

**Dossiê: Tensões pela definição do Ensino Médio: políticas de currículo,  
sujeitos e conhecimentos**

---

**Atacado para o governo e varejo para a educação: impactos das reformas curriculares para  
o Ensino Médio noturno em Santa Catarina**

*Wholesale for the government and retail for education: impacts of curriculum reforms on Night  
High School in Santa Catarina*

Naiara Gracia Tibola  
**Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)**  
Lages-SC-Brasil  
Juares da Silva Thiessen  
**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**  
Florianópolis-SC-Brasil

**Resumo**

O presente estudo resulta de uma pesquisa que teve como objetivo compreender os desafios e impactos das reformas curriculares na oferta do Ensino Médio noturno em Santa Catarina. De abordagem qualitativa, a investigação utilizou o método documental, analisando as matrizes curriculares adotadas pelo Estado. Para a interpretação dos dados recorreu-se à técnica de análise do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, que permite compreender os processos de formulação e recontextualização das políticas educacionais. Os resultados mostram que as alterações significativas nas matrizes curriculares comprometem a oferta de uma educação pública de qualidade e afetam diretamente a permanência dos jovens estudantes na escola.

**Palavras-chave:** reforma curricular; Ensino Médio noturno; políticas educacionais.

**Abstract**

This study results from research aimed at understanding the challenges and impacts of curriculum reforms on the provision of evening high school education in the state of Santa Catarina, Brazil. Based on a qualitative approach, the investigation employed the documentary method, analyzing the curriculum matrices adopted by the state. For data interpretation, the study used Stephen Ball's Policy Cycle framework, which enables the understanding of the processes of policy formulation and recontextualization. The findings indicate that significant changes in the curriculum matrices compromise the provision of quality public education and directly affect the retention of young students in school.

**Keywords:** curriculum reform; evening High School; educational policies.

## **Introdução**

O Ensino Médio no Brasil volta a ser o centro das atenções a partir da Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), que se transforma na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), reformando o Ensino Médio e dando origem ao chamado "Novo Ensino Médio". Em 2024 uma nova reforma é aprovada, instituindo a Política Nacional de Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), trazendo novas mudanças para essa etapa de ensino. O Ensino Médio brasileiro e catarinense, de acordo com o artigo 35 da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), é definido como a etapa final da Educação Básica e tem sido marcado por constantes reformulações curriculares, com o objetivo de atrair os jovens e dar sentido a essa etapa da escolarização básica.

O Ensino Médio tornou-se um campo de disputa política que compõe um antigo discurso e reitera finalidades que são constantemente tensionadas por diferentes interesses nos últimos 20 anos (Silva, 2018, p. 1). Nesse cenário, os Estados mobilizam-se para repensar seus currículos e a oferta do "Novo Ensino Médio", considerando suas características regionais, a organização a partir dos Itinerários Formativos, a introdução de componentes curriculares e a estruturação das escolas, dos professores e da infraestrutura para atender os estudantes. Ramos e Frigotto (2016, p. 42) argumentam que "a escola passa por uma transição que tem a ver com a crise mais generalizada nos planos econômico, político e cultural", refletindo os interesses divergentes em torno dessa etapa da Educação Básica.

Mesmo diante das definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), a obrigatoriedade da oferta do Ensino Médio é relativamente recente. Sua obrigatoriedade foi estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou a Constituição em seu artigo 208 – I, garantindo educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Ao incluir a faixa etária de 15 a 17 anos como etapa obrigatória da Educação Básica, justifica-se o que se estabelece na Meta 3 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) – no que se refere à universalização do atendimento, com a meta de alcançar 85% de matrículas no Ensino Médio até o final da vigência do plano. Para Krawczyk (2014, p. 755), o objetivo principal dessa expansão do Ensino Médio é “tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional”. Dessa forma, surgem

diferentes modalidades curriculares para o Ensino Médio, como o regular, o inovador, o profissional, o de tempo integral e o "Novo Ensino Médio", todas voltadas tanto para a continuidade dos estudos no Ensino Superior quanto para a inserção no mercado de trabalho.

Apesar da obrigatoriedade do Ensino Médio e das mudanças curriculares recentes, as políticas educacionais têm sido pensadas prioritariamente para o Ensino Médio diurno, enquanto o Ensino Médio noturno recebe pouca atenção, observado nas alterações das políticas para o próprio Ensino Médio (Tibola, 2024). A Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), que alterou a LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seu artigo 36, § 8º-A, determina que "os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos uma escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada para matrícula de estudantes nesse turno, na forma da regulamentação a ser estabelecida pelo respectivo sistema de ensino".

Dessa forma, é fundamental trazer para o debate educacional e político a oferta do Ensino Médio noturno e sua organização curricular, especialmente considerando que a maioria de seus estudantes são jovens trabalhadores que dividem sua jornada entre estudo e trabalho. A nova morfologia do trabalho descrita por Antunes (2014, 2018) a partir de quem é a nova classe trabalhadora hoje, evidencia jovens estudantes da educação básica do período noturno que têm sua inserção profissional precoce (Alves, 2018) para, antes de tudo, atender às suas múltiplas necessidades devido a precisar auxiliar financeiramente suas famílias.

