

PROJETOS INTEGRADORES: ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS HUMANAS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

INTEGRATIVE PROJECTS: ANALYSIS AND CONSIDERATIONS ON THE HUMAN SCIENCES CURRICULUM COMPONENT IN THE STATE EDUCATION SYSTEM OF ESPÍRITO SANTO

PROYECTOS INTEGRADORES: ANÁLISIS Y CONSIDERACIONES DEL COMPONENTE CURRICULAR DE LAS CIENCIAS HUMANAS EN LA RED PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE ESPÍRITO SANTO

Luciane Martins de Oliveira Matos¹

Alzira Batalha Alcantara²

André Fontes Dantas³

Código DOI

Resumo

Este artigo, com base em análise documental e bibliográfica, discute a adoção de modelos administrativos empresariais a partir da problematização do componente curricular Projetos Integradores de Ciências Humanas, objeto que integra o rol de disciplinas oferecidas pela organização curricular do Novo Ensino Médio, ofertado na rede de ensino de tempo integral da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). A Reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei nº 13.415/2017, e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, 2018) estão alinhadas a uma tendência global de caráter neoliberal que reduz a educação à formação de mão de obra, sem compromisso com os aspectos sociais e críticos. Com o aporte teórico de Ramos (2022), Freitas (2018), Frigotto (2010), Ferreira (2017) e Matos (2020), conclui-se que o componente curricular em tela, ao contrário da narrativa sedutora e supostamente inovadora, contribui para a precarização do ensino de Ciências Humanas Sociais Aplicadas e reforça um projeto político e econômico pautado pelo individualismo e visão empreendedora em detrimento de uma formação crítica dos estudantes.

Palavras-chave: Projetos Integradores de Ciências Humanas. Currículo de tempo integral no ensino médio. Trabalho docente e precarização. Estado do Espírito Santo.

¹Faculdade de Ensino Superior de Linhares/ES, Brasil. Email: lucianemartins.matos@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0828-6536>

²Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Email: alzirabatalha@hotmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9597-282X>

³Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo/ES, Brasil. Email: deh.fd@hotmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5823-5900>

Abstract

This article, based on documentary and bibliographical analysis, discusses the adoption of business administrative models based on the problematization of the curricular component Integrative Projects of Human Sciences, object that is part of the list of subjects offered by the curriculum of the so-called New High School, of the full-time education network offered in the State Secretariat of Education of Espírito Santo (SEDU). The High School Reform, enacted by Law No. 13,415/2017, and the Common National Curricular Base (BNCC) do secondary education (Brasil, 2018) of High School are aligned with a global trend of neoliberal character that reduces education to the training of workforce, without commitment to social and critical aspects. With the theoretical contribution of Ramos (2022), Freitas (2018), Frigotto (2010), Ferreira (2017) and Matos (2020), it is concluded that the curricular component in question, contrary to the seductive and supposedly innovative narrative, contributes to the precariousness of education of Applied Human and Social Sciences and reinforces a political and economic project guided by individualism and entrepreneurial vision to the detriment of a critical formation of students.

Keywords: *Integrative Projects of Human Sciences. Full-time curriculum in high school. Teaching work and precariousness. State of Espírito Santo.*

Resumen

Este artículo, basado en análisis documental y bibliográfico, discute la adopción de modelos administrativos empresariales a partir de la problematización del componente curricular Proyectos Integradores de Ciencias Humanas, objeto que forma parte de la lista de disciplinas ofrecidas por el currículo de la llamada Nueva Educación Secundaria, ofrecido en la red de educación de tiempo completo de la Secretaría de Estado de Educación de Espírito Santo (SEDU). La Reforma de la Enseñanza Media, promulgada por la Ley nº 13.415/2017, y la Base Curricular Nacional Común (BNCC) para la Enseñanza Media (Brasil, 2018) están alineadas a una tendencia neoliberal global que reduce la educación a la formación de fuerza de trabajo, sin compromiso con los aspectos sociales y críticos. Con el aporte teórico de Ramos (2022), Freitas (2018), Frigotto (2010), Ferreira (2017) y Matos (2020), se concluye que el componente curricular en cuestión, contrariamente a la narrativa seductora y supuestamente innovadora, contribuye a la precariedad de la enseñanza de las Ciencias Sociales Humanas Aplicadas y refuerza un proyecto político y económico guiado por el individualismo y la visión emprendedora en detrimento de una formación crítica de los estudiantes.

