucial para a construção de uma escola inclusiva e que atenda às necessidades locais de forma eficaz. Logo, a ausência de critérios específicos para o estabelecimento de parcerias e para o fornecimento de apoio técnico-pedagógico, mediante a implementação das reformas educacionais, representa riscos à promoção dessa gestão transparente e democrática; pilares para a melhoria da qualidade da Educação pública.

Além das atribuições administrativas e pedagógicas, os(as) diretores(as) e os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) são responsáveis por assegurarem o cumprimento das normas educacionais vigentes, bem como pela prestação de contas dos recursos públicos destinados à educação (art. 17), primando pela eficiência na aplicação dos recursos e pela transparência na gestão escolar. Inclusive, no que tange aos projetos pedagógicos nacionais, os(as) gestores(as) escolares têm o dever de coordenar a elaboração, a execução e a avaliação desses projetos, alinhando-os às metas educacionais e às necessidades específicas da comunidade escolar (art. 12, inciso II). Isso implica a capacidade de identificar demandas educacionais, planejar ações estratégicas e monitorar os resultados alcançados. Para tanto, é necessário que os(as) gestores(as) tenham formação continuada e o estabelecimento de parcerias com agentes e órgãos de controle reconhecidos, a fim de poderem conduzir assertivamente as mudanças estruturais que orientam a organização da Educação Básica.

Semelhantemente, outro aspecto relevante da LDB (Brasil, 1996) quanto à importância de se assegurar a autonomia escolar na definição de suas diretrizes pedagógicas e administrativas (art. 15), é a atribuição dada aos(as) gestores(as) para que a zelem e a promovam, garantindo que a escola possa adaptar-se às realidades locais e às características de seu público-alvo, fomentando um ambiente educacional mais inclusivo e personalizado.

Ainda no âmbito da gestão pedagógica, a LDB, em seu art. 16, preconiza que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) têm o desafio de alinhar as práticas educativas às orientações curriculares e pedagógicas estabelecidas pelas normativas educacionais, assegurando a qualidade do ensino oferecido. Isso envolve a capacidade de planejar

atividades, de desenvolver recursos didáticos e de avaliar o desempenho dos alunos de maneira contínua e colaborativa. Em se tratando do NEM, o alinhamento das práticas não pode ocorrer de modo estanque aos ditames nacionais, uma vez que a própria reforma que deu base ao novo modelo de organização, foi o resultado de uma ação conjunta entre diferentes organismos sociais.

De mais a mais, a LDB (Brasil, 1996) ressalta a importância da avaliação educacional como instrumento fundamental para o aprimoramento da qualidade do ensino (art. 13). Portanto, os(as) gestores(as) escolares têm a responsabilidade de promover essa cultura de avaliação, monitorando o desempenho escolar e implementando medidas corretivas sempre que necessário, visando à melhoria contínua. Nesse sentido, o apoio técnico-pedagógico em orientar o(a)s gestores(as) no estabelecimento dos mecanismos de verificação das mudanças, na observação dos possíveis avanços e retrocessos com relação às reformas e nas ações de (re)adaptação das alterações, são elementos indispensáveis para a promoção de uma educação pública de qualidade. De igual maneira, a ausência do apoio; o que acarreta prejuízos imensuráveis à organização da cultura escolar, quanto ao processo de ensino, de aprendizagem, bem como no envolvimento da comunidade escolar nas novas estruturas e modos de organização do ensino.

Além das atribuições formais, os(as) gestores(as) escolares desempenham um papel de liderança na promoção de um clima organizacional favorável ao desenvolvimento profissional e pessoal dos membros da comunidade escolar (art. 14). Isso inclui a promoção de um ambiente de trabalho colaborativo, a valorização da diversidade e o incentivo à participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. A legislação ainda destaca a importância da gestão democrática como princípio fundamental da Educação brasileira (art. 15). Assim sendo, para a efetivação da gestão democrática no espaço da escola de Educação Básica, é indispensável que os(as) gestores(as) estejam preparados(as) para solucionar eventuais dúvidas com relação às mudanças trazidas pelo NEM, de forma a estabelecer, coletivamente, estratégias criativas de adaptação do prescrito ao que realmente pode ser efetivado (praticado) no ambiente escolar.

Em vista disso, ressaltamos que os(as) gestores(as) escolares têm o compromisso de promover espaços de participação e decisão coletiva, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar na definição das políticas educacionais e na resolução de conflitos. Isso implica organizar encontros com todas as instâncias da comunidade escolar, facultando-lhes formação continuada e condições adequadas para estudos entre os profissionais em exercício.

Ademais de buscar junto aos órgãos que compõe a administração das escolas das redes públicas de ensino, materiais, suporte técnico-pedagógicos e o estabelecimento de parcerias.

Dessa maneira, a LDB (Brasil, 1996) reconhece a complexidade da função dos(as) gestores(as) escolares e a importância de sua formação continuada para o desempenho eficaz de suas atribuições (art. 17). No entanto, não explicita quais são as agências, as entidades e os órgãos que devem trabalhar em parceria com os(as) diretores (as)escolares e coordenadores(as) pedagógicos(as) na implementação das reformas educacionais. Logo, como asseverado aqui, a qualificação profissional e o desenvolvimento de competências gerenciais e pedagógicas são fundamentais para os enfrentamentos dos desafios contemporâneos da Educação e para a promoção de uma gestão escolar eficiente e inclusiva. No mais, a LDB (Brasil, 1996) estabelece um arcabouço jurídico que delinea as responsabilidades e as atribuições dos(as) gestores(as) escolares na organização da dinâmica escolar e na condução dos projetos pedagógicos internos.

Por outro lado, analisaremos agora quais são as contradições inerentes ao NEM, com relação aos papéis dos(as) gestores(as) escolares, de modo a vislumbrarmos os projetos implícitos na reforma educacional. Para tanto, tomaremos a Lei nº. 13.415/2017, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, a qual trouxe significativas mudanças para o cenário educacional brasileiro, reconfigurando não apenas o currículo escolar, mas também as atribuições dos(as)gestores(as) escolares.

Neste contexto, diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) desempenham um papel crucial na organização da nova dinâmica escolar e na execução dos projetos pedagógicos internos, uma vez que enfrentam desafios consideráveis ao longo do processo de transição, muitos dos quais, específicos, conforme a realidade de cada localidade, unidade e contexto sociocultural onde as escolas estejam inseridas.

Consoante ao estabelecido pela Lei do Novo Ensino Médio, os(as) gestores(as) escolares têm a responsabilidade de articular e de programar o currículo de acordo com as diretrizes estabelecidas, com o objetivo de propiciarem uma educação integral e adaptada às necessidades locais e individuais dos estudantes (Lei nº. 13.415/2017, art. 24). Isso implica não apenas ajustes curriculares, mas também ajustes na gestão de recursos humanos e de materiais para se garantir o pleno funcionamento das novas diretrizes educacionais. Para tanto, o NEM prevê ainda o estabelecimento de parcerias com entidades e órgãos regulares das redes estaduais, obrigando o Estado a fornecer o apoio técnico-pedagógico aos(as) gestores(as) escolares.

Os(as) diretores(as) escolares, como responsáveis administrativos, são encarregados(as) de promoverem a articulação entre os diferentes atores do contexto escolar: professores(as), discentes, famílias e comunidade para assegurar uma execução eficaz das mudanças propostas pelo NEM. Assim, de acordo com a legislação, cabe a eles (as) a gestão democrática da escola, com o desenvolvimento de processos participativos na definição de metas e de estratégias pedagógicas, conforme preconiza a Lei nº. 13.415/2017 (Brasil, 2017), em seu art. 26. Contudo, a gestão democrática pode se apresentar frágil, ao delegar aos(as) diretores(as) a coordenação das mudanças, sem uma consulta prévia da comunidade escolar acerca das reais necessidades de (re)organização do trabalho pedagógico.

Os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), por sua vez, desempenham um papel fundamental na orientação e no apoio aos(as) professores(as) na execução das novas práticas pedagógicas. Sua função inclui o desenvolvimento de planos de ensino, alinhados ao novo currículo, assim como a avaliação contínua dos resultados obtidos, buscando uma melhoria da qualidade educacional, ao viabilizar a integração das diversas áreas do saber à permanência e à progressão formativa dos discentes, conforme o art. 29 da Lei nº. 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Entretanto, a realização das mudanças previstas pela Lei do Novo Ensino Médio enfrenta diversas dificuldades práticas, em especial, no tocante a um aspecto anteriormente discutido neste trabalho; a ausência de apoio técnico-pedagógico no processo de reestruturação da organização escolar e das práticas pedagógicas dos(as) educadores, muitos dos quais resistentes a tais mudanças. Outro desafio, refere-se à formação continuada dos(as) professores(as), condição necessária para que possam se adaptar às novas metodologias e aos conteúdos curriculares propostos pelo NEM e pela BNCC. Como sabemos, muitas escolas enfrentam desafios na capacitação docente, devido à falta, principalmente, de recursos humanos e estruturais. Além disso, a gestão dos recursos materiais, de laboratórios, de bibliotecas, de espaços de convivência e de desportos representa um problema significativo para os(as) gestores(as) escolares envolverem os(as) docentes e os(as) discentes na nova estrutura organizativa da modalidade da Educação Básica.

A adequação desses espaços às novas configurações curriculares, quase sempre, demanda investimentos financeiros que nem sempre estão disponíveis no orçamento das escolas públicas e/ou disponíveis aos(as) gestores(as), sem os devidos processos legais de acesso aos programas de fomento. Outro obstáculo, é a resistência a mudanças por parte de alguns(as) professores(as), pais/mães/responsáveis legais e discentes, que podem não compreender ou aceitar, de imediato, as alterações propostas pela reforma educacional.

Amiúde, a recusa em se adaptar diz respeito não apenas às suas visões ideológicas das práticas de ensino/aprendizagem, bem como à ausência de informações sobre os caminhos, as potencialidades e os limites do NEM.

Outrossim, julgamos que um dos maiores desafios impostos pela Lei nº. 13.415/2017 (Brasil, 2017), diz respeito à falta de continuidade da política pública e de investimentos a longo prazo, o que também se apresenta como um desafio crítico para a sustentabilidade das reformas educacionais que consubstanciam o NEM. Portanto, entendemos que mudanças estruturais na legislação e a falta de recursos financeiros estáveis podem comprometer a consolidação das novas práticas pedagógicas no sistema de ensino, impondo-se como um obstáculo consecução das demandas propostas aos (às) gestores(as) escolares da Educação Básica.

Logo, ao tratarmos dos desafios para a implementação do NEM no contexto educacional baiano, com especial destaque às unidades aqui investigadas, precisamos apontar os desafios desta reforma à implementação da BNCC, uma vez que ambas impactam no exercício profissional dos(as) gestores(as) escolares da Educação Básica. Assim, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) demandou uma reconfiguração na atuação dos(as) gestores(as) escolares, no sentido de terem de assegurar a efetividade dos projetos pedagógicos internos e a adequada organização da dinâmica escolar, de acordo aos preceitos reformistas.

Uma vez mais assinalamos, segundo a BNCC, que os(as) diretores(as) têm a responsabilidade de garantir a articulação entre as diversas dimensões educacionais, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2018, p. 10). Coordenadores(as) pedagógicos(as), por seu turno, são artífices da orientação técnico-pedagógica, contribuindo para a coerência e a qualidade do currículo escolar, sendo assim, autores coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem que ocorrem em sala de aula (Brasil, 2018, p. 12). Ponderamos, contudo, quanto à efetivação dessas atribuições, as quais esbarra, não raro, na falta de apoio técnico-pedagógico por parte do Estado e nas condições da própria carreira docente, marcada pela sobrecarga de trabalho, investimentos salariais ainda inexpressivos e ausência de políticas públicas educacionais eficazes na viabilização da formação docente continuada, em especial, no âmbito do prosseguimento de suas formações acadêmicas.

Os(as) gestores(as) escolares, ao executarem projetos pedagógicos internos alinhados à BNCC e ao NEM, enfrentam desafios significativos na gestão de recursos humanos e materiais. Visto que a ausência de políticas públicas robustas para promoção de suporte

técnico (científico e pedagógico) necessário, compromete a autonomia das escolas na realização curricular, o que pode permitir a ampliação das disparidades entre instituições, entre localidades e entre redes (pública e privada).

Dito isso, verifica-se que a articulação de diferentes áreas do conhecimento, por meio de uma abordagem pedagógica interdisciplinar, favorece a ampliação de um ambiente colaborativo e inovador, conforme os pilares da BNCC (Brasil, 2018, p. 15). No entanto, tal articulação exige apoio técnico consistente que possibilite formação continuada de professores(as), além de adaptação curricular atenta às necessidades locais, o que nem sempre ocorre por falta de insumos já elencados. Esse cenário corrobora Saviani (2018), quando destaca que a estrutura educacional reflete as relações de poder existentes na sociedade, perpetuando uma educação que reproduz desigualdades, com claro prejuízo às camadas menos abastadas da sociedade.

Nesse sentido, autores críticos, como Louis Althusser (1980), argumentam que o sistema educacional reproduz ideologicamente as estruturas de dominação, limitando as possibilidades de transformação social. Para nós, no Brasil, tais premissas se verificam na implementação do NEM e da BNCC, os quais permitiram, através da redução da carga horária de certos componentes curriculares com perfis mais críticos e humanísticos, fundamentais à conscientização das opressões e das contradições sociais, tão presentes nas condições arbitrárias naturalizadas e impostas pelo capital ao trabalhador assalariado, de formação média. Por conseguinte, tal naturalização, quase que sem resistência, é viabilizada pelas condições encontradas, principalmente, nas escolas públicas, o que restringe as condições materiais do desenvolvimento dos estudantes para o exercício da plena cidadania. Como destaca ainda Bourdieu (2023), a educação é um campo de luta simbólica onde se reproduzem as hierarquias sociais. Assim, não reflete apenas as desigualdades, como também se constitui palco de conflitos, onde as instâncias superiores, buscam enfraquecer a luta por uma educação integral, de qualidade e emancipatória.

Portanto, em meio às diversas contradições inerentes aos projetos reformistas, pontuamos uma vez mais a implementação da gestão democrática, enquanto princípio da LDB também presente na BNCC, no que concerne, por exemplo, às exigências curriculares. Muitos(as) gestores(as) experienciam desafios na articulação e na participação efetiva da comunidade escolar, tanto na definição, como na execução dos projetos pedagógicos. Isso compromete a ampliação de ações mais inovadoras e criativas, pois impede a conjunção de propostas reformistas às demandas locais, conforme recomendação da BNCC quanto à integração entre escola e sociedade, a fim de se enriquecer o processo educativo (Brasil, 2018,

p. 22), porém, a falta de políticas públicas eficazes, no ponto em questão, limita o alcance dessas conexões.

Desse modo, a capacitação docente é crucial para a adaptação curricular e a melhoria da qualidade do ensino, conforme destacado por Gramsci (1971, p. 78), ao analisar a Educação como um instrumento de hegemonia ideológica. Tal premissa se evidencia em uma formação docente insuficiente e precarizada, não como mera incompetência estatal, mas como parte de um projeto de sociedade, que busca formar profissionais mais suscetíveis a reproduzir conteúdos alinhados aos interesses hegemônicos sem mediação crítica.

Em suma, os(as) gestores(as) escolares desempenham um papel fundamental na organização da dinâmica escolar e na implementação dos projetos pedagógicos internos, conforme indicado pela BNCC. No entanto, a falta de apoio técnico-pedagógico por parte do Estado compromete a efetividade dessas práticas, perpetuando desigualdades e limitando as possibilidades de transformação educacional e social.

