

## CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: TENSIONAMENTOS E REFLEXÕES

Maiara Elis Lunkes<sup>1</sup>

Daniele Martini<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo compreender as principais mudanças ocorridas no currículo do Ensino Médio proposto para as instituições escolares no Estado de Santa Catarina. Envolve um estudo de abordagem qualitativa e documental, onde analisa-se o documento pertinente ao Currículo Base do Território Catarinense - Ensino Médio, à luz dos pressupostos da hermenêutica. Compreende-se que há fragilidades tanto em relação à constituição do documento que não ouviu todas as vozes, como em relação à insuficiente formação continuada para professores e gestores, gerando tensões e situações de angústia no ambiente escolar. Além disso, apesar da aparência e do discurso salvacionista para a educação, o projeto oculta lacunas formativas e inconsistências, e fica à mercê das condições das escolas.

**Palavras-chave:** Educação. Currículo. Diretrizes curriculares. Proposta curricular. Componentes curriculares.

## NUEVO CURRÍCULO DE ESCUELA SECUNDARIA EN SANTA CATARINA: TENSIONES Y REFLEXIONES

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo comprender los principales cambios ocurridos en el currículo de la Enseñanza Media propuesto para las instituciones escolares del Estado de Santa Catarina. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo y documental, donde se analiza el documento perteneciente al Currículo Básico de en el Territorio de Santa Catarina - Enseñanza Media, a la luz de los presupuestos de la hermenéutica. Se entiende que existen debilidades tanto en relación a la constitución del documento que no escuchó todas las voces, como en relación a la insuficiente formación permanente de docentes y administrativos, generando tensiones y situaciones de angustia en el ámbito escolar. Además, a pesar de la apariencia y el discurso salvacionista de la educación, el proyecto esconde vacíos e inconsistencias formativas, y está a merced de las condiciones de las escuelas.

**Palabras clave:** Educación. Currículo. Directrices curriculares. Propuesta curricular. Componentes curriculares.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – PPGE/UNOESC. Bolsista do Programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação. Docente na rede estadual de ensino em Santa Catarina. E-mail: [mairalunkes.matematica@gmail.com](mailto:mairalunkes.matematica@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – PPGE/UNOESC. Bolsista do Programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação. Docente no Instituto Federal Catarinense Campus Concórdia. E-mail: [danimartini1978@gmail.com](mailto:danimartini1978@gmail.com)

## 1 CONCEPÇÕES INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em abril de 2018, sob o discurso do então Presidente da República que dizia que o objetivo maior da nova base era corrigir o excesso de disciplinas, muitas vezes desnecessárias ao mundo do trabalho, quer dizer, um discurso *salvacionista* para os inúmeros e diversos problemas educacionais.

O documento da BNCC reorganizou a educação nas suas diversas etapas, anos iniciais, anos finais do ensino fundamental, ensino médio básico e profissionalizante, tendo suas principais sistematizações pautadas em Competências e Habilidades; e organizadas dentro de quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) (BRASIL, 2018).

Com a homologação da BNCC, coube às secretarias de estado e de municípios reorganizar e adequar os currículos escolares. A organização do material que regulamenta a nova proposta curricular no Estado de Santa Catarina, se dá nos três diferentes níveis, por meio de dois momentos. Primeiramente foi sistematizado o Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, composto por um caderno. Em um segundo momento, organizou-se o Currículo Base do Território Catarinense - Ensino Médio, este documento inicialmente se subdividia em quatro cadernos, um tratando sobre as disposições gerais do Novo Ensino Médio, o segundo caderno sobre a formação geral básica, o terceiro apresenta um portfólio das trilhas de aprofundamento e um quarto caderno com um portfólio sobre os componentes curriculares eletivos. Um quinto caderno está em fase de elaboração para regulamentar o Ensino Profissionalizante.

