

Integração curricular: desafios do Coordenador do Novo Ensino Médio

Curriculum integration: challenges of the New High School Coordinator

Ana Carolina Fernandes Gonçalves¹

RESUMO: Este relato de experiência é fruto do trabalho de coordenação geral do Novo Ensino Médio em uma escola de médio porte no interior da Zona da Mata mineira. Com o objetivo de expor as falhas de implantação do ponto de vista do *chão da escola*, o relato apresenta a função do coordenador na integralização curricular dos componentes de Formação Geral Básica e Itinerários Formativos e a estratégia desenhada pela Secretaria de Educação para realizá-la, problematizada pelas dificuldades materiais e institucionais enfrentadas no dia a dia escolar. Ao final, destaca-se a negligência do plano estratégico de implantação com a hierarquia institucional da Secretaria Estadual, que reduziu a reforma apenas à gestão da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio; Coordenação Pedagógica; Educação Integral.

ABSTRACT: This experience report is the result of the general coordination work of the New High School in a medium-sized school in the interior of the Zona da Mata of Minas Gerais. With the aim of exposing the implementation flaws from the point of view of the *school floor*, the report presents the Coordinator's role in the curricular integration of the components of Basic General Training and Training Itineraries and the strategy designed by the Secretariat of education to carry it out, problematized by the material and institutional difficulties faced in everyday school life. In the end, the negligence of the strategic implementation plan with the institutional hierarchy of the state secretariat stands out, which reduced the reform only to classroom management.

KEYWORDS: New High School; Pedagogical Coordination; Holistic education.

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, cujo fruto é o que está sendo denominado de Novo Ensino Médio (NEM), tem sido alvo desde sua elaboração de intensas críticas da comunidade escolar, acadêmica e política. Ela veio na esteira de outras que afetaram diretamente as camadas populares da sociedade brasileira, as reformas previdenciária e trabalhista, todas justificadas pelo Novo Regime Fiscal, aprovado em 2016. Os pesquisadores Cassio e Goulart, partindo dos estudos sobre a implantação do NEM em vários estados brasileiros, observaram as mesmas ocorrências:

¹ Escola Estadual Professor David Procópio, SRE Ubá, professora de educação básica de Língua Portuguesa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8847-7852>, email: ana.goncalves@educacao.mg.gov.br

participação popular controlada das comunidades escolares no processo de elaboração dos currículos estaduais, com “níveis elevados de ambiguidade e conflito”, participação ativa de agentes privados como colaboradores em todas etapas de implantação e indução de desigualdade de acesso ao Ensino Médio, provocado por falta de recursos financeiros, humanos e materiais para implantação (CASSIO E GOULART, 2022).

Em Minas Gerais, a reforma iniciou-se em 2019 com a elaboração do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), para operacionalizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adequando-a ao sistema estadual, cuja implantação iniciou ainda 2021, em escolas piloto, sendo universalizado para todos os alunos do primeiro ano do Ensino Médio a partir de 2022. Como averiguado por Pinto e Melo (2021), foi identificado o mesmo padrão já constatado por Cássio e Goulart (2022) para outros estados: participação da comunidade escolar restringida pelos meios de consulta, participação ativa do setor privado, no caso o Instituto Reúna e Iungo, e falta de investimento em recursos para adequar as unidades de ensino às novas demandas (PINTO e MELO, 2021).

É neste contexto político pedagógico que o presente relato está contextualizado. Ele é fruto do meu trabalho como coordenadora geral do NEM, entre 2022-2023, na Escola Estadual Professor David Procópio, que atende atualmente uma clientela de pouco mais de 900 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio diurno e noturno em Ervália, uma pequena cidade da Zona da Mata Mineira, de 20.000 habitantes, cuja economia e modo de vida é acentuadamente agrícola. O principal objetivo deste relato é localizar a experiência de coordenação geral do Novo Ensino Médio dentro do processo de implementação da BNCC pelo estado de Minas Gerais, com o apoio da perspectiva teórica das Ciências Políticas, mais especificamente do ciclo de políticas públicas com ênfase na etapa de implementação (LOTTA, 2019), para interpretar o trabalho conduzido durante dois anos à frente da coordenação.

