



REFORMA DO ENSINO MÉDIO – DIVISÕES, DISPUTAS E INTERDIÇÕES DE SENTIDOS

Claudia Pfeiffer¹
Marisa Grigoletto²

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho incide sobre a reforma do ensino médio aprovada em 16 de fevereiro de 2017. Ancoramos nosso gesto na textualidade da lei e suas relações intertextuais e interdiscursivas, observando direções de sentido nela configuradas que marcam divisões, disputas e interdições.

Procuraremos trabalhar as equivocidades e contradições de uma política educacional de estado que estabelece lugares e sentidos para o ensino dentro de uma formação ideológica neoliberal na evidência da necessidade da formação significada enquanto capacitação para o trabalho.

Nossa entrada analítica se dará pela forma material *itinerários formativos*, que já foi objeto de compreensão em trabalho anterior (Pfeiffer, 2017), para dela seguir por suas redes de significação.

NOSSA ANÁLISE

Tomando a textualidade da lei enquanto “um gesto de formulação que consuma o imaginário no sujeito” (ORLANDI, 1996, p.40), trazemos o artigo 36 da lei no qual está presente a forma material *itinerários formativos* que será trabalhada, como nos propõe Orlandi (2001, p. 19), enquanto “forma encarnada na história para produzir sentidos”.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela *Base Nacional Comum Curricular* e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes *arranjos curriculares*, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (Brasil. Lei 13.415/2017, p.3)

Queremos chamar a atenção para uma rede discursiva que se estabelece a partir de *Itinerários Formativos* que é posto em relação à *Base Nacional Comum Curricular*, uma vez que ambos comporão o currículo do Ensino Médio. Composição esta que é articulada a *diferentes arranjos curriculares*, que ressoa, por sua vez, em um movimento próprio de nosso tempo: *flexibilização*. Estas articulações – os itinerários, a Base e os arranjos – estão condicionadas: elas estarão presentes na medida em que sejam relevantes para o contexto local e na medida da possibilidade estrutural de cada escola.

¹ Pesquisadora (PqB) do Laboratório de Estudos Urbanos da UNICAMP e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

² Livre-docente pela USP e professora aposentada, atuando, desde 2014, como Professor Colaborador Sênior, na mesma universidade.



Temos aí uma espessura densa de sentidos que materializa um contínuo batimento entre memória e atualização (PÊCHEUX, 1999). Para dizer o mínimo e nos situando frente à nossa análise, temos em jogo: o *currículo* (oriundo, de modo naturalizado e evidente, de uma base curricular comum); as *escolhas* (significadas como reflexos, sem mediação de ordem alguma, dos desejos, sonhos e vontades individuais); a *relevância* (na qual se apagam as relações de força e de sentido aí presentes: quem decide, de que modo, com quais critérios, com qual periodicidade?); e as *condições estruturais das escolas* (que obviamente restringirão consideravelmente as possibilidades de oferta dos itinerários, silenciando a contradição entre, imaginariamente, tudo oferecer a todos e, sob as reais condições materiais de existência, a interdição e a divisão se assentarem³). Para esta nossa reflexão, nos deteremos na questão da escolha, passando de maneira mais breve pela questão da estrutura escolar.

Primeiramente, vamos estender nosso gesto de análise ao discurso da mídia, materializado em textos de divulgação e explicação da reforma do ensino médio para o público leigo, nos quais encontramos reverberações do discurso oficial textualizado na lei e em justificativas do MEC sobre a reforma. Observamos que, na articulação entre a questão das escolhas e as condições estruturais da escola, a mídia reproduz a contradição estabelecida pelo discurso oficial, contribuindo, assim, para a naturalização do jogo contraditório.

Na discursividade da mídia, a espessura densa de sentidos posta em jogo na textualidade da lei parece se esgarçar sob o efeito de evidência dos significantes *escolha*, *oferta* e *interesse*.

O texto determina que 60% da carga horária seja ocupada obrigatoriamente por conteúdos comuns da BNCC, enquanto os demais 40% serão optativos, **conforme a oferta da escola e interesse do aluno**, mas também seguindo o que for determinado pela Base Nacional. No conteúdo optativo, **o aluno poderá, caso haja a oferta, se concentrar em uma das cinco áreas** mencionadas acima. (G1: Entenda a reforma do ensino médio)

Nesta primeira formulação, a *oferta da escola* e o *interesse do aluno* são colocados em relação semântica de adição, ligados pela conjunção *e*, produzindo o efeito de que ambas as condições podem se realizar plenamente no mesmo espaço e sob uma mesma estrutura escolar. Tal efeito de soma se rompe, porém, com a introdução da ressalva de que *caso haja a oferta* [pela escola], *o aluno poderá se concentrar em uma das 5 áreas*.