Tais reformas educacionais impactaram o cenário educacional, provocando uma série de discussões e reflexões, tanto pela comunidade acadêmica, quanto pela comunidade escolar. Entre as inúmeras preocupações, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) pontua que

[...] não há base material que sustente as alterações feitas na LDB ou na BNCC para escolha de trajetórias pelos estudantes. Quem definirá as trajetórias são as condições de oferta dos sistemas, como ficou, de fato, estabelecido na Lei 13.415/17, e isto marcará profundamente o ensino médio como campo da desigualdade social para as juventudes brasileiras. Não há garantias de que os sistemas educacionais consigam cumprir com a parte diversificada. A oferta de todos os itinerários formativos certamente não vai acontecer, os estudantes não terão a possibilidade da escolha como tem sido anunciado, ficarão restritos às possibilidades de oferta das escolas, conforme o ocorrido quando a lei 5692/71 tornou obrigatória a profissionalização simultânea à formação geral em todas as escolas e, poucos anos depois, teve que ser alterada pela absoluta impossibilidade do sistema educacional de dar conta da referida obrigatoriedade (ANPEd, 2018).

Neste estudo, objetiva-se aprofundar e compreender o Currículo Base do Território Catarinense, diante das mudanças direcionadas ao Ensino Médio. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de análise documental à luz dos pressupostos da hermenêutica.

Em um primeiro momento apresenta-se uma discussão teórica acerca da relação entre currículo e escola. Na sequência, elenca-se os princípios metodológicos utilizados, seguidos das análises e discussões sobre o currículo do Novo Ensino Médio em Santa Catarina. Em um último momento, pontuam-se algumas reflexões como considerações finais.

## 2 CURRÍCULO E ESCOLA

O que é currículo? Como pode ser definido um currículo? Ou ainda, qual o significado do currículo?

A origem da palavra currículo é latina, vem de *curriculum* (mesma raiz de *cursos* e *currere*). O termo *cursus honorum* era utilizado na Roma Antiga para significar a carreira. Em português, esse termo adquire duplo sentido: um deles, o de *curriculum vitae* que refere-se ao percurso profissional; o outro sentido é voltado para a carreira estudantil, ou seja, conteúdos, organização, o que o aluno deverá aprender e em que sequência isso será feito (SACRISTÁN, 2013).

Qualquer definição para currículo parece ser simplista demais, pois,

[...] quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Currículo é linguagem, e como linguagem o currículo “[...] é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10).

A escola enquanto instituição humana e social, é um espaço que visa possibilitar, segundo propósitos conjecturados no início da modernidade, além do acesso ao conhecimento, o desenvolver-se socialmente. Na escola se conjugam relações de sociabilidade em contextos de diversidades culturais, se estabelecem laços para além do tempo presente, das paredes, dos muros e da especificidade curricular.

Escola e currículo se entrelaçam, é impossível pensar a escola sem as diretrizes curriculares que a orienta, bem como pensar o currículo sem considerar os espaços escolares, dessa forma, todas as discussões que envolvem o currículo não são senão “[...] uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam as funções da escola como instituição.” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Nesse sentido, o currículo é um instrumento regulador do conteúdo e das práticas pedagógicas, com o poder de estruturar a escolarização, impondo regras e normas a serem seguidas (SACRISTÁN, 2013), se não é acompanhado por uma visão crítica, uma análise de suas premissas, o currículo adquire uma abordagem de certa forma tecnicista pois diz ao professor exatamente o que ele tem que fazer (YOUNG, 2014).

Como expressão de um projeto em que se fundem socialização, cultura, conhecimentos e formação, o currículo assume funções que são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e também das práticas pedagógicas. Dessa forma, o currículo se constitui pelo que é ensinado, ou não, na instituição escolar.

O currículo se estabelece por meio de relações de poder (CORAZZA, 2001; SILVA, 2011),

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais, particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais, sociais e particulares. [...] ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Escola e currículo são territórios de disputa, pois a educação busca sempre atender demandas de determinados coletivos. O currículo centra-se, por exemplo, como estrutura intencionalmente elaborada para priorizar uns e marginalizar outros (ARROYO, 2013).