Para os estudos mais atuais de implementação de políticas públicas, o foco deve ser na política como ela é e isso significa compreender que as etapas de formulação e implementação se diferenciam, sobretudo, pela forma como as decisões são tomadas e por quem. Conceituada como discricionariedade, essa complexa rede de referências, condições e situações tornam o processo decisório um momento importante da efetiva implantação da política, por ser esta o resultado na prática daquele (LOTTA, 2019, p. 27-32). Ao localizar o coordenador geral do ensino médio dentro do processo de implantação da política curricular, acredito que seja possível trazer para a perspectiva epistemológica, a visão de “dentro” e “de baixo” do chão da escola, além de reconduzir o professor de Educação Básica ao seu lugar de fala, não como vítima da reforma nem como o culpado por ela, mas como uma engrenagem da mesma e, portanto, como ator político, segundo LOTTA (2019, p. 32), da implantação final da BNCC.

Para realizar esta reflexão, será feita a sistematização da prática cotidiana do coordenador geral do NEM como um burocrata de médio escalão, seguindo os critérios de Lima (2019) para quem esta função é exercida por diretores e coordenadores escolares, cujo trabalho diário consiste em tomar decisões práticas juntos aos professores sobre adaptação dos planos de curso do NEM para a realidade das salas de aula e acompanhar sua execução, organizar e conduzir o processo de escolha dos itinerários formativos, construir comunidades de aprendizagem e projetos integradores e prestar informações à gestão e instâncias superiores por meio de relatórios, matrizes curriculares, relatos de boas práticas, planos de aula e projetos pedagógicos.

Esta sistematização será materializada neste relato em três partes. A primeira apresentará a função do coordenador geral e sua atribuição de integralização curricular a partir dos documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Minas Gerais, com o intuito de revelar seu papel dentro do ciclo da política curricular. Serão analisados, as Resoluções e Memorandos sobre quadro de pessoal, orientações funcionais para o coordenador e as Diretrizes de implementação². Uma vez contextualizada pelos princípios da Integralidade descritos por Gadotti (2009), a integralização curricular será problematizada pelas dificuldades e obstáculos vivenciados na prática de implantação do NEM com um apontamento final para a causa destas dificuldades, localizando-a nas camadas e níveis de decisão superiores.

DESENVOLVIMENTO

Foi previsto para a implantação do NEM na rede estadual de Minas Gerais, um cargo de coordenador geral para cada turno que ofereça EM, como extensão de carga horária para professores efetivos ou professores convocados para este fim. Foram muitas as alterações realizadas entre 2022 e 2023, nas quais a função Coordenador Geral foi assumindo contornos mais nítidos e precisos ao longo da implantação do CRMG por parte dos *designers* do NEM mineiro. Em 2022, a coordenação geral era uma função atribuída como uma extensão de carga horária de 7 horas/aulas para professor que “atue nas turmas do novo ensino médio” (SEE/DIEM, 2021). Em 2023, a Resolução 4789/2022 (SEE, 2022b) previu uma extensão de cargo por faixas relativas à quantidade de alunos, 5 horas/aula para até 4 turmas, 8 horas/aulas para até 7 turmas, 14 horas/aulas para até 11 turmas. A partir de 12 turmas, já não é mais um professor que coordena a equipe de docentes do NEM, mas 1 especialista, ou 2, se a escola tiver mais de 14 turmas de EM.

² Acervo da Secretaria de Educação de Minas Gerais com os documentos de 2022: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/search/?all=novo+ensino+m%C3%A9dio&exact=&any=&none=&created=&modified=&area=documents>; de 2023: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>.

Os documentos norteadores da coordenação do NEM de 2023 também apresentam variações, que demonstram correções e aperfeiçoamento em ações apenas esboçadas em 2022. A *Resolução* anual citada, sobre a organização e funcionamento do ano letivo de 2023, trouxe já o cargo de coordenador geral, ausente na Resolução de 2022. O *Catálogo anual de eletivas* de 2023, no qual consta a ementa de todas as eletivas disponíveis para oferta, foram acrescidas orientações para sugerir novas ementas. As *Diretrizes para Implementação do Itinerários formativos* trouxeram, em 2023, orientações mais burocráticas e funcionais e não apenas pedagógicas, como em 2022. O *Caderno pedagógico dos Itinerários Formativos*, que apenas apresentava em linhas gerais cada um dos componentes, foi substituído por *Planos de Curso* com a prescrição dos objetos de conhecimento, tópicos, habilidades por eixo estruturante e avaliação por bimestre. O *Roteiro de Trabalho do Coordenador*, apresentado aos coordenadores apenas no segundo semestre de 2022, foi enviado no começo do ano de 2023 em novo formato, *Documento Orientador*, no qual finalmente as responsabilidades foram descritas e contextualizadas em relação aos objetivos gerais do NEM e não apenas listadas de maneira abstrata com nos documentos anteriores, o *Roteiro* de 2022 e *Memorando-Circular* nº 26 de 2021.

