

O NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: MUDANÇAS CURRICULARES, EDUCAÇÃO HÍBRIDA E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE¹

Aline Daniel dos Santos²
Erica Rodrigues³

Resumo

Este artigo analisa criticamente a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no estado de Santa Catarina, com foco nas alterações curriculares projetadas para o período de 2024 a 2026. A análise aponta que tais mudanças impactam severamente a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs), evidenciando uma fragilização do currículo escolar. Conclui-se que a reforma segue uma lógica neoliberal de flexibilização e precarização do ensino público, priorizando interesses mercadológicos e a formação de trabalhadores flexíveis.

Palavra-chave: Novo Ensino Médio; Educação Híbrida; Reforma Educacional; Juventude.

EL NUEVO ENSINO MEDIO EN SANTA CATARINA: CAMBIOS CURRICULARES, EDUCACIÓN HÍBRIDA E IMPACTOS EN LA FORMACIÓN DE LA JUVENTUDE

Resumen

Este artículo analiza críticamente la implementación del Nuevo Ensino Medio (NEM) en el estado de Santa Catarina, con foco en las modificaciones curriculares proyectadas para el período de 2024 a 2026. El análisis señala que tales cambios impactan severamente la Formación General Básica (FGB) y los Itinerarios Formativos de Profundización (IFAs), evidenciando un debilitamiento del currículo escolar. Se concluye que la reforma sigue una lógica neoliberal de flexibilización y precarización de la educación pública, priorizando intereses de mercado y la formación de trabajadores flexibles.

Palabra clave: Nuevo Ensino Medio; Educación Híbrida; Reforma Educativa; Juventude.

THE NEW HIGH SCHOOL IN SANTA CATARINA: CURRICULAR CHANGES, HYBRID EDUCATION AND IMPACTS ON YOUTH FORMATION

Abstract

This article critically analyzes the implementation of the New High School model (NEM) in the state of Santa Catarina, focusing on the curricular changes planned for the period from 2024 to 2026. The analysis indicates that these changes severely impact the General Basic Education (FGB) and the Formative Pathways of Specialization (IFAs), revealing a weakening of the school curriculum. It concludes that the reform follows a neoliberal logic of flexibilization and precarization of public education, prioritizing market interests and the training of flexible workers.

Keywords: New High School; Hybrid Education; Educational Reform; Youth.

¹ Artigo recebido em 12/03/2026. Aprovado em 11/06/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.71006>

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Orientadora Educacional na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira (São Domingos/SC). E-mail: alinesantos@sed.sc.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6356927402005458>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3807-9737>.

³ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Supervisora Escolar na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira (São Domingos/SC). Email: 662956@profe.sed.sc.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8316120942324775>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0868-2256>.

Introdução

Aprovado sem consulta ou escuta qualificada da comunidade escolar, o Novo Ensino Médio (NEM) representa, segundo Silva, Martini e Dias (2024), uma reforma de origem antidemocrática. Desconsiderando as vozes de entidades científicas, de pesquisadores, de professores e de estudantes, a Lei n.º 13.415/2017 impôs mudanças significativas na organização do currículo e na estrutura da educação básica no Brasil. A etapa final da Educação Básica é muito importante para a sociedade, por isso, o Ensino Médio (EM) vem sendo motivo de discussões e de disputas de setores não somente educacionais, mas também políticos e econômicos que expressam interesses diferentes e antagônicos. Na última década, têm prevalecido os interesses hegemônicos, pautados no neoliberalismo, que consideram a escola como uma empresa que forma trabalhadores flexíveis e com eficiência produtiva, perspectiva que a distancia dos saberes científicos (Frigotto, 2023).

Entendemos que o neoliberalismo, para além de uma política econômica, busca formar uma nova racionalidade que modifica governos e forma subjetividades alinhadas à conduta do empresariamento e do sujeito empreendedor de si (Dardot; Laval, 2016). Um exemplo disso é o NEM, que, ao priorizar “projeto de vida” e competências utilitaristas, molda a juventude conforme a lógica empresarial. De acordo com os autores, “o espaço escolar se converte em lugar de produção de indivíduos-empresa, que devem gerir suas próprias competências e assumir a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso” (Dardot; Laval, 2016, p. 327).

Nesse sentido, em 16 de fevereiro de 2017, foi promulgada pelo Congresso Nacional a Lei n.º 13.415/17, que alterou, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, a carga horária anual do Ensino Médio para 1.000 horas/anuais, com um prazo de cinco anos para entrar em vigor, além de propor uma reorganização curricular com a oferta de diferentes itinerários formativos com foco no protagonismo juvenil e na construção de projetos de vida dos jovens. Ainda nesse mesmo contexto, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, assim como a contrarreforma⁴ do EM se pautou em uma homogeneização do currículo, desvalorizando a diversidade cultural da população brasileira. Ao final do ano de 2024, mediante as

⁴ Utilizamos o termo “contrarreforma”, pois, conforme Ramos e Frigotto (2016), fundamentados em Gramsci, não se trata de uma renovação, mas sim de um resgate do velho, isto é, uma “reforma” que vai na direção contrária aos interesses da classe trabalhadora.

reivindicações feitas por muitos membros da comunidade escolar, a Lei n.º 13.415/2017 foi reestruturada, por meio da Lei n.º 14.945/2024. Todo esse movimento tem feito com que os currículos que estruturam EM estejam em constante mudança, como tem ocorrido em Santa Catarina, afetando profundamente a formação da juventude e modificando as estruturas curriculares e todo processo formativo desses jovens.