Palabras clave: *Proyectos Integradores de Ciencias Humanas. Plan de estudios de tiempo completo en la escuela secundaria. Trabajo docente y precariedad. Estado de Espírito Santo.*

Introdução

As políticas educacionais dos anos 1990 foram marcadas pelo neoliberalismo, com modelos padronizados, que estimularam, a um só tempo, práticas controladoras e competitivas, ainda que as narrativas oficiais fossem sedutoras, visto que apresentavam a qualidade como motivação das reformas em curso. Os ranqueamentos, advindos a partir da adoção da avaliação em larga escala, e a sinalização

feita pela Organização Mundial do Comércio (OMC) de que a educação poderia ser tratada como um serviço rentável contribuíram para que a educação fosse vista como uma profícua mercadoria, em detrimento de sua função social (Frigotto, Ciavatta, 2003). Sedimenta-se, gradativamente, uma racionalidade técnica, que, conforme Freitas (2012, p.383), pauta-se nas “expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista”. Este modelo educacional, estruturado na responsabilização, meritocracia e privatização, foi denominado por Freitas (2002) de neotecnismo.

A partir da segunda década do século XXI, é possível perceber que as políticas educacionais se complexificam. Sob novas cores e matizes diferenciados, intensificaram-se aspectos centrais das reformas anteriores, que vêm contribuindo para fortalecer a cultura empresarial e as grandes corporações do ensino. Nesse sentido, cabe lembrar que as últimas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ reduziram o “direito à educação” ao “direito de aprender”, termo muito mais restrito, que, de certa forma, implica menor compromisso do Estado e acentua projetos individuais, como bem sinalizaram Zajac, Cassio (2023).

Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto a reforma do ensino médio, promulgada pela Lei nº 13.415/2017, anunciam, no conjunto dos objetivos proclamados, aprimorar a formação do estudante. Para tanto, ancoram-se em modelos de educar por competências, fortemente vinculada à política de avaliações em larga escala, marcada pelo viés competitivo, com o intuito de melhorar os resultados educacionais (Freitas, 2014).

Considerando o contexto em tela, o presente artigo pretende compreender o papel do componente curricular denominado Projetos Integradores, introduzido no Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2018) em tempo integral na rede estadual do Espírito Santo, e problematizar de que forma tal

⁴ A primeira versão propõe a BNCC do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, apresentada a consulta pública, em setembro de 2015. A segunda versão foi publicada em maio de 2016, homologada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro, 2017. A BNCC do Ensino Médio, após distintas versões, foi homologada pela Resolução CNE/CP nº 4/2018 (Ensino Médio). A implementação ocorreu gradualmente entre 2019 e 2022, em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei nº 13.005/2014. Após muitos embates acerca do ensino médio, foi aprovada a versão BNCC do Ensino Médio em 4 de dezembro de 2018, por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2018.

componente se insere no conjunto de desdobramentos desse contexto político reformista. Para tanto, além desta parte introdutória e das considerações finais, este artigo apresenta duas seções que tratam do componente curricular Projetos Integradores, em que a primeira foca a sua origem e relação com o Novo Ensino Médio (NEM) e a segunda, o seu significado.