É neste *Documento Orientador* que a função do coordenador, apenas descrita estrategicamente no *Roteiro*, é, finalmente, sistematizada como “Integralização curricular”, cuja definição prática é dada como

Considerando a indissociabilidade entre FGB e IF, que é premissa do Novo Ensino Médio, o Coordenador deverá ficar atento e zelar pela **integralização curricular**, evitando sobreposições de objetos de conhecimentos e lacunas no trabalho entre as áreas e, acima de tudo, assegurando a **articulação entre a Unidade Curricular do Projeto de Vida com os demais Componentes Curriculares da FGB e IF** (SEE, 2023, p.2-3, grifos da autora).

Para operacionalizar a integralização curricular, este documento descreve as atribuições do Coordenador Geral e esclarece como deve ser a articulação do seu trabalho com as(os) especialistas da escola, no cotidiano escolar, nas reuniões pedagógica e no conselho de classe, por fim apresenta também um cronograma com as ações previstas bimestralmente. A sua função, portanto, parece ir se acomodando ao cotidiano escolar à medida em que o contingente de professores e alunos sob a sua articulação também vai aumentando.

Em relação à formação, os coordenadores contaram com um ciclo de 8 webinários³, ofertados para toda a rede em outubro de 2021, por meio da parceria da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) com o Instituto Iungo⁴, quando foi lançada a plataforma de

³ Disponíveis no canal Estudio Educação: <https://www.youtube.com/@estudioeducacaomg/streams>.

⁴ O Instituto Iungo é instituição sem fins lucrativos que oferta serviços educacionais como produção e materiais didáticos e formação continuada para professores e gestores criado em Belo Horizonte em 2020. Atualmente oferta

formação continuada para docentes e gestores *Nosso Ensino Médio* criada pelo mesmo Instituto⁵. Em 2022 e primeiro semestre de 2023, foram ofertados cursos de curta duração na plataforma EAD da SEE e suporte técnico das Superintendências Regionais de Ensino (SRE) por meio da criação de um setor próprio para o NEM, responsável por promover encontros formativos virtuais com Inspectores e presenciais na escola com os especialistas disseminadores, além de webinários específicos sobre os Planos de Curso dos Itinerários Formativos, realizados pelo Instituto Iungo.

A INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR: PERCURSO E PERCALÇOS

Na BNCC (MEC, 2018) a educação integral é proposta como uma perspectiva pedagógica, na qual o sujeito se encontra no centro do processo de aprendizagem como protagonista, permanecendo integrada ao mundo do trabalho por meio da educação profissional e profissionalizante. Por educação integral, portanto, entende-se aquela que desenvolve todas as dimensões humanas: afetiva, social, cultural, econômica e política. Já no CRMG (SEE, 2021), o conceito subjetivo de educação integral da BNCC é operacionalizado pela ação de integralização dos currículos e conteúdos pelo trabalho interdisciplinar e transdisciplinar dos docentes, que atuando como professores autores, criam situações pedagógicas para o desenvolvimento das competências intelectuais e socioemocionais dos educandos.

Ao se debruçar sobre o conceito de Educação Integral e sua aplicabilidade, Moacir Gadotti sustentou que a fundação da Educação Integral é a *Integralidade* como um princípio organizador do currículo: “A educação Integral implica na formação integral, integrada e integradora” (GADOTTI, 2009, p.99). Para que ela seja integradora, segundo o educador, os gestores precisam considerar novos princípios e valores, tais como a **Informalidade**, que o autor define como a compreensão de que nem tudo pode ser feito na e pela escola. Este princípio se desdobra em outros dois: a **conectividade** da escola com a comunidade, realizada por meio da mobilização e participação ativa desta nas atividades escolares como colaboradores e educandos também, e não apenas como visitante ou convidado, e a **Intersetorialidade** entre setores diferentes do serviço público firmada em um regime de colaboração efetiva com conhecimentos e ações que estão além do alcance dos professores.

serviços para 16 estados, recebe financiamento do BNDES, do Instituto MRV, outra instituição sem fins lucrativos mantida pelo grupo mineiro MRV&CO, que atua no mercado imobiliário e o Movimento Bem Maior, “organização social apartidária, sem fins lucrativos”. Informações disponíveis em <https://iungo.org.br/>, <https://movimentobemmaior.org.br/>, <https://institutomrv.com.br/>.