Ao analisar este contexto, temos como objetivo apresentar, em primeiro momento e de maneira sucinta, um panorama das estruturas curriculares ofertadas aos nossos jovens nos anos de 2024 e 2025, levando em consideração as mudanças estabelecidas pela Secretária do Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) para o currículo do EM nas escolas públicas estaduais. Em um segundo momento, examinamos a nova matriz curricular reorganizada, em vigor desde o início de 2026. Por fim, buscamos compreender como vem se estruturando a formação oferecida à juventude da classe trabalhadora no EM público estadual de Santa Catarina, analisando de que modo as mudanças curriculares e organizacionais decorrentes da implementação do NEM incidem sobre o acesso ao conhecimento científico, cultural e tecnológico. Em outras palavras, problematizamos, neste artigo, se o modelo em curso contribui para uma formação integral dos estudantes ou se reforça processos de flexibilização e de esvaziamento curricular, impactando diretamente as possibilidades de desenvolvimento crítico e de inserção social da juventude.

O novo ensino médio em Santa Catarina: um panorama dos anos de 2024 e 2025

Iniciamos esta seção enfatizando que o NEM foi aprovado e implementado sem diálogo⁵ com a comunidade escolar, professores e principalmente os estudantes.

Conforme ressaltam Silva, Martini e Dias (2024), trata-se de uma contrarreforma de origem antidemocrática, que não levou em consideração a posição de entidades científicas, pesquisadores e tampouco atendeu as reivindicações de estudantes e professores brasileiros. Nesse sentido, é lamentável perceber os rumos que a educação pública catarinense percorre e como vem direcionando a formação da juventude.

⁵ A afirmação se fundamenta pelo processo de elaboração da contrarreforma do EM iniciado pela Medida Provisória n.º 746/2016 que posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017. Tal proposta foi apresentada sem consulta e amplo debate público, sendo criticada por entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pesquisadores de diferentes universidades e movimentos estudantis. Ocorrem durante sua tramitação ocupações de escolas e manifestações em diferentes estados brasileiros, o que evidencia a contestação social no processo de construção da contrarreforma (Silva; Martini; Dias, 2024; Feretti, 2018; Frigotto, 2023).

Embasamos nossas análises no estudo de Frigotto (2023), para quem o EM deve apoiar-se em fundamentos científicos, humanísticos, artísticos e culturais, possibilitando que à juventude tenha uma formação para a cidadania política e econômica, de modo a capacitá-la a analisar criticamente a sociedade, atuando para transformá-la.

Em 2024, houve mudanças na grade curricular do NEM catarinense. Preocupávamo-nos com a proposta que trazia a educação híbrida como elemento principal. O documento enviado pela SED-SC às escolas ao final do ano de 2023, intitulado *Ensino Médio e EPT indicações para 2024*, propunha uma nova forma de organização curricular para o NEM no estado. Para tanto, esclareceu que o documento seguia a Lei n.º 13.415/2017, com a possibilidade de alteração na legislação já em conformidade com o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Assim, apresentou-se a Matriz Curricular de 31 aulas, sendo 25 presenciais e 6 não presenciais, com um total de 3.000 horas. O documento ainda menciona que, em 2024 o EM passou a ser propedêutico, por meio da seguinte matriz:

Figura 01 - Matriz Novo Ensino Médio 2024

Ensino Médio - Propedêutico - 31 aulas			CARGA HORÁRIA									TOTAL
			1ª série			2ª série			3ª série			
			CHP	CHNP	CH T	CHP	CHNP	CH T	CHP	CHNP	CH T	
BNCC - Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2		64	2		64	2		64	192
		Educação Física	2		64	1		32	1		32	128
		Arte	1		32	2		64	1		32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2		64	1	1	64	2		64	192
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2		64	1		32	1		32	128
		Física	1		32	2		64	1		32	128
		Biologia	1		32	1		32	2		64	128
		Geografia	1		32	2		64	1		32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1		32	1		32	2		64	128
		Filosofia	1	1	64	1		32	1		32	128
Sociologia		1		32	1		32	1	1	64	128	
Matemática e suas Tecnologias		Matemática	3		96	2		64	3		96	256
CH T - Formação Geral Básica			18	1	608	17	1	576	18	1	608	1792
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		1		32	1		32	1		32	96
	Projeto de Culminância da Parte Flexível				8			8			8	24
	Segunda Língua Estrangeira		1	1	64	1	1	64	1	1	64	192
	Componente Curricular Eletivo Anual		1	1	64	1	1	64	1	1	64	192
	Matemática Aplicada			1	32		1	32		1	32	96
	Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa			1	32		1	32	0	2	64	128
	Componente Curricular Eletivo - Ciências da Natureza		1	1	64			0			0	64
	Componente Curricular Eletivo - Ciências Humanas		0	0	0	1	1	64			0	64
	Aprofundamentos	Ap. em Biologia	1		32	1		32			0	64
		Ap. em Física			0			0	1		32	32
		Ap. em Química			0	1		32	1		32	64
		Ap. em Geografia	1		32			0	1		32	64
		Ap. em História	1		32	1		32			0	64
		Ap. em Filosofia			0			0	1		32	32
		Ap. em Sociologia			0	1		32			0	32
Carga Horária Total - Itinerário Formativo			7	5	392	8	5	424	7	5	392	1208
CH SEMANAL / CH ANUAL			25	6	1000	25	6	1000	25	6	1000	3000

(CH: Carga Horária; CHP: Carga Horária Presencial; CHNP: Carga Horária não presencial; FGB: Formação Geral Básica; IFA: Itinerário Formativo; CCE: Componente Curricular Eletivo)

Fonte: Santa Catarina (2023).

Observamos, na Matriz em destaque, que aquilo que antes se denominava de Trilhas de Aprofundamento passou a ser chamado de Aprofundamentos nas disciplinas da carga horária geral básica, porém, no formato não presencial. O documento explica que, para as aulas não presenciais, a SED-SC dispõe dos aplicativos do *Google Education* e da Plataforma Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH) (Santa Catarina, 2023). A educação híbrida foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que, entre outros assuntos, trata da carga horária não presencial:

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (Brasil, 2018).