### **3.2 Implicações do Novo Ensino Médio e da BNCC no contexto educacional baiano**

Tal como temos defendido, os(as) gestores(as) escolares desempenham um papel decisivo na estruturação e na execução dos projetos pedagógicos dentro das escolas. Dispõem de certa autonomia pedagógica, ao passo que são orientados por meio de uma série de dispositivos legais e técnico-pedagógicos que versam sobre suas atribuições, deveres e direitos. Assim, de acordo com o Documento Orientador da Rede Pública de Ensino da Bahia (Bahia, 2020), os(as) diretores(as) são responsáveis por garantirem a eficiência administrativa e pedagógica da instituição de ensino, ao promoverem uma gestão democrática, transparente e autônoma. Competem a eles/elas, promoverem uma organização escolar propícia ao aprendizado significativo e ao desenvolvimento pleno dos(as) estudantes (acesso, permanência e progressão formativa). Logo, os(as) diretores(as) e os(as) coordenadores(as) ao gerirem as atividades escolares, implementam políticas educacionais e colaboram na formação continuada dos(as) professores(as). No entanto, a falta de apoio técnico-pedagógico, por parte do Estado, compromete significativamente a atuação das ações desses profissionais.

O Estatuto do Magistério da Bahia (Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002) estabelece normas para Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, além de prever outras providências. Essa legislação tem abrangência estadual, e representa a expressão da garantia das condições de trabalho e valorização docente. Contudo, revela as contradições

que atravessam a carreira docente, entre a precarização e a falta de implementação efetiva das políticas públicas que asseguram os direitos docentes. Quando, as inconsistências e contradições se tornam mais evidentes em relação a um discurso que se destaca ao enfatizar a educação como prioridade, o magistério continua dar lugar as contradições, uma vez que o discurso de priorizar a educação é amplamente divulgado, mas permanece à margem nas decisões orçamentárias.

Portanto, é importante destacar que a luta dos educadores se manifesta na universalidade dialética dos professores/as da Bahia, cujas condições de trabalho seguem sendo constantemente postergadas. No que diz respeito às particularidades do Estatuto do Magistério da Bahia, podemos observar que emerge no campo das possibilidades da resistência e do reinventar docente. Quando a mobilização coletiva se transforma em instrumento para garantir direitos e conquistas, ainda que, de forma parcial. É nesse movimento dialético entre o universal e o particular que os educadores baianos compartilham as experiências de suas lutas, tensionando as possibilidades de repensar as lacunas formativas em busca de melhores condições num campo de disputa permanente.

Além disso, pontuamos que a BNCC e o NEM são exemplos controversos de políticas públicas que nem sempre consideram as especificidades regionais e as necessidades das comunidades escolares, visto que ações que apresentam resultados positivos em uma unidade escolar, em muitos casos, não servem de base para outras unidades, dadas as especificidades de cada contexto social em que cada escola se encontra inserida. Posto que o Brasil ocupa a posição de quinto maior país em extensão territorial do mundo, com riquíssima diversidade cultural. Diante dessa peculiaridade territorial, torna-se evidente a inconsistência ao se implementar uma base curricular comum que não leve em conta plenamente as particularidades regionais e as necessidades dos estudantes.

Embora, ainda nesse contexto, haja o Documento Orientador (Bahia, 2020), o qual coloca diretores(as) e coordenadores(as) escolares como responsáveis pela mediação de conflitos, pela promoção de metodologias inovadoras e pelo alinhamento entre teoria e prática educacional, o que atenua, de certo modo, a distância entre o que se é preconizado enquanto base comum e o que se experiencia nas particularidades de cada unidade escolar, mesmo com um inexpressivo suporte técnico do Estado. Assim, para Apple (2006), a falta de investimento em formação e em suporte técnico para profissionais da educação, é uma estratégia deliberada para manter o controle e reproduzir desigualdades estruturais. Posto que a imposição de políticas educacionais centralizadoras, como a BNCC, desconsidera, em grande medida, as diversidades culturais e sociais presentes no contexto escolar.

Ademais das atribuições administrativas e pedagógicas, os(as) diretores(as) são responsáveis por promoverem um ambiente inclusivo e participativo, de acordo com Documento Orientador (Bahia, 2020) quando ressalta a importância de práticas democráticas na gestão escolar, incentivando a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e no planejamento das atividades educacionais. No entanto, a negligência estatal em prover suporte técnico-pedagógico, compromete a autonomia das escolas e dos(as) gestores na execução de práticas educativas mais adequadas à realidade local. Conforme Freire (2019), a verdadeira transformação educacional só é possível quando se reconhece e valoriza a diversidade cultural e social, o que vai de encontro às principais diretrizes uniformizadoras da BNCC e do Novo Ensino Médio.

A integração entre diretores(as) escolares, coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as), alunos(as) e comunidade é essencial para o sucesso das iniciativas educacionais. O Documento Orientador (Bahia, 2020) destaca a importância da colaboração e do diálogo contínuo na construção de um projeto pedagógico coeso e alinhado aos objetivos educacionais da escola. No entanto, ainda que os(as) gestores(as) escolares desempenhem um papel fundamental na organização da dinâmica escolar e na realização de projetos pedagógicos que atendam às necessidades específicas de suas comunidades, sem o apoio técnico e financeiro adequado do Estado, suas atribuições ficam comprometidas.

Buscando nos aprofundar mais e ampliar a discussão do tema desta investigação, problematizaremos dilemas apresentados aos(as) gestores(as) da Rede Estadual de Educação da Bahia, a partir do Documento Curricular Referencial da Bahia - Ensino Médio (DCRB-EM) (Bahia, 2022), a fim de verificarmos contradições entre a aparência do fenômeno (a implementação do NEM e da BNCC) e a realidade concreta do contexto investigado. Isso posto, observa-se que Documento Curricular Referencial da Bahia - Ensino Médio (DCRB-EM) (Bahia, 2022) estabelece diretrizes claras para as atribuições dos(as) diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) na implantação do Novo Ensino Médio (NEM) e na articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esses profissionais desempenham papéis fundamentais não apenas na gestão administrativa das escolas, uma vez que são responsáveis por garantirem recursos materiais e humanos adequados, incluindo a formação continuada dos(as) professores(as) e a disponibilidade de materiais didáticos alinhados aos novos currículos; como também na orientação pedagógica ao promover uma educação mais inclusiva, democrática, integrada e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, de acordo como DCRB-EM baiano, os(as) diretores(as) têm a responsabilidade de liderar a implementação das mudanças

propostas pelo NEM e pela BNCC, garantindo que o currículo esteja alinhado às competências e às habilidades previstas para cada etapa de ensino. Bem como devem assegurar que o Projeto Político-Pedagógico-PPP da escola contemple a diversidade cultural e regional, impulsionando uma educação valorizadora da pluralidade de saberes.

Também de acordo com o DCRB, os(as) diretores(as) são orientados(as) a promoverem a participação ativa da comunidade escolar na definição e implementação das políticas educacionais. Isso inclui estabelecer canais de diálogo com pais, estudantes e professores(as) para garantir que as mudanças curriculares sejam compreendidas e aceitas pelo coletivo escolar. Como também são orientados(as) a fomentarem parcerias com instituições externas, como universidades e organizações da sociedade civil, para enriquecer o ambiente de aprendizagem e proporcionar novas oportunidades educacionais aos(as) estudantes.

Os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), por sua vez, são encarregados(as) de apoiarem os(as) professores(as) na elaboração de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, bem como de promoverem formações continuadas que capacitem os(as) docentes a desenvolverem metodologias ativas e interdisciplinares, facilitando a transição para um ensino mais integrado e significativo. Além disso, coube a esses profissionais, a função de articular ações entre os diferentes segmentos da escola, colaborando com os(as) diretores(as) na integração das áreas de conhecimento e na organização de projetos pedagógicos que estimulem a interdisciplinaridade e a transversalidade. Ademais, de acordo com o DCRB, devem monitorar e avaliar continuamente a implementação das políticas educacionais nas práticas pedagógicas em sala de aula, assim como analisar os resultados obtidos pelos(as) estudantes, promovendo ajustes necessários a fim de garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo DCRB.

Ainda de acordo com as mudanças observadas, percebemos que o DCRB preconiza que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) têm a responsabilidade de apoiar os(as) professores(as) na adaptação dos conteúdos curriculares às realidades locais e às necessidades específicas dos(as) estudantes, garantindo uma educação inclusiva e que respeite a diversidade cultural. Para garantir a efetiva execução das políticas do NEM e da BNCC, esses profissionais devem estar atentos às demandas e desafios enfrentados pela comunidade escolar, buscando soluções colaborativas que fortaleçam o ambiente de ensino e aprendizagem. Além disso, cabe a eles(as) o papel de promover a reflexão crítica entre os(as) professores(as) sobre suas práticas pedagógicas, incentivando o uso de metodologias ativas que estimulem o sucesso dos(as) estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

Reconhecemos, portanto, uma mudança de postura com relação aos documentos analisados anteriormente, nos quais as atribuições dadas aos(as) gestores(as) escolares, reservavam-se ao caráter administrativo, burocrático e técnico-pedagógico. Na carta DCRB-EM (Bahia, 2022), novas atribuições são apresentadas aos(as) gestores(as), aos(as) quais cabe também promover um ambiente integrativo, inclusivo e democrático. A análise do DCRB-EM (Bahia, 2022) evidenciou também que diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) têm a missão de transformar as escolas em espaços de aprendizagem significativa, onde os(as) estudantes possam desenvolver competências para a vida e para o exercício pleno da cidadania.

Desse modo, ressaltamos que o DCRB-EM baiano representa uma mudança positiva ao propor que gestores(as) transformem as escolas em espaços vivos de construção do conhecimento e de aprendizagem contextualizada, levando em consideração os contextos locais, as territorialidades, pois a Bahia é um estado multifacetado. Contudo, essa transformação, esbarra em condições materiais desafiadoras. Tais como: uma formação docente que vá além dos cursos esporádicos, transformando-se em processo contínuo de qualificação; suporte concreto do poder público com recursos financeiros e assistência técnica; além do engajamento ativo das comunidades na reconstrução do currículo a partir de suas realidades locais, o que coloca os(as) gestores(as) diante da necessidade de se conciliar a aplicação das diretrizes nacionais com a necessária adaptação crítica, de forma processual e contínuo, equilibrando-se entre o prescrito e o vivido. Por conseguinte, identificamos que essas tensões, não raro, vividas pelos(as) gestores(as) podem gerar desânimo, adoecimento profissional e baixa expectativa em relação ao êxito do plano pedagógico interno da unidade onde trabalham.

### **3.3 Limites no Novo Ensino Médio**

Os ajustes do Novo Ensino Médio (NEM), em 2017, mostraram-se como um esforço para modernizar e personalizar a educação no Brasil, visando a uma maior adequação às necessidades individuais dos(as) estudantes, todavia, sua implementação acabou, em grande medida, por flexibilizar a qualidades do ensino e por sobrecarregar os(as) profissionais da Educação Básica. A intenção de se afastar de uma abordagem curricular generalista foi problemática, pois não se reconheceu a diversidade de interesses e habilidades dos(as) alunos(as). Consequentemente, a implementação dessas significativas gerou desafios e

incertezas, especialmente entre educadores(as), estudantes e suas famílias, com prejuízos aos profissionais que não receberam o apoio técnico necessário (científico, financeiro e pedagógico) e os(as) alunos(as) que não tiveram espaço de participação na tomada de decisões.

Nesse cenário, a promessa de uma educação mais alinhada à realidade local e mais relevante para os(as) estudantes é posta em xeque, pois a eficácia de tais mudanças dependia da capacitação adequada dos(as) professores(as), da disponibilidade de recursos e da adaptação das escolas às novas exigências; elementos ausentes na grande parcela das unidades escolares do Ensino Médio da rede pública brasileira. Ademais, a comunicação clara e acessível sobre as alterações no currículo era peça essencial para mitigar dúvidas e garantir uma transição tranquila. No entanto, a insuficiência do trabalho conjunto entre organizações do Estado, secretarias, unidades escolares, gestores(as) e docentes comprometeu o processo de implantação do NEM nas unidades escolares, deixando-o a cargo, principalmente, dos(as) diretores(as) escolares e coordenadores(as) pedagógicos(as).

Isto posto, coube aos(às) gestores(as) educacionais a tarefa de conduzir os ajustes pedagógicos e administrativos que atendessem tanto aos interesses da própria reforma, como dos agentes que estão presentes e que atuam na escola. Em suma, o(a) gestor(a) foi o centro da mudança e precisou olhar para o processo legal com foco nos(as) professores(as) e nos(as) estudantes, para além das suas funções cotidianas, uma vez que a implementação do NEM trouxe impacto em todas as esferas do processo educacional (Soares; Silva, 2021, p.5). Sobre tais impactos, trazidos pelo Novo Ensino Médio (NEM), está a promessa de construção de um ensino mais personalizado e alinhado às demandas contemporâneas. Assim, é fundamental analisar, de perto, sua execução, avaliando-a e ajustando-a, para que seja assegurado que todos os(as) estudantes realmente se beneficiem das mudanças propostas. Nesse sentido, verificamos necessárias revisões no campo dos itinerários formativos, os quais representam a principal inovação do Novo Ensino Médio (NEM).

Conforme o que preconizado no NEM, um itinerário formativo consiste em uma unidade curricular que permite ao(à) aluno(a) aprofundar seus conhecimentos em uma área específica do conhecimento, formação técnica ou profissional. Então, além de estudarem as quatro áreas tradicionais do conhecimento ao longo do ano letivo, os(as) alunos(as) têm a oportunidade de escolher um itinerário formativo alinhado aos seus interesses pessoais e planos de carreira, o que permite a flexibilidade, enquanto é um dos pontos chave, já que cada instituição de ensino tem autonomia para decidir quais e quantos itinerários formativos oferecer. Desde o primeiro ano do Ensino Médio, os(as) estudantes têm a suposta liberdade de

escolher um itinerário formativo, com a possibilidade de alterar essa escolha, caso a instituição ofereça outras opções. A execução dos itinerários começou em 2022 e tornou-se obrigatória na grade curricular a partir de 2023 em todas as escolas do país, sejam públicas ou privadas.

Outro ponto importante trata da novidade do Novo Ensino Médio (NEM) está na **obrigatoriedade do Projeto de Vida**. O novo modelo curricular visa tornar o ensino mais personalizado e atrativo, e Projeto de Vida surge como um componente para orientar os(as) alunos(as) na escolha dos itinerários formativos e, de maneira geral, nos objetivos para a vida após o Ensino Médio. Embora o Projeto de Vida não seja exatamente uma novidade do Novo Ensino Médio, pois já estava previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para ser desenvolvido com os(as) estudantes desde o Ensino Fundamental. Além disso, é um dos elementos que orientam as dez competências gerais para a Educação Básica. A Lei nº.13.415/2017 (Brasil, 2017), que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), destacando no art. 3º a necessidade de as instituições de ensino adotarem o Projeto de Vida nos três últimos anos da Educação Básica. Esse componente interdisciplinar tem como objetivo ajudar os(as) jovens a entenderem seus interesses pessoais, sociais e profissionais.

No entanto, cabe dizer que a reforma do Ensino Médio, nos aspectos do Projeto de Vida e de toda a sua dimensão técnico-pedagógico, foi disposta para atenderam aos interesses corporativos, uma vez que apresenta aspectos tecnicistas e que vão na direção daquilo que o capitalismo pensa como processo educacional. Prova disso foi a divulgação da solicitação de apoio financeiro do Ministério da Educação ao Banco Mundial e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD. Essa movimentação entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação sugere uma aproximação do setor privado no processo educacional do país, com prerrogativas de se criar normas que possam resultar em parcerias estratégicas de melhoria da Educação, segundo um pensamento capitalista (Caetano, 2018; Soares; Silva, 2021).

