

**I CONGRESSO INTERNACIONAL
MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO**

Brasil, 200 anos depois

25 a 27/04/2023, evento on-line

GT01. Políticas Educacionais

**Uma análise sobre a implementação da contrarreforma do Ensino
Médio na Rede pública estadual de Minas Gerais**

Álida Angélica Alves Leal - UFMG

Júlio Carlos de Souza - UFMG

RESUMO: O trabalho apresenta resultados iniciais produzidos pelo grupo de pesquisa de Minas Gerais da Rede nacional EM Pesquisa, cujo objetivo consiste em analisar aspectos relativos à implementação do Novo Ensino Médio na Rede pública estadual. A pesquisa conta com o financiamento da FAPEMIG. A metodologia conta com análise de documentos emitidos pós 2017 (leis, decretos, resoluções, atas etc), normativas (BNCC - Base Nacional Comum Curricular; CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais), além de dados estatísticos de 2021 referentes ao Ensino Médio. Dentre os resultados, sublinhamos que: a elaboração de currículos obrigatórios exclui conteúdos imprescindíveis à formação das juventudes; a ideia de flexibilização curricular em diálogo com o interesse das/es/os¹ jovens estudantes é uma falácia não sustentada nas normativas da contrarreforma; a centralidade da avaliação externa na proposta de eletivas da rede estadual esvazia uma formação densa e crítica das classes populares; a autorização para desenvolver parte do Ensino Médio na modalidade a distância fere o direito constitucional da juventude brasileira à educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Contrarreforma Ensino Médio; Juventudes, Minas Gerais

¹ Por escolha política, adotamos na escrita deste artigo o uso de uma linguagem inclusiva e não sexista, enfatizando os pronomes femininos e neutros.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como intuito apresentar alguns resultados parciais produzidos pelo grupo de pesquisa de Minas Gerais da Rede Nacional EM Pesquisa², cujo objetivo consiste em sinalizar e analisar alguns aspectos relativos à implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na Rede pública estadual. Essa pesquisa, que teve seu início em 2017, conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Dentre as ações desenvolvidas atualmente pelo grupo, ganham destaque: um estudo a partir do olhar das juventudes mineiras frente a alterações da legislação relativa ao Novo Ensino Médio (NEM), vinculado ao levantamento de mídias disponíveis nas plataformas digitais, utilizadas pelo Governo Federal e parceiros, para publicizar o NEM; estudos sobre formação e condição docente no âmbito do NEM; acompanhamento da implementação da legislação a partir das mudanças curriculares (“Projeto de vida”, eletivas etc.) e de suas especificidades em dois Institutos Federais e um Colégio Militar em Minas Gerais; bem como estudos sobre a Formação Integral proposta por documentos curriculares e pelo Ministério da Educação (MEC).

Para a escrita deste texto, com a perspectiva de dar um panorama de algumas ações desenvolvidas e algumas descobertas realizadas nas investigações realizadas pelo grupo, dialogamos com parte das produções e estudos elaborados por parte de seus integrantes. A metodologia conta com análise de documentos emitidos pós 2017, normativas diversas em relação ao tema, além de dados estatísticos de 2021, em especial, referentes ao Ensino Médio, conforme sinalizamos à frente.

A pesquisa aqui apresentada encontra justificativa no fato de que “o Ensino Médio no Brasil, última etapa da educação básica, tem sofrido frequentes reformas nas últimas duas décadas, propostas pelos governos nacionais ou por iniciativa dos próprios estados federativos” (DUARTE et. al, 2020, pp.01-06). Ademais, ainda conforme as autoras, “o Ensino Médio está imerso em tensões e contradições geradas por mudanças históricas que têm questionado seus objetivos, sua identidade e sua contribuição social”. Faz-se necessário, pois, descortinar alguns destes aspectos a fim de sinalizarmos, por um lado, qual é o Ensino Médio que temos, hoje, em um contexto de implementação de uma reforma imposta por meio de medida provisória; e, por outro lado, qual Ensino Médio queremos, no sentido da garantia do direito à Educação para as juventudes brasileiras.

² Grupo Nacional da Rede interinstitucional EMPesquisa, composto por grupos de pesquisa que somam 57 pesquisadoras e pesquisadores sobre o ensino médio em todas as macrorregiões do país.

O argumento deste artigo é o de que os processos relativos à implementação da reforma do ensino médio provoca uma transgressão do direito constitucional das juventudes brasileiras à uma educação básica de qualidade.

Ademais, tendo em vista o objetivo deste estudo, sublinhamos que, em políticas públicas, a implementação é considerada como “um processo de interação estratégica entre diversos atores que operam em ambiente de incertezas, pelo diferentes interesses em jogo, onde recursos são barganhados e tomadas de decisão são negociadas” (WEIGELT et. al. , 2004, p.01). Para as autoras, tendo tal conceituação em vista, “a implementação constitui-se em fonte de informação para a formulação e reformulação das políticas através do aprendizado coletivo” (op.cit., p.01). Neste sentido, entendemos que resultados de pesquisas que visem sinalizar questões relativas à implementação de políticas têm o potencial de apontar caminhos a serem abandonados e trilhados pelos diferentes atores. No caso deste estudo, defendemos que tal percurso seja feito em direção à revogação da contrarreforma do Ensino Médio visando à ampliação da discussão com a sociedade, colocando em questão qual ensino médio queremos que seja ofertado no país, numa perspectiva progressista e de fortalecimento da cidadania. Concordamos com as autoras de que esse é o cenário potencial, no qual a criação de uma cultura participativa de interferência nos rumos da política pode fortalecer a democracia e criar condições de efetivação de ações que visem à justiça social.

O artigo está dividido em 04 (quatro) partes, além desta introdução, a saber: caminhos metodológicos, algumas discussões teórico-metodológicas e contexto da pesquisa (particularmente alguns dados relativos à situação da oferta do Ensino Médio em Minas Gerais), seguido pela apresentação de descobertas da pesquisa e considerações finais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia desta investigação conta com análise de documentos emitidos pós 2017 (leis, decretos, resoluções, atas etc), normativas (BNCC - Base Nacional Comum Curricular; CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais), além de dados estatísticos de 2021 referentes ao Ensino Médio. Conforme Gil (2002, p.62-3), a pesquisa documental possui algumas vantagens devido ao fato de ser “fonte rica e estável de dados”: não implica custos elevados (especialmente em cenário de escassez de recursos para a pesquisa), não exige contato com sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes utilizadas. Para o autor, tal estudo se assemelha à pesquisa bibliográfica, com destaque para a distinção da natureza das fontes. Dentre as fases apontadas pelo autor para desenvolvimento de uma pesquisa documental, estão: a) determinação dos objetivos; b)

elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) tratamento dos dados.