O documento *Ensino Médio e EPT indicações para 2024* esclarece que a carga horária não presencial poderia incidir tanto na Formação Geral Básica (FGB)⁶ quanto nos Itinerários Formativos (IFAs)⁷. Além disso, não é obrigatório que a carga horária não presencial seja realizada de forma digital, mas seria necessário o acompanhamento do(a) professor(a) da escola (Santa Catarina, 2023). Afirma-se ainda: “[...] ao detalharmos o formato da Educação Híbrida em Santa Catarina, ficará evidente que o professor terá um papel fundamental no processo, pois não serão utilizados sistemas autoinstrucionais ou similares para essa carga horária” (Santa Catarina, 2023, p. 11).

No cenário apresentado para o ano de 2025, a Matriz Curricular do NEM catarinense foi novamente alterada, dessa vez por meio de um documento intitulado *Reorganização Curricular da Oferta do Ensino Médio Lei 14.945/2024*. Na nova configuração o EM Propedêutico organizou-se com 3.000 horas, divididas da seguinte forma: FGB com 2.400 horas, IFA Áreas do Conhecimento 480 horas e IFA Atividades Integradoras 120 horas, conforme observamos na Figura 2:

⁶A Formação Geral Básica corresponde ao conjunto de aprendizagens comuns e obrigatórias do EM, responsável por assegurar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, culturais e tecnológicos considerados essenciais à formação básica.

⁷ Os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs), por sua vez, constituem a parte flexível do currículo, a qual é destinada ao aprofundamento das áreas do conhecimento. Embora a Lei n.º 14.945/2024 tenha recomposto a carga horária da FGB para, no mínimo 2.400 horas, a efetiva contribuição formativa dos IFAs para a juventude permanece em debate (Brasil, 2024; Ramos; Frigotto, 2023).

Figura 02 – Organização Ensino Médio 2025



Fonte: Santa Catarina (2024).

As atividades complementares são realizadas pelos professores na unidade escolar, enquanto os estudantes as desenvolvem em casa, seja pela plataforma Google Classroom ou por meio de material impresso. Em outras palavras, caberá aos professores acompanhar essas aulas, as quais passam a integrar sua carga horária semanal. Nesse contexto, os profissionais deverão disponibilizar as atividades tanto por meio do Google Classroom quanto em formato impresso, a fim de atender aos estudantes que não têm acesso à internet. O documento em pauta, por sua vez, reforça a obrigatoriedade da oferta das atividades impressas (Santa Catarina, 2024).

Sublinhamos que, nesse momento, a grade curricular do EM noturno volta a ter duração de três anos, em vez de quatro, como previa a proposta implementada em 2021 (Santa Catarina, 2024). A Matriz Diurna e Noturna do NEM em SC, no ano de 2025, foi composta por 30 aulas semanais, das quais: 25 são presenciais (FGB) e 5 híbridas (IFAs) e 40 horas anuais de Atividades Integradoras, conforme demonstra a Figura 3:

Figura 03 – Matriz Curricular Ensino Médio 2025

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO											
			1ª Série			2ª Série			3ª Série		
ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	3	120	96	3	120	96	3	120	96
		Língua Inglesa	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Arte	2	80	64	1	40	32	2	80	64
		Educação Física	2	80	64	2	80	64	2	80	64
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	96	3	120	96	3	120	96
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Física	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Química	2	80	64	2	80	64	2	80	64
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Geografia	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Sociologia	2	80	64	2	80	64	1	40	32
Filosofia		1	40	32	2	80	64	2	80	64	
		SUBTOTAL FGB	25	1000	800	25 aulas	1000	800	25 aulas	1000	800
ITINERÁRIO FORMATIVO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª Série			2ª Série			3ª Série		
	Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas tecnologias	Aprofundamento em Ciências Biológicas				2	80	64			
	Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias	Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa				2	80	64	2	80	64
		Segunda Língua Estrangeira	1	40	32	1	40	32	1	40	32
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia Aplicada ao Desenvolvimento Socioeconômico	2	80	64						
	Aprofundamento em Matemática e suas tecnologias	Matemática e suas Aplicações	2	80	64				2	80	64
	Atividades integradoras				40			40			40
CARGA HORÁRIA ANUAL			5 aulas	200	200	5 aulas	200	200 horas	5 aulas	200	200 horas
			1000			1000			1000		
Obs.: 04 aulas do IF e 01 aula da FGB serão atividades complementares											

(CH: Carga Horária; CHP: Carga Horária Presencial; CHNP: Carga Horária não presencial; FGB: Formação Geral Básica; IF: Itinerário Formativo; CCE: Componente Curricular Eletivo)

Fonte: Santa Catarina (2024).

Na prática, essas aulas configuram meras atividades domiciliares, cuja presença do estudante é condicionada à entrega da tarefa proposta. No entanto, conforme estabelecido pelo Ofício Circular n.º 440/2023, em consonância com o Ofício Circular n.º 441/2023, destaca-se que determinados componentes curriculares passariam a apresentar parte de sua carga horária na matriz curricular sob a forma de aulas não presenciais, consolidando, assim, o processo de implementação da Educação Híbrida.

Em síntese, tais aulas não podem ser consideradas para fins de atribuição de nota, o que tende a reduzir o seu impacto pedagógico e a esvaziar o seu efetivo valor formativo. Nesse primeiro momento, conforme evidenciado na matriz anteriormente apresentada, as aulas dos IFAs foram utilizadas predominantemente para compor a carga horária não presencial da grade curricular, o que contribui para o esvaziamento e para a desvalorização do conhecimento científico historicamente construído.