Nesse sentido,

As reformas em curso no país estão sob o interesse de grandes grupos empresariais privados com o objetivo de indicar a direção das políticas educacionais, através dos sujeitos envolvidos e influenciar no conteúdo da proposta de educação com formas pouco democráticas, sem a ampla participação das entidades, professores, alunos e comunidade escolar. Os ditos problemas educacionais têm sido considerados como resultado da má gestão e desperdício do Estado, como falta de produtividade, qualidade e falta de esforço por parte do corpo docente que ainda utiliza métodos, currículos e formas antiquadas de educar. Justifica-se a adoção dos conceitos empresariais de produtividade, eficiência, eficácia e competitividade para solucionar os problemas enfrentados pela educação (Caetano, 2018, p. 208).

Com o Novo Ensino Médio (NEM), mudanças significativas surgiram para os(as) educadores; a primeira mudança referiu-se à **contratação de professores(as)**. Agora, na formação profissional e técnica, é permitida a atuação de **professores(as) com notório** saber na área específica para ministrar os objetos de conhecimento do itinerário formativo. Essa alteração levanta questões sobre a qualificação e a formação pedagógica desses(as) profissionais, ressaltando que o notório saber possa garantir um profundo conhecimento técnico. Há dúvidas, no entanto, se esses(as) profissionais estarão preparados(as) para lidar com os desafios pedagógicos e a diversidade de sala de aula.

Uma outra questão enfrentada pela gestão, é a falta de formação do(a) professor(a) ser alocado para um componente curricular diversificado (Caetano, 2018). O que se configura, um problema de currículo, uma vez que o(a) professor(a) não foi devidamente formado(a) para os componentes propostos, a exemplo, do Projeto de Vida e de suas nuances multidisciplinares. Consequentemente, o itinerário formativo fica prejudicado, pois se perde a oportunidade de atendimento às demandas locais pela impossibilidade de autonomia, conforme defasagens aqui citadas (Mocarzel; Rojas; Pimenta, 2018).

Além disso, mais uma mudança significativa se apresenta à gestão, o **planejamento das aulas, em que a interdisciplinaridade** ganha destaque. Os(as) professores(as) passaram a ter a possibilidade de planejar conteúdos que integram duas ou mais áreas do conhecimento para aulas de um mesmo componente curricular. Se por um lado essa abordagem interdisciplinar pode enriquecer a aprendizagem, oferecendo aos(às) estudantes uma visão mais holística e conectada do conhecimento. Por outro, há desafios consideráveis no que diz respeito à formação dos(as) professores(as) para essa nova realidade, uma vez que muitos podem não estar preparados(as) para trabalharem de maneira interdisciplinar, necessitando de capacitação específica e contínua. No que diz respeito às duas mudanças apontadas aqui, aos(às) gestores(as) couberam coordenar as ações para sua execução, a exemplo do contexto baiano, consoante às atribuições preconizadas pelos dispositivos legais e pelos documentos ordenadores do NEM e da BNCC.

A questão da interdisciplinaridade também traz à tona a necessidade de revisão dos currículos das licenciaturas, para que os(as) futuros(as) professores(as) sejam formados(as) já com essa perspectiva. As universidades e faculdades de educação precisam adaptar seus programas de formação docente para incluir práticas e teorias interdisciplinares. Sem essa adaptação, os(as) docentes continuarão enfrentando dificuldades para desenvolver, de forma efetiva, um trabalho pedagógico pautado na perspectiva interdisciplinar, o que pode comprometer os objetivos do Novo Ensino Médio (NEM).

Nesse sentido, Frigotto (2010) aponta que o principal obstáculo à prática do trabalho pedagógico interdisciplinar reside na formação fragmentada e positivista do educador, além das condições de trabalho nas quais ele está inserido, incluindo a divisão e organização do trabalho educacional.

Ademais, a mudança na contratação de professores(as) com notório saber pode impactar a dinâmica e a valorização da profissão docente. Reconhecemos que, se por um lado, essa medida traz profissionais com vasta experiência prática-técnica e com conhecimentos atualizados do mercado de trabalho para a sala de aula, por outro, pode permitir a desvalorização da formação acadêmica e pedagógica dos(as) professores(as) licenciados, criando um ambiente de competição desleal e de precarização da carreira docente. Portanto, é essencial que se estabeleçam critérios claros e rigorosos para a contratação desses(as) profissionais tendo em vista a preservação da qualidade do ensino.

Para que seja possível acomodar tantas mudanças propostas pelo NEM, é indispensável a observação das condições estruturais das escolas, pois várias instituições de ensino, especialmente as públicas, enfrentam sérias limitações em termos de recursos e de infraestrutura; seja pela falta de materiais didáticos adequados, laboratórios equipados, seja até mesmo por uma carga horária que permita um planejamento interdisciplinar adequado; todos esses aspectos podem comprometer o sucesso das inovações propostas pelo Novo Ensino Médio (NEM).

De mais a mais, outro aspecto da implementação do NEM, é o impacto dessas mudanças na carga de trabalho dos(as) professores(as); visto que planejar e executar aulas interdisciplinares, requer tempo adicional e uma maior colaboração entre os(as) docentes. Sem um apoio institucional adequado, que inclua tempo para planejamento conjunto e formação continuada, os(as) professores(as) estarão mais expostos à sobrecarga laboral e emocional, não raro, desencadeando adoecimentos e faltas, o que impacta negativamente na qualidade do ensino.

Também é preciso estabelecer mecanismos de avaliação e de acompanhamento das novas práticas pedagógicas dentro da escola; sendo fundamental a existência de um sistema de monitoramento que avalie não apenas o desempenho dos(as) alunos(as), mas também o impacto das mudanças no dia a dia dos(as) professores(as) e na qualidade da educação oferecida. Isso favorecerá o mapeamento dos pontos fortes e das áreas que precisam de melhorias, permitindo ajustes e aperfeiçoamentos ao longo do tempo.

Outro ponto crucial para ser verificado, é o envolvimento dos(as) estudantes e de suas famílias nesse processo de transformação das unidades de ensino, pois a adesão e o

engajamento dos(as) alunos(as) são essenciais para o sucesso do Novo Ensino Médio (NEM). Dessa maneira, as escolas devem incentivar diálogos internos e com a comunidade escolar, o que permite a conscientização do processo, a retirada de dúvidas quanto às tantas mudanças, com destaque para os benefícios da interdisciplinaridade e da presença de profissionais com notório saber. Tal envolvimento, cria um ambiente mais acolhedor e motivador para todos os envolvidos.

Por fim, é importante considerar as desigualdades regionais e socioeconômicas na execução do Novo Ensino Médio (NEM), visto que as escolas de regiões mais ricas e com maior acesso a recursos terão maior facilidade para executar tantas mudanças, enquanto instituições em áreas mais pobres e remotas poderão enfrentar dificuldades significativas. Destarte, políticas públicas específicas e investimentos direcionados, são necessários para garantir que todos(as) os(as) estudantes, independentemente de sua localização ou condição social, tenham acesso a uma educação de qualidade e às oportunidades proporcionadas pelo Novo Ensino Médio (NEM).

## CAPÍTULO 4: (DES)CAMINHOS E DESAFIOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PILOTO NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ-BA

Ao longo deste capítulo, apresentamos a análise das entrevistas que foram realizadas com as diretoras escolares e coordenadoras pedagógicas das duas escolas piloto de Jequié/BA participantes da pesquisa, conforme explicado nas seções 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4. Neste excerto, nosso interesse está voltado para os desafios da implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual da Bahia a partir da perspectiva das diretoras e coordenadoras pedagógicas entrevistadas. As falas dessas participantes são os pilares que sustentam este capítulo.

Para análise dos dados buscou-se como escopo metodológico o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), em aproximação com os aportes e bases teóricas que fundamentaram a pesquisa que gerou estes escritos. Tendo como premissa desvelar explicar os aspectos que emergem o fenômeno investigado, a fim de compreender e sistematizar as dimensões que envolvem o objeto, para conhecer a realidade concreta e constituída histórica e socialmente na prática (Netto, 2011).

O foco das entrevistas foi identificar quais os desafios dos gestores e coordenadores pedagógicos em relação a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na Rede Estadual de Educação da Bahia, em específico, nas escolas participantes sediadas no município de Jequié-BA, estabelecendo parâmetros baseados nas experiências vividas em relação com o processo de implementação, os desafios, a aceitação, o trabalho colaborativo e avaliação, eixos pensados para a estruturação da entrevista como instrumento da pesquisa científica. A figura a seguir, ilustra o raciocínio para a elaboração dos roteiros de entrevistas e condução delas.

**Figura 3:** Eixos das entrevistas



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Face a isso, a produção de dados produzidos durante o nosso estudo busca contribuir para uma discussão ampla que represente um caminho alternativo para novas discussões e possibilidades no campo da educação e das políticas públicas.

O primeiro eixo corresponde às respostas diretas em que as entrevistadas fornecem às questões sobre a **implementação** do Novo Ensino Médio. O segundo dispõe sobre os **desafios**, estando, portanto, diretamente relacionado com objeto central que busca analisar os principais desafios encontrados para a implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de Educação. O terceiro, refere-se à **aceitação**, ou seja, respostas que se relacionam aos objetivos específicos. Ademais, o quarto e quinto eixo tratam do **trabalho colaborativo** e da **avaliação**. Vale destacar que os referidos eixos são as categorias de conteúdo já descritas no capítulo 1.

Para melhor analisar e discutir as nuances entre esses eixos, precisam ser esclarecidas a natureza dialógica dos resultados encontrados nas entrevistas, apresentando os pontos e contrapontos, a partir da relação histórica, dialética, partindo dos objetivos propostos direcionadores do estudo. Em relação aos fundamentos do método, intenta-se relacioná-los com dimensões epistemológicas que envolvem os processos investigativos com a intenção de desvelar os preceitos históricos e dialéticos na realidade concreta do objeto. A posteriori, para melhor organização e análise, elencamos os dados em eixos, as quais utilizaremos como base para a discussão, nas subseções deste capítulo.

#### **4.1 Pontos e contrapontos sobre a implementação do Novo Ensino Médio: “Na nossa escola, foi um processo dolorido”**

Tomando por base os dados sistematizados na análise dos documentos e das entrevistas realizadas, buscamos caracterizar as concepções, as contradições, as disputas e contextos que marcam o NEM na Bahia. Desse modo, esse espaço configura-se em apresentar as narrativas das gestoras e coordenadoras pedagógicas sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio, como também os desafios. Por meio das entrevistas, as participantes colocaram suas perspectivas, vivências, angústias e dificuldades vivenciados nesse processo. O primeiro ponto de análise refere-se ao momento em que as diretoras foram notificadas sobre as reformas do Ensino Médio. Sobre isso, relatam:

**Orquídea:** *Como o Colégio da Polícia Militar, a gente recebeu esse comunicado através do CCPM, que é a coordenação dos Colégios da Polícia Militar. Já*

*marcando uma reunião com os diretores, vice-diretores e articuladores de área, que na época tinham os articuladores de área. Então, os articuladores também foram para essa reunião. Chegando nessa reunião, foi feita a exposição do que viria a ser o novo Ensino Médio.*

*Essa reunião foi tipo assim, um treinamento. Dentro de três dias. Aí surgiram todas as nossas dúvidas. As nossas angústias, que foram muitas, muitas... E na época também a gente não tinha coordenador escolar, aí foram os articuladores. E foi algo assim muito corrido, porque essa reunião foi no final do ano de 2017. Já para ser implementado no próximo ano.*

**Magnólia:** *A notificação foi via e-mail enviado pela Secretaria de Educação no e-mail institucional e pelo PDDE interativo.*

**Margarida:** *Na nossa escola, nós recebemos a equipe do CPM-EP, que é o Instituto de Ensino e Pesquisa da rede CPM dos Colégios da Polícia Militar do Estado da Bahia, para a implementação do novo Ensino Médio. Eles vieram até a nossa escola e falaram da possibilidade de, no ano seguinte, estarmos com adesão ao novo Ensino Médio na rede CPM.*

É evidente nas narrativas das gestoras que existiu uma lacuna no processo de implementação do Novo Ensino Médio, pois elas foram notificadas superficialmente sobre a adesão à nova proposta, o que gerou muitas angústias, conforme destaca **Orquídea**: “*As nossas angústias foram muitas, muitas...*” Diante disso, chegamos ao entendimento que a proposta do NEM chega como um novo “cardápio” (Moll; Garcia, 2020), totalmente desconhecido e distante da realidade dessas diretoras, o que coloca dúvidas na capacidade resolver os problemas já existentes, mas que traria mais dificuldades, configurando um retrocesso, pois o processo de implementação se deu, de início, de maneira superficial, sem considerar o contexto das instituições piloto.

A proposta da reforma surge como algo externo totalmente diferente, afetando profundamente a Educação, pois entre as “angústias e correrias”, se buscavam respostas a tantas perguntas para esse novo que chegava sem diálogo, sem reflexão, “de cima para baixo”. Sobre essa perspectiva, a coordenadora pedagógica Amor Perfeito, em seu depoimento, denuncia o caráter verticalizado desse processo, marcado pela fraca participação e envolvimento da comunidade escolar, que não teve seus anseios atendidos.

**Amor Perfeito:** *Foi um processo verticalizado! A intenção era que fosse um processo participativo, que a escola participasse, que a comunidade escolar participasse, que os alunos participassem na medida do possível. Nós fizemos isso porque havia uma previsão de buscar saber, fazer uma consulta aos estudantes sobre quais os seus interesses para definir quais seriam os eixos que a escola iria optar. Quando, de fato, se tivesse a mudança curricular, se o jovem tinha mais interesse na área de empreendedorismo, na área de linguagem, das artes, nós fizemos uma consulta também com os pais, mas, no decorrer do processo, o que a gente percebeu? Que as nossas opiniões, elas não serviram muito, porque no final das contas, a SEC delimitou a carga horária. Vai ter x aulas de geografia, x aulas de história, x aulas de matemática e é isso aí. Então, e vai ter as matérias dos núcleos diversificadas. Então, a gente só conseguiu contribuir com as eletivas. Não*

*tinha muito o que a escola colocar. Então, eu defino como um processo verticalizado.*

É perceptível que em meio às mudanças, questionamentos, a falta do diálogo sobre o que era o NEM, também, contribuiu para um processo de implementação sem um caminho planejado, o que se tornou um movimento de descaminhos na rede pública estadual da Bahia. Por isso, cabe-nos questionar: a quem interessou a reforma do Ensino Médio? Qual dinâmica seria conduzida nesse processo sem diálogo? Afinal, além dos desafios já presentes no cenário educacional, chegaria outros para modificar, outrossim, a realidade. Ainda sobre esse aspecto, a coordenadora **Girassol**, aponta críticas quanta a forma como a escolas foram notificadas, como se vê em seu depoimento: *“Eu considero que faltou mesmo uma sistemática melhor, porque as escolas ficaram um pouco perdidas nisso.*

Nessa esteira, Ciavatta (2018, p. 208) aponta que,

Há anomia na convivência civil, há uma desconsideração generalizada com as leis e as normas; há ruptura com os coletivos, defesa do individualismo, centralização autocrática das decisões. Sabemos que a tirania assediada por aqueles que a constituem desmonta a perspectiva democrática em nosso país.