Projetos integradores nas escolas de tempo integral: origem e relação com o novo ensino médio

A rede estadual capixaba atende, atualmente, cerca de 190 mil estudantes matriculados em mais de 400 escolas que ofertam o Novo Ensino Médio, sendo 214 unidades que ofertam Tempo Parcial e 186 Tempo Integral (Espírito Santo, 2025). Esta rede vem percorrendo diferentes reformas educacionais alinhadas a princípios de cunho empresarial (Matos, 2020; Peterle, 2016; Silva 2023). Na reforma implementada nas organizações curriculares, no estado do Espírito Santo, para atender o NEM (Brasil, 2018; 2024) destaca-se a inclusão do componente curricular Projetos Integradores, no currículo das escolas estaduais que ofertam tempo integral.

Tal componente curricular emerge de um cenário nacional macro político-econômico alinhado a uma agenda neoliberal. A partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)(Brasil,1996); da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998), reformulada em 2012 e 2018 (Brasil, 2012; 2018) e da promulgação da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) consolidou-se um arranjo sistemático de políticas de regulação norteadas por eficiência, “accountability”, mensuração de resultados educacionais por meio da avaliação externa, e organização curricular pautada por competências. Tais políticas buscam conciliar expansão educacional e reformas na administração pública, consoante uma agenda de Estado comprometida pelo equilíbrio fiscal e administração eficiente (Shiroma, Evangelista & Moraes, 2002).

No Espírito Santo esse modelo regulatório de gestão gerencial é consolidado no segundo governo Paulo Hartung (2006-2010) que implementou diretrizes educacionais por meio de mecanismos de avaliação externa como o Programa de Avaliação da Educação Básica (PAEBES), bonificação por desempenho e reorganização do currículo estruturado por habilidades e competências. Tais políticas, ancoradas na “excelência” gerencial, impactam direitos, intensificam e reconfiguram o trabalho docente (Oliveira, 2013).

Matos (2020) ressalta que, sob o pretexto de alcançar uma eficiência administrativa e gestão para resultados, abre-se caminho para relação público-privada, com o intuito de implantar o Programa Nacional de Escolas de Tempo Integral, firmada no terceiro mandato do governo Paulo Hartung (2015-2019). A criação destas escolas, por meio do Programa Escola Viva, gerou diretrizes curriculares específicas e a integração de componentes curriculares como Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletiva.

O referido Programa Escola Viva foi instituído pela Lei Complementar nº 799, de 2015, e ampliado pela Lei Complementar nº 818 do mesmo ano, no estado do ES. Essa iniciativa foi viabilizada por parcerias público-privadas mediadas pela ONG Espírito Santo em Ação (ESA), com apoio financeiro de empresas. O Termo de Cooperação nº 001, de 2015 formalizou a participação de instituições como Instituto FUCAPE de Tecnologias Educacionais, Instituto Sonho Grande, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Instituto Natura, sendo apresentado como objetivo oficial o foco em uma gestão eficiente com aferição de resultados (Matos, 2020).

Em 2021, as mudanças nas políticas da educação capixaba foram intensificadas. Com o mandato do governo José Renato Casagrande (2019 – 2022), o modelo de escolas em Tempo Integral do chamado Programa Escola Viva foi extinto, embora alguns dos seus componentes curriculares tenham sido preservados. O modelo de tempo integral “Escola Viva” foi substituído pela Educação de Tempo Integral nas escolas públicas estaduais, e foram redefinidas as matrizes de organização curricular (Espírito Santo, 2019). Os componentes curriculares como: Projeto de Vida, Eletiva, Estudo Orientado e Práticas e Vivências em Protagonismo já existentes foram mantidos, visto que se conformam “(...) às novas exigências do mundo globalizado e com o projeto de vida do estudante, cujo fito é preparar para o competitivo mercado de trabalho”, alerta Matos (2020, p.89).

Destaca-se que estes componentes preservados, do então Programa Escola Viva, pautam-se em princípios privatistas do ICE. Nessa nova conjuntura curricular, o componente Projetos Integradores se assenta no currículo capixaba como proposta metodológica, alinhada ao ideário de conhecimento global e relacional, de forma integrada e transdisciplinar, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018). A formação por competências e habilidades, delineada pela BNCC do Ensino Médio sustenta-se na dimensão individual e meritocrática privilegiando narrativas e experiências dos estudantes, em detrimento do acesso ao conhecimento historicamente construído.