Preocupa-nos o fato de que o estudante também acaba sendo prejudicado, pois, além de se configurar como uma espécie de “faz de conta”, o ensino híbrido pode incidir negativamente sobre a FGB, representando um possível retrocesso. Conforme assinala Frigotto (2023), “a dualidade estrutural da educação brasileira se acirra com o novo ensino médio: enquanto as elites têm acesso à formação integral e crítica, as juventudes das classes trabalhadoras recebem um currículo aligeirado e esvaziado de fundamentos” (Frigotto, 2023, p. 365). A análise do autor corrobora nossa compreensão de que a contrarreforma do EM e suas reconfigurações curriculares ainda não asseguram uma formação integral aos estudantes da classe trabalhadora, constituindo-se como mecanismo de aprofundamento da dualidade estrutural que marca a educação da juventude brasileira.

É preciso estar atento às aulas híbridas, pois há o risco real de que, mais cedo ou mais tarde, sejam incorporadas a parcerias público-privadas. Tal movimento tende a reduzir a carga horária dos professores, transferir responsabilidades do Estado para a iniciativa privada e aprofundar a precarização do ensino público, penalizando sobretudo os estudantes da classe trabalhadora.

Ao analisarmos o currículo e as constantes mudanças na matriz do NEM, é possível compreender que a mesma é influenciada por parcerias externas ou “redes de influências” que atuam para a ampliação dos IFAs (parte flexível) e consequente redução da FGB, interferindo tanto na formação da juventude quanto na prática docente, o que induz a formação de novas subjetividades⁸, as quais atendam às demandas do capital (Silva; Martini; Dias, 2024). Dessa forma, Frigotto (2023) assevera que a contrarreforma do NEM se articula a arranjos curriculares ajustados às demandas do capital, reduzindo a escola a um espaço de treinamento pautado em competências fragmentadas e desvinculadas de uma formação humana integral.

Enfatizamos, ainda, que, conforme uma nota técnica publicada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), seis estados brasileiros encontram-se em descumprimento das cargas horárias legais estabelecidas pela Lei n.º 14.945/2024 (REPU, 2025). Embora a nova legislação determine a recomposição da carga horária da

⁸ Entendemos por “novas subjetividades” a construção de formas de ser, pensar e agir condizentes com a racionalidade neoliberal. Trata-se da formação de sujeitos que internalizam valores como o empreendedorismo, a flexibilidade, a competitividade, a responsabilização individual pelo próprio sucesso ou fracasso e a adaptação às exigências do mercado de trabalho. Nesse processo, desloca-se a centralidade da formação humana integral para o desenvolvimento de competências consideradas úteis ao capital, conformando, consequentemente, os sujeitos para atender às suas demandas.

FGB para um mínimo de 2.400 horas, isso não se efetivou na matriz curricular de 2025. Persistem desequilíbrios, como a priorização de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos demais componentes curriculares.

Uma análise comparativa evidencia que a reforma curricular proposta em 2024 não recuperou a carga horária suprimida pela contrarreforma de 2017, mantendo lacunas significativas na formação dos estudantes. O estado de Santa Catarina figura entre as seis unidades federativas em desacordo com a carga horária mínima exigida pela Lei n.º 14.945/2024 (REPU, 2025). Na próxima seção, examinaremos as alterações propostas na matriz curricular de 2026 para o EM catarinense, a fim de compreender os desdobramentos desse processo.

As mudanças para 2026: novas configurações e preocupações

Damos início a esta sessão reiterando nossa profunda indignação diante do currículo catarinense para o EM cuja elaboração se deu sem uma consulta ou escuta efetiva da juventude que dele fazem parte. Trata-se de um processo que desconsidera as múltiplas realidades sociais, culturais e territoriais dos estudantes e, ao mesmo tempo, compromete o direito à terminalidade em uma matriz curricular consistente, estruturada e formativamente coerente (Silva; Martini; Dias, 2024). Soma-se a isso a crescente angústia do corpo docente, que vivencia, na prática, os impactos sucessivos de mudanças educacionais implementadas sem o devido diálogo, planejamento e consolidação.

Dito isso, em fevereiro de 2026, a SED-SC reuniu as escolas da rede estadual durante a semana de formação que antecedeu o início do ano letivo e apresentou o documento *Itinerários Formativos de Aprofundamento – Formação*, destinado a orientar a reorganização curricular em consonância com a Lei n.º 14.945/2024. O material apresentou os princípios pedagógicos, a nova estrutura dos IFAs, bem como orientações para sua implementação nas escolas estaduais, constituindo o principal documento normativo utilizado na organização curricular do EM catarinense (Santa Catarina, 2026).

Nesse sentido, o documento anteriormente mencionado apresenta a reorganização curricular, que busca fortalecer a FGB, bem como reorganizar os IFAs em torno de Projetos Integradores e Temas Contemporâneos Transversais. Segundo a SED-SC (2026, p. 8), essa proposta busca promover a “integração entre áreas do conhecimento”, o “aprofundamento das aprendizagens” e a “articulação entre teoria e prática”.

Embora o documento anuncie o fortalecimento da FGB e da integração curricular, sua leitura evidencia que permanecem indefinidos aspectos essenciais para a efetivação da proposta, como as condições objetivas de implementação, a formação continuada dos professores e o tempo institucional destinado ao planejamento coletivo. Essa ausência revela um descompasso entre os princípios anunciados e as condições necessárias para sua concretização, aspecto já problematizado por Ramos e Frigotto (2023) ao analisarem a implementação do NEM.

A análise demonstra que a construção e a constante adequação curricular, intensificadas a partir da contrarreforma do EM instituída em 2017, implementada inicialmente em 120 escolas piloto⁹ em 2020, inauguraram uma lógica de experimentação permanente. A proposta de uma nova organização curricular para essa etapa permanece, até hoje, em contínua reformulação. Passados seis anos, o que se observa é a ausência de uma matriz curricular estável e consolidada. A cada ano letivo, apresenta-se uma configuração distinta, sem continuidade, sem clareza de percurso formativo e, sobretudo, sem assegurar efetivamente a terminalidade dos estudantes.