Dessa maneira, a ausência de orientações sobre a implementação demonstra a desconexão das políticas educacionais, demonstrando a “insuficiência de instrumentos normatizadores fornecidos por instâncias superiores em momentos de crise no sistema educacional” (Santos, 2023, p. 86). Ainda sobre esse processo de implementação, as entrevistadas definiram esse momento como:

**Magnólia:** *Dolorido foi um processo, assim, bem dolorido porque quando implantou o ensino médio, ele tem três séries: primeira, segunda e terceira, então, a gente tinha duas modalidades de ensino no mesmo ano letivo. O anterior Ensino Médio que era chamada de regular e nós estávamos com outras turmas: as da primeira série com o novo Ensino Médio. Então, até chegar isso aí **foi complicado e desafiador**, você com o novo e com o anterior que aí já não era mais chamado de regular quem estava vivenciando o processo o chamava de antigo, ele estava sendo executado e trabalhado, **era real e era presente** e tinha essa confusão de adjetivo...estava ali acontecendo, mas era antigo. **Foi uma coisa assim bem difícil**, também para as famílias, difíceis para a gestão, coordenação e para os docentes e **eu acredito que até hoje ele [O NEM] ainda é bem desafiador**. Mas como nós temos uma mente muito plástica, a gente acaba **encontrando estratégias** e, se nós não tivéssemos essa mente plástica nós não estaríamos na educação. A educação não se permite ter uma mente rígida engessada.*

*E ainda ter que enfrentar o que eu não estava crendo, mesmo que o meu colega estava ali dizendo que não daria certo, **eu tinha que dizer: vai dar certo, e eu tinha de qualquer forma que passaria segurança** para o meu colega. **Eu fiquei, eu digo assim... abalada, fiquei um pouco traumatizada também, eu já tinha muitos anos de gestão, eu fiquei exaurida**. Eu tinha experiência de gestora, tinha experiência na gestão, mas eu olhava para aquilo ali pensava: meu Deus, **será que isso vai dar certo?** Eu tinha medo de ser insegura para aquele corpo docente e eu me saía até bem porque **eu vesti um personagem forte** e ali me manteve, consciente de que passava confiança para os professores, **mas depois eu ficava arrasada**.*

**Orquídea:** *Eu não achei positivo. Porque na época mesmo da implementação, não houve só aquela angústia dos professores, isso envolveu os pais também. Os pais começaram a tirar os alunos e colocar em outras escolas. Com medo dos alunos não terem conteúdos suficientes para ingressarem na universidade. Problema com o Enem, com os vestibulares, porque houve redução de carga horária de muitas disciplinas. Por exemplo, biologia, que tinha duas aulas, passou a ter uma. Então, a gente começou a fazer adequação das disciplinas diversificadas, colocando para poder suprir essa necessidade dos conteúdos. Porque não dava tempo, uma aula semanal. Eram quatro aulas por mês. Então, a gente já estava trabalhando trimestral, então eram 12 aulas em uma unidade.*

**Margarida:** *No primeiro momento, nós ficamos apreensivos, a equipe toda da escola ficou apreensiva, porque o novo sempre causa medo. Então, nós estávamos preocupados como seria a adesão do público da nossa escola em relação ao novo Ensino Médio. Qual seria essa matriz que seria implantada no novo Ensino Médio? como os alunos iriam receber esse modelo de ensino? E toda a equipe escolar ficou questionando e se mobilizando de que forma o NEM seria implementado: com oficinas no turno oposto ou se seria o dia inteiro? Seria uma forma de educação integral? E a escola toda ficou mobilizada sobre como seria essa implementação, nesse primeiro momento.*

Nesse debate, destacamos nas falas das gestoras alguns aspectos que não podemos deixar passar despercebidos, pois concretizam e definem esse processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e podemos perceber a consequências na educação pública e na formação dos jovens. Por meio das falas, entendemos que não estamos no campo das ideias, da abstração, mas da realidade concreta, vivenciada pelas gestoras Magnólia, Orquídea e Margarida. Vejamos os destaques no Quadro 9:

**Quadro 3:** Aspectos destacados nas falas das gestoras sobre a implementação do NEM.

<i>Dolorido foi um processo, assim, bem dolorido.</i>
<i>Foi complicado e desafiador.</i>
<i>Era real era presente.</i>
<i>Foi uma coisa assim bem difícil.</i>
<i>Eu acredito que até hoje ele ainda é bem desafiador.</i>
<i>Fomos encontrando estratégias</i>
<i>Eu tinha que dizer: vai dar certo, e eu tinha de qualquer forma que passar segurança.</i>
<i>Eu fiquei, eu digo assim abalada eu fiquei um pouco traumatizada também, eu já tinha muitos anos de gestão, eu fiquei exaurida.</i>
<i>Meu Deus será que isso vai dar certo?</i>
<i>Eu vesti um personagem forte e ali mantive, consciente de que passava confiança para os professores, mas depois eu ficava arrasada.</i>
<i>Não houve só aquela angústia para os professores, isso envolveu os pais também.</i>
<i>Medo dos alunos não terem conteúdos suficientes.</i>

<i>Necessidade de fazer adequação para poder suprir essa necessidade dos conteúdos.</i>
<i>A equipe toda da escola ficou apreensiva.</i>
<i>Qual seria essa matriz que seria implantada.</i>
<i>Toda a equipe escolar ficou questionando.</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

Nas falas destacadas no quadro, profissionais de excelência manifestaram suas inseguranças diante da implementação do Novo Ensino Médio. A implantação do NEM na Bahia provocou situações de apreensão, angústia e desgaste emocional vivenciadas por diretoras e coordenadoras pedagógicas, evidenciando a descrença no processo, marcado pela falta de diálogo e de preparo adequado.

A partir dessa compreensão, Souza e Garcia (2023) ressaltam que a Educação sempre se configurou como um campo de disputas ideológicas, gerando conflitos no que se refere às políticas públicas e aos programas adotados nos diferentes contextos sociais nas últimas décadas. A Reforma do Ensino Médio vai constatar esse fato, por isso, a crise do Ensino Médio é consequência das diversas influências que o neoliberalismo vem exercendo na educação nas últimas décadas, principalmente após os anos 1990, desempenhando interferências diretas sobre a educação brasileira (Souza; Garcia, 2023).

Nessa seara, enfatizamos que fica claro que o projeto da reforma do Novo Ensino Médio (NEM) não é novo e tem uma perspectiva fracassada no contexto educacional brasileiro, pois alimenta a segmentação da oferta de uma Educação que seja de qualidade, num *slogan* do “novo” revestido de velhas ideias. Portanto, o esforço coletivo faz parte da História, das lutas para sobreviver aos diversos desastres que atingem principalmente os processos educacionais, por isso, somos chamados ao diálogo, “[...] a conversar, a discutir, a romper os individualismos, as competições exacerbadas pelo sistema capital e seus desdobramentos (culturais, sociais, profissionais etc.) para reconstruir as instituições despedaçadas” (Ciavatta, 2018, p. 221). Nessa perspectiva, a reforma evidencia ainda mais a precarização das condições de trabalho docente, e aí reside a perversidade da reforma, pois as mudanças promovidas apresentam maior dificuldade para serem preenchidas.

#### **4.2 Desafios na nova composição do Ensino Médio: “*Eu tive insegurança, mas como ser insegura sendo gestora?*”**

É preciso considerar que o conceito dos desafios estruturais e desafios pedagógicos estão interligados frente as perspectivas atuais, manifestando-se tanto nas condições materiais quanto no aspecto pedagógico. Desse modo, o caminho desses desafios é distinto, mas mantém relações entre si. Nessas circunstâncias, Tonin e Rocha (2024) destacam que o principal obstáculo atualmente, em meio as incertezas e reconstrução nacional, será repensar a escola considerando seu lugar no mundo como espaço em que as pessoas colaborarem entre si de maneira coletiva promovendo a humanização. A escola contribui para a formação humana, portanto, é relevante ressaltar que o currículo, “por ser uma ferramenta pedagógica central na educação, tem se materializado em um território de disputa e de relações de poder, sendo imposto de cima para baixo, em um movimento altamente verticalizado e rigidamente hierarquizado” (Tonin; Rocha, 2024, p. 3).

Desse modo, os desafios estruturais estão ligados a questões relacionadas à infraestrutura, assim como a limitação de recursos financeiros e materiais, como ausência de equipamentos, a carência de materiais educativos adequados, bem como as condições precárias das escolas. Em contraste, os desafios pedagógicos se concentram para as abordagens e práticas de ensino, incluindo a necessidade de criar metodologias que considere o contexto do indivíduo, ou seja, práticas construídas a partir da realidade e atendam pensando as especificidades dos estudantes. Por isso, a formação Continuada é um processo que deve ser mantido frente aos desafios atuais e históricos, visando uma educação mais humana e com menos desigualdades.

Segundo Soares e Silva (2021), historicamente, o Ensino Médio esteve sempre em constantes discussões e na divisão social do mercado do trabalho e que existe uma preparação sobre a escola ser vista e adaptada como uma espécie de empresa. Outro fato também a ser considerado é que nesse processo histórico é preciso entender que o Estado faz relação com mercado, instituições privadas e deixa de escanteio a Educação, reforçando, ainda mais, o modelo de precarização.

Sob essas circunstâncias, cabe frisar que quando voltamos nosso olhar para gestão escolar, temos uma visão de gestão democrática compartilhada por toda comunidade escolar. Na contramão dessa discussão, pode-se dizer que a reforma do Ensino Médio “é repleta de lacunas para os gestores, tendo em vista a visão política gerencialista da escola por parte do governo e qual é a sua real intenção com a reforma do Ensino Médio” (Soares; Silva, 2021, p. 5).

Neste sentido, as gestoras e coordenadoras foram indagadas sobre os principais desafios enfrentados durante o processo de adequação ao Novo Ensino Médio (NEM) na unidade em que atuavam.

**Orquídea:** *A pergunta já diz **desafio**, tanto para os professores, para os gestores, os pais também. Essas angústias dos pais foram muito difíceis a gente trabalhou tentando convencer os pais que não ia ter perda de conteúdo, porque era algo que a gente estava vendo que iria acontecer, principalmente, considerando o jeito como eles queriam implementar. Tentamos fazer compensação com as disciplinas do base. Então, era feito assim :a gente sempre pegava o professor da disciplina do eixo comum, da base, e esse mesmo professor ministrava aula na especificada do itinerário e na base para ver se dava para compensar esse conteúdo. As disciplinas da base estavam com carga horária reduzida, então era uma estratégia tentar articular com o professor para que o conteúdo da base fosse aplicado. Desafio, no final, superação. Procurar meios de convencer, de mostrar que seria necessário. A gente convencer alguém de algo que a gente não acredita é muito difícil. Descrédito. A palavra certa é **descrédito**. Então, ficou muito difícil para a gente, porque lidar com a situação que a gente via a angústia do professor. Foi uma **frustração**.*

**Magnólia:** *A Reorganização primeira palavra é **insegurança**. E essa é uma palavra que bem reflete esse momento. Eu tinha insegurança! Mas como ser insegura sendo gestora geral? Então, mesmo na minha insegurança, eu até me emociono quando eu falo...Tive que seguir sendo gestora.*

**Girassol:** *Então, seriam **angústia, insegurança., reestruturação da formação inicial e continuada**. São essas palavras que se destacam um pouco nesse processo de implementação da reforma.*

A partir dos relatos das entrevistadas, é notória a exposição do quão desafiador foi o período. Ao delinear esse momento em palavras, podemos perceber a angústia nas falas das depoentes, pois a maioria das respostas mostra e revela as fragilidades no processo de implementação do Novo Ensino Médio, o que veio acentuar ainda mais a deficiência dos espaços escolares que já existiam na educação, e trazem novos desafios a serem superados. Posto isto, fica caracterizado como um período de angústias, inseguranças, retrocessos, conformação dos estudantes, diretrizes militaristas, frustração, descrédito, confronto ideológico na comunidade escolar, medos, reorganização, reestruturação formação inicial e continuada, dentre outros.

Além disso, a coordenadora Lírio reforça em sua fala que esse processo de implementação do NEM poderia ser definido como um retrocesso. A respeito desse diálogo, Lírio exemplifica que esse momento pode ser definido como:

**Lírio:** ***Retrocesso, conformação dos estudantes**. Hoje a experiência como eu avalio dentro da realidade do que eu vivenciei sempre correspondem ao potencial de desenvolvimento humanístico de cidadania de pensar pela coletividade e não apenas no próprio umbigo.*



discurso de mudança na educacional, no entanto, esse discurso vem cercado por uma inovação pedagógica com nova nomenclatura, que não busca resolver os desafios atuais, mas traz novas dificuldades e visa construir uma nova Educação.

Esse modelo resulta na desqualificação dos profissionais da Educação que são vistos como despreparados para enfrentar esses processos aligeirados que chegam como recursos milagrosos na Educação de fora da realidade. Mas como construir uma Educação com qualidade sem que o alicerce esteja pronto? Poderíamos dizer que esses discursos dificultam e engessam a gestão democrática. Diante disso, as depoentes, ainda, destacam outros desafios que marcaram esse momento de adequação administrativo, bem como o do aspecto pedagógico:

**Orquídea:** *O que nós achamos mais complexo, pelo menos, a reclamação mais frequente, era a carga horária da disciplina, porque diminuiu a carga horária da disciplina. Uma disciplina que já tinha uma carga horária pequena passou até carga horária menor ainda. Então, o que fazer para suprir? Como vencer esse conteúdo? (Porque o conteúdo estava ali). O conteúdo programático tinha que ser vencido.*

**Margarida:** *Carga horária. Acho que a carga horária da base foi a que impactou os docentes, porque nós tínhamos uma carga horária no Ensino Médio da Educação Básica, com disciplinas da BNCC, com uma carga horária maior. E quando é implementado no Novo Ensino Médio, a gente tem uma redução da carga horária da base e com as alterações para os processos de itinerários formativos, com a carga horária não maior, mas com um número de disciplinas bem diferentes e que a gente teria que implementar e criar algumas emendas. Esse... acho que foi o impacto que a gente teve para essa modalidade [se referindo a implementação do NEM na escola], criar uma estrutura de currículo para essa implementação.*

**Magnólia:** *A questão administrativa foi menos ruim, porque isso daí depende muito da administração do recurso financeiro. Agora o pedagógico havia a resistência do professor, e eu entendo perfeitamente a resistência porque o meu pé sempre esteve na sala de aula eu não cair numa escola sem ter tido a experiência de como professora. Eu tive toda uma vivência de sala de aula. E aí, você apresenta uma matriz curricular que já tem um componente fragilizado com um conjunto de aulas e diz assim: - agora tu vais ter uma hora aula. Aí você apresenta para um professor de inglês: - você não tem mais aula em determinada turma; - você professora Educação Física, agora não vai ter turma de tais séries... Então, você vê aquela base toda ali nos cadernos de itinerários mostrando uma carga horária, por exemplo, Arte de morar [componente curricular] 3 horas aulas, aí vem tudo muito romântico. Ah! Porque você pode isso, você pode aquilo, você pode diversificar, sim, eu entendo, a gente tem essa plasticidade. Mas eu sou formada em biologia! Ah, mas é que você pode dar aula disso, mas é isso o que você pode fazer. Foi o desafio maior ter argumentos para o meu colega de que daria certo. Porque eu era gestão e como gestora, teria que apoiar não poderia ficar contra tudo. A gente pode ficar ali, discutir entre seus pares, mas cá no corpo docente, eu tinha que mostrar o que era a realidade, eu não podia fugir, ou eu aceitava ou eu aceitava, isso estava posto. Isso foi um desafio muito grande apresentar uma matriz curricular dizendo assim a tua disciplina sumiu aqui em tal série. Mas, agora você tem uma muito bonitinha que você pode ministrar. E por aí vai... E hoje a escola se depara com componentes curriculares com nomes que eu considero ridículos, muito românticos, e eu falo da “Arte de morar” porque eu lecionei o ano passado, quando eu tinha que falar de uma cidade perfeita para o meu aluno que vem de uma região que não tem nem esgoto, onde o esgoto é a céu aberto e ele tem que passar ali por cima...*

*Então, esses detalhes, são até ridículos porque você não pode esquecer das avaliações externas ENEM, SABE, SAEB. E como você vai convencer esse aluno de que ele está no Ensino Médio e que vai ser submetido a avaliações exteriores quando eu vou ter que dar aula de “Arte de morar”? O professor de literatura tem que dar aula de uma disciplina chamada “Muito romântico”, eles perdem até o respeito dentro da sala de aula dado o nome da disciplina. E a carga horária da base foi toda reduzida. É surreal.*

É notório nos depoimentos das gestoras que a carga horária das disciplinas nessa nova proposta de matriz curricular foi impactante, com grandes desafios para serem lidados, tais como: os processos itinerários, resistência docente, currículo fragilizado, matriz curricular romantizada, ter argumentos sobre uma proposta desconhecida que daria certo, fragilização dos componentes curriculares etc.