Este artigo busca preencher essa lacuna, investigando e compreendendo os desafios e impactos das recentes reformas curriculares no Ensino Médio noturno em Santa Catarina (SC). Para isso, a partir da análise de documentos oficiais, questiona-se: **Quais são os desafios e impactos das reformas curriculares na oferta do Ensino Médio noturno em Santa Catarina?**

Para responder à questão problematizadora e atingir o objetivo proposto, a metodologia adotada é a pesquisa documental, que, conforme Lüdke e André (2015, p. 45), "busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse". Esse método pode ser utilizado como uma metodologia de investigação científica, adotando procedimentos técnicos e científicos específicos para examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, extraíndo deles as informações mais significativas de acordo com os objetivos estabelecidos da pesquisa. Para analisar os documentos e matrizes curriculares, realiza-se uma análise a partir da ótica de pesquisadores como Ball (1994, 2014),

Mainardes (2018) e Macedo (2024), de forma interpretativa, apresentando as matrizes curriculares e o caminho percorrido até o momento para o Ensino Médio noturno de Santa Catarina.

### **Aspectos metodológicos da pesquisa**

Esta pesquisa segue um estudo de base teórica e das políticas curriculares de Santa Catarina no que se refere à análise das matrizes curriculares para o Ensino Médio noturno. Ao utilizar-se da pesquisa documental, esta caracteriza-se pela compreensão e análise de um universo de documentos, incluindo bancos de dados que são considerados heterogêneos. Embora trilhe caminhos semelhantes à pesquisa bibliográfica, nem sempre é fácil diferenciá-las. A principal diferença é que a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, como livros e artigos científicos localizados em bibliotecas (Gil, 2008).

A pesquisa documental distingue-se por seu caráter exploratório e descritivo, permitindo o levantamento e a sistematização de informações essenciais para compreender a formulação e a execução das políticas curriculares. Dessa forma, essa abordagem possibilita a reconstrução histórica e crítica dos processos educacionais, contribuindo para uma visão mais ampla das decisões e transformações que envolvem o Ensino Médio noturno em Santa Catarina. Além disso, por meio da análise documental, busca-se identificar contradições, avanços e desafios na política educacional, examinando as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais, como legislações, pareceres, matrizes curriculares e normativas estaduais.

Para construir a análise das políticas curriculares do Ensino Médio de Santa Catarina e compreender a dinâmica de sua formulação e efetivação, adota-se o Ciclo de Políticas, proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), que considera três contextos interdependentes: o de influência, o de produção de texto e o da prática. Além disso, conforme argumentado por Mainardes (2018), esse ciclo pode ser ampliado para incluir outros dois contextos: o de resultados (efeitos) e o de estratégia política (Ball, 1994), permitindo uma compreensão mais abrangente dos impactos e desdobramentos da política curricular em estudo.

### **O Contexto de Influência: Reformas Curriculares e o Ensino Médio Noturno em Santa Catarina**

A introdução de reformas curriculares e seu impacto no Ensino Médio noturno em Santa Catarina é uma questão complexa influenciada por diversos fatores interconectados. No ano de 2013 um movimento chamado padrões nacionais de aprendizagem, ou Mobilização para os Padrões Nacionais de Aprendizagem (MNLS), mais conhecido como Movimento pela Base Nacional Comum, é orquestrado como um “espaço para colaboração entre a nova filantropia e o Estado, e como um espaço de formulação de políticas em si mesmo” (Avelar; Ball, 2019, p. 1, tradução nossa).

Este Movimento é coordenado pela Fundação Lemann, que, entre 2013 e 2015 (ano de elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC), promoveu seminários com “senadores, congressistas, governadores e líderes educacionais brasileiros que discutiram as questões educacionais mais urgentes do país e criaram estratégias para mudar a situação” (Avelar; Ball, 2019, p. 4, tradução nossa) com o objetivo de elaborar padrões nacionais de aprendizagens para a agenda pública do Brasil.

Aqui podemos ver uma maneira pela qual a fundação faz seu “trabalho” político e como eles visam e mobilizam os atores com os quais desejam construir um relacionamento. Esses eventos são sites que apoiam a criação, evolução e manutenção de uma rede de políticas dinâmicas, instáveis e em expansão, onde a nova filantropia, os “tecnocratas” de políticas e o estado podem interagir (Avelar; Ball, 2019, p. 5, tradução nossa).

A filantropia das instituições Fundação Lemann (a principal, segundo Avelar e Ball (2019)), Instituto Natura e Banco Itaú, que aparecem posteriormente ao Movimento com interesse na BNCC, trazem seu foco de mercado para os documentos curriculares e tornam-se a “fronteira entre o estado e a nova filantropia, que está se tornando cada vez mais porosa e, de fato, podemos afirmar que o MNLS emerge ao longo do tempo como um local-chave da política e do trabalho do Estado em si mesmo” (Avelar; Ball, 2019, p. 7, tradução nossa). Faz-se necessário ligar este movimento à elaboração dos documentos curriculares, em especial na mudança no Ensino Médio no Brasil com a BNCC aprovada em 2018.

A BNCC torna-se um documento curricular normativo para o Ensino Médio e movimenta Estados para a elaboração de seus currículos que dialoguem com o novo documento.

A criação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina tem seu movimento a partir do contexto de influência (Bowe; Ball; Gold, 1992), que no estudo das políticas curriculares

refere-se ao cenário no qual diferentes atores e grupos exercem impactos sobre a formulação das reformas educacionais, como descrito anteriormente.