⁵ Link da plataforma online <https://nossoensinomedio.org.br/>.

Dentro do espaço escolar propriamente dito, Gadotti (2009) destaca a **Interculturalidade** e a **Intertransdisciplinaridade** como princípios do trabalho docente que, por meio das trocas culturais instauram um modo de trabalho coletivo de reflexão-ação. Ele também dá ênfase ao princípio da **Sustentabilidade**, que pressupõe transcender o discurso neoliberal do empreendedorismo individual e competitivo para desenvolver os valores coletivistas da economia solidária, urbanidade e qualidade de vida. Com estes princípios de Integralidade defendidos por Gadotti, é possível revelar através da experiência de coordenação geral do NEM como agente no processo de implementação, a cadeia decisória e os obstáculos e dificuldades nela encontrados.

Em primeiro lugar é preciso considerar que a matriz curricular do NEM mineiro é dividida em duas grandes áreas: a Formação Geral Básica (FGB), cuja grade contém os 12 componentes das 4 áreas do conhecimento e os Itinerários Formativos (IFs), cuja oferta é diferente para cada ano do EM. Para o 1º ano, além dos 12 componentes da FGB, os alunos cursam Projeto de vida, Introdução ao Mundo do Trabalho, Tecnologia e Inovação, 2 Eletivas escolhidas pelos alunos, e 4 Itinerários de Aprofundamento, ofertados no modelo integrado, isto é um componente de cada área. Para o 2º ano são mantidas 2 eletivas escolhidas pelos alunos, Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação e 4 componentes do Itinerário de Aprofundamento escolhido pelos alunos, em um universo de 9 possibilidades diferentes: um *itinerário integrado* com 1 componente de Aprofundamento de cada uma das 4 áreas, *combinados* com 2 componentes de duas áreas ou *“puros”* com 4 componentes da mesma área. Cada escola pode, de acordo com o número de turmas, oferecer até 9 opções (SEE, 2022a).

Ao coordenador cabe, portanto, fazer a integração curricular dos 9 ou 8 componentes dos IFs entre si e entre os 12 componentes da FGB. Os documentos orientadores apresentam soluções para alguns problemas de integralização já previstos por seus *designers*. Para Integração curricular propriamente dita, é recomendado o uso do tempo destinado às atividades extraclasse para reuniões interdisciplinares. Para as dificuldades dos professores em relação aos conteúdos interdisciplinares dos IFs, o coordenador deve procurar fornecer formação continuada por meio da criação de comunidades de aprendizagem, utilizando também a carga horária extraclasse. Para a falta de material didático para os IFs e adequação de uso dos materiais didáticos para FGB, prescreve-se o encorajamento para o trabalho do “professor autor”, utilizando para isso a carga horária extraclasse para elaboração de planejamento e recursos didáticos. Para falta de estrutura física e financeira, é sugerido procurar parcerias com o município e empresas, ou uso de financiamentos como Prêmio Transformação e Programa de Implantação dos Itinerários Formativos (PIIF), para os quais é necessária a elaboração de projetos, computados também carga horária extraclasse (SEE, 2023).

De onde conclui-se que para os *designers* da reforma mineira, toda a implantação do NEM pode ser resolvida com reuniões entre professores realizadas nas horas complementares destinadas

às atividades extraclasse. Ou seja, na visão deles, a reforma do NEM é uma reforma apenas da gestão da sala de aula e, por isso, exige uma intervenção apenas no trabalho do professor.

No entanto, em Minas Gerais, o cargo de professor de ensino básico (PEB) é de 24 horas semanais com 16 horas/aulas destinadas à regência da sala de aula, 2 horas de reuniões pedagógicas semanais, 2 horas de cumprimento de carga horária individual na escola e 4 horas de cumprimento de trabalho extraclasse à escolha do docente (SEE, 2016). Nestas 8 horas de extraclasse, além de todas as reuniões de integração sugeridas pelos *designers* do NEM Mineiro, estão previstas as atribuições comuns à docência como elaboração de avaliações internas e análise de seus resultados, definição coletiva de estratégias pedagógicas para lidar com indisciplina, desmotivação, evasão e organização de projetos escolares, estudo da documentação oficial, preenchimento de diários eletrônicos, preenchimento do sistema com as respostas das avaliações externas (SIMAVE), estudo dos resultados destas avaliações e elaboração de planos de Intervenção Pedagógica e, mais recentemente, Recomposição de Aprendizagens.