O problema que se apresenta à gestão dos tempos escolares aos gestores se dá especificamente no que tange à oferta da BNCC. Como será possível ofertar nove ou dez componentes em 1800 horas, nos três anos do Ensino Médio, ainda que não haja obrigatoriedade de se ofertar todos nos três anos? Em termos de distribuição real, estamos falando aproximadamente em 3 aulas diárias, ou seja, 15 ou 16 aulas semanais que deverão ser distribuídas entre tantos componentes. Um aluno do “novo” Ensino Médio, cujo itinerário formativo seja por exemplo, matemática e suas tecnologias, poderá ter, no máximo, duas aulas semanais de cada componente, talvez três (Mocarzel; Rojas; Pimenta, p. 172).

A partir das falas das entrevistadas, destacamos que essa flexibilização curricular denota sentido de superficialidade afastando uma gestão democrática, além de acentuar a fragilização da formação do estudante a quem deveria ser ofertado uma educação integral com qualidade (Kuenzer, 2017). O Novo Ensino Médio resgata o discurso das pautas neoliberais alicerçadas em uma educação mercadológica que nega a história, a identidade escolar, principalmente, a realidade dos indivíduos daquela comunidade escolar, isso é perceptível por meio de um currículo padronizado.

A estratégia reformista da defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a sabotar a base sobre a qual as reivindicações para um sistema alternativo podem ser articuladas. Isto é factível só numa teoria tendenciosamente ficcional, uma vez que os remédios preconizados das ‘reformas’ na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade (Mészáros, 2008, p.123).

Sobre esse aspecto, essa reforma gera brechas, acentuando a distância da qualidade da Educação entre o ensino público e privado, revelando o interesse dos institutos privados em estabelecer parcerias e propostas com o Estado e assim, efetivar políticas educacionais, a fim de atender seus interesses mercadológicos. As ideias de Garcia e Souza (2020) reforçam as conclusões de que os conflitos das políticas educacionais brasileiras dos últimos anos

demonstram um embate, principalmente, no que se refere ao Ensino Médio, que é muitas vezes entendido somente como um requisito para que o aluno atenda às necessidades do mercado de trabalho.

Ainda se tratando dos desafios da implementação do NEM, os relatos das coordenadoras pedagógicas se aproximam dos aspectos destacados pelas gestoras, como mostram os depoimentos, a seguir.

**Amor Perfeito:** *Como que você vai lidar com essa diminuição de carga horária? No início, ainda foi uma diminuição. Não foi tão grande. Porque diminuiu um pouco ali, inseriu poucas disciplinas, até 2021. A partir de 2022, já foi uma diminuição grande da carga horária, como a gente conhecia até então. E aí, para a gente lidar com esse desafio, o currículo continua o mesmo. Assim, falando, repetindo fala dos professores. Como que eu vou conseguir dar conta desse conteúdo em metade da carga horária que eu tinha disponível? Então, tinha essa preocupação da gente tentar conversar com o professor, dialogar, até assim, tentar defender as novas disciplinas, porque tinha ali uma tentativa de melhorar o problema da evasão do Ensino Médio, melhorar a questão do ensino é puramente teórico, em que os alunos não tinham muito direito, não faziam conexões com a sua vida prática. Então, o Ensino Médio foi apresentado para a gente como essa possibilidade. A flexibilização era para dar essa possibilidade de inserir a demanda da vida do aluno, seus anseios, conhecimentos mais práticos, atualizar o novo ensino médio, que estava desatualizado. Mas a gente vê que não foi bem assim. Não foi bem assim, mas acho que tem que ir mais para frente.*

**Lúrio:** *A Secretaria Estadual de Educação não dá ao coordenador pedagógico autonomia e o respaldo para fazer os confrontos, não só ideológicos mais institucionais que são inerentes a nossa formação e a nossa condição de trabalho. E a maneira que o projeto foi implementado não tinha planejamento, não se tinha reuniões, não se tinha um estudo e não fiquei interessada. Inclusive, não houve interesse também da categoria docente mesmo de entender o novo ensino médio de pensar uma proposta de implementação. Eu percebo que as pessoas foram fazendo a toque de caixa, recebeu uma ementa, uma proposta, um ementário. E vamos colocar na prática com as mesmas características do antigo e do velho Ensino Médio só com a nomenclatura diferente. E, para nós, coordenadores, mudar esse cenário fazer com que as pessoas pensassem a formação de pessoas de um outro lugar, foi um desafio muito grande para quem já se rendeu a pensar pela lógica do capital, do lucro, do oportunismo, daquilo que fica melhor para minha vida econômica e pessoal, e não para o que é melhor para a sociedade, para o coletivo. Então, vivenciar essa escola pública que se pensa a partir da meritocracia acreditando na educação freireana é totalmente incompatível, eu acredito que, para mim, esse foi o maior desafio.*

A análise dos depoimentos demonstra que a implementação do Novo Ensino Médio na Bahia trouxe desafios concretos para diretores e coordenadores pedagógicos, especialmente devido à redução drástica da carga horária, que dificultou a abordagem aprofundada dos conteúdos. A promessa de um ensino mais flexível e conectado à realidade dos alunos não se concretizou na prática, gerando insegurança entre a comunidade escolar, que percebeu a reforma como mal estruturada. A falta de planejamento na implementação do NEM também gerou grande preocupação, pois manteve antigas estruturas sob novas nomenclaturas. Ao

mesmo tempo, conforme a análise da fala de Lírio, a reforma intensificou um conflito ideológico na educação pública: de um lado, uma visão humanista e freireana, focada na formação cidadã; de outro, uma lógica meritocrática, que subordina a escola às demandas do mercado. Além disso, coordenadores pedagógicos, sem autonomia para mediar essas diferenças, enfrentaram dificuldades para promover uma educação verdadeiramente transformadora.

O coordenador pedagógico é um dos agentes institucionais com condições de construir pontes entre o projeto político-pedagógico da escola e as necessidades reais dos professores/as e estudantes. Quando consegue exercer seu trabalho de forma autônoma, pode contribuir para romper a lógica fragmentada que separa teoria e prática, planejando e acompanhando o desenvolvimento curricular de maneira articulada. Para tanto, é fundamental que sua função não seja capturada por uma lógica meramente gerencial, mas, sim como um processo emancipatório porque o coordenador pedagógico necessita desenvolver continuamente uma leitura proximal da sua realidade e dos atores sociais que compõe e vive naquele contexto educacional. Desse modo, o coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber-fazer de maneira a não unilateralizar as tomadas de decisão, como se tivesse todas as respostas, mas para buscar caminhos possíveis para que possa promover espaços coletivos de reflexão sobre a prática e qualificar o processo de ensino e aprendizagem (Lima; Santos, 2020).

A prática diária do coordenador pedagógico é marcada por experiências e situações que o leva a uma atuação, às vezes desordenada, ansiosa e imediatista em sua legítima função. Nesse sentido, este profissional se torna uma das peças fundamentais para que o trabalho coletivo e o bom relacionamento entre os sujeitos aconteçam de forma substancial nas instituições escolares. Assim, o coordenador pedagógico passa a ser visto, ainda, como aquele que facilita as mais variadas práticas pedagógicas, aquele que oferece ao grupo profissional e estudantil a reflexão, bem como a encarar os desafios e acima de tudo vê-se como parte integrante do todo, auxiliando-os em questões necessárias (Rodrigues; Lima, 2017, p. 215).

A formação da identidade do coordenador pedagógico é construída a partir das vivências ao assumir sua função. Portanto, repensar o papel do coordenador pedagógico significa reconhecer sua importância como liderança intelectual no ambiente escolar. Isso envolver a mobilização de processos coletivos e, dessa maneira, possibilitar a discussão de questões estruturais que podem ser enfrentados com políticas públicas consistentes e uma valorização genuína da educação.

Feitas as considerações das entrevistas, podemos dizer que não é possível uma mudança educacional limitada as propostas do capital, quando a Educação é pensada na perspectiva de mercadoria, porque “o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema” (Mészáros, 2008, p.35). Pensar e promover uma educação emancipatória que exerça a função de transformação do indivíduo, que pensa, age, que concebe a escola como lugar de humanidade e não é freado como postulou a coordenadora Lírio, de fato, a Educação será uma ferramenta de transformação e não objeto de lucro no mundo, isto é, trata de uma educação integral e há possibilidade de uma gestão ser democrática.

A estratégia reformista da defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a sabotar a base sobre a qual as reivindicações para um sistema alternativo podem ser articuladas. Isto é factível só numa teoria tendenciosamente ficcional, uma vez que os remédios preconizados das ‘reformas’ na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade (Mészáros, 2008, p.123).

Além disso, a aceitação (ou não) da implementação do NEM pelos professores, discentes e comunidade escolar em geral das escolas participantes da pesquisa foi outro aspecto que procuramos investigar. Em seus depoimentos, os participantes apontaram os aspectos que suscitaram os questionamentos mais frequentes e motivos que afetaram na aceitação do NEM nas escolas participantes da pesquisa, dentre os quais podemos citar: a redução da carga horária, o esvaziamento do conteúdo com a inclusão de disciplinas menos relevantes, a retirada de disciplinas consideradas importantes, o receio de uma formação fragmentada e a insuficiência de vagas e opções por itinerários, como mostram relatos, a seguir:

**Orquídea:** *A aceitação foi a pior possível. A comunidade escolar e parte dos pais, não aceitavam. E muitos alunos, aqueles mais estudiosos, eles também não aceitavam. Por isso, perdemos muitos alunos que foram para outras escolas que ainda estavam com o ensino regular.*

*Um motivo que eles não estavam aceitando foi a redução de carga horária. Que o conteúdo não ia ser vencido, que eles iam perder, iam ser prejudicados.*

**Amor perfeito:** *Houve muitos questionamentos. Os alunos questionavam o porquê da mudança, as famílias também questionavam, os professores questionavam. Tinha muito questionamento. Como que vai ser? Achando que o modelo antigo estava melhor, como era que ia perder aulas de matérias consideradas muito importantes. Houve bastante questionamento e desconfiança do novo formato.*

**Lírio:** *Os estudantes inclusive no final do ano faziam uma avaliação e eles diziam sempre: foi péssimo, a experiência foi muito ruim e que a formação deles foi fragmentada. Enfim, sempre eles diziam e a comunidade escolar resistiu demais, eles não queriam, mas a gente tinha que cumprir aquilo que estava na legislação.*

*Os pais também, as famílias questionavam, perguntavam se não poderiam manter o antigo Ensino Médio. E, aí, a gente ia explicar toda vez que alguém questionava, principalmente, quando o estudante ia para o itinerário formativo que ele não se identificava e ele ia ter que ir para aquele itinerário porque não tinha vaga para ele em outro de seu interesse. Então, a gente pode dizer que a comunidade escolar questionou bastante e não aceitou bem o NEM.*

Os relatos evidenciam que não houve aceitação por parte dos estudantes, professores e família, no entanto, houve um conformismo sobre a reforma. As ideias convergem em si, mas não há sinal de mudanças, ou sequer mobilização entre os pares para compreender do que se tratava a reforma. Por isso, o NEM é mais um atalho do capital, que não vem para modificar, mas tem a intenção clara de contenção nos processos educacionais. A interpretação é que grande parte dos indivíduos estão sendo conduzidos em uma massa de alienação, aprisionados por uma ideologia dominante como diria Mészáros (2008).

É difícil chegar a uma mudança no cenário da Educação quando entendemos que o conformismo faz parte da vivência de grande parte da classe trabalhadora, e que a abertura para compreender a transformação perpassa pelo rompimento da lógica capitalista, começando pela consciência em que os questionamentos são pontos de partida para novas possibilidades, mas esse caminho deve ser contínuo, caso contrário vamos persistir nas mesmas ideias, ou seja, estaremos num movimento de descaminhos no campo da educação. A educação precisa ser articulada de forma contínua e permanente, e, se não for assim, então não pode ser considerada uma educação emancipatória.

#### **4.3 O trabalho colaborativo: “Se a gente não tivesse essa parceria, nada teria saído do papel e a situação teria sido mais caótica ainda”**

Diante do fenômeno da reforma do Ensino Médio, o trabalho colaborativo e o esforço coletivo entre os pares na educação surgem como uma estratégia para lidar com os desafios dessa nova proposta. As tentativas de minimizar as incertezas do desconhecido da reforma, a gestão escolar e os envolvidos naquele processo ao sentirem carentes de apoio dos órgãos da administração da educação pública, buscavam entre si realizar um trabalho colaborativo, a fim de encontrar soluções para os problemas que se apresentavam, com a consequente adoção de práticas corriqueiras, sem esperanças de que funcionem. Sob essas circunstâncias, as gestoras e coordenadoras foram indagadas sobre o processo de trabalho em cooperação na implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Os relatos das depoentes reafirmam o trabalho humanizado e contextualizam que sem esse apoio, seriam ainda mais difícil o

processo de implementação do NEM nas escolas investigadas, como mostram os depoimentos, a seguir:

**Amor perfeito:** *Em 2019, na escola existia a figura do professor articulador de área, que ajudava bastante também. Todos na escola se ajudaram. E a gente não só a nossa escola, mas as outras escolas pilotos, também. A gente tinha grupo de WhatsApp, que a gente também trocava experiências. Todo mundo colaborou no processo.*

**Girassol:** *Foi um trabalho de parceria mesmo. A gente trabalha muito em parceria, tanto a gestão como a coordenação pedagógica. Então foi uma “superparceria”. Na verdade, se a gente não tivesse essa parceria, nada tinha saído do papel. Ou então a situação tinha sido mais caótica ainda. Porque, assim, as informações chegavam primeiro para a gente. E aí a gente ia fazendo a discussão entre mim, enquanto coordenadora e a direção. A partir daí a gente ia criando as condições para a operacionalização, né? E para a formação também dos professores. Então, foi muito tranquilo o trabalho colaborativo.*

**Lírio:** *Encontros colaborativos foram mais entre a gente coordenadores, foram raros os encontros sem que estavam coordenadores e gestores, mas isso se restringia ali aquele momento. Quando voltava para o dia a dia da escola, a dinâmica era a cada um fazendo o seu trabalho e a gente tendo que seguir aquilo que foi imposto, porque era a dinâmica da escola.*

Com base no depoimento de Lírio, podemos dizer que faltou uma dinâmica dialógica dentro do espaço escolar, diferente das demais gestoras e coordenadoras que apontam que ocorreu um trabalho colaborativo na escola em que atuavam. Essa visão contraditória sobre o processo abre espaço para reflexão, pois a dinâmica dialógica entre os sujeitos não tende a seguir só uma direção. Pelo contrário, envolve participação, ampliação, reflexão coletiva na intenção de construir juntos propostas que atendam as necessidades de suas realidades. Pensando nisso, não podemos deixar de destacar que valorizar o trabalho colaborativo, não negando a importância das ações individuais na docência, mas o cenário da reforma possibilitou caminhar de braços dados entre os pares para buscar compreender qual era o contexto que estavam lidando naquele período. Como lembra Rausch e Schlindwein (2001, p. 121):

[...] é preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida.