Nesta investigação, detalhamos alguns percursos trilhados: coleta, sistematização e análise de documentos sobre o Programa das Escolas Cívico-Militares; coleta, sistematização e análise de dados secundários disponibilizados pelo Censo Escolar; Pesquisa documental a partir dos arquivos disponibilizados pelo site de Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e pelo Conselho Estadual de Educação do estado (CEE/MG); análise curricular a partir da BNCC e do CRMG e pesquisa bibliográfica de publicações, teses e dissertações sobre a reforma, com foco em Minas Gerais. Foi constituído um banco de dados para posterior tratamento pela equipe de pesquisa. Neste ponto, encontram-se interfaces com a perspectiva da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1972), com categorização dos dados tratados para apresentação das descobertas da pesquisa.

ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS E CONTEXTO DA PESQUISA

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que proposta de flexibilização curricular defendida por elaboradoras/es da contrarreforma reduz a educação básica à preparação para o mercado de trabalho, restringe e abrevia a oferta, amplia as desigualdades educacionais e oferece base legal para a privatização do ensino público. Na esteira desse argumento, tal como defendem Duarte (et.al., 2020), usamos a terminologia “contrarreforma”, adotada como conceito de peso pelo grupo de pesquisa, para revelar a demarcação de posicionamento em relação à Lei 13.415/17 como uma forma de retrocesso em relação aos direitos sociais da juventude brasileira. Concordamos com as pesquisadoras de que o uso do conceito “potencializa a análise dos processos regressivos aos avanços dos direitos sociais diante desta iniciativa” (p.02). Usamos o termo “contrarreforma” entre aspas concordando com Silva (2018. p.01), para quem a reforma e a mudança curricular resgatam um “velho discurso”, que reforça “finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos” do ensino médio há duas décadas.

Considerando que a contrarreforma, quando proposta, partiu do negligenciamento do quadro geral do ensino médio (pífias condições de trabalho docente, infraestrutura precária etc), as experiências e especificidades juvenis e as suas demandas em relação ao processo de escolarização, os avanços e orientações contidos no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), além das pesquisas existentes em diálogo com o tema, também sinalizamos concordância com Duarte (et.al., 2020) de que a contrarreforma pode ser compreendida com um golpe à educação brasileira, especialmente aos direitos juvenis.

A análise documental realizada no presente estudo mostra que é incontestável a robusta presença da ideia de “juventudes no plural” no Currículo Referência para o Ensino

Médio em Minas Gerais. Contudo, parafraseando Pierre Bourdieu, conjecturamos que as muitas menções à juventude podem ser “apenas uma palavra” (BOURDIEU, 1983) sem efeito concreto para a democratização do Ensino Médio, diante de um cenário que não enfrenta os problemas de infraestrutura escolar, das desigualdades na condição docente e não reconhece efetivamente as/es/os jovens como sujeitos de direitos, ao não se basear em uma análise de contexto sobre a situação da oferta desta modalidade de ensino no país - e no estado, caso de Minas Gerais - para a proposição de mudanças de tamanha envergadura - caso do contrarreforma.

A este respeito, salientamos que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Médio é a etapa final da Educação básica e deveria ofertar uma formação geral para todas/es/os, ser um direito de todas/es/os. No entanto, o Ensino Médio sequer é democratizado no Brasil. Em Minas Gerais, por exemplo, apenas 75,1% das/es/os jovens de 15 a 17 anos frequentavam o ensino médio, de acordo com dados de 2016/17 da Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios Contínua (PNADc), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tratados pela Fundação João Pinheiro (FJP, online)

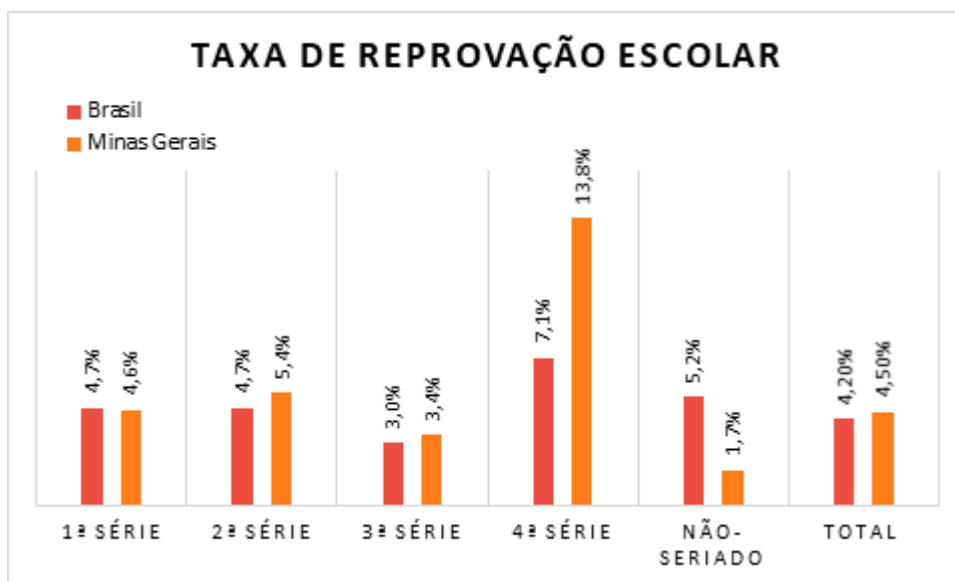
A realidade do Ensino Médio no estado de Minas Gerais é profundamente desigual. De acordo com a pesquisa supramencionada, realizada pela FJP, “o atraso escolar é maior para a população preta e parda: 80,2% da população branca de 15 a 17 anos estava frequentando o ensino médio, ao passo que para as/es/os pretas/es/os e pardas/es/os essa porcentagem era de 72,4%”. O Censo Escolar, por sua vez, nos permite visualizar que, em 2021, foram registradas 692.668 matrículas no Ensino Médio. Esse valor é 17,05% menor do que o número de matrículas registradas para o ano de 2016. (INEP, 2021). A etapa foi ofertada por um total de 3.219 escolas em 2021, sendo 73,84% de escolas da rede estadual, seguidas pela rede privada, com 23,42% das escolas. Isso significa que, em 2021, 84,84% das matrículas foram da rede pública estadual e 10,67% da rede privada.