Compreende-se a escola como um território mais cerceado, mais normatizado, e mais politizado, inovado e ressignificado, pois o currículo é visto como um instrumento que promove saberes e favorece a promoção social dos seus educandos, e por isso os conflitos em torno desses saberes, pode ser utilizado tanto para transformação como para perpetuação das práticas vigentes (ARROYO, 2013).

O que é evidente é que a escola, através do currículo, impõe e legitima interesses, ela é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção e visão de um grupo específico acerca do que seja conhecimento (APPLE, 2011).

Como profissionais do conhecimento não é possível ficar alheio aos conflitos envolvendo a questão curricular, pois estamos no redemoinho dessas tensões (ARROYO, 2013), e por isso a necessidade de refletir sobre o currículo.

### 3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se insere na abordagem qualitativa de pesquisa, a qual tem como características, entre outras, ser descritiva, e assim, rejeita toda e qualquer expressão quantitativa; dá ênfase no processo e o significado é a preocupação central dessa abordagem (TRIVIÑOS, 1987).

Também se trata de uma pesquisa documental pois se utiliza de documentos como fonte de estudos, nesse caso, o documento denominado *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense*, mais precisamente o caderno 1 que trata das disposições gerais.



A pesquisa documental se propõe a compreender os fenômenos e como estes têm sido desenvolvidos, assim, cabe ao pesquisador selecionar os documentos, explorá-los e interpretá-los.

É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

Para a análise documental utilizou-se os pressupostos da hermenêutica que, segundo Herrmann (2002, p. 15), “Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas também não deixa de interrogar outras experiências, como a experiência artística”. A hermenêutica se ocupa da compreensão e interpretação de textos, que podem ser documentos como no caso deste estudo, mas também podem ser narrativas, entrevistas, entre outros. A compreensão hermenêutica abrange uma relação do pesquisador com o texto, dando a compreender o texto pelo texto, ou seja,

[...] a relação do leitor (investigador) com o texto é uma entrega ao texto, para buscar o sentido que ele quer lhe mostrar. Mas a essa entrega segue imediatamente o esforço do leitor de querer ir além do sentido do texto, confrontando-o com o próprio sentido que ele cria ao ler o texto (DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018, p. 151).

A tarefa hermenêutica consiste em questionar a própria coisa, pois com essa atitude é possível se libertar de preconceitos, de opiniões prévias. A consciência formada hermeneuticamente deve se mostrar receptiva ao outro, neste caso, ao texto, ou seja, ao desejar compreender um texto é imprescindível deixar que ele diga alguma coisa por si mesmo para então poder confrontar com as nossas concepções prévias, formando a nossa pré-compreensão (GADAMER, 1999).

#### 4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Conforme mencionado nas considerações iniciais, o documento *Currículo Base do Território Catarinense* foi pensado e elaborado pelo Governo de Santa Catarina a fim de incrementar as mudanças previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desta forma, após construído e aprovado, o Conselho Estadual de Santa Catarina, por meio da Resolução CEE/SC nº 093, de 14 de dezembro de 2020, definiu prazos necessários para a adequação dos currículos, das propostas pedagógicas e dos regimentos das instituições ou redes de ensino à legislação vigente. Diante disso, todas as instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina deveriam implementar o novo currículo a partir do início do ano letivo de 2022 no 1º ano do Ensino Médio (EM), no 2º ano do EM a partir do início do ano letivo de 2023 e no 3º ano do EM, 2024 (SANTA CATARINA, 2020).

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em Santa Catarina começou ainda em 2020 com a adesão dos novos currículos por 120 unidades escolares, denominadas escolas piloto, por meio da Portaria MEC nº 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Nessas escolas, ações de flexibilização nos primeiros anos foram feitas possibilitando o início do processo de mudanças no EM catarinense.

As escolas piloto possuíam três matrizes para a sua escolha, no início de 2020, enquanto que em 2022, por recomendação da Secretaria de Estado da Educação (SED) todas as escolas deveriam utilizar somente a matriz A, apresentada no quadro 1.