Parte desse trabalho é por turma, logo, é preciso computar a quantidade de turmas para ter uma ideia do que realmente significa tudo isso. Atualmente os componentes de FGB e IFs possuem de 1 a 3 aulas semanais previstas, o que implica que os professores com cargo completo são, atualmente, regentes de 5 a 16 turmas diferentes, criando uma sobreposição e uma sobrecarga de tarefas. Além disso, nos documentos que definem as atribuições dos coordenadores, fala-se sempre na Integração entre IFs e FGB. Esse trabalho, todavia, está atrelado às condições impostas pelas regras de distribuição de aulas no início do ano letivo, nas quais a natureza inter e transdisciplinar dos componentes permite que sejam tratados como “tapa buracos” para completar o número de aulas do cargo, criando, assim, situações não previstas.

São quatro situações, que pude observar na prática, que dificultam a integralização. (1) *A diversidade de especialidades por componente*, que pode ocorrer devido a intertransdisciplinaridade de alguns componentes, levando a situação de um mesmo componente ser distribuído para professores de especialidades e áreas diferentes, exigindo a integração entre professores de um mesmo componente para um trabalho em comum. (2) *A diversidade de aprofundamentos por escola*, criada pela intertransdisciplinaridade dos IFs, faz com que uma mesma escola ofereça vários Itinerários com combinações interdisciplinares diferentes, exigindo reuniões de integração específicas. (3) *A diversidade de áreas por professor*, condicionada pela natureza multidisciplinar dos Itinerários e pela regra de distribuição de turmas, cria situações em o mesmo professor ministre componentes tanto de FGB, quanto de IFs; que se desdobra por sua vez na (4) *diversidade de planos de curso por professor*, devido à natureza Interdisciplinar dos Itinerários, exigindo que o mesmo professor compareça em diferentes reuniões de integração por participar simultaneamente de diferentes itinerários, dependendo de como o seu cargo foi montado.

Este problema das reuniões de integração que se multiplicam cria uma demanda de trabalho, cuja carga ultrapassa as 8 horas semanais destinadas a este fim, que não pode ser resolvido com reuniões gerais com participação coletiva de todos os professores de todas áreas, tal como idealizado e prescrito nos documentos orientadores. Pois, para tais reuniões, recomenda-se metodologias de formação continuada como a comunidade de aprendizagem. Porém, graças aos problemas *diversidade de especialidades por componente e de itinerários por escola* não é possível criar uma única comunidade de aprendizagem que incorpore todos, porque as demandas interdisciplinares variam muito de um itinerário para outro. Conseqüentemente, torna-se impossível que o professor participe de todas as comunidades de aprendizagem do qual faz parte em função da *diversidade de planos de cursos e de áreas por professor*.

O problema, portanto, está na estratégia de operacionalização da reforma reduzida à tática de formação continuada, negligenciado o impacto burocrático da diversidade e flexibilidade do currículo na distribuição de aulas e no uso da carga horária extraclasse, cujas atividades precisam ser realizadas periodicamente.

Além disso, os tópicos considerados fundamentais nos cursos de formação, para os docentes em geral e do NEM em particular, são a metodologia e a avaliação didáticas. Descritas e justificadas a exaustão nos documentos orientadores e prescritas nos documentos normativos, tais metodologias e avaliações pressupõem a flexibilidade não apenas de valores e critérios para planejar as aulas e avaliar seus resultados, mas também da estrutura escolar. Metodologias ativas exigem aulas experimentais que demandam a saída de alunos da sala de aula, da escola ou mesmo da cidade. Demandam a apropriação de todo o espaço escolar, como corredores, pátio, biblioteca, laboratórios. Tudo isso precisa ser previamente acordado entre os professores e com a gestão, por meio da escrita de projetos e planos de aula intertransdisciplinares, *caso tais espaços existam na escola*.