Para viabilizar a reforma das Diretrizes Curriculares do NEM, foi assinado pelo governo estadual o Acordo de Cooperação nº 078/2021 de apoio técnico entre a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e a Fundação Itaú Educação e Cultura. A parceria tem como objetivo o desenvolvimento de ações formativas, no âmbito da rede estadual de ensino médio para Formação Técnica e Profissional do Ensino Médio Integrado e do Novo Ensino Médio.

Nesse contexto das Reformas do Novo Ensino Médio e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), instituído pelo Decreto nº 9.099/2017, que estabeleceu diretrizes para a escolha, avaliação, aquisição e distribuição dos materiais didáticos, o componente Projetos Integradores vem desempenhando papel chave. As mudanças no currículo nacional do Ensino Médio, com a ampliação da carga horária para 3.000h, sendo 2.400h de Formação Geral Básica e 600h de Itinerários formativos (Brasil, 2024), requereram nova produção de material didático.

Os objetivos de aprendizagem do componente Projetos Integradores cumprem os ditames da aprendizagem por competências como requisito para enfrentar os desafios do século XXI, conforme a linguagem preconizada pelos valores do mundo empresarial, sem preocupação com valores sociais e humanísticos.

Projetos Integradores: qual é o seu significado?

Considerando os objetivos anunciados, o componente curricular Projetos Integradores expõe uma proposta que, pressupõe promover a integração das diferentes áreas do conhecimento. Na apresentação do caderno instrucional (SEDU, 2022) do componente, evidencia-se a base que norteia a proposta de integração: “Competência, segundo a BNCC (Brasil, 2018) significa mobilizar habilidades, atitudes, conhecimentos e valores para resolver situações do dia a dia, assim como para exercer a cidadania e as exigências do mundo do trabalho” (Cerêncio, 2020, p. 8).

Entretanto, ao contrário do anunciado, o componente curricular Projetos Integradores reforça concepções e valores de mundo alinhados aos interesses do capital e uma agenda política neoliberal. Tal alinhamento decorre tanto pela superficialidade de seu conteúdo quanto pelas armadilhas e dificuldades metodológicas presentes no desenvolvimento das atividades propostas.

Este componente curricular representa, de um lado, uma organização escolar marcada por mecanismos de gestão norteada pela esfera privada, e, de outro, expressa uma proposta carregada de noções, embora escamoteadas, que buscam atender a interesses corporativos e políticos, em detrimento de uma educação emancipatória. Entretanto, um modelo pedagógico por competências específicas caminha em sentido oposto, pois, em nome das incertezas da contemporaneidade, advoga-se uma formação pautada na ‘criatividade’, ‘adaptabilidade’. Assim, a “função da escola torna-se, essencialmente, preparar estudantes para um mundo incerto, para a flexibilidade e a empregabilidade (...), mediante o desenvolvimento de personalidades flexíveis e resilientes”, como bem expressam Ramos e Paranhos (2022, p.80).

Ao analisarmos o componente curricular Projeto Integrador, centramo-nos em um dos materiais didáticos enviado às escolas da rede estadual de ensino da SEDU, via Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – “De olho no futuro: Ciências humanas e sociais aplicadas” (Cerêncio, 2020). Este recurso didático, composto por um compilado de projetos a serem realizados pelos estudantes, sob a coordenação de professores da área de ciências humanas ao longo dos três anos do ensino médio, busca viabilizar a materialização do Projeto Integrador. Nas primeiras páginas, são apresentadas as expectativas de aprendizagem que se espera que os alunos alcancem ao final de cada série do ensino médio, por meio das Competências Gerais da Educação Básica, das Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, vinculadas às competências e habilidades das demais áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza e suas Tecnologias).