O Censo Escolar de 2021 também ressalta que as taxas de distorção no Ensino Médio são mais elevadas na rede pública do que na rede privada. Do total de matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a maioria, 34,9%, é composta por jovens com idade entre 20 e 29 anos. O número de matrículas da EJA também apresentou uma queda de 35,07% de 2016 a 2021. Na EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por 93,75% das matrículas, seguida da rede municipal, com 4,24%. Em relação à cor/raça, percebe-se que estudantes identificadas/es/os como pretas/es/os e pardas/es/os representam 58,47% da EJA de nível médio, considerando a matrícula das/es/os alunas/es/os com informação de cor/raça declarada.

No Gráfico 01, evidenciamos que temos uma taxa de reprovação ainda alta no ensino médio brasileiro, mesmo com todas as políticas de regularização de fluxo; com

destaque para a situação de Minas Gerais, levemente superior à média identificada para o país no período pesquisado:

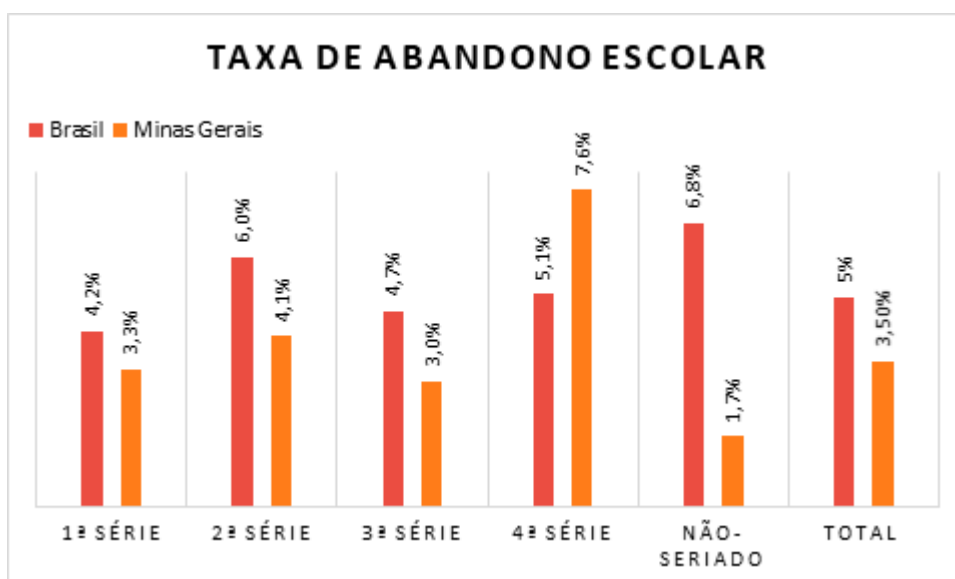
Gráfico 01



Fonte: elaborado pela equipe de pesquisa com base nos dados do Censo Escolar 2021

Há, ainda, conforme o Gráfico 02, uma taxa de abandono escolar que foi agravada com a pandemia, como demonstram os dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Aqui, evidencia-se um quadro menos agravado em Minas Gerais, para o qual outras investigações podem sinalizar condições e motivações, embora também seja elevado:

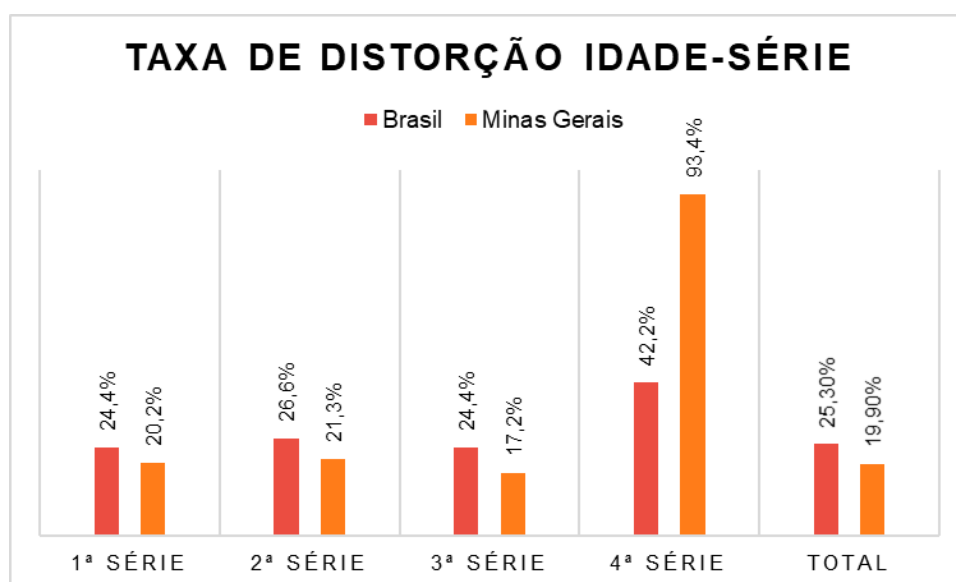
Gráfico 02



Fonte: elaborado pela equipe de pesquisa com base nos dados do Censo Escolar 2021

Trazendo outras questões, apontamos, também, a taxa de distorção idade-série. Embora a situação de Minas Gerais seja relativamente melhor que a média nacional, o percentual é bastante elevado, alcançando quase 20% do público desta modalidade de ensino, tal como apresentado no Gráfico 03.

Gráfico 03



Fonte: elaborado pela equipe de pesquisa com base nos dados do Censo Escolar 2021

Sobre as questões referentes à infraestrutura das escolas, precisamos ressaltar que a realidade brasileira se mantém distante da meta 7 do PNE (2014-2024), especialmente da estratégia 7.18. Em 2021, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) demonstrou um resultado de 4,2 tanto em Minas Gerais quanto a nível nacional, dado que ainda se coloca abaixo do esperado. De acordo com os dados do Inep Data de 2021, não é garantido a toda população acesso a medidas materiais que são essenciais para a educação básica. Podemos apontar que ainda existem muitas escolas no Brasil sem a oferta de serviços públicos básicos. A título de exemplo, apenas 77% das escolas ofertam serviço de coleta de lixo, ao passo que 72% ofertam rede pública de esgoto sanitário.