A sucessão de reorganizações curriculares identificadas entre 2024 e 2026 permite observar um cenário de constantes alterações, ajustes e tentativas, muitas delas mal sucedidas, de estruturar uma matriz curricular para o EM que responda às demandas educacionais contemporâneas. Tal instabilidade compromete a qualidade do ensino, fragiliza o trabalho pedagógico e produz insegurança institucional. Uma educação submetida à lógica da permanente transitoriedade não se consolida; ao contrário, torna-se vulnerável e desestruturada (Dantas, 2025). Não há fortalecimento possível quando o currículo, elemento central da organização escolar, carece de estabilidade, coerência e de compromisso com a formação integral dos sujeitos.

A reorganização apresentada pela SED-SC evidencia um aumento da carga horária destinada à FGB, em consonância com a Lei n.º 14.945/2024. Entretanto, observa-se que a redução da carga horária destinada aos IFAs altera significativamente a configuração da parte flexível do currículo, suscitando questionamentos acerca das possibilidades efetivas de aprofundamento formativo previstas na proposta (Santa Catarina, 2026). Conforme estabelece no documento os IFAs tem por finalidade

⁹ O estado de Santa Catarina (SC) iniciou a elaboração da proposta ao NEM em 2018 por meio da organização curricular, porém, foi em 2020 que se iniciaram a implementação do NEM em 120 escolas-piloto e a formação dos professores e gestores em Santa Catarina, ofertada pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED – SC), em parceria com o Instituto Lungo, sediado em Belo Horizonte (MG).

“promover o aprofundamento das aprendizagens por meio da integração entre as áreas do conhecimento” (Santa Catarina, 2026, p. 7).

Verifica-se que, embora o reforço da FGB possa ser compreendido como resposta às críticas dirigidas ao modelo anterior, a diminuição da carga horária dos IFAs suscita questionamentos sobre a efetiva garantia de escolhas significativas aos estudantes e sobre a coerência entre discurso e prática na implementação das políticas educacionais. A constante reconfiguração da matriz curricular, conforme demonstra a Figura 4, a seguir, reafirma um cenário de transitoriedade normativa que impacta diretamente o planejamento pedagógico, a organização escolar e a trajetória formativa da juventude.

Figura 4 – Organização curricular do Ensino Médio: Itinerários Formativos de Aprofundamento



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. *Itinerários Formativos de Aprofundamento – Formação*, fevereiro de 2026, p. 2.

Ainda conforme o documento *Itinerários Formativos de Aprofundamento – Formação*, publicado pela SED-SC (2026) e aqui já mencionado, a reorganização curricular decorrente da Lei n.º 14.945/2024 estabelece uma nova distribuição da carga horária do EM, destinando 2.400 horas à FGB, enquanto os IFAs, somados às Atividades Integradoras, totalizam 600 horas. Dessa forma, o currículo atinge a carga horária global de 3.000 horas, conforme previsto na legislação. Segundo o documento, essa reorganização busca fortalecer a formação comum e promover o aprofundamento das aprendizagens por meio de práticas interdisciplinares (Santa Catarina, 2026).

O documento informa que os IFAs passam a ser organizados a partir de um Projeto Integrador (PI), estruturado como proposta interdisciplinar entre as áreas do conhecimento e fundamentado em torno de um Tema Contemporâneo Transversal

(Santa Catarina, 2026, p. 8). Conforme a SED-SC (2026), o PI deve promover um planejamento articulado que envolva pesquisa e intervenção na realidade, buscando integrar teoria e prática. Para isso, exige-se que esteja vinculado às áreas do conhecimento e contemple, obrigatoriamente, os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Biologia e Geografia, reforçando a perspectiva de integração curricular sob uma lógica de aprofundamento formativo (Santa Catarina, 2026, p. 11).

É válido mencionar que, a Figura 4 sintetiza a concepção de organização curricular proposta pela SED-SC para os IFAs. Observa-se que a centralidade do PI articula os componentes curriculares e os Temas Contemporâneos Transversais, buscando promover a interdisciplinaridade e a contextualização das aprendizagens. Essa organização representa uma mudança em relação às matrizes anteriores, ao deslocar o foco para o PI desenvolvido pelas áreas do conhecimento (Santa Catarina, 2026).

Nesse sentido, os IFAs orientam-se por parâmetros definidos pela SED-SC, fundamentados a partir de três alicerces interligados que fundamentam as suas decisões epistemológicas, pedagógicas e de gestão. Entre os princípios destacados estão o aprofundamento e não a mera diversificação curricular, a integração e a interdisciplinaridade, a territorialidade e a contextualização dos saberes, bem como o protagonismo e a autonomia estudantil, associados à flexibilidade curricular e à justiça curricular com equidade (Santa Catarina, 2026).

O esquema orientador apresentado pela SED-SC para os IFAs indica que, na prática pedagógica, estes devem promover a superação da fragmentação disciplinar, adotando metodologias ativas, práticas interdisciplinares e processos avaliativos comprometidos com o desenvolvimento integral da juventude (Santa Catarina, 2026). Tal proposição, contudo, exige condições objetivas de trabalho, formação continuada e estabilidade curricular para que não permaneça apenas no plano discursivo, corroborando a perspectiva de Dantas (2025) de que a escola pública não pode se constituir como um espaço de “experimentalismos pedagógicos frequentes”.