O que são os itinerários formativos?

A flexibilidade do currículo proposta pela reforma do Ensino Médio também implica que **os alunos terão a oportunidade de escolher em qual área do conhecimento desejam se aprofundar**. No texto aprovado do Senado, ficaram definidos cinco itinerários formativos possíveis: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. **Porém, as escolas não são obrigadas a oferecer todos os percursos**, nem disponibilizar a escolha de aprofundamento logo no 1º ano. **Elas poderão escolher o que vão ofertar de acordo com a relevância para o contexto local e as possibilidades das redes de ensino à qual pertencem. Caso uma unidade educacional ofereça mais de um percurso, o estudante poderá optar por mais de um.** (N Notícias (Nova Escola): 13 respostas sobre o Novo Ensino Médio)

³ Ainda poderíamos perguntar: como lidar com as impossibilidades dos sistemas de ensino? Ou melhor, como resistir àquilo que se apresenta enquanto uma impossibilidade?



Nesta segunda formulação, produz-se um deslizamento de sentidos no modo como são postas em relação *escolha* e *oferta*. A *flexibilidade do currículo* é explicada como oportunidade de escolha que os alunos terão para, na sequência, ser introduzida a ressalva (*Porém*) de que a oferta das escolas não precisa ser plena (*todos os percursos*), uma vez que, explica-se, as escolas poderão escolher o que ofertar. No final da formulação, a escolha do estudante é referida uma vez mais, condicionada, contudo, à oferta decidida pela escola, em que a condicionante *Caso uma unidade educacional ofereça mais de um percurso* comparece sob a forma de um pré-construído no discurso.

Podemos observar aí o efeito metafórico (pontos de deriva) em funcionamento no discurso, como fruto de um “gesto de interpretação fazendo-se na relação da estrutura com o acontecimento, jogo da contradição” (Orlandi, 2005, p. 86). O sentido aparentemente estabilizado na “evidência” de formulações sobre a oportunidade de escolha do estudante desliza e deixa ver a equivocidade da fórmula *X poderá escolher*.

LÍNGUA ESTRANGEIRA NA BNCC

As disposições sobre o ensino de línguas estrangeiras na *BNCC* e na Lei nº 13.415, que instituiu a reforma do ensino médio, também nos levam a refletir sobre as contradições da política educacional no que se refere às “escolhas” da comunidade escolar, que, de fato, são cada vez mais reduzidas.

Há uma mudança radical da segunda para a terceira versão da *Base Nacional Comum Curricular* no componente relativo ao ensino de língua(s) estrangeira(s) moderna(s). A segunda versão da *BNCC*, publicada em 2016 (versão completa que incluía as diretrizes para todos os anos e ciclos da educação básica), seguia a determinação da LDB de 1996, que estipulava, a partir da quinta série do ensino fundamental, *o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar*. No ensino médio, essa obrigatoriedade se mantinha (*uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar*), acrescida de uma segunda língua estrangeira, cuja oferta deveria ser obrigatória para a instituição escolar, mas de caráter optativo para o aluno. Já a terceira versão da *BNCC*, publicada no início deste ano de 2017, mas sem a inclusão do segmento referente ao ensino médio, ainda em elaboração, estabelece que a língua estrangeira obrigatoriamente ofertada a partir do sexto ano do ensino fundamental será a língua inglesa. A Lei nº 13.415 estendeu essa obrigatoriedade também para o ensino médio, provocando uma alteração na LDB de 1996, que, em sua versão atualizada até março de 2017, dispõe:

Art. 35-A.

§ 4º **Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras**, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.



Extingue-se a obrigatoriedade de oferta de uma segunda língua estrangeira no ensino médio, que passa a ser de oferta opcional pelas escolas.

Assim, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, tanto a Lei nº 13.415 quanto a terceira versão da *BNCC* instauram, como parte de uma política de estado educacional brasileira, o gesto político e jurídico de imposição legal da língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória na escola básica brasileira, desde o sexto ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. O que anteriormente figurava como possibilidade de pluralidade de línguas estrangeiras na textualidade dos documentos legais⁴, reduziu-se à oferta de uma só língua e uma língua determinada, o inglês.