Além disso, existe uma defasagem ainda maior no que se refere ao acesso a determinados equipamentos no âmbito dos espaços escolares. Os dados mostram que: 48% das escolas brasileiras não possuem laboratório de ciências; 40% não possuem quadra esportiva coberta; apenas 31% garantem salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); 71% oferecem banheiros adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme Tabela 1.

Tabela 01

Serviços e Dependências Escolares	Porcentagem de Escolas de acordo com Serviços Ofertados e Dependências Estruturais			
	Brasil		Minas	
	Zona Urbana (%)	Zona Rural (%)	Zona Urbana (%)	Zona Rural (%)
Rede Pública de Energia Elétrica	99	94	99	99
Água da Rede Pública	94	46	98	42
Serviço de Coleta de Lixo	79	58	98	65
Rede Pública de Esgoto	78	17	90	20
Acesso à Internet	98	80	99	98
Biblioteca	73	52	97	88
Sala de Leitura	41	21	16	14
Laboratório de Ciências	55	21	50	16
Laboratório de Informática	79	50	80	77
Pátio Coberto	69	42	52	25
Pátio Descoberto	56	39	79	66
Quadra de Esportes Coberta	64	31	65	31
Quadra de Esportes Descoberta	35	17	38	25
Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	33	20	31	25
Banheiro Adequado a Alunos com Deficiência ou Mobilidade Reduzida	74	47	74	52

Fonte: elaborado pela equipe de pesquisa com base nos dados do Censo Escolar 2021.

A partir dessa tabela acima, percebemos que a infraestrutura escolar se apresenta de forma muito distinta entre a zona rural e a zona urbana, sendo que a primeira traz resultados muito abaixo da meta estipulada, especialmente no serviço público de água, esgoto sanitário e coleta de lixo. Em Minas Gerais, a situação também corrobora para essa visão, demonstrando, ainda, dados insatisfatórios principalmente na oferta de laboratórios de ciências e salas de Recursos Multifuncionais para AEE.

Com base nos dados antes apontados, é fundamental indicar que a contrarreforma, ao ser proposta em 2017 e, em seguida, implementada no ano de 2022, foi levada à frente negligenciando questões cruciais relativas ao ensino médio no país, que ainda demandam um olhar acurado visando à sua identificação e adequada análise.

ALGUNS APONTAMENTOS E DESCOBERTAS DA PESQUISA

Dentre os resultados da pesquisa, sublinhamos os seguintes aspectos: a elaboração de currículos obrigatórios exclui conteúdos imprescindíveis à formação das juventudes; a ideia de flexibilização curricular em diálogo com o interesse das/es/os jovens estudantes é

uma falácia não sustentada nas normativas da contrarreforma; a centralidade da avaliação externa na proposta de eletivas da rede estadual de Minas Gerais esvazia uma formação densa e crítica das classes populares; a autorização para desenvolver parte do Ensino Médio na modalidade a distância fere o direito constitucional da juventude brasileira à educação básica. A seguir, apontamos algumas questões sobre cada um destes eixos supramencionados.

Currículos Obrigatórios e Desrespeito aos Direitos Juvenis à Educação

É preciso registrar que o golpe no currículo já denunciado em inúmeras pesquisas por ocasião da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) agora se estende aos estados com a elaboração de seus respectivos currículos obrigatórios. Essa política de imposição de um currículo único é amplamente contestada há bastante tempo por curriculistas no mundo todo. Já se sabe que os conteúdos que compõem os currículos escolares passam por um longo processo de disputas em que determinados grupos conseguem fazer valer seus interesses. Em meio a intrincadas relações de poder, determinados conhecimentos são incluídos e outros excluídos do currículo. Ele é, portanto, uma seleção interessada. Um currículo único, nacional, obrigatório, como a BNCC consiste, ainda, em um instrumento de controle e regulação social, tem seu potencial nocivo intensificado pela articulação com a política de avaliações sistêmicas padronizadas, atualmente em curso no país. Esse processo de padronização, entre outros efeitos, atua na exclusão da diferença (DUARTE; REIS; CORREA; SALES, 2020). Sobre a BNCC, concordamos com SÜSSEKIND (2019, p.92) quando afirma:

a BNCC é arrogante, indolente e malévola, e, com suas ignorâncias, produz injustiças, invisibilidades e inexistências, coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo.

Com o golpe de 2016, grupos provisoriamente vitoriosos conseguiram banir da BNCC conteúdos imprescindíveis à formação das juventudes, como as questões de gênero e sexualidade. Em Minas, em um mapeamento ainda em andamento, identificamos que o CREM recupera o referido conteúdo. Contudo, a perspectiva que prevalece no documento é do tipo *constatativa*. Ou seja, a maior das menções tem relação com práticas curriculares que visam identificar, reconhecer e respeitar a diversidade de gênero.

De modo geral, Sales (2019 apud LEAL, 2022) aponta que a concepção de “modelo”, ao se referir ao currículo, deve ser problematizada, devido ao fato de apresentar o pensamento hegemônico como básico ou universal. A ideia de modelo reforça certo imaginário de que alguns temas, como sexualidade e gênero, não são fundamentais para a

formação da subjetividade juvenil, sendo secundarizados ou totalmente negados nos currículos. Para a autora, é fundamental que as categorias ocultadas nos currículos não sejam apenas incluídas sem qualquer reflexão, mas que sua profunda discussão seja garantida no momento da produção destes currículos, a fim de não serem negligenciadas.

A Falaciosa Flexibilização Curricular e a Relação com o Interesse das/es/os Jovens Estudantes

A contrarreforma tem como uma de suas palavras de ordem a flexibilidade. Propagandas governamentais insistem que a/e/o jovem estudante pode escolher o que vai fazer na escola em parte de seu percurso com o NEM. Esta possibilidade de escolha é apresentada como uma vantagem. No entanto, esta flexibilização é uma falácia. Conforme a Lei Nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017, os itinerários formativos “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Ou seja, escolas públicas e privadas e os sistemas de ensino não são obrigados a ofertar todos os itinerários formativos contidos na lei. Não é garantido, portanto, que a/e/o estudante terá vaga assegurada no itinerário que escolher. Nos municípios onde temos uma única escola de ensino médio, por exemplo, dificilmente haverá a oferta de todos os itinerários. De acordo com o Censo Escolar de 2021, há 437 municípios com apenas 01 estabelecimento escolar em Minas Gerais. Ademais, existe uma falta de professoras/es em algumas áreas do conhecimento que inviabiliza esta oferta. Neste caso, tem sido apontado que a/e/o estudante da escola pública tem liberdade para se matricular em outra instituição de ensino que ofereça o itinerário de seu interesse. Como fazer em municípios com uma única escola? Quantas famílias poderão arcar com transporte para que estas/es jovens busquem outras escolas?