**Quadro 1:** Matriz A da proposta no Novo Ensino Médio em SC

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)	
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE				
			Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral	Carga Horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
				3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	<b>CH Total Formação Geral Básica</b>			<b>25</b>	<b>400</b>	<b>800</b>	<b>15</b>	<b>240</b>	<b>480</b>	<b>15</b>	<b>240</b>	<b>480</b>	<b>1760</b>
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
	Projeto de Culminância em Projeto de Vida		-	4	8	-	4	8	-	4	8	24	
	Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
	Componente Curricular Eletivo		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
	Trilha de Aprofundamento		0	0	0	10	160	320	10	160	320	640	
	<b>CH Total Itinerário Formativo</b>		<b>6</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>16</b>	<b>260</b>	<b>520</b>	<b>16</b>	<b>260</b>	<b>520</b>	<b>1240</b>	
<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA SEMESTRAL/CARGA HORÁRIA ANUAL</b>			<b>31</b>	<b>500</b>	<b>1000</b>	<b>31</b>	<b>500</b>	<b>1000</b>	<b>31</b>	<b>500</b>	<b>1000</b>	<b>3.000</b>	

Fonte: Santa Catarina (2020, p. 113)

Ao observar esse quadro, é possível verificar que a proposta do NEM apresenta uma mudança curricular significativa, inicialmente no que tange a carga horária, anteriormente eram 2400 horas, subdivididas em 800 horas anuais, na nova grade o total são de 3000 horas, sendo 1000 horas anuais, ou seja, um acréscimo de 600 horas no total e 200 horas a mais por ano. Esse acréscimo de carga horária implica em trazer os alunos para a escola em um contraturno ou ainda, em um horário estendido, visto que das 25 aulas semanais anteriores, agora eles têm 31 aulas semanais.

Se o número de aulas semanais aumentou, porque os professores tiveram sua carga horária de aulas reduzida? E como irão preencher esses horários?

Isso aconteceu devido aos novos componentes<sup>3</sup> que foram inseridos neste currículo. No primeiro ano essa diminuição de carga acontece apenas no componente de Português, o qual diminui uma aula semanal, e é incrementada no componente de Sociologia. Os componentes novos englobam 6 aulas sendo exatamente o quantitativo que aumenta (das 25 aulas anteriores para as 31 aulas no NEM).

Quais são os novos componentes?

Primeiramente, uma segunda língua estrangeira, ou seja, o aluno já cursou duas aulas normalmente para uma primeira língua, como por exemplo, inglês, além dessa, o aluno terá também duas aulas para alemão ou espanhol, de acordo com a realidade da sua unidade escolar.

Outra novidade consiste no componente Projeto de Vida, que pauta-se em três dimensões: pessoal, social e profissional. No documento consta que o Projeto de Vida tem por objetivo “[...] oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (SANTA CATARINA, 2020, p. 62). Decorre desse objetivo questionar-se: E o presente, não importa? O aluno, em fase de adolescência, precisa decidir agora o que quer ser futuramente, a profissão que deseja exercer? São decisões importantes a serem consideradas que não podem ser feitas de forma superficial, sem reflexões, sem amadurecimento.

O projeto de vida deve proporcionar espaço para reflexões sobre o presente e futuro, e adquire centralidade no auxílio aos estudantes à escolha dos demais itinerários formativos (SANTA CATARINA, 2020). Dessa colocação, questiona-se a respeito da existência de profissionais habilitados na escola para prestar esse apoio ao jovem, pois muitos alunos são oriundos de famílias de baixa renda, sem nenhuma expectativa para o futuro, e muitas vezes obrigados a estarem na escola: que apoio

---

<sup>3</sup> Anteriormente eram tratadas como disciplinas, agora o termo mudou para componentes curriculares.

esse aluno recebe na escola? Como possibilitar que esse aluno, carente, vislumbre um projeto de vida, quando tudo que ele tem é o hoje?