Os projetos integrados previstos pelos planos intertransdisciplinares não cabem em uma estrutura organizacional e física que toma a aula como um trabalho individual descontínuo e fragmentado em horas/aulas e turmas, constantemente interrompido por demandas impostas hierarquicamente por outros setores que não dialogam com os planos do NEM, como os Planos de Curso das disciplinas de FGB, os Planos de Intervenção Pedagógica e Plano de Recomposição de Aprendizagens. Isto é, os planos elaborados pelos Setores da Educação Básica, de subsecretarias do Ensino Fundamental e Médio, bem como outros setores como os de Planejamento e Financeiro, não dialogam com os planos de curso elaborados pela subsecretaria do NEM. Assim, quanto maior é o discurso de educação integral e integrada, mais fragmentado e individualizado é o trabalho entre os setores da secretaria e superintendências, impossibilitando o princípio da Intersetorialidade da Educação Integral.

Por fim, as Superintendências Regionais não dialogam com as prefeituras e outras instituições para criar vínculos institucionais entre os serviços de saúde, segurança, assistência social e educação, essenciais para os projetos intertransdisciplinares integradores e integrados previstos e prescritos como estratégias de aprendizagem nos planos de curso. Todo o trabalho é individualizado e parte de iniciativas desastradas, cheias de boa vontade dos professores e coordenadores, que esbarram na burocracia e má vontade dentro e entre os setores municipais e estaduais. Seria preciso criar vias institucionais para viabilizar o fluxo do trabalho docente, para o qual o professor não tem meios nem autoridade. Logo, quanto mais se exige integralização do trabalho, maior é o distanciamento entre a comunidade e a escola, devido ao engessamento burocrático das hierarquias superiores à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito na introdução, o relato de experiência aqui apresentado pretendeu lançar luzes no processo de implantação do NEM no nível final, a escola, operacionalizado pelo Coordenador Geral do NEM. A falta de recursos humanos e materiais, deslocados para as parcerias privadas com institutos de inteligência para planejamento e execução da implantação, como observados por outros pesquisadores, restringiu o plano e tornou-o alheio às capacidades e competências da comunidade para o qual foi elaborado e na qual está sendo implantando. Exatamente porque esta foi apenas consultada e não incorporada como parte da equipe de transição da reforma. Desenhado pela perspectiva pragmática e imediatista de *startups*, alheio ao funcionamento estrutural hierárquico das secretarias estaduais, o plano simplesmente ignorou o caráter processual de um plano de educação e o papel decisório das subsecretarias e das superintendências regionais, reduzindo a reforma a uma mudança de gestão da sala de aula, sem adaptar as hierarquias superiores que travam e destravam o trabalho educativo realizado na escola.

Em suma, a flexibilidade da Reforma foi pensada apenas na dimensão da sala de aula e não de todo o sistema, como se não fossem todas etapas de uma mesma cadeia decisória hierárquica, ainda mais engessada pela informatização da burocracia. A educação integral, integrada e integralizada é uma ideia mal esboçada nos planos estratégicos exatamente porque parte da concepção de que a integralização é o resultado que compete apenas ao final do processo, quando de fato ela é a sua condição. Sem a consideração das dimensões integral, integrante e integrada, não haverá condições reais para alcançar a integralização pretendida, por maior que seja o desempenho e a boa vontade dos servidores envolvidos.

REFERÊNCIAS

CASSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 19 jul. 2023.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LIMA, N. C. M. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, set/dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i31.25954> Acesso em: 19 jul. 2023.

LOTTA, G. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In LOTTA, G. (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019, p. 11-38.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jul 2023.

PINTO, S. N. S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no Currículo Mineiro. Belo Horizonte, **Educação Em Revista**, 37, e34196. <https://doi.org/10.1590/0102-469834196>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/?lang=pt#>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SEE. **Currículo de Referência de Minas Gerais**. 2021. Disponível em <https://curriculo.referencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio>. Acesso em 19 jul. 2023.

SEE. **Documento Orientador**. Coordenação Novo Ensino Médio 2023. <https://curriculo.referencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio> Acesso em 19 jul. 2023.

SEE. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4.777, 13 DE SETEMBRO DE 2022a**. <https://curriculo.referencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>. Acesso em 19 jul. 2023.

SEE. **Resolução SEE nº 4.789**, de 11 de novembro de 2022b. https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=30041-resolucao-see-n-4789-2022?layout=print. Acesso em 19 jul. 2023.

SEE. **Ofício circular GS 2663** de 13 de setembro de 2016. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/ofc3adocio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SEE/DIEM. **Memorando-Circular nº 26**, de 16 de dezembro de 2021. Disponível em: https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Memorando-26.2021.SEE_.DIEM-16.12.21.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.