A este respeito, é fundamental sinalizar que, no Brasil, conforme dados tratados por Santos e Gil (2020) - provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020a, 2020b), Ministério da Educação (2019), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020a) e Toledo (2017) - o Brasil, do total de 5570 municípios, possui 2967 municípios com uma só escola que oferece ensino médio regular ou educação profissionalizante, sendo que este número se eleva para 3063 municípios com uma só escola que oferece apenas ensino médio regular. Ou seja, 55% do total de municípios possui apenas uma única escola pública que oferta o ensino médio regular. Ademais, ainda de acordo com os autores, dados do INEP (2020) apontam que o percentual de docentes do ensino médio com formação adequada à disciplina que leciona chegou a 63,3% em 2019. Concordamos com Santos e Gil (2020) que, para que a/e/o jovem estudante tenha a liberdade de fazer escolhas, “é preciso que tenham escolas e

professores(as) suficientes para oferecê-los” (p. 45). Ainda de acordo com os autores antes mencionados,

A discrepância entre aquilo que propõe a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e as condições para efetivar tais proposições indica que a compreensão sobre a funcionalidade do ensino médio vai além das questões legislativas que tratam das suas diretrizes. Ou seja, as razões pelas quais o Brasil continua tomando decisões no campo educacional que, embora sejam justificadas como necessárias, ignoram obviedades que impedem suas exequibilidades, são mais complexas do que parecem (SANTOS E GIL, 2020, p.45)

Neste cenário e diante da impossibilidade de fazer escolhas, a/e/o jovem faz o itinerário que é oferecido pela escola ou é evadida/e/o e expulsa/e/o pelas próprias condições que lhes são dadas (ou negadas). O Novo Ensino Médio, portanto, aprofundará as desigualdades educacionais, e, por extensão, as desigualdades socio-territoriais.

A Centralidade da Avaliação Externa na Proposta de Eletivas da Rede Estadual de Minas Gerais no Ano de Implementação da Contrarreforma

Em Minas Gerais, os Itinerários Formativos são compostos pelas unidades/componentes curriculares “Projeto de Vida”, “Preparação para o Mundo do Trabalho”, “Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento” e “Eletivas”. Sobre as “Eletivas”, a Rede Estadual divulgou, em 09 fev. de 2022, o documento “Catálogo de Eletivas” (SEE/MG, 2022)³, direcionado às escolas. No documento, define-se que “as Eletivas são componentes curriculares fundamentais para garantir o espaço de **personalização do currículo**. Devem ter intencionalidade pedagógica, articulação com as áreas do conhecimento, com os eixos estruturantes definidos para o Itinerário Formativo [...] e com as Competências Gerais da BNCC, conforme estabelecido pela Portaria 1.432/2018” (SEE/MG, 2022, p. 06, grifo nosso).

Ao analisar o documento, destacamos três aspectos:

a) indica-se, em relação ao documento, que “dentro dessa flexibilização curricular, a SEE/MG organizou o Catálogo de Eletivas, que foi inspirado pelas experiências das escolas-piloto em 2020/2021 e pelo trabalho desenvolvido nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI” (p.03). Contudo, conforme informações fornecidas pela Coordenação de Aprendizagem da SEE/MG⁴, em função da pandemia, o projeto não foi desenvolvido nas escolas-piloto conforme planejado, uma vez que tais escolas seguiram as orientações gerais referentes ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) e o CREM, conforme segue:

³

https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%202022_Cat%C3%A1logo%20de%20Eletivas.pdf, Acesso em 18 nov. 2022

⁴ Coordenação de Aprendizagem - DIEM. SEE/MG. Importante! Estudos sobre escolas-piloto - Novo Ensino Médio MG. Mensagem recebida por <alidaufmg@gmail.com> em 26 nov. 2021

Infelizmente com a pandemia, não pudemos desenvolver o projeto nas escolas-piloto como planejado anteriormente. Uma vez que as aulas seguiram em ensino remoto em 2020 e quase 2021 todo, os(as/es) professores(as) das escolas-piloto seguiram as orientações da SEE/MG e usaram os materiais pedagógicos, os Planos de Estudos Tutorados (PET), aulas veiculadas pelo canal Se liga na Educação e o aplicativo Conexão Escola 2.0, disponibilizados pela SEE/MG, no que diz respeito à parte Formação Geral Básica. Em relação à parte do currículo relacionada aos Itinerários Formativos, as escolas usaram o Currículo Referência de Minas Gerais para Ensino Médio como referência e os Itinerários de Aprofundamento de cada Área de Conhecimento escritos pelos(as/us) redatores(as) do Currículo Referência de Minas Gerais como modelo/sugestões e escreveram os Planos de Estudos Tutorados (PET) de acordo com a realidade das turmas/escola. Uma vez que a implementação do Novo Ensino Médio se dará no ano de 2022, os materiais de referência, exceto o Currículo Referência de Minas Gerais, estão sendo revistos e reescritos.

No caso analisado neste estudo, que consistiu na generalização da implementação da contrarreforma para todo o estado, particularmente das disciplinas eletivas por meio de orientações disponibilizadas em Catálogo pré-definido, identifica-se uma situação ainda mais agravada, uma vez que experiências-piloto não puderam sequer ser constituídas conforme planejado tendo em vista a suspensão das atividades presenciais nas escolas em função da pandemia de COVID-19. Questionamos, neste sentido, o motivo da sinalização da existência das experiências-piloto como referências no referido documento e, ainda mais, a viabilidade da própria implementação da contrarreforma no ano de 2022.