O trabalho colaborativo possibilita o resgate de valores como o compartilhamento que cada vez mais se perdem na sociedade, em que se reforça a ideia da competitividade e do individualismo. A partir da narrativa das entrevistadas, entendemos que a prática colaborativa foi, de um modo geral, positiva e participativa entre os profissionais da gestão escolar, pois uma educação humanizada se caracteriza na dinâmica do coletivo e da participação de todos.

#### **4.4 Avaliando os limites e potencialidades do NEM: “A gente tem que encontrar um ponto de equilíbrio maior”**

A reforma do Ensino Médio traz diversos aspectos importantes e que refletimos ao decorrer deste estudo, como a formação dos estudantes, o trabalho docente, sobre como o Estado e a sociedade projetam uma educação para o país, nosso olhar se volta, neste momento para dialogar se o NEM representa um avanço (ou não) para a qualidade da Educação Básica entre os limites e as potencialidades apresentadas pelas gestoras e coordenadoras pedagógicas que colaboraram para a realização desta pesquisa.

Nessa perspectiva, consideramos que o desafio de gerir, já acarreta uma grande responsabilidade e que tramita, por vez, em pontos delicados e adaptar a uma reforma para que seja efetiva na prática, requer pensar em ações que leve em consideração o contexto, o perfil da escola e os sujeitos envolvidos naquele espaço. Conforme já defendemos, a reforma do Ensino Médio vem representar uma concepção fragmentada, mercadológica fundamentada em uma lógica capitalista. Dessa forma, pensar nos limites e possibilidades dessa reforma, antes é preciso trazer em cena, mais uma vez, a quem interessa essa reforma. E, desse modo, pensar criticamente o que foi proposto porque essa mudança curricular, por si só, não trouxe melhorias ao que se tem planejado até hoje, pelo contrário, esse projeto é maléfico para a educação pública, bem como para a efetivação de uma gestão democrática. Posto isso, foi questionado às participantes da pesquisa se houve uma gestão democrática no processo de implementação do Novo Ensino Médio.

O NEM foi implementado de forma autoritária, sem diálogo real com diretores, professores, pais, estudantes e coordenadores pedagógicos. A gestão democrática não se concretizou, pois, as decisões já vinham prontas de instâncias superiores. Os professores foram reduzidos a executores, sem participação ativa no processo. **Como pode ser observado nas falas a seguir**, a falta de gestão democrática ficou evidente em diversos aspectos, como a redução da carga horária da formação geral básica, a imposição de decisões sem consulta e a ausência de espaço para questionamentos e adaptações necessárias ao contexto das escolas.

**Girassol:** *Tiveram ‘algumas escutas’. Gestão democrática, no conceito mais amplo, eu acredito que não. Porque, querendo ou não, como é rede, em alguns momentos houve a deliberação por parte das superintendências, das secretarias da educação, das secretárias, dos secretários, dos direcionamentos. Agora sim, gestão democrática do processo não. Se tivesse havido a gestão democrática, muita coisa poderia ter sido evitada, principalmente, essa questão da redução da carga horária da formação geral básica.*

**Lírio:** *Olha gestão democrática, só realmente no discurso. Na prática as decisões eram tomadas, instituídas e a gente fazia o papel de questionar. Eu, como profissional da coordenação pedagógica, a partir da minha formação e dos estudos que tinha feito e que fazia, estava sempre questionando, provocando para a escola pensar realmente se isso era importante, se era condizente com as necessidades de formação intelectual desse jovem.*

**Orquídea:** *Não, para ser realmente uma gestão democrática teria que, expor para a gente o projeto e perguntar o que era que nós achávamos. Como é que o conteúdo de língua portuguesa vai ser dado em duas horas aulas e redação em uma hora aula? Como é que tem condições? Principalmente quando chegar lá no terceiro ano que tem que fazer escrita da redação, tem que acompanhar o estudante. Como é que vai ser isso? Então, houve essas angústias, mas não foram escutadas.*

Compreendemos, então, que uma gestão democrática é caracterizada pela participação de todos para a tomada de decisão. Nesse sentido, a autonomia da escola encontra-se amparada na Constituição (Brasil, 1988), em que institui a “Democracia Participativa” (art. 1º). Quanto à Educação, estabelece princípios básicos, como o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do Ensino público” (art. 206). A gestão democrática, assim, propõe a descentralização de decisões com a participação coletiva que resulta em atender aos interesses e necessidades da comunidade por meio do diálogo, na intenção de ampliar os processos de humanização (Ferreira, 2009).

Ainda sobre essa questão e, apresentando posicionamento distinto, Magnólia afirma que houve gestão democrática no processo e Amor Perfeito diz que houve uma tentativa de democratização, conforme mostra os depoimentos:

**Magnólia:** *Acredito que sim, que houve gestão democrática na implementação do NEM. Aqui foi um exemplo. A gente teve consulta e antes de 2016 e 2017, houve consulta pública. Nós tivemos consulta pública. Então, teve uma gestão democrática.*

**Amor perfeito:** *Houve uma tentativa de democratizar o processo, mas acredito que para isso ter sido mais efetivo, precisaria ter havido um diálogo maior, de melhor qualidade, com as escolas, ou pelo menos com as redes de ensino. Então, assim, houve uma tentativa de democratização, foi pedido que nós fizéssemos propostas de matriz. Mas, no final das contas, quem acabava deliberando era a SEC. Mas assim, a gente não teve um ciclo de discussões, como por exemplo ocorreu com a BNCC, porque você pode tecer as críticas que quiser a BNCC. Mas foi um processo por consulta, com bastante participação popular e com a implementação do novo Ensino Médio não foi assim. Não é só chegar e perguntar você quer A ou B. Isso não é democracia!*

Os questionamentos levantados mostraram que as entrevistadas passaram por situações complexas, entendendo que uma gestão precisa ser democrática, e as decisões no que tange a mudanças tão significativas precisam de autonomia na tomada de decisões. Na maioria dos relatos, pode-se perceber que não aconteceu de fato uma participação democrática para que se definisse a implementação da reforma do Ensino Médio. A redução da autonomia

das escolas e de seus profissionais distanciam ainda mais o exercício de uma gestão democrática.

Nesse processo, destacamos que os setores empresariais se articulam junto ao Estado para influenciar as políticas educacionais em relação ao distanciamento da gestão democrática e aos processos formativos. Diante dos diálogos expostos até aqui, tendo em vista os desafios enfrentados pela diretores e coordenadoras, é evidente que na educação têm-se a necessidade de rompimento contra os interesses capitalistas, principalmente, quanto as estratégias reformistas, que vê os espaços educacionais como potenciais geradores de lucro e, dessa forma, cada vez mais, acentuarão as desigualdades sociais em nosso país. Sobre avanços para a Educação Básica e os limites e possibilidades, as respondentes destacaram:

**Amor perfeito:** *Eu acho que a gente poderia ter feito melhor. Se fosse uma discussão que partisse das escolas, dos profissionais, das associações de estudantes, se ouvissem os estudantes, se ouvisse mais os pais, os professores, a gente poderia construir coletivamente uma proposta melhor, porque as discrepâncias educacionais vão continuar. A gente ainda continua com um número de evasão alto. Então eu acho que não foi boa, porque não foi pensada como deveria ser, não foi gestada democraticamente como a teoria pedia. Então, eu acho que poderia ter sido um processo que a gente estudasse melhor antes de começar a fazer, sabe? Não que não devia ser feito, deveria ser feito, mas de uma forma melhor. Da forma que ele foi implementado, eu acho que não foi um ganho. Mas ainda precisa de tempo para a gente reformular, da gente melhorar, da gente ver, fazer uma avaliação desses 4, 5 anos de implementação e ver o que a gente pode manter, o que a gente pode seguir. Mas da forma como ele foi feito, eu não acho que foi um ganho, mas acho que já pode vir a ser.*

**Orquídea:** *Não acredito que representa um avanço para qualidade da Educação Básica. Mas nos moldes que estão sendo aplicados, eu não acho que seja um avanço. Aí a gente tem que contar com professor.*

**Lírio:** *A proposta do novo Ensino Médio em si, na dinâmica curricular, é interessante ela traz temas de educação financeira, traz uma vertente do empreendedorismo que eu também acho que é importante se trabalhar. Porém, eu questiono sempre essa ideia também do empreendedorismo que vende um discurso de que você pode vencer sozinho se você se esforçar muito. Na verdade, você enfrenta estruturas sociais profundamente desiguais.*

**Girassol:** *O caminhar avaliativo vai se dar de diversas formas. Então, na diversificação dos instrumentos avaliativos. Aqui, principalmente, a gente compreendeu melhor esse processo, apesar de que os professores aqui também já têm uma trajetória muito bacana nessa questão da diversidade de instrumentos avaliativos, hoje eu percebo que eles são muito mais criativos, muito mais democráticos nessa organização dos instrumentos avaliativos com os alunos. Então, assim, os meninos têm uma diversidade maior e as formas de avaliação levam muito em consideração as potencialidades dos alunos. Tem professor que avalia o aluno na argumentação, na questão da construção da escrita em si, da questão dos simulados, apresentação de trabalho, jogos etc. Assim, as estratégias são várias. Isso oportuniza o aluno. Às vezes, o aluno não é tão bom em uma prova escrita, mas é bom na apresentação de um trabalho. Então, isso aqui a gente percebe que foi um ponto positivo, porque as disciplinas vão favorecendo esse extrapolar dos instrumentos avaliativos também.*

Assim, na totalidade dialética, fica evidente, a partir das falas das entrevistadas, que o processo de implementação da reforma do Ensino Médio não promoveu um protagonismo da comunidade escolar na tomada de decisões, assim como nos debates públicos para implementação da reforma. Sendo assim, como desvelamento da nossa pesquisa, constatamos que é preciso investigar os processos de transparências para a criação de políticas educacionais para que atendam a população. Ainda nessa seara, consideramos fundamental investigar constantemente, os interesses dos institutos privados em realizar parcerias com o Estado, sob a ótica de vislumbrar a educação como objeto mercadológico, que gera lucros.

A partir das perspectivas das participantes no nosso estudo, podemos perceber lacunas entre os limites e as potencialidades que a reforma se apresenta. Da mesma maneira, é preciso analisar os resultados alcançados no sentido de verificar o acesso e a viabilidade da continuidade dos estudos pelos estudantes no Ensino Superior, uma vez que o NEM está em processo de possível revogação. Sendo assim, é possível dizer que as disputas e os debates continuam, para tanto, estamos imersos nesse campo de disputas entre o capital e a garantia de direitos por uma educação de qualidade para todas as pessoas, e nesse movimento dialético, entendemos que a história é permeada pela luta de classes, portanto, a luta pelos direitos será sempre contínua e permanente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre caminhos e descaminhos da implementação Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, não chegamos ao fim, afinal, estamos atravessando caminhos em que a Educação tem sido examinada nos tempos atuais pela faceta das reformas, não claramente explicitada, mas concebida sob uma forma genérica dos arranjos curriculares, e desse modo, não se consolida como direito que é público, mas como um produto mercadológico do capital. Nesse sentido, o objeto de pesquisa do nosso estudo se pauta nos desafios dos gestores e coordenadores pedagógicos na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em duas escolas pilotos do município de Jequié/BA.

O estudo se propôs em seu objeto central: analisar os principais desafios encontrados pelos gestores escolares e coordenadores pedagógicos das escolas-piloto de Jequié/BA na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na rede pública estadual de Educação. As análises dos dados obtidos nas entrevistas revelaram a complexidade do cenário e os múltiplos desafios enfrentados, como “angústia e insegurança”, “retrocesso”, e a “redução da carga horária” das disciplinas. As falas das gestoras e coordenadoras explicitaram as dificuldades na adequação curricular e a sobrecarga de trabalho. Desse modo, concluímos que o NEM representou um desafio para esses profissionais, que se tornaram “executores” do modelo neoliberal.

Quanto aos objetivos específicos sobre contextualizar a reforma do Ensino Médio no âmbito da política e da legislação educacional brasileira, compreendemos que os Capítulos 2 e 3 são dedicados a essa contextualização, abordando as políticas públicas educacionais, a crise do capitalismo e seus reflexos na educação, e o conjunto legal que orienta o NEM (Lei nº 13.415/2017, BNCC, documentos da Bahia). Além disso, discutimos como o NEM se insere nas reformas educacionais neoliberais e os interesses mercadológicos. Já ao analisar o processo de implementação do Novo Ensino Médio em duas escolas-piloto da rede pública estadual no município de Jequié/BA, o capítulo 4 detalha a análise das entrevistas realizadas com as diretoras e coordenadoras pedagógicas das duas escolas-piloto. Também, o objetivo que trata de ‘mapear os principais desafios enfrentados por gestores escolares e coordenadores pedagógicos na adequação ao novo modelo de organização do Ensino Médio, bem como as mudanças geradas na dinâmica escolar’, entendemos que este estudo mapeou os desafios, que incluíram a redução da carga horária das disciplinas, a resistência docente, a fragilização curricular, a insegurança dos gestores, a necessidade de adaptação a novos conteúdos e metodologias (como os itinerários formativos), a falta de preparo e suporte adequado, além

das mudanças na dinâmica escolar foram descritas, evidenciando um período de “desorganização, confrontos e incertezas”.

Por fim, o objetivo que buscou ‘identificar se houve e quais foram os apoios técnicos pedagógicos oferecidos pelos órgãos regulares aos gestores e aos coordenadores pedagógicos, sobretudo, no processo de capacitação e no tocante ao apoio financeiro às escolas’. Ficou evidente a “falta de apoio técnico-pedagógico” por parte dos órgãos de controle e fomento, de modo que podemos constatar nos depoimentos das entrevistadas e, confirmam que, embora houvesse tentativas de trabalho colaborativo entre os próprios profissionais das escolas, o suporte técnico-científico das secretarias e agências foi inexpressivo ou ausente, e a gestão democrática ficou no eixo discursivo.

Deste modo o método se tornou fundamental para esta pesquisa científica, pois, ao utilizar o Método Materialismo Histórico-Dialético (MHD), tivemos como possibilidade obter uma compreensão aprofundada e abrangente das relações sociais, das transformações históricas e dos fatores que impulsionam a dinâmica das reformas educacionais. Além disso, utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica como procedimento metodológico, que nos deu um maior embasamento sobre a legislação e a discussão teórica sobre os desafios dos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas na implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Para a produção dos dados, a entrevista semiestruturada foi eleita como instrumento. Sendo assim, nesse processo investigativo, contamos com a participação de diretoras e coordenadoras pedagógicas que estiveram envolvidas no processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas unidades das escolas pilotos de Jequié/BA entre os anos de 2018 e 2020.