Salientamos que os IFAs também se fundamentam no *Caderno de Orientações para Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA)*¹⁰,

¹⁰ O documento oficial que orienta a implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA) foi publicado pelo Ministério da Educação, porém não apresenta orientações específicas para a organização dessa oferta no ensino médio noturno. Ver: BRASIL. Caderno de Orientações para

disponibilizado pelo MEC em sua página oficial. Esses documentos estabelecem diretrizes que tem por objetivo alinhar a organização curricular às políticas nacionais para o EM, reforçando a necessidade de coerência entre os princípios normativos e a efetivação concreta nas redes de ensino.

A análise do documento evidencia o emprego recorrente de expressões como protagonismo, equidade, interdisciplinaridade e metodologias ativas. Tais expressões sustentam a ideia de um currículo flexível, com múltiplas possibilidades de articulação e percursos formativos, no entanto, também dialogam com concepções de matriz empresarial que têm influenciado as políticas educacionais contemporâneas (Dardot; Laval, 2016), especialmente no que se refere à lógica da adaptação, da performatividade e da gestão por competências.

A proposta apresentada pela SED-SC evidencia uma preocupação em fortalecer a integração curricular e ampliar o diálogo entre os diferentes componentes do currículo (Santa Catarina, 2026). Entretanto, embora o documento descreva a estrutura e organização do PI não explicita as condições objetivas indispensáveis à sua efetiva implementação nas escolas. O documento analisado não explicita garantias concretas relacionadas à formação docente continuada e específica, ao tempo destinado ao planejamento coletivo, à infraestrutura adequada das unidades escolares e a uma organização curricular coerente com os princípios anunciados. Além disso, há o risco de esvaziamento do conhecimento científico sistematizado, comprometendo o acesso da juventude da classe trabalhadora a uma formação sólida, crítica e socialmente referenciada (Frigotto, 2023). Tal lacuna suscita questionamentos acerca da efetiva materialização dos princípios anunciados, uma vez que a integração curricular depende não apenas de orientações normativas, mas também de condições concretas para sua realização (Ramos; Frigotto, 2023).

Desse modo, ainda que o discurso oficial anuncie a superação da fragmentação disciplinar e a construção de uma educação mais contextualizada e significativa (Santa Catarina, 2026), persiste o desafio de converter tais enunciados em práticas concretas no cotidiano escolar. É fundamental que essas diretrizes ultrapassem o plano retórico e se materializem em condições objetivas de trabalho docente, como tempo, formação, infraestrutura e organização curricular coerente, de modo a produzir impactos reais e positivos na formação da juventude.

Ao analisarmos o documento *Itinerários Formativos de Aprofundamento – Formação*, observa-se que a proposta pedagógica dos IFAs para 2026, une o esforço em estruturar uma organização curricular alinhada às diretrizes educacionais contemporâneas, com ênfase em competências, habilidades e novas metodologias. O documento destaca quatro eixos estruturantes que assumem centralidade no desenvolvimento do PI dos IFAs: Método, conhecimento e ciência; Mediação e intervenção; Mundo do trabalho e transformação social; Inovação e intervenção tecnológica (Santa Catarina, 2026).

Identifica-se, a partir da leitura crítica do material disponibilizado pela SED-SC, percebemos que a ênfase recai predominantemente sobre a dimensão conceitual e organizativa da proposta, deixando em segundo plano aspectos fundamentais para sua efetivação. Questões como as condições formais de trabalho docente, a formação continuada específica, o tempo destinado ao planejamento integrado e a definição clara de conteúdos e conceitos científicos estruturantes não aparecem com a mesma consistência. Ao ampliar significativamente o escopo de atuação sem assegurar bases materiais e pedagógicas sólidas, a proposta corre o risco de se converter em uma prática meramente formal, marcada por ações pontuais ou burocráticas (Ramos; Frigotto, 2023).

Outra constatação evidenciada no documento com relação aos IFAs é de que o PI não pode ser uma repetição ou continuação dos componentes curriculares aos quais ele se refere, e sim uma parte integrada ao componente, constituindo-se um espaço metodológico diferenciado, com identidade própria (Santa Catarina, 2026). A partir dessa diretriz, indagamo-nos: Se o PI aprofunda aprendizagens da FGB, mas não é continuidade das aulas, como se garante essa articulação sem cair na repetição ou na desconexão? Essa fronteira conceitual pode gerar ambiguidades na prática docente? Qual será o real significado das aulas dos IFAs proposta na grade curricular de 2026? O que essa juventude vai aprender realmente neste componente curricular da parte flexível do currículo?

Conforme argumentam Ramos e Frigotto (2023), reformas curriculares que ampliam a flexibilização curricular necessitam definir com precisão os conteúdos, as condições de implementação e seu objetivo formativo, sob pena de produzirem práticas pedagógicas marcadas por ambiguidades e interpretações distintas entre as redes de ensino e as escolas. Nessa perspectiva, a ausência de maior detalhamento no documento da SED-SC pode dificultar a consolidação de uma identidade pedagógica para os IFAs.

Embora a matriz curricular apresentada para o EM noturno seja formalmente idêntica à do período diurno, o documento analisado não apresenta orientações específicas para a organização pedagógica dos IFAs neste turno. Nesse sentido, a diferença reside na organização da carga horária: no diurno, os estudantes cumprem integralmente as 30 aulas semanais de forma presencial; já no noturno, são previstas 25 aulas presenciais e 5 aulas cuja organização ainda não está devidamente especificada. Mesmo que não exista um documento oficial específico sobre os IFAs no noturno, a leitura do documento permite inferir que essas aulas assumirão caráter híbrido, considerando que o próprio documento menciona a “[...] realização de atividades extraescolares mediante registros fotográficos, relatórios e feedbacks” (Santa Catarina, 2026, p. 20).