Sobre tal aspecto, asseveramos que a continuidade do desenvolvimento de cronograma previamente elaborado para fins de implementação da contrarreforma em 2022 negligenciou a situação de emergência global relacionada ao novo coronavírus, que gerou a ocorrência do ERE (Ensino Remoto Emergencial) e, posteriormente, do ensino híbrido em diferentes redes de ensino. Este foi o caso da rede estadual de Minas Gerais, cujo ensino híbrido foi iniciado em julho de 2021⁵ e finalizado no início do mês de novembro, no dia 03, do mesmo ano⁶, com o total retorno das atividades presenciais. A implementação da contrarreforma praticamente coincidiu com a consolidação do retorno total das atividades no formato presencial, aprofundando desafios já vivenciados pelos coletivos escolares no cenário “pós-pandêmico”.

Há que se salientar, ainda, que Gomes (2019), ao tratar sobre a reforma do ensino médio em Minas Gerais a partir de uma experiência piloto de implementação de escola em tempo integral em 2018, por meio de sua dissertação de Mestrado intitulada “O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação

⁵

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4590-21-r-%20-%20Public.%2002-07-21.pdf>, Acesso em 15 mai. 2023

⁶

<https://unifeg.edu.br/coronavirus/docs/RESOLUCAO-SEE-N-4644-DE-25-DE-OUTUBRO-DE-2021-RETORNO-OBRIGATORIA-AULAS-PRESENCIAIS.pdf>, Acesso em 15 mai. 2023

do tempo integral e integrado”⁷, destaca que, mesmo quando existem, “essas experiências [piloto] são construídas em contextos ideais produzidos para o seu sucesso, o que não é levado em consideração quando elas se tornam modelos a serem aplicados a qualquer contexto”. Ou seja, a existência de experiências-piloto e análise de seus resultados, por si só, não garantem que os dados advindos de seu desenvolvimento possam ou vão ser considerados no momento de generalização da proposta para um número maior de escolas, por exemplo. Há, ainda, outros fatores a serem considerados, tal como o que se segue.

b) conforme o documento retromencionado, as “Eletivas” constantes no Catálogo de 2022 visam possibilitar “que os(as/es) professores(as) diversifiquem as experiências escolares dos(as/es) estudantes”, no sentido de buscar “assegurar o espaço para a experimentação, o aprofundamento dos conhecimentos, bem como o caráter interdisciplinar e, sobretudo, transdisciplinar [...]” (p.03), promovendo uma “personalização do currículo” (p.05). Ademais, o documento aponta que, em 2022 e para turmas do 1º ano, as escolhas de “Eletivas” deveriam ser realizadas “pela escola e professores(as)” em função “da amplitude, complexidade e diversidade da rede, das variáveis quanto às questões funcionais, de logística e recursos tecnológicos” (p.05).

Neste sentido, a propaganda da contrarreforma como um “sistema que confere mais liberdade para o(a/e) estudante focar em saberes de seu interesse” (SEE/MG, 04 fev. 2022)⁸ não encontra sustentação no documento em análise. Embora “a realidade local e o interesse dos(as/es) estudantes” (p.06) sejam mencionados como referências a serem consideradas pelas equipes escolares e que se indique que o percurso personalizado seria de implementação gradual, em anos seguintes, tal aspecto não foi verificado no primeiro ano de implementação.

Tal aspecto reforça a ideia de que a flexibilização curricular em diálogo com o interesse das/es/os jovens estudantes como uma falácia no primeiro ano de implementação da contrarreforma na rede estadual de Minas Gerais. A este respeito, mencionamos outro trecho do texto indicado no referido documento (SEE/MG, 2022, p.04) quando aponta que:

Assim, cabe às escolas a escolha das Eletivas que irão compor sua oferta anual, dentro das opções disponibilizadas neste Catálogo, e aos(as/es) professores(as), adaptar os objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e referências sugeridos, de acordo com as necessidades e intencionalidades da escola, o interesse dos(as/es) estudantes, bem como, explorar a temática a partir de informações e contextos do município e da

⁷ “Foi realizada observação participante em sala de aula, durante o primeiro semestre de 2018, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola Polem, localizada na Rede Metropolitana de Belo Horizonte. Além disso, optou-se pela aplicação de questionário para os(as/es) alunos(as/es) da turma selecionada, além de entrevista semiestruturada com os(as/es) professores(as) participantes da pesquisa” (GOMES, 2019, p.52).

⁸ <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/novo-ensino-medio-ja-sera-realidade-para-alunos-do-1-ano>, Acesso em 18 nov. 2022

região onde a escola está inserida. Essa contribuição dos(as/es) professores(as), aproximando a Eletiva da realidade loco-regional, gera mais aderência e potência à aprendizagem dos(as/es) estudantes.

Espera-se que, após a análise do Catálogo, as escolas façam as melhores escolhas de Eletivas **para os(as/es) estudantes mineiros(as/es)** e coordenem sua implementação, mantendo sempre sua responsabilidade, seu compromisso e engajamento no bom desenvolvimento das propostas curriculares (grifo nosso).

Diante de tais colocações, compreende-se que a mencionada “personalização do currículo” focaliza no protagonismo docente em detrimento do que é preconizado na contrarreforma, ou seja, a liberdade de escolha das/es/os jovens discentes em parte de seu percurso escolar. Sobre tal aspecto, destacamos a discussão realizada por Nonato (et. al., 2016), sobre o que denominam de “Pedagogia das juventudes”. Para os autores, o trabalho **com** jovens (e não exclusivamente **para** jovens, numa perspectiva verticalizada e adultocêntrica), tem como um de seus pilares o “princípio metodológico da autonomia”. Em sua perspectiva, a autonomia juvenil pode ser entendida como “um exercício de aprendizagem que se dá na prática cotidiana dos processos formativos, incentivando-x a realizar escolhas e assumir a responsabilidade por elas, contribuindo para ampliar o espírito de transformação que mobiliza as juventudes” (p. 278). Em outros termos, implica em “falar da capacidade do indivíduo de fazer escolhas e decidir por si mesmo, assumindo dessa forma a responsabilidade das decisões tomadas.” (p.279)

Tendo isto em vista e considerando aspectos da implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Minas Gerais - na qual a flexibilização curricular das disciplinas eletivas contou com a possibilidade de escolha de disciplinas pelo corpo docente, não por estudantes, mesmo quando anuncia-se o contrário em propagandas governamentais⁹ -, Gomes (2019, p. 133) sinaliza que, neste processo, “os(as/es) jovens encontram uma escola enrijecida, pouco preparada para lidar com um perfil de aluno que foge ao padrão do ‘aluno ideal’”. Em sua pesquisa, a autora indica que,

Inseridos nesse contexto se encontram os(as/es) jovens alunos(as/es) do Ensino Médio de hoje. E, estes têm cada vez mais dificuldades de se adaptarem a esse tipo de escola que exige, até hoje, que o(a/e) aluno(a/e) esteja fixo em sua carteira, obediente aos comandos dados pelo(a/u) professor(a/e), de acordo com seu planejamento. Quando pode participar, **o(a/e) aluno(a/e) tem que se engajar em tarefas que são predeterminadas, sem nenhuma ou pouca autonomia.** Muitas vezes, espera-se dele(a/u) apenas disciplina e respeito à rotina escolar. Questiona-se como esse(a) aluno(a/e) irá se adaptar a uma escola em que ele(a/u) deve ficar durante 9 horários diários, assistindo aulas com características arcaicas, em que o(a/e) professor(a/e) fala e o(a/e) aluno(a/e) escuta. (p. 133, grifo nosso).