Nas trilhas da exposição feita nas análises dos resultados, tratamos, primeiramente, sobre o contexto da implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Posteriormente, discutimos sobre os desafios, estando, portanto, diretamente relacionados com objetivo geral, que buscou analisar os principais desafios encontrados para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na rede pública estadual de Educação. Em seguida, tratamos do item aceitação, ou seja, as respostas das entrevistadas que relacionam aos objetivos específicos, além de refletirmos sobre o trabalho colaborativo e a avaliação sobre esse processo de implementação da reforma do Ensino Médio.

A discussão empreendida em torno do Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, demonstrou que as condições de implementação foram permeadas por percalços, desde a ausência de financiamento até as alterações legais marcadas pela dualidade de caráter propedêutico e outra profissional. Nessa perspectiva, os recentes movimentos oficiais da

reforma têm impulsionado diversos e contraditórios processos de discussão no interior dos sistemas educacionais, que diante do contexto político, social e educacional que levou à publicação de uma lei nascida de uma medida provisória, mostra a forma de condução centralizada de um processo que deveria contar com ampla participação popular.

Nessas circunstâncias, fica evidente o pressuposto de nosso estudo que a reforma ou o novo modelo de organização do Ensino Médio representa um desafio aos profissionais da Educação, aqui, nos referindo, especialmente, aos diretores escolares e coordenadores pedagógicos em atuação durante a entrada em vigor da reforma, por serem os principais responsáveis por promoverem as adequações nas unidades escolares, nos programas curriculares e nas dinâmicas de funcionamento das unidades escolares. Mesmo que, em sua aparência, a reforma tenha se apresentado enquanto um processo de participação ativa do coletivo, a sua aprovação ocorreu de forma verticalizada, no movimento em sentido de “cima para baixo”. Logo, aos gestores e coordenadores pedagógicos restaram a obrigação de atenderem as modificações preconizadas nos marcos legais e nos dispositivos de orientação pedagógica.

Os resultados da nossa pesquisa oferecem uma perspectiva sobre os desafios da implementação da reforma do Ensino Médio, tendo em vista que ela tem se mostrado cruel e excludente, além de que os interesses corporativos marcam e tornam ainda mais evidente um campo de competição, onde é real o interesse do modelo capitalista de educação. A reforma do Ensino Médio mostra ser um espaço eficiente para essas grandes corporações ofertem subsídios para o mercado, deixando a educação pública refém desse sistema em que a privatização do Ensino Médio é uma realidade não muito futura, pois com esse tipo de reforma fica cada vez mais claro os objetivos capitalistas do sistema. Em contraste a esse pensamento, consideramos válidas as reformas educacionais em prol da melhoria da qualidade da Educação, em especial, a pública, com vista a inserção dos jovens e/ou adolescentes no mercado de trabalho, desde que não promovam o prejuízo da formação humanitária, artística, crítica, emancipatório e cidadã.

A análise dos resultados revelou que os desafios identificados na bibliografia sobre o tema foram reafirmados pelos depoimentos das participantes da pesquisa, além de demarcar outros desafios e dificuldades no período de implementação da reforma. Nessa instância, pode-se dizer que as entrevistas realizadas com as gestoras e coordenadoras pedagógicas revelam os elementos pelos quais atores e forças identificadas operam na política de mercantilização e aprofundamento da lógica neoliberal na educação em que tudo vem posto de “cima para baixo” para ser adaptado em uma realidade totalmente diferente do que vem

para ser aplicado. Nessa linha de pensamento, pressupõe-se que os profissionais da educação estão sendo transformados cada dia mais em executores. É esse o modelo posto pela lógica neoliberal.

Nessa lógica, a inexistência de formações específicas e continuadas para gestores e coordenadores pedagógicos é uma lacuna séria no desenvolvimento profissional. A capacitação constante é essencial para que esses profissionais possam lidar com as demandas crescentes e as mudanças no campo educacional, proporcionando liderança eficaz e suporte pedagógico aos seus colegas. Os processos formativos foram descontextualizados e desvinculados da realidade e assim, causam grandes retrocesso na educação por se projetar em práticas esvaziadas. Por tudo isso, ser diretor de escola ou coordenador pedagógico durante períodos de mudanças tem sido um desafio multifacetado e exigente.

As possibilidades e os desafios são múltiplos, requerem não apenas habilidades de gestão, mas também, de adaptação rápida às novas demandas, apesar das adversidades mencionadas. A superação desses desafios exigiria um apoio mais consistente por parte do Estado, investimentos em infraestrutura, recursos adequados, formação continuada, além de políticas educacionais estáveis e cooperativas que valorizem o papel crucial desses profissionais na formação dos futuros cidadãos. Nessa perspectiva, consideramos que o desafio gerir, acarreta uma grande responsabilidade e que tramita por vez em pontos delicados, e adaptar a uma reforma para que seja efetiva na prática, requer pensar em ações que levem em consideração o contexto, o perfil da escola e os sujeitos envolvidos naquele espaço. No que diz respeito à gestão escolar, as entrevistadas trouxeram a marca de um heroísmo, pois trabalham incansavelmente por uma escola permeada pelas dificuldades. Grosso modo, as diretoras apresentaram uma visão fragmentada em relação a reforma, mas destacam também que a partir disso, houve um desvelar de perspectivas em suas práticas.

Dessa maneira, outro fator marcante na investigação e notório nas respostas das entrevistadas foi a insuficiência de formação sobre a implementação da reforma baseada na nova proposta de matriz curricular, a qual foi impactante e com grandes desafios, tais como: os processos itinerários, resistência docente, currículo fragilizado, matriz curricular romantizada, fragilização dos componentes curriculares e, ainda, a necessidade de angariar argumentos sobre uma proposta desconhecida que, supostamente, daria certo.

Nesse sentido, enxergamos que a reforma do Ensino Médio como uma proposição sem condições de operacionalização pela maioria dos gestores escolares públicos, que, por sua vez, precisariam de mais recursos. Outrossim, percebemos, também, que um dos maiores desafios impostos aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos é da construção das

condições adequadas para o ensino e a aprendizagem prescritas nas matrizes curriculares que orientam as modalidades educacionais porque um sistema educacional de qualidade não é aquele que exige a transmissão de conteúdos considerados adequados, e sim, que busque atender aos indivíduos a partir das necessidades e diversidade no contexto que está inserido. Em outras palavras, um sistema em que prepare para a vida em sociedade e para aquisição do conhecimento e habilidades.

Cabe ainda ressaltar que as considerações feitas aqui podem gerar algum desconforto na medida que mexem com algumas certezas estabelecidas, por isso, o espírito de conformidade é muito presente na educação, porque somos complacentes quanto as realidades vindas e não questionadas.

A partir dos resultados obtidos na nossa pesquisa, infere-se que as políticas públicas têm sido simplesmente implementadas ou postas em prática, por isso, passam por processos complexos de lutas e relações de poder entre grupos, em espaços diversos, sob diferentes contextos e momentos históricos. Posto isso, fica clara a tentativa de conformidade entre o que já existe e as exigências da reforma de Ensino Médio, em que as Secretarias de Educação acatam as propostas sem diálogo ou formação específica e continuada, a exemplo disso, temos, a redução de carga horária dos componentes curriculares. Quando se considera a opção pelo itinerário, a estrutura de diferentes arranjos curriculares tornou-se ainda mais problemático, comprometendo não só a formação geral, mas também a própria formação profissional. Em vista disso, ganha relevância a responsabilização de gestores(as), coordenador(a)s, professor(a)s, estudantes e familiares pelo sucesso ou fracasso nos resultados de rendimento acadêmico e, por outro, desresponsabiliza o Estado em relação à estruturação da política educacional como um todo, entendendo que, se as políticas são claras e coerentes, os problemas de implementação resultam de falhas dos profissionais da Educação que a executam.

Sob essas circunstâncias, cabe frisar que outro desafio posto é que o sistema de educação pública é afetado na medida em que se configura um aparato legal e que mecanismos institucionais apontam a descentralização de poderes, possibilitando o crescimento da participação do chamado terceiro setor nesse campo da gestão pública com o discurso da necessidade de melhoria de sua qualidade. Uma das formas claras a ser exemplificada são as parcerias que o Estado firma, em suas várias instâncias com organizações privadas, mantidas e financiadas por grandes grupos empresariais. Nesses processos, tais instituições são plasmadas como eficientes, com soluções milagrosas pensadas a partir de paradigmas de gestão oriundos do mundo empresarial, face às supostas

incapacidades do setor público de propiciar as condições para uma melhoria da qualidade da educação.

À guisa de síntese, estamos permeados em um sistema complexo, como mostrou ser os desafios desvelados em duas escolas pilotos de Jequié/BA na implementação do Novo Ensino Médio, cuja superação dos desafios mapeados a serem enfrentados é grande e exige tempo, pôr em execução uma reforma no Ensino Médio de forma aligeirada, sem formação e/ou orientação direcionada é, para dizer no mínimo, perigoso porque essas alterações podem significar um retrocesso nas conquistas e acentuar ainda mais as desigualdades entre os estudantes que permeiam as diversas ofertas de ensino médio na rede pública. Nos somamos aos esforços teóricos para pensar estratégias e alternativas de resistência, e ressaltamos que ainda não é suficiente. Mas, a partir de uma perspectiva que concebe os efeitos das políticas educacionais na concretização da garantia dos direitos.

Por fim, não chegamos ao fim do caminho, mas entendemos que este estudo indica seguir a projetos sobre a temática ao se deparar com as propostas e investidas dos organismos privados que veem a Educação como lucro e cada vez mais apresentam uma visão superficial de uma educação fragilizada no país. Assim, entendemos que a política educacional verticalizada ao se encontrar com o cotidiano das escolas, vai se deparar com processos que necessita de redefinições, porque quando se pensa em implementar projetos e realizar reformas sem a participação coletiva, principalmente, quando ocorre de forma centralizadora, afeta significativamente a educação, gerando processos de desqualificação, privatização, precarização nos processos educacionais.

Todavia, potencialidades e possibilidades existem e são passíveis de concretização tendo práticas democráticas como ponto de partida e autonomia para lidar com os limites e os desafios na Educação. Não podemos deixar de destacar que a promulgação da Lei 14.946/2024 que institui normas aplicáveis a atividades espaciais nacionais. Evidencia o fenômeno recorrente no Brasil de “reformas da reforma”, ou seja, os recorrentes ajustes em marcos legais que nunca alcançam estabilidade.

Nesse sentido, podemos dizer que essa lei surge como resposta para corrigir distorções históricas no campo das políticas públicas. Não obstante, o excesso de remendos legislativos revela a fragilidade institucional do Estado em consolidar consensos duradouros. Há quem defenda que essa nova etapa normativa apenas camufla velhos problemas com uma roupagem moderna, sem atacar as causas estruturais das desigualdades que se reproduzem apesar das reformas sucessivas (Boas & Gans-Morse, 2009). É importante salientar que com a chegada de um governo progressista criou-se brechas para discutir pautas que por muito tempo foram

ignoradas, abrindo espaços para participação popular e, dessa forma, romper com os ciclos de reformas que reformam sem jamais mudar as bases da desigualdade na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

AMARAL, João José Ferreira. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica>. Acesso em: 10 maio 2024.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota Pública: MP do Ensino Médio é autoritária na forma e equivocada em conteúdo**. [S. l.], 23 set. 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-publica-mp-do-ensino-medio-e-autoritaria-na-forma-e-equivocada-em-conteudo>. Acesso em: 2 abr. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016**. Brasília, DF, 12 out. 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BAHIA. **Secretaria da Educação do Estado. Portaria n° 727, de 11 de março de 2021**. Determina a mudança de denominação do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães para Colégio Estadual Paulo Freire. Diário Oficial [do] Estado da Bahia, Salvador, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2025.

BAHIA. **Lei n° 14.175, de 27 de novembro de 2019**. Altera o nome do Colégio da Polícia Militar Professor Magalhães Neto para Colégio da Polícia Militar Professor Poeta Luís Neves Cotrim, no Município de Jequié - Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 28 nov. 2019. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2025.

BAHIA, Felipe Cesar de Melo. **Novo Ensino Médio ou Ensino Médio Líquido? Entre a modernidade líquida e a flexibilidade da solidez**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis, 2022.

BAHIA. **Decreto n° 15.806, de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências. Bahia, [S. l.], 30 dez. 2014. Disponível em: [educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2015/decreto-no-15806.pdf](http://educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2015/decreto-no-15806.pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.

BAHIA. **Decreto n° 16.722, de 16 de maio de 2016**. Altera o Anexo Único do Decreto n° 15.806, de 30 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação. Bahia, 16 maio 2016. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/decreto-n-16722->. Acesso em:

BAHIA. **Documento Orientador – Rede Pública de Ensino da Bahia**. Salvador: Edufba, 2020.

BAHIA. **Secretaria da Educação. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIBA.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BAHIA. **Secretaria de Educação. Núcleo Territorial de Educação. Municípios**. [S. l.], 2016. Disponível em: [https://nte22.educacao.ba.gov.br/?page\\_id=6](https://nte22.educacao.ba.gov.br/?page_id=6). Acesso em: 22 abr. 2024.

BARBOSA, Elizângela Klumb Moreira; DEIMLING, Natália Neves Macedo. **Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular**: impasses para a democratização da escola pública. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, n. 1, 2022.

BELTRÃO, Jeferson Alves. **Novo Ensino Médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: UFBA, 2019.

BLUM, Mariana Siqueira Rodrigues. **Os projetos educacionais para a juventude brasileira a partir da Reforma do Ensino Médio – LEI 13.415/2017**. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – PPGTS. Curitiba: UFPR, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 2012.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 9 ago. 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (v. 2)**. Rio de Janeiro: Secretaria da Educação do Estado da Bahia: FGV Editora, 2022.

BRASIL. **Documento Orientador Rede Pública de Ensino – Novo Ensino Médio**. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm). Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Senado Federal; MEC, 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 2 jan. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC). Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIBA.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ensino Médio**. Brasília: Senado Federal; MEC, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Documento Orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/DocumentoOrientador\\_ProgramadeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/DocumentoOrientador_ProgramadeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf). Acesso em: 1 abr. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: [1996] 2017.

BRITO, Valéria Souza Lima. **Formação continuada de educadores do campo: uma análise das ações do programa Formacampo na Bahia**. 2024. 217f. Orientador (a): Arlete Ramos dos Santos. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.

BOAS, T.; GANS-MORSE, J. Neoliberalism: from new liberal philosophy to anti-liberal slogan. **Studies in Comparative International Development**, v. 44, n. 2, p. 137-161, 2009.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 735-755, jul./set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300008>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CAETANO, Maria Raquel. **As Reformas Educacionais, O Novo Ensino Médio E A Gestão Para Resultados – Ofensiva Empresarial?** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p. 204-220, jan./abr. 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i1.5811. Acesso em: 2 maio 2025.

CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães de; CAETANO, Luís Miguel Dias; GOMES, Victor Laus. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, Teresina, v. 27, n. 54, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE JEQUIE (Bahia). **Dados Municipais**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.camarajeque.ba.gov.br/site/dadosmunicipais#geografia>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CHOMSKY, Noam. **Quem manda no mundo?** Trad. Renato Marques. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2017.

ClAVATTA, Maria. **A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n.13.415/2017 – adaptação ou resistência.** *Holos*, Ano 34, v. 4, p. 207-222, 2018.

COSTA, Rodrigo Lemos; SOUZA, Maria Angélica Ramos; THEREZA JUNIOR, Antonio Henrique. Materialismo Histórico Dialético em pesquisas de Informática na Educação. In: Mariano Pimentel; Edméa Santos. (Org.). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa.** 1. ed. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021, v. 3, p. 1-28.