A avaliação deste componente, Projeto de Vida, tem uma proposta diferenciada, onde o aluno não deverá ser avaliado de forma quantitativa, ou seja, a avaliação não resulta em um número, em uma nota. A avaliação do aluno deve ser qualitativa, favorecendo ao aluno reconhecer seu próprio percurso de aprendizagem. O documento traz considerações relevantes sobre a avaliação, sugerindo critérios avaliativos que “[...] possibilitem verificar em que medida os estudantes desenvolveram as aprendizagens e competências esperadas, devendo ser contempladas práticas de avaliação e autoavaliação, com envolvimento pessoal dos estudantes” (SANTA CATARINA, 2020).

No entanto, na prática, esse processo se apresenta de forma bem simplificada, basta o professor assinalar um dos descritores: *sempre*; *quase sempre*; *raramente e não realizou*. Essa proposta avaliativa contempla um modelo simplista e até mesmo ingênuo de avaliação, que facilita, e muito, o trabalho do professor, no entanto questiona-se até que ponto reflete a aprendizagem do aluno, ou ainda, quais os pontos fracos na aprendizagem desse aluno e que necessitam de reforço? É feita a devolutiva da avaliação ao aluno permitindo a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e o desenvolvimento de suas habilidades e competências, por meio do diálogo?

As outras aulas acrescentadas devem ser preenchidas por *componentes curriculares eletivos*. Para isso, há um caderno com 25 opções de eletivas, cabendo às escolas realizar uma ‘escuta’ com os alunos e assim, ofertar os componentes por eles escolhidos. Salienta-se que esse componente é semestral, ou seja, no primeiro ano o aluno cursa dois componentes eletivos durante o ano, um até a metade no ano e outro no período restante. O quadro 2 apresenta os componentes eletivos indicados pelo Estado.

**Quadro 2** - Opções de componentes curriculares eletivos para o NEM de Santa Catarina

COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS
-----------------------------------

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Estudo e práticas em Ciências Humanas
	Diálogos contemporâneos das juventudes
	Pesquisa de campo e intervenção local
	Estudos e projetos culturais
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Conhecimentos científicos em Ciências da Natureza
	Experimentação e outras práticas investigativas
	Saúde, sociedade e meio ambiente
Ciência e Tecnologia	Educação tecnológica
	Cultura digital
	Pensamento computacional
Componentes Integradores	Estudos dirigidos
	Educação empreendedora
	Projeto de intervenção
	Projeto de pesquisa e iniciação científica
Linguagens e suas Tecnologias	Práticas corporais
	Práticas das linguagens artísticas
	Práticas em LIBRAS
	Práticas de linguagens no campo jornalístico-midiático
	Práticas de linguagens e intervenção sociocultural

	Práticas de letramento literário com ênfase na literatura local
	Práticas de multiletramentos no campo artístico-literário
Matemática e suas Tecnologias	Educação financeira
	Educação fiscal
	Jogos de raciocínio lógico-matemático
	Matemática aplicada

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Santa Catarina (2020).

É possível observar que os componentes eletivos são separados por áreas de conhecimento, além dos componentes integradores, que são eletivas que integram mais que uma área. A organização de cada componente eletivo deve-se pautar em quatro eixos estruturantes: empreendedorismo, investigação científica, mediação e intervenção sociocultural e processos criativos (SANTA CATARINA, 2020).

Cabe questionar na prática, quem são os professores que podem trabalhar com esses componentes? Os professores efetivos podem assumir qualquer um desses componentes para complementar a sua carga horária. Entretanto, a prioridade é para com a sua área de atuação, mas não é obrigatório. Bem como o Projeto de Vida, que pode ser ministrado por qualquer profissional efetivo na escola. Já para os professores contratados em caráter temporário, há uma observação maior para com a sua formação.

Quais as implicações dessa desobrigatoriedade de afinidade/formação para trabalhar com esses componentes? Há atividades de formação para capacitar esse professor? Ou cada professor trabalha como entende que tem que trabalhar, quer dizer, faz como quer?