⁹ A exemplo do vídeo disponível na página do Youtube do MEC, intitulado “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>, Acesso em: 15 mai. 2023

Destaca-se, por fim, outro fator sobre a discussão aqui apresentada, conforme discussão a seguir:

c) ainda no catálogo de eletivas da Rede Estadual, chama a atenção o fato do termo “ENEM” (Exame Nacional do Ensino Médio) ser utilizado 80 (oitenta) vezes, sendo que o termo “preparação/preparatório” ganha destaque neste contexto, aparecendo 17 (dezessete) vezes, inclusive nomeando disciplinas eletivas (Ex.: “Preparação para o ENEM – Linguagens). Das 34 (trinta e quatro) disciplinas eletivas indicadas para todo o Estado de Minas Gerais (com exceção de “Interáreas do conhecimento indígena”), 06 (seis) disciplinas estavam vinculadas ao ENEM em cada uma das áreas, além de “Espanhol para o ENEM” e “Redação para o ENEM” (que corresponde a 18% do total).

Tendo estes dados em vista, nota-se que a proposta de eletivas elaboradas no âmbito do Estado de Minas Gerais evidencia a centralidade da avaliação externa (ENEM) no âmbito da implementação da contrarreforma; aspecto fundamentado na “lógica privada que se atém aos termos de qualidade, eficiência e eficácia educacional” (PINTO, 2018, p.09). Para a autora,

No caso do ensino médio, esvazia-se o conteúdo crítico da formação dos(as/es) jovens oriundos das camadas populares que compõem, por sua vez, as escolas públicas. Trata-se de negar a esses(as) jovens uma formação crítica e de qualidade, com possibilidades de entrada tanto no mercado de trabalho quanto nas universidades. No caso do ensino médio, ocorre um aprofundamento da desigualdade social, consolidada com a Lei nº 13.415/2017 e com a BNCC.(PINTO, 2018, p.116).

A este respeito, destacamos que a contrarreforma pode aprofundar o que chamamos de uma dualidade estrutural do Ensino Médio. Há um risco de que os itinerários ofertados para estudantes das escolas públicas sejam concentrados, em alguns casos, em treinamentos inócuos para o ENEM e/ou, em sua maioria, na formação técnica e profissional de mão de obra para o mercado. Por outro lado, as instituições privadas podem estar ainda mais focadas na preparação para o ingresso no ensino superior. Isto pode fazer com que o acesso à Educação Superior, às profissões mais prestigiadas e bem remuneradas fique restrito a jovens privilegiados economicamente. A tendência é de que estas mudanças contribuam para aprofundar, ainda mais, o abismo já existente entre ricos e pobres no país por meio da ampliação das desigualdades educacionais.

O NEM e a Oferta de Parte do Ensino Médio na Modalidade à Distância

Outro aspecto a ser destacado em relação à contrarreforma diz respeito à autorização para que parte do EM seja desenvolvida na modalidade a distância, tanto em nível nacional, como em Minas Gerais. Tal possibilidade fere contundentemente o direito constitucional da juventude brasileira à educação básica. Nota-se a redução do ensino à

transmissão de conteúdo. A Resolução CEE/MG N°487/2021, por exemplo, a carga horária máxima EAD de 20% é apontada para Ensino Médio diurno, 30% para o Ensino Médio noturno e 80% para o Ensino Médio na modalidade EJA. Essa oferta, inclusive, pode ser feita a partir de parcerias com instituições privadas, abrindo mais espaço para a privatização do ensino público.

Com a contrarreforma, especialmente no que tange à oferta de parte do Ensino Médio na modalidade a distância, o Ensino Médio foi frontalmente esfacelado, dividido, reduzido, fragmentado, desarticulado. A formação oferecida a distância certamente comprometerá a qualidade pedagógica. Perde-se a integralidade como princípio formativo. Isso significa a negação da concepção de educação como um processo de formação humana na perspectiva da formação integral, que reconhece o sujeito como histórico, social, cultural, de direitos, nas suas diversas dimensões cognitiva, intelectual, psicológica, afetivas, espiritual, comunitária, identitária, étnica, territorial entre outras (MOLL, 2012).

Além disso, a formação integrada pressupõe uma integração epistemológica de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. A contrarreforma, enquanto uma lei que se pretende como política de educação integral, concordando com Araújo (2018), apresenta-se como uma proposta de educação em tempo integral, mas traz em seu âmago a fragmentação da formação das/es/os jovens em cinco diferentes itinerários formativos, a redução da educação básica e diminuição das metas do PNE/2014-2024 quanto ao atendimento das escolas de tempo integral. Trata-se de uma proposta na contramão da integralidade como condição básica de uma formação mais completa e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a pesquisa tem sinalizado, a partir de diferentes temáticas e sob distintas perspectivas teórico-metodológicas, o “caráter nefasto de um projeto deseducativo que ignora o cenário de infraestrutura precária das escolas públicas, das condições de trabalho das(os/es) professoras(es) e das experiências e subjetividades juvenis” (DUARTE et. al., 2020, p. 20).

A contrarreforma do ensino médio, potencializada por ações de organizações reacionárias e de grupos empresariais e organismos internacionais, conforma um projeto de sociedade antidemocrático, indigno e injusto. Neste sentido, a referida investigação apresenta alguns elementos para o debate, visando auxiliar no enfrentamento da destruição de direitos sociais no país, especialmente dos sujeitos das escolas públicas, particularmente das juventudes e, também, de suas/seus professoras/es.