FÁVERO, Altair Alberto; COSTA, Daiane Ramos; CENTENARO, Jéferson Beck. **Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica.** *Ensino em Re-Vista*, v. 26, n. 3, p. 656–676, 2019. DOI: 10.14393/ER-v26n3a2019-2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50979>. Acesso em: 23 abr. 2024.

FEDERICI, Silvia. **O Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva.** São Paulo: Elefante, 2019.

FERRAZ, Roselane Duarte. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 7, p. 95-111, 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: IESDE, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** Campinas: Mercado de Letras, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GODOI, Lucas dos Santos; DAL FORNO, Luiz Felipe; MACUCH, Regiane da Silva. **Desafios, contradições e perspectivas sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil.** Anais da IX Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica e II Mostra Interna de Iniciação Científica em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, Maringá, p. 1-7, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

GUERRA, André de Lima e Rocha. Metodologia Da Pesquisa Científica E Acadêmica. Revista OWL (OWL Journal) - **REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 149–159, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8240361. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/48>. Acesso em: 30 mar. 2025.

IBGE Cidades. **Jequié-BA**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/jequie/panorama>. Acesso em: 22 abr. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Dados disponíveis em: QEDU. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 29 maio 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>. Acesso em: jan. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educar e et educare: Revista de Educação**, V.2n.4, p.77-90, em: <<https://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicações/o-jul-dez-2007>. Disponível coordenadorpedagógico-naeducação-básica-desafios-e-perspsctivas>. Acesso em: 04 jun.2020.

LIMA, Gabriel Luiz Freitas Figueiredo de. **As Competências socioemocionais e o Projeto de Vida do Novo Ensino Médio: uma moralização renovada para a classe trabalhadora**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: Ufes, 2023.

LIMA, Mariana; MACIEL, Silvia Letícia. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230058, 2018.

LOPES, Maria de Lourdes Farias de Melo. **Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Materialização da Lei n. 13.415/2017 nas Escolas Piloto do Município de Dourados-MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2023.

MACIEL, Giselle Aparecida; PERBONI, Fabiana; VIEGAS, Eliane Ribeiro. Gestão escolar no Ensino Médio após a reforma. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, v. 5, n. 9, 2017.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa E Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debate**. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p.

MARX, Karl. **Manuscrtos econômico-filosóficos [1844]**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital [1867]. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARTIN, Daniela Lopes. **Novo Ensino Médio e os desafios para uma educação integral no Brasil**: análise das contradições existentes. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades. São Paulo: USP, 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: NOVOS DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 22, n. esp.1, p. 159-176, mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10788>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: Cirkula, 2020.

MOURA, Fabiana Correia. **Em estado de poesia**. Jequié, BA: Editora Nocego, 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

OLIVEIRA, Rosana Maria de. **Novo Ensino Médio na Bahia**: contribuições do componente Projeto de Vida Para/na formação de jovens de uma escola pública do Semiárido Nordeste II. Dissertação (Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social) – Universidade do Estado da Bahia. Serrinha: UNEB/DEDC XI, 2023.

PEREIRA, José Alcides Costa. **O método investigativo de Marx**: uma contribuição à construção do conhecimento. *Serviço Social e Saúde*, Campinas, SP, v. 18, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/sss.v18i0.8656804. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8656804>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PEREIRA, Nilton Silva; CIAVATTA, Maria; GAWRYSZEWSKI, Bruno. **O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 463-481, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: dez. 2024.

PIRES, Maria de Fátima de Castro. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QEdU. **Dados sobre matrículas na rede estadual de ensino – Jequié (BA)**. 2025. Disponível em: <https://gedu.org.br/municipio/2918001-jequie/censo-escolar>. Acesso em: 5 abr. 2025.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio; SOUSA, Joana Valente; SILVA, Marcio Antonio. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 136-137.

RODRIGUES, Elisa; CUNHA, Giselle Dantas da; MANSKE, Geovana dos Santos. **Novo Ensino Médio: desafios e expectativas**. *Revista Devir Educação*, Lavras, v. 7, n. 1, p. 1-18, 2023.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues. **Coordenador pedagógico e sua importância como articulador do processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/16-coordenador-pedagogico-e-sua-importancia-como-articulador.pdf> . Acesso em: 29 jun. 2025.

ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares**: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

ROSA, Maria Valéria Freire Picanço C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gomes C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

SANTOS, Fabiana Ferreira. **O “novo” Ensino Médio na rede estadual de educação da Bahia: processos curriculares em movimento no NTE 09 – Amargosa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED. Vitória da Conquista: UESB, 2021.

SANTOS, Iago Silva Gomes dos. **Desafios e entraves do Novo Ensino Médio na Bahia: Os Contextos de Influência e Produção de Texto**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista: UESB, 2022.

SANTOS, Natilaane Brito. **Gestão da política de educação especial inclusiva na rede municipal de Vitória da Conquista**: desafios e enfrentamentos em tempos de Covid-19. 2023. 148f. Orientador (a): Ennia Débora Passos Braga Pires. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

SANTOS, Rafael Dias Moreira. **Desafios e perspectivas na condução e materialização do componente curricular Práticas Integradoras nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio na Bahia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em EPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Salvador: IFBA, 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 10 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por outra política educacional.** 5. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SILVA, Ana Paula Monteiro da. **Novo Ensino Médio: desafios e (im)possibilidades na implementação dos itinerários formativos.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Inhumas. Inhumas: Biblioteca Cora Carolina, 2023.

SILVA, Diego Augusto Cordeiro; PASQUAL, Felipe Machado; BLASZKO, Caroline Elizabel. Desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática de literatura. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 20, n. 3, p. 211-225, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7205>. Acesso em: 1 set. 2023.

SILVA, Lorrane Stéfane; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves. Entrevista Na Pesquisa Em Educação De Abordagem Qualitativa: Algumas Considerações Teóricas E Práticas. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 110-122, 2021.

SILVA, Sueli Soares dos Santos; PIRES, Elienai Dantas Pereira Barreto; MIRANDA, Hélio Oliveira. Gestão democrática: articulações e contradições no contexto escolar. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11736, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11736. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11736>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SILVA, Thaís Silva da; PASQUALLI, Roberta; SPESSATTO, Márcia Buss. Desafios da implementação do Novo Ensino Médio: o que dizem os professores. *Revista Foco em Educação*, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, p. 1-13, 2023.

SIQUEIRA, Erika Janine Silva de. **Implementação da Lei n. 13.415/2017 – Novo Ensino Médio – na Escola Agrícola Dom Agostinho IKAS.** Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). São Lourenço da Mata: UFRPE, 2021.

SOARES, Daniela Ferreira; SILVA, Luiz Fernando Silva Cândido da. Os desafios da gestão escolar com a reforma do Ensino Médio. *Revista da UFFS*, v. 1, n. 1, p. 1-13, Chapecó:

UFFS, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4959/1/SOARES.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso**. São Paulo: Brasil, Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Bruna Gabriela; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 16, e83313, 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-19692022000100101&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692022000100101&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 fev. 2025. Epub 30-Maio-2023. <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.83313>.

SOUZA, Leandro Nogueira; EUGENIO, Benedito; PEREIRA, Silvio Matheus Costa. **A reforma do Ensino Médio no Estado da Bahia e o ensino de Educação Física**: o contexto da produção de texto. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2022.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira et al. Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 478-504, 2018.

TAVARES, Mariana; PEREIRA, Rafael; ALFAIA, Felipe. Os desafios da gestão escolar a partir da Reforma do Ensino Médio: organização, planejamento e infraestrutura. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2022.

VALE, Nádia Pereira de. **Novo Ensino Médio**: reflexões, expectativas, deságios e oportunidades. *Scientia Generalis*, v. 3, n. 1, p. 134-143, 2022.

WEINHEIMER, Guilherme. **Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberais na escola pública contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

## ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/CONEP – UESB

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA



Continuação do Parecer: 6.959.092

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2245655.pdf	06/07/2024 00:31:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_Juliana_Barbosa.pdf	06/07/2024 00:30:32	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	06/07/2024 00:29:23	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_pesquisa.pdf	03/05/2024 04:22:55	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Juliana_Barbosa.pdf	03/05/2024 04:21:42	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_Geral.pdf	03/05/2024 03:36:34	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados_Roteiro_semiestruturado.pdf	29/12/2023 01:47:07	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacoes_coleta_de_dados_Colegio_da_Policia_Militar_e_Colegio_Estadual_Paulo_Freire.pdf	29/12/2023 01:43:02	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_Geral.pdf	29/12/2023 01:41:20	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_pesquisa.pdf	29/12/2023 01:31:01	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Juliana_Barbosa.pdf	29/12/2023 01:22:21	JULIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 6.959.092

JEQUIE, 19 de Julho de 2024

---

**Assinado por:**  
**Carla Patricia Novais Luz**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**APÊNDICE 1 – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM  
DIRETORES ESCOLARES**

<b>CATEGORIA: DESAFIOS</b>
----------------------------

- 1) Quais foram os principais desafios enfrentados pelo diretor(a) escolar durante o processo de adequação no Novo Ensino Médio nas escolas pilotos?
- 2) Quais palavras definem o processo de reforma do Novo Ensino Médio?
- 3) Quais foram as principais mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio?
- 4) Você recebeu curso, qualificação e/ou assessoria técnico-científica para conduzir a reforma do Novo Ensino Médio?
- 5) Como os(as) diretores(as) escolares foram notificados sobre as reformas do Novo Ensino Médio?
- 6) Quais foram as suas estratégias como diretores(as) escolares durante a implementação das reformas do Novo Ensino Médio?
- 7) Quais são os principais aspectos (positivos e negativos) do Novo Ensino Médio?
- 8) Você avalia que o Novo Ensino Médio representa um avanço para a qualidade da Educação Básica?
- 9) Quais pontos você avalia enquanto prejudiciais do Novo Ensino Médio para a formação discente e para as condições de trabalho dos educadores?
- 10) Quais desafios enfrentou no processo de implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC?
- 11) Quais são os desafios do Novo Ensino Médio para a diretoria escolar?
- 12) Você acredita que a nova organização do Novo Ensino Médio tenha melhorado a qualidade do trabalho de direção escolar?
- 13) Quais acredita ter havido sobrecarga no trabalho de gestão escolar durante a implementação do Novo Ensino Médio?

<b>CATEGORIA: ACEITAÇÃO</b>
-----------------------------

- 1) Como foi a aceitação das mudanças do Novo Ensino Médio entre a comunidade escolar?
- 2) Como foi a aceitação das mudanças do Novo Ensino Médio entre os docentes da escola piloto?

- 3) Como foi a aceitação das mudanças do Novo Ensino Médio entre os discentes da escola piloto?

<b>CATEGORIA: TRABALHO COLABORATIVO</b>
---

- 1) Como foi o processo de trabalho em cooperação com o(a) coordenador(a) pedagógico para implementação do Novo Ensino Médio?
- 2) Quais foi o apoio técnico-científico fornecido pelos órgãos, agências e secretarias da Rede Estadual de Educação da Bahia para implementação do Novo Ensino Médio?
- 3) Você conhece as leis e os dispositivos pedagógicos que orientam a organização do Novo Ensino Médio ou teve apoio dos demais profissionais que atuavam na mesma unidade escolar?
- 4) Você acredita ter havido gestão democrática no processo de implementação do Novo Ensino Médio?

<b>CATEGORIA: AVALIAÇÃO</b>
-----------------------------

- 1) Você recebeu curso, qualificação e/ou assessoria técnico-científica para conduzir a reforma do Novo Ensino Médio?
- 2) Quais são os principais aspectos (potencialidades e limites) do Novo Ensino Médio?
- 3) Você avalia que o Novo Ensino Médio representa um avanço para a qualidade da Educação Básica?
- 4) Quais pontos você avalia enquanto prejudiciais do Novo Ensino Médio para a formação discente e para as condições de trabalho dos educadores?
- 5) Quais são os desafios do Novo Ensino Médio para a diretoria escolar?

## **APÊNDICE 2 – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**

### **CATEGORIA: DESAFIOS**

- 1) Quais foram os principais desafios enfrentados pelo (a) coordenador(a) pedagógico durante o processo de adequação no Novo Ensino Médio nas escolas pilotos?
- 2) Quais palavras definem o processo de reforma do Novo Ensino Médio?
- 3) Quais foram as principais mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio?
- 4) Você recebeu curso, qualificação e/ou assessoria técnico-científica para conduzir a reforma do Novo Ensino Médio?
- 5) Como coordenadores (as) pedagógicos(as) foram notificados sobre as reformas do Novo Ensino Médio?
- 6) Quais foram as suas estratégias como coordenador (a) pedagógico (a) durante a implementação das reformas do Novo Ensino Médio?
- 7) Quais são os principais aspectos (positivos e negativos) do Novo Ensino Médio?
- 8) Você avalia que o Novo Ensino Médio representa um avanço para a qualidade da Educação Básica?
- 9) Quais pontos você avalia enquanto prejudiciais do Novo Ensino Médio para a formação discente e para as condições de trabalho dos educadores?
- 10) Quais desafios enfrentou no processo de implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC?
- 11) Quais são os desafios do Novo Ensino Médio para a coordenação pedagógica?
- 12) Você acredita que a nova organização do Novo Ensino Médio tenha melhorado a qualidade do trabalho de coordenação pedagógica?
- 13) Quais acredita ter havido sobrecarga no trabalho da coordenação escolar durante a implementação do Novo Ensino Médio?

### **CATEGORIA: ACEITAÇÃO**

- 1) Como foi a aceitação das mudanças do Novo Ensino Médio entre a comunidade escolar?
- 2) Como foi a aceitação das mudanças do Novo Ensino Médio entre os docentes da escola piloto?

- 3) Como foi a aceitação das mudanças do Novo Ensino Médio entre os discentes da escola piloto?
- 4) Como foi o processo de trabalho em cooperação com o(a) diretor(a) escolar para implementação do Novo Ensino Médio?
- 5) Quais foi o apoio técnico-científico fornecido pelos órgãos, agências e secretarias da Rede Estadual de Educação da Bahia para implementação do Novo Ensino Médio?
- 6) Você conhece as leis e os dispositivos pedagógicos que orientam a organização do Novo Ensino Médio?
- 7) Você acredita ter havido gestão democrática no processo de implementação do Novo Ensino Médio?

<b>CATEGORIA: TRABALHO COLABORATIVO</b>
---

- 1) Como foi o processo de trabalho em cooperação com o(a) diretor(a) escolar para implementação do Novo Ensino Médio?
- 2) Quais foi o apoio técnico-científico fornecido pelos órgãos, agências e secretarias da Rede Estadual de Educação da Bahia para implementação do Novo Ensino Médio?
- 3) Você conhece as leis e os dispositivos pedagógicos que orientam a organização do Novo Ensino Médio ou teve apoio dos demais profissionais que atuavam na mesma unidade escolar?
- 4) Você acredita ter havido gestão democrática no processo de implementação do Novo Ensino Médio?

<b>CATEGORIA: AVALIAÇÃO</b>
-----------------------------

- 1) Você recebeu curso, qualificação e/ou assessoria técnico-científica para conduzir a reforma do Novo Ensino Médio?
- 2) Quais são os principais aspectos (potencialidades e limites) do Novo Ensino Médio?
- 3) Você avalia que o Novo Ensino Médio representa um avanço para a qualidade da Educação Básica?
- 4) Quais pontos você avalia enquanto prejudiciais do Novo Ensino Médio para a formação discente e para as condições de trabalho dos educadores?
- 5) Quais são os desafios do Novo Ensino Médio para a coordenação escolar?