No caso específico das reformas curriculares do Ensino Médio noturno em Santa Catarina, esse contexto abrange as forças políticas, econômicas e sociais que moldaram a criação do Novo Ensino Médio no Brasil e no Estado: “normalmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2018 p. 51).

O contexto de influência já é observado a partir do estabelecimento da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou significativamente a estrutura e o currículo do Ensino Médio, exigindo uma nova organização curricular que ficou denominada de núcleo comum, emergindo, assim, a Base Nacional Comum Curricular. Definiram-se, dessa forma, as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo do Ensino Médio, influenciando os conteúdos do núcleo comum no currículo de Santa Catarina.

O Estado de Santa Catarina aderiu rapidamente às reformas do Novo Ensino Médio após a aprovação da Lei Federal, introduzindo o modelo em 120 escolas-pilotos no ano de 2020, que seguiu o Caderno de Orientação para Implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina (2019). O Currículo Base do Território Catarinense foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e seguiu a orientação da Resolução CEE/SC nº 093, de 14 de dezembro de 2020 (Santa Catarina, 2020b), que definiu prazos para a adequação dos currículos, propostas pedagógicas e demais aspectos, conforme a legislação vigente.

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), documento normatizador do Estado de Santa Catarina, foi elaborado com base na BNCC e nas diretrizes federais. Este documento detalha como o Novo Ensino Médio está estruturado e efetivado no sistema público de educação do Estado. A Resolução nº 04/2021, do Conselho Estadual de Educação de SC, instituiu formalmente e forneceu orientações para a introdução do CBEMTC no sistema educacional do Estado.

Tanto a reforma nacional como a da rede Estadual de SC, traz por influência as “novas filantropias” no movimento de construção dos documentos. A influência dessas organizações pode se manifestar através da disseminação de modelos educacionais considerados “bem-sucedidos” em outros países, da promoção de certas abordagens pedagógicas e da defesa de políticas educacionais que visam à competitividade econômica, à adaptação ao mercado de trabalho global e às avaliações em larga escala (Thiesen, 2019, p. 10).

Nos termos da lógica liberal que opera na gestão da atividade pública para esse deslocamento do Estado, que, além de reduzir sua participação direta nas ações junto a sociedade, mantendo-se prioritariamente com a função de controle e regulação das atividades, passa a responder, também, propositalmente, à chamada crise de qualidade no serviço público, na medida em que transfere parte de seus serviços à iniciativa privada.

Para além das instituições internacionais, os interesses empresariais fazem-se presentes na reforma do Ensino Médio, priorizando habilidades para a empregabilidade em detrimento de uma educação acadêmica abrangente, apenas preparando o jovem para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho. Isso ocorre ao enfatizar o desenvolvimento de habilidades e competências consideradas relevantes para o mercado de trabalho e ao dar ênfase em itinerários formativos com foco em áreas profissionais, retomando o Ensino Médio técnico de forma ampla.

O Estado está sendo reformulado como formador de mercado, comissário de serviços e monitor de desempenho. O mercado está se expandindo para sujeitar cada vez mais o social e o público aos rigores do lucro. A filantropia está sendo retrabalhada pelos discursos e sensibilidades dos negócios, adotando, por exemplo, práticas de impacto, avaliação, eficiência e concorrência (Avelar; Ball, 2019, p. 2, tradução nossa).

No Estado de Santa Catarina o processo de elaboração do Currículo Base do Território Catarinense contou com a participação ativa de organizações do terceiro setor, entre as quais destacam-se o Instituto Iungo, o movimento Todos pela Educação, a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna. Essas instituições colaboraram na construção e desenvolvimento das diretrizes curriculares, influenciando diretamente a formulação do documento. O Instituto Iungo desenvolve projetos voltados à melhoria da qualidade da educação pública, enquanto o Instituto Ayrton Senna atua com foco no desenvolvimento integral de crianças e jovens, contribuindo com abordagens que articulam competências socioemocionais e aprendizagem. A presença dessas organizações revela a crescente influência de atores privados nas políticas públicas educacionais, especialmente na definição de conteúdos curriculares e metodologias de ensino.

Não podemos deixar de mencionar, aqui, o contexto neoliberal, que está associado ao cenário da reforma inicial e à "reforma da reforma", ocorrida no ano de 2024, com a aprovação da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que altera a LDB 9.394 de 1996 e traz uma nova estruturação para o Ensino Médio, com ênfase na eficiência, na competição, na

responsabilização individual e na adequação da educação às demandas do mercado. Essa lógica pode levar à redução do papel do Estado na educação, à priorização de habilidades técnicas em detrimento de uma formação crítica e à criação de um sistema educacional mais estratificado e desigual.

Apesar da expressiva participação de instituições privadas no processo de formulação do currículo, observa-se que a reformulação foi majoritariamente direcionada à oferta do Ensino Médio em período diurno, desconsiderando as especificidades do Ensino Médio noturno. Tal invisibilização é particularmente preocupante, uma vez que esse turno atende, em grande parte, jovens trabalhadores que enfrentam condições de estudo diferenciadas e desafios singulares em sua trajetória escolar. Essa lacuna evidencia uma ausência de políticas e propostas pedagógicas voltadas às necessidades concretas desses estudantes, reproduzindo desigualdades históricas no interior da própria escola pública.

No próximo item evidenciamos as mudanças de matrizes curriculares para o Ensino Médio noturno.