Para o segundo ano do Ensino Médio, essas 6 aulas são dispostas em três componentes: a segunda língua, o projeto de vida e mais os componentes eletivos,

acrescentando-se as *trilhas de aprofundamento*, que acontecem de forma semestral e são escolhidas pelos alunos, assim como acontece com os componentes eletivos.

Essas trilhas de aprofundamento abrangem 10 aulas semanais, sendo necessário reduzir aulas das disciplinas do currículo base. Portanto, os componentes física, química, sociologia, filosofia, matemática, arte, educação física, história, geografia e filosofia, tem uma aula semanal diminuída cada um, sendo que língua estrangeira permanece com a mesma carga horária. No quadro 3 apresentam-se as sugestões de trilhas de aprofundamento.

**Quadro 3** - Possibilidades de trilhas de aprofundamento para o NEM de Santa Catarina

TRILHAS DE APROFUNDAMENTO EM ÁREAS DO CONHECIMENTO	
Matemática e suas tecnologias	Trilha 1: A matemática, o ser humano e a natureza
	Trilha 2: A matemática e o mundo do trabalho
	Trilha 3: Matemática e música: sistematização e analogias
	Trilha 4: Edificando o sonho da moradia própria em um contexto socioambiental
Ciências Sociais Humanas e Aplicadas	Trilha 1: Mulheres no território catarinense
	Trilha 2: Os mundos do trabalho no território catarinense
	Trilha 3: Observatório da saúde pública
	Trilha 4: Tecnologias digitais e a internet como espaço social
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Trilha 1: Diálogos com nossas cidades - meio ambiente e sustentabilidade
	Trilha 2: Eureka: Investigação no mundo da ciência
	Trilha 3: A tecnologia das coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea

	Trilha 4: Eu, nós e nossas escolhas: diálogos com a ciência para a transição das sociedades sustentáveis
Linguagens e suas tecnologias	Trilha 1: Corpos que expressam suas vozes
	Trilha 2: Produção cultural

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Santa Catarina (2020)

De acordo com o quadro 3 observa-se que as trilhas são elaboradas dentro das áreas de conhecimento, sendo assim, não cabe a um único professor lecionar, pois são organizadas dentro dos componentes contemplados pela área, sendo que somente a trilha de Matemática e suas tecnologias poderá ser trabalhada individualmente. O documento ainda traz trilhas de aprofundamento integradoras, que envolvem mais de uma área, como no quadro 4.

**Quadro 4** - Trilhas integradas que contemplam várias áreas do conhecimento

TRILHAS DE APROFUNDAMENTO INTEGRADAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO
Trilha 1: Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros
Trilha 2: Foto(cidade)grafias em movimento
Trilha 3: Modelagem de fenômenos naturais, sociais e seus impactos
Trilha 4: Desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo
Trilha 5: Atelier do território catarinense: identidades, pluralidades e diversidades
Trilha 6: Territórios e territorialidades das populações tradicionais e comunidades negras catarinenses e as diversidades
Trilha 7: Identidades e territórios catarinenses: concepções, avanços e desafios
Trilha 8: O campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, de direitos humanos,

de culturas e de produção de alimentos saudáveis
Trilha 9: Linguagens tecnológicas para sociedades em rede
Trilha 10: Eu, jovem; nós, juventudes
Trilha 11: Saúde traz felicidade?

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Santa Catarina (2020)

Por exemplo, a trilha de aprofundamento três contempla a área das linguagens, das humanas e da matemática, assim sua carga horária de 10 aulas semanais é dividida entre os professores de diferentes componentes curriculares, dentro destas áreas de conhecimento. Desta forma, as aulas que foram diminuídas para o professor podem ser incrementadas com aulas dentro de uma trilha de aprofundamento.

No terceiro ano do NEM, a organização curricular é a mesma do segundo ano, entretanto, com novas trilhas de aprofundamento e novos componentes curriculares eletivos, a serem escolhidos pelos alunos.

Dada a amplitude e complexidade do documento, não cabe (e nem seria possível) esgotar as discussões. A seguir, apresentam-se algumas reflexões à guisa de considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que se propôs neste estudo, apresentar e compreender as principais alterações curriculares propostas para o Ensino Médio em Santa Catarina, cabem algumas reflexões.