Resulta desse gesto político a produção de um efeito de evidência:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (*BNCC*, 3ª versão, 2017, p. 199)

Produz-se um efeito de evidência de que o inglês deve ser a língua estrangeira ensinada na escola básica brasileira, em razão de vivermos em um *mundo social cada vez mais globalizado e plural* e nos depararmos com *fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais [...] cada vez mais difusas e contraditórias*, porque se estabelece uma relação de causalidade entre:

mundo globalizado e plural + fronteiras difusas e contraditórias (causa)



determinação da língua inglesa como língua estrangeira obrigatória na escola brasileira (consequência)
relação essa que exclui a possibilidade de que outra língua estrangeira propicie o *engajamento dos alunos em um mundo plural*.

Também o significante *interculturalidade* que, na segunda versão da *BNCC*, era apresentado como justificativa desejável para o aprendizado de línguas estrangeiras, reduz-se, agora, ao aprendizado do inglês.

Esse entendimento [do inglês como língua franca, desvinculado do pertencimento a um determinado território] favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas. (*BNCC*, 3ª versão, 2017, p. 199)

Na textualidade desses documentos, significantes que apontam para a pluralidade, diversidade e abertura às diferenças culturais no contato com línguas estrangeiras têm seus sentidos

⁴ Esta é, dentre outras, uma formulação que significa a partir do sentido de pluralidade: “Entende-se, ainda, como desafio, a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao inglês e ao espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa [...] escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas [...]” (*BNCC*, 2ª versão, p. 124).



restringidos à relação com a língua inglesa, reforçando, assim, as equívocas e contradições dessa política educacional de viés utilitarista dentro de uma formação ideológica neoliberal.

O Itinerário em análise

Dando continuidade à análise, retomaremos a compreensão de Pfeiffer (2017) que se debruçou na intertextualidade entre a lei e a justificativa do Ministério da Educação junto à Presidência da República para fazer seguir o projeto de Lei ao Congresso Nacional que incidiu sobre a relação entre 'itinerários formativos', 'escolha', 'opção' e 'projeto de vida', permitindo ver, nessa rede de sentidos, a construção do efeito de evidência de *liberdade* e de *individualidade*. O projeto de vida é do aluno. E é sua também a escolha ou opção do itinerário que melhor corresponde a este projeto.

Queremos agora colocar essa compreensão em relação com o que está disposto na página do Ministério da Educação⁵, para mostrar a força dessa regularidade.

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a **flexibilização da grade curricular**, o novo modelo permitirá que o estudante **escolha** a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será *comum* e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte *flexível*. Com isso, o ensino médio **aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho**. E, sobretudo, permitirá que *cada um* siga o **caminho de suas vocações e sonhos**, seja para seguir **os estudos no nível superior**, seja para **entrar no mundo do trabalho**.

Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de *fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida*.

A edição da Medida Provisória (MP) seguiu rigorosamente as exigências previstas na Constituição Federal. Em primeiro lugar, em decorrência da urgência do problema desse nível de ensino no país, *dados do IDEB recém-divulgados mostram uma realidade trágica no ensino médio* e retratam a urgência da reforma. Em segundo lugar, em consequência da relevância do tema que se apresenta na medida em que o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade, como demonstram os resultados das avaliações nacionais e internacionais. As propostas da MP são fruto do amplo debate acumulado no país nas últimas décadas, o que permitiu ao governo acelerar a reforma.

Diante do argumento do fracasso⁶, apresentado como irrefutável e construído histórico-ideologicamente pelas estatísticas e pelas inúmeras avaliações, estabilizando no imaginário social brasileiro a educação, não qualquer uma, mas isso não se afirma, apenas se significa enquanto sendo a educação pública um problema eterno, traz-se junto a solução do dia para tudo resolver: a oferta de um ensino à la carte, cada freguês escolhe o seu. E o cardápio também será definido em função do gosto, do desejo do freguês, uma vez que teremos, finalmente, um ensino que responderá às demandas dos jovens, permitindo que a escola esteja próxima à realidade de cada um dos estudantes.