### **O Contexto da Produção do Texto e Prática: Efetivação e Impactos na Rede Estadual de Santa Catarina**

O texto da matriz curricular de Santa Catarina é realizado a partir de uma mobilização da Secretaria de Estado da Educação junto as escolas estaduais e instituições das novas filantropias, como o Instituto Iungo, condutor da escrita da proposta. Segundo Macedo (2024), as reformas curriculares são apresentadas como saídas eficazes para problemas educacionais e uma possível modernização no sistema educacional, o que não é observado no Estado de Santa Catarina. Com aprovação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), todas as instituições de ensino do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina deveriam introduzir o novo currículo progressivamente, iniciando na 1ª série do Ensino Médio em 2022, no 2º ano em 2023 e, por fim, no 3º ano em 2024 (Santa Catarina, 2020a).

Antes mesmo da aprovação do Currículo do Território Catarinense, o Estado de Santa Catarina, no ano de 2020, inicia a aplicação do “novo” Ensino Médio em 120 escolas-pilotos por meio da Portaria MEC nº 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. As escolas selecionadas receberam, no ano de 2019, o Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio, apresentando a nova estrutura e matriz curricular, com a inclusão do Projeto de Vida como componente Curricular obrigatório, componentes



curriculares eletivos, organização do trabalho pedagógico e a formação docente. O documento destaca:

Importa mencionar que o Novo Ensino Médio trata de uma Política de Estado, de maneira que serão envidados esforços para que todos os Programas de Ensino Médio existentes, no Estado de Santa Catarina, até 2022, estejam integrados à nova proposta (Santa Catarina, 2019, p. 18).

Todas as escolas selecionadas para iniciar a execução do novo modelo de Ensino Médio eram instituições com funcionamento no período diurno, dotadas de infraestrutura considerada adequada. Essas unidades podiam optar entre três matrizes curriculares, com carga horária semanal de 31, 35 ou 50 horas-aula, sendo esta última ofertada com ampliação da jornada escolar por meio do contraturno e extensão da carga horária.

Importa ressaltar que essa estrutura curricular, bem como a dinâmica pedagógica que a acompanha, foi concebida exclusivamente para o Ensino Médio diurno, não contemplando alternativas específicas para o período noturno. Como afirmam Pontes e Weller (2024, p. 3), “as condições desiguais de organização escolar entre ambos os turnos empobrecem as experiências dos jovens”. Essas experiências envolvem não apenas os conteúdos escolares, mas também os processos de sociabilidade e formação integral dos estudantes.

Antes da reforma do Ensino Médio e das mudanças curriculares que dela decorreram, a oferta do ensino noturno no Estado de Santa Catarina estava estruturada segundo a Matriz Curricular nº 7.510, que orientava a organização pedagógica voltada a esse público específico, conforme apresentado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Matriz Curricular para o Ensino Médio Noturno (7.510)

MATRIZ CURRICULAR									
Matriz/Curso		Área Ensino							
7510-ENSINO MEDIO		ENSINO MEDIO							
Tipo da Matriz		Tipo Funcionamento		Período Diário		Período Anual			
Ens-Medio		Regular		Diurno		Anual			
Área de contratação		Aula em minutos		Semanais letivas		Quant. alunos da turma			
ENSINO MEDIO		48		40		25			
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais		Nº de Alunos		Finalizante		Total C. H.	
1 - SÉRIE	/ /	25		0		Não		1056,000	
Disciplina		Data Fim		C.H.		Aulas/Horas		Tipo Disc.	
255 BIOLOGIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
301 MATEMÁTICA	/ /	/ /		96,00		3		Regular	
302 GEOGRAFIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
304 HISTÓRIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	/ /	/ /		64,00		2		Ling. Estrang.	
401 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	/ /	/ /		96,00		3		Regular	
437 SOCIOLOGIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
475 FÍSICA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
513 QUÍMICA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
536 FILOSOFIA	/ /	/ /		32,00		1		Regular	
628 ARTE	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais		Nº de Alunos		Finalizante		Total C. H.	
2 - SÉRIE	/ /	25		0		Não		1056,000	
Disciplina		Data Fim		C.H.		Aulas/Horas		Tipo Disc.	
255 BIOLOGIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
301 MATEMÁTICA	/ /	/ /		96,00		3		Regular	
302 GEOGRAFIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
304 HISTÓRIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	/ /	/ /		64,00		2		Ling. Estrang.	
401 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	/ /	/ /		96,00		3		Regular	
437 SOCIOLOGIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
475 FÍSICA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
513 QUÍMICA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
536 FILOSOFIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
628 ARTE	/ /	/ /		32,00		1		Regular	
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais		Nº de Alunos		Finalizante		Total C. H.	
3 - SÉRIE	/ /	25		0		Não		1056,000	
Disciplina		Data Fim		C.H.		Aulas/Horas		Tipo Disc.	
255 BIOLOGIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
301 MATEMÁTICA	/ /	/ /		96,00		3		Regular	
302 GEOGRAFIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
304 HISTÓRIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	/ /	/ /		64,00		2		Ling. Estrang.	
401 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	/ /	/ /		96,00		3		Regular	
437 SOCIOLOGIA	/ /	/ /		32,00		1		Regular	
475 FÍSICA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
513 QUÍMICA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
536 FILOSOFIA	/ /	/ /		64,00		2		Regular	
628 ARTE	/ /	/ /		64,00		2		Regular	

Fonte: Santa Catarina (2024).