Indicamos que o Ensino Médio precisa, sim, passar por uma reforma, porém, é premente a necessidade de revogação da contrarreforma vigente. Tal revogação deve ser feita com vistas a outros princípios, distintos dos que hoje estão em curso. Qualquer

proposta de reestruturação do Ensino Médio precisa preservar uma definição presente na legislação de que esta é a etapa final da Educação Básica, que deve ser entendida como direito das juventudes, voltada para seu pleno desenvolvimento, vinculada às práticas sociais e ao mundo do trabalho (e não direcionada única e exclusivamente ao ingresso e sobrevivência no mercado de trabalho). O Ensino Médio deve incentivar e possibilitar continuidade de estudos a nível profissional e/ou superior para todas/es/os que assim o desejarem. Também precisa estar em diálogo com outros debates e políticas públicas, incluindo as de juventudes, dado que parte dos desafios enfrentados pela escola estão além dos currículos e, também, de seus muros, relacionadas à habitação, mobilidade, trabalho/emprego e renda, lazer etc.

As reformas que gostaríamos de ver sendo implementadas no Ensino Médio devem estar pautadas por princípios igualitários, democráticos e vinculados ao reconhecimento da diversidade. Envolve, dentre outros aspectos, em concordância com UFMG/FAE (2016): equacionar condições materiais e humanas, que envolvem aspectos relacionados à infraestrutura das escolas (laboratórios, bibliotecas, acesso a tecnologias, espaços culturais e de convivência/entretenimento diante da ampliação da carga horária); contar com recursos para as/es/os estudantes, visando sua mobilidade, material didático e suporte para as formações diferenciadas; garantir condições dignas para a formação, salário (que inclui o pagamento do piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica - Lei nº 11.738/2008), carreira, jornada docente - a fim de reverter o quadro de baixa atratividade da carreira e o conseqüente déficit de profissionais qualificados para atuação nesta modalidade de ensino – a exemplo de Minas Gerais e o fenômeno da “superdesignação’ de professores(as)” (AMORIM et. al., 2018).

Destaca-se, ainda, a necessidade das escolas constituírem coletivos mais duradouros visando à construção de um projeto educativo a longo prazo. Não existe ensino por área (exercício da interdisciplinaridade) sem a garantia, por exemplo, de tempos coletivos docentes e, também, de coletivos discentes nas escolas e do diálogo com a comunidade escolar e seu território. É crucial promover o diálogo efetivo com as escolas e seus sujeitos, criando canais concretos de participação das/es/os jovens estudantes neste processo. É fundamental reafirmar o compromisso com uma educação contextualizada, valorizando o acesso aos bens culturais e ao conhecimento científico; reafirmar o compromisso com as múltiplas linguagens e com a formação estética das/es/os estudantes, além de considerar as especificidades das juventudes (periféricas, indígenas, do campo etc). (UFMG/FAE, 2016).

Entendemos que não é única e simplesmente uma reforma como a que foi proposta, que é fruto de uma medida provisória, ou a “reforma da reforma”, que dará conta de promover as necessárias mudanças que precisamos no Ensino Médio.

Neste sentido, para finalizar, apresentamos dois convites freirianos diante da contrarreforma do ensino Médio: a) aguçar a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil (direito de saber-se) e b) aguçar a justa raiva/justa ira (que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, um papel altamente formador). Precisamos pensar e agir na perspectiva de que o amanhã não está determinado pelas forças hoje hegemônicas, mas se constitui como um “desafio, um problema”. O Ensino Médio é um desafio a ser enfrentado por nós, por todas/es/os nós!

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A.; SALEJ, A. P.; BARREIROS, B. B. C. “Superdesignação de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-22, out., 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, n. 34, v. 08, p. 219-232, dez., 2018.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. "A juventude é apenas uma palavra". *In: Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. dos; CORREA, L. M.; SALES, S. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–26, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Heyde. **O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais**: um estudo da implementação do tempo integral e integrado. p. 288. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35482/1/O%20NOVO%20ENSINO%20M%c3%89DIO%20NA%20REDE%20P%c3%9aBLICA%20ESTADUAL%20DE%20ENSINO%20DE%20MINAS%20GERAIS.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.

LEAL, Álida A Alves; SANTOS, Daniel Marques dos; FRANCO, Gabriel Lyra de Melo; OLIVEIRA, Ghlebia Gonçalves de. A contrarreforma do Ensino Médio em questão: contribuições a partir de um grupo de pesquisa da UFMG. *In: KORBES, Cleci; FERREIRA,*

Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres (Orgs.). **Ensino Médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NONATO, Symaira; ALMEIDA, Jorddana Rocha de; FARIA, Ivan; GEBER, Saulo Pfeffer; DAYRELL, Juarez. *In*: DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, pp. 249-304, 2016.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos. **Novo ENEM e currículo do ensino médio: esvaziamento da formação das classes populares [manuscrito]**. p. 168. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35557/5/DISSERTA%C3%87%C3%83O_SAMILLA%20NAYARA.pdf. Acesso em: 12 mai. 2023.

RIANI, Juliana de Lucena R.; SOARES, José Francisco; EVANGELISTA, Silma de S. **Restrição de oferta no ensino médio nos municípios de Minas Gerais**. *In*: XXI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2018, Poços de Caldas. p. 1-22.

SANTOS, Claudécir dos; GIL, Leoncio Vega. O Ensino Secundário no Brasil enquanto um subcampo da Educação: da legislação à realidade educacional. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 59, p. 43-61, jul./set., 2020.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). **Catálogo de eletivas 2022**. Disponível em: https://www.educacaomg.com.br/_files/ugd/e16b6d_42cd75d6921c481d93434bca184e9c9e.pdf?index=true. Acesso em: 15 mai. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-34, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - Faculdade de Educação (FaE/UFMG). **Texto para discussão – Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016**. Belo Horizonte: [s.n.], 2016. Disponível em: <https://blogdopensar.files.wordpress.com/2016/12/texto-para-discussc3a3o-mp-ensino-mc3a9dio-dez-2016.pdf>. Acesso: 21 jan. 2022.

WEIGELT, Leni Dias Weigelt; MACEDO, Maria Luisa; FERREIRA, Marcos Artêmio. **O processo de implementação de políticas públicas**: a regionalização da saúde como

oportunidade de aprendizado coletivo. *In*: I Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Mestrado e Doutorado. Santa Cruz do Sul, 2004.