As mudanças curriculares trouxeram grandes impactos para a comunidade escolar bem como para a organização do trabalho pedagógico, onde se torna imprescindível um trabalho coletivo entre os professores, entre professores e gestão escolar e também entre a escola e a comunidade.

O planejamento das aulas é etapa importante para que as trilhas de aprofundamento surtam os efeitos esperados, mas os professores estão preparados

para planejar, organizar e sistematizar as aulas de forma integrada? Ainda questiona-se sobre a formação dos professores, eles possuem qualificação ou receberam formação continuada para trabalhar com o novo currículo? Tem professor suficiente ou precisa contratar?

Em relação aos aspectos de infraestrutura, os prédios escolares têm espaço suficiente para receber os alunos no contraturno? A escola possui materiais de apoio ao trabalho do professor, como notebooks, data-shows, tablets, lousa digital, entre outros? E qual a realidade dos laboratórios de informática?

Em relação à organização do NEM, ressalta-se que a elaboração de tal documento não ocorreu de forma totalmente democrática, como é mencionado pelo Estado. Não houve momentos de discussão envolvendo os profissionais docentes e gestores de escola, que estão na escola diariamente e nos quais esse documento impacta diretamente. Esses profissionais da educação, que transitam diariamente entre as políticas e o trabalho pedagógico, e a quem cabe a implementação das propostas curriculares, são expropriados dos espaços de discussão e formulação de tais propostas (THIESEN, 2012).

Pontua-se ainda a escassez de momentos de formação continuada, imprescindíveis diante da complexidade do documento e também dos desafios de sua implementação, os quais geraram angústia e desconforto diante de tais mudanças, onde os professores tiveram que autoformar-se, ou seja, eles mesmos tiveram que ler os documentos, interpretar e refletir sobre como deveriam trabalhar.

Ressaltando-se a discussão teórica relacionando o currículo com a escola, compreende-se que muitas vezes, ele é definido por relações de poder. Desta forma, esta reorganização do currículo que apresenta um aspecto *salvacionista* para a educação em geral, não implica, necessariamente, em ser o melhor para os alunos.

Diante disso, apesar do discurso apregoado pelo Estado de Santa Catarina sobre o Novo Ensino Médio com destaques ao protagonismo juvenil, multiplicidade de escolhas, projetos de vida e profissionalização, na realidade, oculta as muitas lacunas e inconsistências desse projeto. Ainda que, em um primeiro momento, as mudanças feitas possam realmente parecer mais atrativas para os jovens, flexibilizando a formação, os espaços e as relações e oferecendo alguns poderes de escolha, não há

efetivamente, nenhuma garantia formativa, pois muito fica sujeito às condições das escolas, que enfrentam problemas diariamente, tanto de infraestrutura como de professores, problemas com os alunos ou ainda, problemas de gestão. Tais fatores evidenciam o grande desafio educacional, diante do contexto de implementação do novo currículo.

Os questionamentos, bem como as demandas decorrentes da implantação do NEM são muitas, o que sugere que outras pesquisas e estudos sejam feitos, aprofundando a temática em questão.

## REFERÊNCIAS

ANPED. **BNCC do Ensino Médio**: alguns pontos para o debate. Maio, 2018.

Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, M. G. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. ver o link do documento!



CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DALBOSCO, C. A.; SANTA, F. D.; BARONI, V. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, jan./abr. 2018. Disponível em:  
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24967>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio P. Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

IGLESIAS, M. E. D.; GÓMEZ, A. M. M. Análisis documental y de información: dos componentes de um mesmo proceso. **ACIMED**, Cidade de Havana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004. Disponível em:  
<[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011)>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. São Paulo: Penso, 2013.

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

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em:  
<<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

THIESEN, J. da S. O que no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012. Disponível em:  
<<http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v35n01/v35n01a13.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante? Tradução: Leda Beck. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?lang=pt>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

Recebido agosto de 2023.

Aprovado abril de 2024.