*Atacado para o governo e varejo para a educação: impactos das reformas curriculares para o Ensino Médio Noturno em Santa Catarina*

A Matriz Curricular nº 7.510, vigente no Estado de Santa Catarina antes da reforma do Ensino Médio, estruturava-se com uma carga horária total de 1.056 horas anuais, distribuídas igualmente nas três séries do Ensino Médio, com 25 aulas semanais. Organizada em regime regular no ensino noturno, esta matriz atendia à estrutura tradicional da educação básica brasileira, centrada nas disciplinas clássicas das áreas de conhecimento.

Cada série continha os mesmos componentes curriculares obrigatórios: Biologia, Matemática, Geografia, História, Educação Física, Língua Estrangeira – Inglês –, Língua Portuguesa e Literatura, Sociologia, Física, Química, Filosofia e Arte. A carga horária por componente variava entre 32 horas (Arte) e 96 horas (Língua Portuguesa e Literatura e Matemática), com as demais disciplinas situando-se em torno de 64 horas anuais.

Do ponto de vista da educação noturna, essa matriz apresenta limites significativos. Embora contemple todas as áreas exigidas pela legislação, não há flexibilização de carga horária ou propostas integradas que considerem as condições objetivas dos estudantes-trabalhadores – como a menor disponibilidade de tempo, a jornada de trabalho e a necessidade de formas alternativas de organização curricular –, evidenciando um modelo de escola padronizado (diurno e noturno), que desconsidera as singularidades do público do noturno, frequentemente composto por jovens, por vezes, em situação de vulnerabilidade social e na condição de trabalhadores.

Como destaca Dayrell (2007), a juventude não pode ser vista de forma homogênea; suas experiências escolares estão fortemente marcadas por fatores sociais, econômicos e culturais. No caso do ensino noturno, trata-se de uma juventude trabalhadora que, enfrenta um projeto educacional que historicamente lhe nega uma formação integral, oferecendo uma escolarização fragmentada e descontextualizada. Shiroma, Campos e Garcia (2005) ressaltam que as reformas educacionais no Brasil têm privilegiado modelos orientados por resultados e padronizações, negligenciando políticas mais democráticas e contextualizadas.

Em termos de política curricular, a matriz 7510 pode ser interpretada como um reflexo da concepção de Ensino Médio generalista e homogêneo que predominou até a promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio. Essa matriz não incorporava ainda a lógica dos itinerários formativos, tampouco apresentava elementos de articulação entre formação geral básica e formação técnica e profissional. Como afirmam

Kuenzer e Lima (2013), a ausência dessa articulação compromete o direito à formação omnilateral, reduzindo o currículo à mera preparação para exames ou à formação por competências voltadas ao mercado.

A partir dessa análise é possível afirmar que, embora a matriz 7510 representasse uma tentativa de garantir o acesso ao currículo pleno aos estudantes do noturno, faltava-lhe mecanismos de equidade curricular, ou seja, estratégias que reconhecessem e atendessem às condições diferenciadas de seus sujeitos em vez de simplesmente reproduzir o currículo do ensino diurno em outro turno. Esse descompasso entre currículo e realidade contribui para a manutenção de desigualdades educacionais e para a evasão escolar no Ensino Médio noturno (Cury, 2008).

Com a introdução gradativa do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, foi instituída, no ano de 2024, para o Ensino Médio noturno, a Matriz Curricular nº 4.670, representada na Figura 2.

Figura 2 – Matriz Curricular para o Ensino Médio Noturno (4.670)

Ensino Médio - NOTURNO - Matriz 4670			CARGA HORÁRIA					
			1ª série		2ª série		3ª série	
			CHP	CHNP	CHP	CHNP	CHP	CHNP
FGB	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2		2		2	
		Educação Física	2		1		2	
		Arte	1		2		1	1
		Língua Estrangeira Inglês	2		1	1	1	1
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2		1		2	
		Física	1		2		2	
		Biologia	1		1		2	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1		2		2	
		História	1		1		2	
		Filosofia	1	1	1		2	
		Sociologia	1		1		1	1
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3		2		3		
CH Total - Formação Geral Básica		18	1	17	1	22	3	
IF	Projeto de Vida		1		1		1	
	Culminância do Projeto de Vida		8h		8h		8h	
	Segunda Língua Estrangeira		1	1	1	1	1	1
	Componente Curricular Eletivo Anual		1	1	1	1	1	1
	Componente Curricular Eletivo - Ciências da Natureza		1	1			0	
	Componente Curricular Eletivo - Ciências Humanas		0	0	1	1	0	
	Matemática e suas Aplicações			1		1		1
	Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa			1		2	0	2
	Aprofundamentos	Ap. em Biologia	1		1	1		1
		Ap. em Física						1
		Ap. em Química			1			1
		Ap. em Arte						1
		Ap. em Matemática				2		1
		Ap. em Geografia	1			1		2
		Ap. em História	1		1			1
		Ap. em Filosofia				1		1
		Ap. em Sociologia			1	0		1
	Carga Horária Total - Itinerário Formativo		7	5	8	11	3	15
Carga Horária SEMANAL		25	6	25	12	25	18	
Carga Horária TOTAL		31		37		43		

Fonte: Santa Catarina (2023).