Entretanto, o texto orientador não esclarece de que maneira, nem em que momento, o professor do EM noturno deverá encaminhar as atividades dos IFAs, sobretudo porque não poderiam ocorrer durante as aulas destinadas à FGB. Também não há definição precisa sobre os critérios de avaliação dessas atividades, tampouco sobre o controle de frequência ou registro de presença e ausência dos estudantes. A ausência de orientações específicas para o EM noturno constitui um aspecto relevante da análise documental realizada, pois estes estudantes possuem características próprias, especialmente por serem trabalhadores, às condições de permanência na escola e à organização do tempo escolar. A inexistência de definições mais precisas sobre o processo de avaliação, frequência e acompanhamento pedagógico podem produzir interpretações distintas entre as escolas, comprometendo a uniformidade na implementação da proposta.

Na sequência, apresentamos a matriz curricular do NEM catarinense (Figura 5), diurno (integral em um dia da semana) e noturno, que, embora formalmente idêntica, diferencia-se na medida em que, no noturno, as aulas dos IFAs não se configuram integralmente como presenciais conforme descrito acima.

Figura 5 - Matriz Curricular do NEM 2026

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO PARCIAL DIURNO 2026											
ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª Série			2ª Série			3ª Série		
			A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	3	120	96	3	120	96	3	120	96
		Língua Inglesa	2	80	64	1	40	32	2	80	64
		Segunda Língua Estrangeira	1	40	32	1	40	32	1	40	32
		Arte	1	40	32	1	40	32	1	40	32
		Educação Física	2	80	64	2	80	64	2	80	64
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	96	3	120	96	3	120	96
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Física	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Química	2	80	64	2	80	64	2	80	64
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Geografia	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Sociologia	2	80	64	2	80	64	1	40	32
		Filosofia	1	40	32	2	80	64	2	80	64
	SUBTOTAL FGB		25	1000	800	25	1000	800	25	1000	800
	TOTAL FGB		2400 HORAS								
ITINERÁRIO FORMATIVO DE APROFUNDAMENTO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
	Aprofundamento de Ciências da Natureza e suas tecnologias	Aprofundamento em Ciências Biológicas	1	40	32	1	40	32	1	40	32
	Aprofundamento em Linguagens e suas tecnologias	Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa	2	80	64	1	40	32	2	80	64
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia Aplicada ao Desenvolvimento Socioeconômico	1	40	32	1	40	32	1	40	32
	Aprofundamento em Matemática e suas tecnologias	Matemática e suas Aplicações	1	40	32	2	80	64	1	40	32
	Atividades integradoras		40			40			40		
	SUBTOTAL IFA		5	200	200	5	200	200	5	200	200
	TOTAL IFA		600 HORAS								

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Matrizes do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/matrizes>. Acesso em 9 de março de 2026.

A matriz curricular apresentada pela SED-SC para o EM de 2026 evidencia a reorganização da distribuição da carga horária entre FGB e IFAs, em conformidade com as orientações da Lei n.º 14.945/2024 (Santa Catarina, 2026). A Figura 5 sintetiza essa organização e permite visualizar a distribuição dos componentes curriculares ao longo das três séries do EM.

Com base nas informações trazidas pela Figura 5, é possível indicar algumas constatações. A carga horária semanal permanece 30 aulas nas três séries. Os IFAs estão incorporados à carga horária de algumas disciplinas da FGB. A 2.ª série apresenta

maior aprofundamento em Matemática (2 aulas IFA). A 1.^a e 3.^a séries tem maior aprofundamento em Linguagens (2 aulas de Prática de Linguagens). As Atividades Integradoras permanecem com 40 horas anuais em todas as séries. Ao analisarmos a grade curricular da FGB e IFAs, notamos que disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa têm a maior carga horária, justamente por incorporarem as aulas dos IFAs, dentro do quadro de horários principal (Santa Catarina, 2026).

A 2.^a série é o momento de maior intensidade em Matemática, somando 5 aulas de base, das quais duas são de aprofundamento. Disciplinas como Sociologia e Filosofia mantêm uma carga horária reduzida (uma a duas aulas semanais), o que faz com que o NEM catarinense reforce a instrumentalização do ensino em detrimento de uma formação mais crítica e extensa nessas áreas, visando à inserção produtiva dos estudantes e reduzindo o espaço destinado aos conhecimentos das Ciências Humanas, cuja contribuição é essencial para a formação crítica e para a compreensão das determinações históricas e sociais que estruturam a vida em sociedade (Frigotto, 2023). Nesse sentido, observa-se também que Língua Portuguesa e Literatura mantêm-se como o eixo central, com 4 a 5 aulas semanais, reforçadas pelas "Práticas de Linguagens".

Diante do exposto, verifica-se que a matriz curricular do EM catarinense para 2026 revela um cenário que é marcado por instabilidade normativa, ambiguidades e fragilidades estruturais que tensionam a efetivação de uma formação emancipatória ofertada à juventude da classe trabalhadora. Assim sendo, embora o discurso enfatize inovação pedagógica, protagonismo estudantil e integração entre áreas do conhecimento, esses princípios aparecem, em grande medida, dissociados das condições materiais e organizacionais necessárias à sua concretização. A ausência de definições claras sobre como se organizarão os IFAs, especialmente no ensino noturno, o qual não possui uma definição acerca das formas de acompanhamento, de avaliação e de registro das atividades, evidencia um distanciamento significativo entre o que está prescrito e a realidade vivenciada nas escolas. Com efeito, corre-se o risco de que os IFAs se configurem mais como uma estratégia de reorganização administrativa da carga horária, do que como um efetivo aprofundamento formativo.

Desse modo, a análise da matriz curricular demonstra que, embora a reorganização promovida pela Lei n.º 14.945/2024 tenha ampliado a carga horária da FGB, permanecem escolhas curriculares que priorizam determinados componentes em detrimento de outros. Tal organização suscita reflexões sobre os limites da proposta para assegurar uma formação humana integral, conforme defendem Ramos e Frigotto (2023) especialmente quando se considera o papel da escola pública na socialização do conhecimento científico, filosófico, artístico e cultural.