Se por um lado temos a materialização de uma discursividade construída historicamente sob a égide do individualismo, do trabalho e da superação, ou, dito de outro modo, sob a evidência da

⁵ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

⁶ O fracasso da vez é o do ensino médio, mas isso pouco importa quando se fala da educação no Brasil, todos sabem, sempre souberam, e os números sempre mostram inequivocamente isso, que se trata de um fracasso!



educação como meio e modo de liberdade, de atendimento das vontades e desejos individuais, da superação da desigualdade pela eliminação dos obstáculos; por outro lado temos, e sustentada por essa discursividade instaurada pela Revolução Burguesa, a legitimação da divisão e da interdição⁷.

Para que esse duplo movimento fique mais visível, vamos retornar ao ir-e-vir entre a lei e o documento que a justificou. Conforme analisado anteriormente (Pfeiffer, 2017), na textualidade das justificativas encontramos a regularidade de afirmar a “existência de um descompasso” entre os objetivos propostos para o Ensino Médio na LDB de 1996 e a assim chamada realidade. Segundo este argumento, o ensino médio deveria “consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade” (Brasil, EM. 84/2016/MEC, p. 1). E o que justifica que isso não se realize seria o assim considerado extenso, fragmentado e superficial currículo ofertado: “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com **a juventude**, com **o setor produtivo**, tampouco com **as demandas do século XXI**” (*idem*). Ou seja, o projeto de vida, com base no qual estes itinerários seriam escolhidos, segundo esta discursividade, pode se realizar de modo pragmático – dentro das demandas do século XXI e dialogando com o setor produtivo – garantindo, assim, veremos isso mais adiante, que o ensino ganhe sentido.

Se esta justificativa joga com a evidência dos referentes de ‘juventude’, ‘setor produtivo’ e ‘demandas do século XXI’, isso se torna muito mais potente na relação com o argumento sustentado pelas estatísticas, que funciona, por sua vez, enquanto efeito de verdade, muito presente nas políticas públicas em geral, e que, no caso específico daquelas relativas à educação, promove a legitimação das divisões. Vejamos.

Uma pesquisa do CEBRAP e da Fundação Victor Civita⁸, afirma essa textualidade, “evidenciou que os **jovens de baixa renda** não veem sentido no que a escola ensina” (*idibidem*). De nosso ponto de vista, temos aí a materialização da divisão. Aquilo que não se afirmava até esse momento, mas era continuamente significado pela memória discursiva que se instala a cada tomada de palavra nessa discursividade, sustentada por um discurso fundador da instrução pública instaurada contraditoriamente na Revolução Burguesa⁹, é o fato discursivo de que o problema do Ensino Médio, ou da juventude, tem um referente – igualmente discursivo: os jovens de baixa renda.

⁷ É preciso salientar, nos intensos e extensos embates que marcaram a instituição da Revolução Burguesa, o fundamental papel que teve a instauração da conclamação pela **liberdade** como um *ponto sem retorno* sobre o qual se ancora a Revolução. É justamente a evidência da liberdade, na sua relação com a igualdade, que sustenta a possibilidade de se substituir o *privilegio* pela *oportunidade*: nada mais é dado a princípio, mas sim conquistado, o que permite centrar no indivíduo as possibilidades de bem aproveitar as oportunidades. O livre-arbítrio, sua evidência, garantida pela instituição de que não há ninguém a priori com mais vantagem do que outro, havendo apenas as virtudes naturais que precisam ser destacadas, destacáveis e bem aproveitadas, igualmente.

⁸ Não pudemos nos ater no trabalho anterior e aqui também não conseguiremos avançar igualmente na importância das instituições nos processos discursivos. De todo modo, voltamos a salientar a presença da Fundação Victor Civita e as sobreposições entre órgãos públicos e privados na configuração de instrumentos públicos que dão visibilidade para regiões de sentidos específicas, sustentando as formações imaginárias com as quais as políticas públicas e as formações sociais, incontornavelmente, se defrontam.

⁹ Lembramos aqui – fato discursivo sobre o qual estamos trabalhando em pesquisa em andamento –, o artigo 6º da Constituição de 1789: “A lei deve ser igual para todos, quer quando protege, quer quando pune. A seus olhos



O descompasso é com estes jovens. A forma material *itinerários formativos* materializa o mundo que não cessa de se dividir, como nos fala Pêcheux (1990), ao tratar da especificidade da divisão de classes no modo de produção capitalista a partir do corte com o modo de produção feudal, ao afirmar que o jogo entre dominação e resistência, após a Revolução Burguesa, se dá a partir de uma divisão no interior das lutas ideológicas constituída por uma barreira política invisível e não necessariamente pela separação dos sujeitos em dois “mundos”. Para Pêcheux (2015), o processo ideológico de dissimulação da desigualdade real na unidade imaginária é uma questão que produz efeitos na linguagem. E é isso que viemos observando funcionar. ‘Itinerário formativo’ é uma forma material que se dá no interior de formações sociais que, para Pêcheux (idem), em sua leitura marxista, se caracterizam pelo *modo de produção* que as domina e por um estado dado pelas relações sociais de classes que as compõe.