*Atacado para o governo e varejo para a educação: impactos das reformas curriculares para o Ensino Médio Noturno em Santa Catarina*

A Matriz Curricular 4.670 representa uma tentativa de adaptação desse novo modelo para o Ensino Médio noturno, incorporando a dinâmica do ensino híbrido como solução para o aumento da carga horária e diversificação do currículo. Essa matriz organiza-se em dois blocos principais: a Formação Geral Básica (FGB) e o Itinerário Formativo (IF), com uma carga horária semanal de 31 horas na 1ª série, 37 horas na 2ª série e 43 horas na 3ª série.

A Formação Geral Básica contempla as quatro áreas do conhecimento, mantendo disciplinas tradicionais, como Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, entre outras. Algumas disciplinas, contudo, têm carga horária reduzida a uma aula semanal, o que pode comprometer a profundidade e a continuidade do processo formativo. Essa dinâmica fragiliza a aprendizagem dos estudantes trabalhadores (Tibola, 2024).

O Itinerário Formativo inclui componentes como Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Eletivas e Aprofundamentos, distribuídos em diferentes áreas do conhecimento. Ainda que diversificados, esses componentes aparecem de forma fragmentada e com baixa carga horária, dificultando o desenvolvimento de um percurso formativo mais consistente.

A Secretaria de Estado da Educação (SED) elabora um caderno intitulado Educação Híbrida: Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, que descreve:

Não utilizaremos o termo Educação a Distância para tratar da carga horária não presencial na Rede Estadual de Santa Catarina. O termo mais adequado é educação Híbrida (blendedlearning), pois se trata de uma combinação de tecnologias, abordagens pedagógicas, com aulas presenciais e não presenciais, por intermédio de tecnologias digitais ou não. É importante destacar que o processo de ensino e aprendizagem será sempre conduzido pelo professor da Unidade Escolar, que leciona também as aulas presenciais, para que se construam caminhos metodológicos adequados à realidade dos estudantes, seu contexto e suas necessidades de aprendizagem, realizando a união do que há de melhor para o momento presencial e para o momento não presencial (Santa Catarina, 2023, p. 12).

O ensino híbrido foi adotado como estratégia educacional sem considerar, em muitos casos, as condições reais de acesso dos estudantes. Uma parcela significativa dos estudantes não dispõe de internet, computador ou mesmo de um aparelho celular compatível com os aplicativos utilizados para a realização das atividades propostas. O atendimento por meio de material impresso, conforme previsto no Caderno de Orientações para a Educação Híbrida, deve ocorrer apenas em situações pontuais e excepcionais. Observa-se, entretanto, que a oferta de aulas híbridas aumenta progressivamente ao longo das séries do Ensino Médio, atingindo 18 aulas na 3ª série no formato assíncrono. De acordo com o documento oficial do

Estado de Santa Catarina, “as aulas não presenciais em Santa Catarina serão, em regra, assíncronas, ou seja, não acontecerão em tempo real, professores e estudantes não estarão interagindo ao mesmo tempo. Toda atividade será semanal e gerará uma devolutiva do estudante” (Santa Catarina, 2023, p. 16).

Esse formato tende a configurar-se como um "faz de conta" no processo formativo dos estudantes, que, além das aulas presenciais regulares, são compelidos a acessar um ambiente virtual com o objetivo de complementar a carga horária exigida pela reforma do Ensino Médio. Tal exigência visa o cumprimento das 3.000 horas ao final desta etapa da educação básica, conforme estabelecido na nova organização curricular.

Apesar da intencionalidade de garantir uma formação mais ampla e personalizada, a Matriz 4670 revela um modelo que não resolve os desafios históricos do Ensino Médio noturno. Como indicam Corrochano (2024) e Silva (2023), a educação para jovens trabalhadores exige mais do que flexibilidade: requer reconhecimento das condições concretas de vida desses sujeitos e da escola como espaço de produção de sentidos e direitos. Desse modo, ainda que a Matriz Curricular 4.670 represente um esforço de adequação à legislação vigente, ela é insuficiente para garantir uma educação de qualidade e a formação humana integral para os estudantes do Ensino Médio noturno.

Ainda em processo de adaptação da Matriz Curricular nº 4.670, foi instituída, no ano de 2025, a Matriz Curricular nº 5.406, que trouxe alterações em decorrência da "reforma da reforma" do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024). As modificações incluem mudanças na carga horária, a oferta de uma segunda língua estrangeira e, destacadamente, uma importante alteração no parágrafo 8º:

§ 8º – A: Os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos uma escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada para matrícula de alunos nesse turno, conforme regulamentação a ser estabelecida pelo respectivo sistema de ensino (Brasil, 2024).

Mais uma vez o Ensino Médio noturno se vê à mercê da reestruturação desta etapa da educação básica, necessitando adaptar-se às novas exigências, sem garantir, no entanto, uma atenção específica às suas particularidades. A constante reconfiguração das matrizes curriculares e o estabelecimento de novas legislações, como a "reforma da reforma", revelam a dificuldade de proporcionar uma educação noturna verdadeiramente inclusiva e compatível com as condições dos estudantes que dependem desse turno.

*Atacado para o governo e varejo para a educação: impactos das reformas curriculares para o Ensino Médio Noturno em Santa Catarina*

No dia 11 de novembro de 2024 o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina aprovou a Nota Técnica nº 01 (Santa Catarina, 2024), que estabelece as orientações e os procedimentos a serem adotados no ano de 2025 para o Ensino Médio em decorrência das alterações trazidas pela referida Lei. As redes de ensino deverão organizar uma estrutura curricular de transição para os estudantes das 2<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries do Ensino Médio, enquanto a nova matriz curricular para 2025 é elaborada e detalhada nas Orientações da Organização Curricular do Ensino Médio. Esse documento apresenta diretrizes “referentes às alterações na operacionalização da organização curricular do Ensino Médio e Educação Profissional a serem implementadas no ano letivo de 2025 [...]” (Santa Catarina, 2025, p. 9).