Os elementos analisados ao longo desta seção permitem concluir que, a ampliação de propostas metodológicas sem a garantia de formação docente, tempo de planejamento coletivo, infraestrutura adequada e clareza curricular, tende a produzir práticas pedagógicas fragmentadas, muitas vezes reduzidas a ações de cunho utilitarista. Destarte, o que se apresenta como “novo”, pode resultar em um esvaziamento do currículo e na precarização do trabalho docente, comprometendo o acesso da juventude a uma formação científica sólida, crítica e socialmente referenciada. Esse cenário reforça a necessidade de problematizar e denunciar as bases que sustentam a atual reorganização do EM e de reivindicar políticas educacionais que, para além do discurso reformista, garantam efetivamente o direito à educação pública de qualidade (Frigotto, 2023; Freitas, 2018).

Considerações finais

As contrarreformas educacionais têm grande influência das políticas neoliberais e de seus reformadores, que atuam com a intenção de formar subjetividades na juventude, consoantes aos interesses do capital (Dardot; Laval, 2016). Entendemos que as contrarreformas educacionais intensificam um único propósito, manter a hegemonia burguesa, e na contrarreforma do EM de 2017, bem como, sua reorganização em 2024, isso não é diferente.

Relacionado a esse contexto, o currículo escolar ocupa um papel importante na construção de tais subjetividades, sendo que atua diretamente na construção da identidade coletiva e no estabelecimento de critérios de controle de professores e estudantes (Pacheco, 2003 apud Silva; Martini; Dias, 2024). No caso específico deste estudo, por meio do qual analisamos as mudanças no NEM catarinense, foi possível observar um cenário de continua flexibilização curricular, pautado por parcerias tecnológicas e diretrizes que desvalorizam a formação crítica e integral dos estudantes.

A implantação do ensino híbrido, ainda que permeado por um discurso de inovação, se concretiza como mecanismo de precarização do ensino público, de sobrecarga docente e de atendimento precário à juventude da classe trabalhadora.

Concordamos com Frigotto (2023), quando destaca que o EM deve formar o ser humano por inteiro:

[...] que se constitui em condição à cidadania política e econômica é aquele que fornece as bases, os princípios, os fundamentos da ciência da natureza e das ciências sociais e humanas e das artes. [...] A contrarreforma do 'novo' ensino médio destrói justamente essas bases. É só examinar as propostas dos 'arranjos curriculares' que estão sendo publicados para ver que a maior carga horária é para as disciplinas instrumentais ou ao que denominam de 'projeto de vida' (Frigotto, 2023, p. 458-459).

Na mesma perspectiva, Silva, Martini e Dias (2024) reconhecem que a contrarreforma curricular do NEM está subordinada a redes de influência que visam moldar subjetividades em conformidade com o capital, distanciando-se do projeto de educação emancipadora que a escola pública deveria garantir.

Freitas (2018) também enfatiza a necessidade de organizar-se formas de resistência às políticas de reformas neoliberais, a exemplo da contrarreforma do EM. Como reflexão final, destacamos a importância de manter atenção crítica diante das frequentes mudanças curriculares propostas para o EM em Santa Catarina. Tais transformações exigem acompanhamento e debate permanente, uma vez que impactam diretamente a organização do currículo e as condições de formação oferecidas aos estudantes.

Em conclusão, reafirma-se a necessidade de fortalecer as lutas em defesa de um ensino público, gratuito, laico e socialmente referenciado, que assegure à juventude da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento científico, cultural e tecnológico, condição fundamental para uma formação crítica, integral e emancipadora (Ramos; Frigotto, 2023).

Referências

BRASIL. **Caderno de Orientações para Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA)**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/cadernoorietacoes.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 22 nov. 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 10 de fevereiro de 2026.

DANTAS, Jéferson Silveira. O novo ensino médio e o projeto formativo inacabado para a juventude da classe trabalhadora. **Vozes e Fatos**, 2025. Disponível em: <https://vozesefatos.com.br/o-novo-ensino-medio-e-o-projeto-formativo-inacabado-para-a-juventude-da-classe-trabalhadora/>. Acesso em 5 de março de 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. A contrarreforma do ensino médio: dupla traição aos jovens da escola pública. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica**: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 209-251.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em 13 de março de 2026.

REDE DIVERSIDADE E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA – REDAP. Chamada de artigos e ensaios: **Coletânea Por Dentro da Escola** – Volume 2: Movimentos educativos contra-hegemônicos na Educação Básica. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1svHt3oNlpNYuXDaphme8l3y0SQkJSWJUmu43-qGsVsk/edit?usp=sharing>. Acesso em 6 de novembro de 2025.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). Cargas horárias da Formação Geral Básica no Ensino Médio: estudo comparativo entre as redes estaduais. **Nota Técnica**. São Paulo: REPU, 2025. Disponível em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em 04 de dezembro de 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio e EPT**: indicações para 2024. Florianópolis: SED, 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Reorganização Curricular da oferta do Ensino Médio Lei 14.945/2024**. Florianópolis: SED, 2024.

SANTA CATARINA. **Ofício Circular nº 440/2023**. Dispõe sobre as orientações para o Ensino Médio. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/repositoriodien/inicio>. Acesso em 04 de novembro de 2025.

SANTA CATARINA. **Ofício Circular nº 441/2023**. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional que estarão em vigor no ano letivo de 2024. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/repositoriodien/inicio>. Acesso em 04 de novembro de 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Itinerários Formativos de Aprofundamento** – Formação. Florianópolis: SED/SC, 2026.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues; MARTINI, Tatiane Aparecida; DIAS, Alessandra Vidal. Contexto e redes de influência 223 na produção do texto do currículo base do ensino médio do território catarinense. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16881>. Acesso em 15 de junho de 2024.