A proposta dos itinerários, portanto, entre outras filiações de sentido e outros efeitos de sentido, estabiliza, em um mundo semanticamente estável, que o que se ensina está desalinhado ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, o sentido do ensino, para alguns, não todos, é sempre preciso lembrar, está no alinhamento ao mundo do trabalho. É aí que “naturalmente”, por suposto, deve estar a escolha deste jovem específico – o pobre da escola pública. A escolha por um itinerário formativo condizente com seu projeto de vida: o mínimo e o necessário¹⁰ para atender com qualidade ao mundo do trabalho.

É aí, também, a que é reduzido o lugar do professor: aquele que frente às impossibilidades dos sistemas de ensino, frente às relevâncias locais, frente ao setor produtivo, frente às demandas do século XXI, precisa se adaptar¹¹ continuamente para capacitar este aluno, este jovem pobre e não qualquer um, para atender com qualidade ao mundo do trabalho. Apagamento duplo, na divisão: aluno e professor interditados à relação com o conhecimento, restritos a uma relação com uma contínua capacitação¹². Aluno e professor restritos, igualmente, em suas possibilidades de conhecimento de outras línguas e culturas, porque tomados como sujeitos necessitados não de formação, mas tão somente de capacitação.

REFERÊNCIAS

ORLANDI, E. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.) *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. pp. 75-88.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

todos os cidadãos são iguais e têm acesso, em igualdade de condições, a todas as dignidades, cargos e empregos públicos, segundo sua capacidade, **e sem outra distinção que a de suas virtudes e talentos.**”

¹⁰ Outra ancoragem que não iremos trabalhar aqui em termos de memória discursiva da instrução pública burguesa, e que está sendo trabalhada em pesquisa em andamento é o fato discursivo de encontrarmos nos *cahiers de doléances*, que consistiram em exigências e reivindicações documentadas no processo da Revolução Burguesa e que deveriam ser levadas em conta pela Assembleia Nacional, a regularidade da demanda por uma “educação **suficiente** aos que habitam e que possam se estender **até** mesmo aos pobres”.

¹¹ Quanto a isso, cf. Pfeiffer (2010).

¹² Remetemo-nos a trabalhos mais recentes de Eni Orlandi em que a autora discute a relação entre formação e capacitação (cf. Orlandi, 2014) e entre conhecimento e informação (cf. Orlandi, 2016).



ORLANDI, E. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *Revista ALED*, n. 16(2), 2016. pp. 68-80.

ORLANDI, E. Formação ou capacitação: duas formas de ligação sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (Orgs). *Discursos sobre a inclusão*. Niterói: Intertexto, 2014. pp.148-160.

ORLANDI, E. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19, Campinas: IEL/UNICAMP, 1990. pp. 7-24.

PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar: ideologia, marxismo, luta de classes. *Décalages*, v.1, n. 4, 2015. p. 1-22.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PFEIFFER, C. R. C. Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil – lugar de leitura do professor de língua portuguesa. PRELO. *Anais do X Congresso da ABRALIN*, Niterói, UFF, 2017.

PFEIFFER, C. R. C. Políticas Públicas de Ensino. In: ORLANDI, E. P. (Org.). ***Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso***. Campinas: Editora RG, 2010. pp. 85-99.

Documentos analisados:

BRASIL. Base nacional comum curricular, 2ª versão revista, 2016.

BRASIL. Base nacional comum curricular, 2017.

BRASIL. Lei 13.415/2017 (Lei que reforma o ensino médio)

BRASIL, EM. 84/2016/MEC (Documento do MEC que encaminha o projeto de lei da reforma do ensino médio à Presidência da República).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – informações sobre a reforma do ensino médio:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

PORTAL G1 - Entenda a reforma do ensino médio

PORTAL NOVA ESCOLA - *N Notícias (Nova Escola)*: 13 respostas sobre o Novo Ensino Médio.

SENADO FEDERAL. LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Edição atualizada até março de 2017.