A nova Matriz Curricular, conforme as orientações do Caderno para o Ensino Médio noturno, é apresentada na Figura 3.

Figura 3 – Matriz Curricular para o Ensino Médio Noturno (5.406)

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO											
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	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
		Biologia	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Física	2	80	64	2	80	64	2	80	64
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		História	2	80	64	2	80	64	2	80	64
		Geografia	2	80	64	2	80	64	2	80	64
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Sociologia	2	80	64	2	80	64	1	40	32
		Filosofia	1	40	32	2	80	64	2	80	64
		<b>SUBTOTAL FGB</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>800</b>	<b>25 aulas</b>	<b>1000</b>	<b>800</b>	<b>25 aulas</b>	<b>1000</b>	<b>800</b>
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			<b>5 aulas</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>5 aulas</b>	<b>200</b>	<b>200 horas</b>	<b>5 aulas</b>	<b>200</b>	<b>200 horas</b>
			<b>1000</b>			<b>1000</b>			<b>1000</b>		

Obs.: 04 aulas do IF e 01 aula da FGB serão atividades complementares

Fonte: Santa Catarina (2025).

A Matriz Curricular 5.406, destinada ao Ensino Médio noturno, representa uma tentativa de adequar o novo modelo de organização curricular às especificidades do turno da

noite. A análise de sua estrutura, no entanto, evidencia contradições importantes entre proposta pedagógica e realidade dos sujeitos atendidos.

A Formação Geral Básica (FGB) mantém uma distribuição regular entre os componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento, totalizando 25 aulas semanais por série e 800 horas anuais. No que se refere aos itinerários formativos, a matriz apresenta uma oferta mais enxuta, com 5 aulas semanais destinadas a aprofundamentos e atividades integradoras, totalizando 200 horas anuais. A matriz curricular noturno é um espelho da matriz (5.404), com 30 aulas semanais e os mesmos itinerários, sem considerar as limitações de tempo, infraestrutura e permanência dos estudantes no período noturno, o que compromete sua efetividade.

Além disso, as “atividades integradoras” aparecem de forma genérica, sem detalhamento quanto aos conteúdos ou metodologias adotadas, o que reforça o caráter instrumental e pouco contextualizado da proposta. Como destacam Spósito (2004) e Shiroma, Garcia e Campos (2005), políticas educacionais que desconsideram as realidades socioeconômicas e culturais da juventude trabalhadora tendem a reforçar a exclusão escolar, ainda que estejam revestidas de inovação curricular.

A estrutura da matriz 5.406 parece, assim, adaptar a proposta do novo Ensino Médio a partir de uma lógica de contenção, com redução da carga horária e de possibilidades formativas. Essa adaptação sugere que o ensino noturno continua a ser pensado como um espaço de escolarização “mínima”, não como uma oferta equivalente em direitos e oportunidades ao ensino diurno. Como assevera Freitas (2014), quando o currículo não leva em conta as desigualdades estruturais dos sujeitos que atende, ele opera sob a lógica da meritocracia excludente, que responsabiliza o indivíduo por fracassos que são, em grande medida, produzidos pelas próprias políticas públicas.

As políticas públicas e os currículos frequentemente não são concebidos para a realidade dos estudantes trabalhadores, mas, sim, adaptados a eles de forma superficial. Essa adaptação, muitas vezes, ignora as especificidades e desafios enfrentados por esses estudantes, que conciliam o estudo com o trabalho e a falta de tempo. Ao invés de promover uma educação realmente inclusiva, essas medidas reforçam a desigualdade, pois não consideram a diversidade de contextos em que os estudantes estão inseridos, tornando o processo educacional ainda mais distante de suas necessidades reais.

Nossa pesquisa realizou a análise a partir do Ciclo de Políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992). Para completar esse ciclo é imprescindível contemplar o contexto dos resultados. Diante de tantas mudanças curriculares para o Ensino Médio noturno em Santa Catarina, a ausência de uma política específica para essa etapa da educação básica evidencia uma lacuna importante. O resultado dessa omissão é a crescente evasão escolar, que se reflete diretamente na descontinuidade da trajetória educacional dos estudantes. Além disso, a falta de uma abordagem direcionada para o Ensino Médio noturno contribui para a marginalização desses estudantes, que enfrentam dificuldades adicionais, como a conciliação entre trabalho e estudo, falta de apoio pedagógico adequado e recursos limitados para o acesso à educação de qualidade. A evasão escolar, portanto, não é apenas uma consequência das mudanças curriculares, mas também de uma política educacional que ainda não atende de forma eficaz as demandas específicas do Ensino Médio noturno.

### **Considerações Finais**

Este estudo teve como objetivo compreender os desafios e impactos das reformas curriculares na oferta do Ensino Médio noturno em Santa Catarina, buscando compreender os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino diante das recentes mudanças. A análise documental das matrizes curriculares, à luz do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, revelou um cenário complexo e multifacetado, marcado por tensões e contradições.

As reformas curriculares, impulsionadas por diretrizes nacionais e influenciadas por atores externos ao campo educacional, como organizações filantrópicas e o setor empresarial, têm priorizado a adequação do Ensino Médio às demandas do mercado de trabalho e à lógica da eficiência e da competitividade. Essa orientação, por vezes, negligência as especificidades do Ensino Médio noturno e as necessidades dos jovens trabalhadores, que conciliam estudo e trabalho em condições precárias.

A instituição do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, com suas matrizes curriculares (4.670 e 5.406) e a adoção do ensino híbrido, tem se mostrado um desafio para o Ensino Médio noturno. A redução da carga horária de algumas disciplinas, a fragmentação dos itinerários formativos, a falta de acesso à tecnologia e a ausência de políticas específicas para esse turno, são fatores que comprometem a qualidade da educação oferecida e contribuem para a evasão escolar.



Diante desse quadro, é urgente que se repense a organização do Ensino Médio noturno, considerando as particularidades dos estudantes e suas demandas por uma formação integral que articule conhecimentos acadêmicos e preparação para o mundo do trabalho. É preciso investir em políticas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso desses jovens na escola, promovendo uma educação mais justa, equitativa e emancipadora.

### Referências

ALVES, Natália. **Juventudes e inserção profissional**. Lisboa: Educa/UI&DCE, 2008, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, maio/ago. 2014.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, [S. l.], v. 64, p. 65-73, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059317302080?via%3Dihub> Acesso em: 12 abr. 2025.

BALL, Stephen J. **Educacion reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Sthephen. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2024.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology,. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com a finalidade de fomentar a integralização das etapas da educação básica com a educação profissional técnica de nível médio, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 2. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 4 de abril de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 65, p. 1, 5 abr. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jul. 2018. Disponível

em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-649-2018-07-10.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm) . Acesso em: 12 abr. 2025

CORROCHANO, Maria Carla. Novo Ensino Médio: experiências e sentidos entre jovens estudantes. **Cadernos de Educação**, n. 68, 23 out. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/26338>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3993/399360916003.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.105-1.128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJfS5zq5rCPH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.085-1.114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAWCZYK, Nora. Introdução – conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 13-32.

KUENZER, Acacia Zeneida; LIMA, Humberto Rodrigues de. As relações entre mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 523-536, 2013. DOI: 10.5902/198464448989. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8989>. Acesso em: 12 abr. 2025.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Políticas curriculares globais e locais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson (org.). **Pesquisa em políticas educacionais**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024. p. 81-113

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 12, n. 16, ago. 2018. DOI: 10.5380/jpe.v12i0.59217. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 12 abr. 2025.

PONTES, Hamanda; WELLER, Wivian. Experiência escolar no Ensino Médio noturno: uma análise comparativa. **Cad. Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 54, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XWTrkJ9Vw7x7J95Z7RSspDw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória N. 746/2016: a contrarreforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. In: **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>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SANTA CATARINA. **Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Editora Secco, 2019.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Nota Técnica nº 01/2024**. Estabelece as orientações e os procedimentos a serem adotados no ano de 2025 para o Ensino Médio. [S. l.]: Conselho Estadual de Educação, 11 nov. 2024. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao> Acesso em: 12 abr. 2025.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 093**, de 14 de dezembro de 2020. [S. l.]: Conselho Estadual de Educação, 14 dez. 2020b.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC nº 004, de 9 de março de 2021. Institui e orienta a implantação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 15 mar. 2021. Disponível em: <https://www.sc.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação híbrida: caderno de orientações da educação híbrida para a rede estadual de ensino de Santa Catarina**. 1. ed. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações da organização curricular do Ensino Médio**. 1. ed. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1: disposições gerais, 2020a.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. DOI: 10.5007/1983-92782023000400201&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do Ensino Médio: Que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos Revista Científica**, [on-line], n. 67, e25514, 2023. Epub 19 fev. 2024. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1983-92782023000400201&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-92782023000400201&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 12 abr. 2025.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC: Semtec, 2004. p. 73-91.

THIESEN, Juarez da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação**, [S. l.], v. 35, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/7407>. Acesso em: 12 abr. 2025.

THIESEN, Juarez da Silva. Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educ. Pesqui.** v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

TIBOLA, Naiara Gracia. As relações de educação e trabalho na perspectiva de jovens estudantes do Ensino Médio noturno. **Cadernos de Educação**, n. 68, 23 out. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/26192>. Acesso em: 12 abr. 2025.

## **Sobre os autores**

### **Naiara Gracia Tibola**

Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE UNIVALI (2021). Mestrado em Educação realizado na Universidade Regional de Blumenau - FURB (2015). Graduação em Pedagogia cursado no Centro Universitário Para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI (2007). É professora permanente e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE UNIPLAC, vinculada à Linha de Pesquisa "Políticas e Fundamentos da Educação. É líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores - GPEFOR. Integra o Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina - OEMESC e a Rede de Pesquisa em Juventude no Brasil- Redejuve. E-mail: [profa.naiara@uniplaclages.edu.br](mailto:profa.naiara@uniplaclages.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9938-8997>.

### **Juarez da Silva Thiesen**

Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas -ICCP - Havana - Cuba/2002 (Revalidação no Brasil pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Pós-Doutor (PhD), na Universidade do Minho, Braga/Portugal (2018). Professor aposentado do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Professor voluntário do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFSC. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. E-mail: [juarez.thiesen@ufsc.br](mailto:juarez.thiesen@ufsc.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9299-4441>.

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 31/08/2025