Ressalta-se que a concepção focada em competências, reforçada pela PNLD, vem contribuindo para a dissolução das disciplinas de formação geral, agrupando-as em áreas gerais de conhecimento, sem apresentar parâmetros claros para sua definição e, por conseguinte, reduzir a especificidade das ciências a uma abordagem generalista e restrita a objetivos instrumentais e pragmáticos.

O caderno instrucional divulgado às escolas (SEDU, 2022) orienta o desenvolvimento de atividades dos Projetos Integradores das diferentes áreas de conhecimento, mobilizando competências e habilidades para a resolução de problemas que desafiam a sociedade contemporânea. Os projetos são selecionados e desenvolvidos ao longo do ano letivo, com duração trimestral, articulando aporte teórico-metodológico

(professor) e a consolidação do saber-fazer (estudante) para a construção de um produto final por via material ou digital.

Identificamos elementos que evidenciam tensões e limites da proposta dos projetos integradores, sobretudo em relação ao trabalho docente e à prática educativa. O primeiro remete às expectativas de aprendizagem e ao complexo rol de competências e habilidades esperadas que os estudantes desenvolvam. A abordagem exige articular, simultaneamente, as dez competências gerais da BNCC, e as competências específicas de Ciências Humanas Sociais Aplicadas com as demais áreas do conhecimento, o que diversifica e amplia a complexidade da prática pedagógica.

Essa multiplicidade de competências e habilidades requer do professor um domínio teórico e metodológico sobre os conteúdos, capacidade de articular saberes de forma interdisciplinar e tempo de planejamento condizente. Outrossim, é necessário considerar as diferentes realidades socioculturais dos estudantes, o que exige sensibilidade e estratégias diferenciadas para garantir a equidade no processo educativo. Este cenário pode gerar sobrecarga e tensionar o trabalho docente, possíveis equívocos epistemológicos, sobretudo quando os recursos institucionais são limitados e as condições de trabalho, adversas.

O quadro 1, a seguir, demonstra o rol das competências que compõem o componente curricular Projetos Integradores e o detalhamento das competências específicas vinculadas às áreas de conhecimento. As competências gerais e específicas, representadas por números, são instituídas pela BNCC (BRASIL, 2018). A organização do livro didático (Cerencio, 2020) evidencia, por um lado, a complexidade do desenvolvimento sobreposto de competências — uma vez que as competências gerais devem perpassar as competências específicas das áreas do conhecimento — e, por outro, expressa o que se espera do trabalho docente.

Quadro 1 – As competências gerais e específicas das áreas de conhecimento vinculadas aos projetos integradores de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio

Projetos Integradores	As competências	Competências específicas por áreas de conhecimento
------------------------------	------------------------	---

A cada trimestre um projeto é escolhido e realizado	gerais da BNCC	Matemática e suas tecnologias	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Linguagens e suas tecnologias
Design ambientalmente consciente	1, 2, 6, 7 e 10	1 e 2	1 e 3	1 e 3	--
Democracia e participação política	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 e 10	--	--	1 e 6	3 e 7
Combatendo a desinformação	1, 4, 5, 7 e 10	--	--	1 e 5	1, 3 e 7
Adversários, porém, parceiros	7, 8 e 9	--	2	5	3
Música para todos	1, 2, 3, 4, 7 e 10	1	5	1 e 5	1, 2, 3, 4, 6 e 7
Em busca do equilíbrio alimentar	1, 2, 4, 5, 6, 7 e 10	1	3	--	3

Fonte: Elaboração própria com base no material didático “De olho no futuro: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (Cerêncio, 2020, p.7-13).

O enfoque pedagógico busca fortalecer as dimensões cognitiva e psicomotora do educando para moldá-lo “maleável” e tornar-se “empregável”, diante das aceleradas mudanças impostas pelo capitalismo. Portanto, a ideia é fortalecer a capacidade de autogestão, resiliência e individualismo do estudante que, por meio de sua autonomia, corresponderia às exigências de um mundo incerto, marcado pela flexibilidade e empregabilidade. O êxito ou incompletude das metas seria o campo de teste, que validaria – ou não - a pertinência da proposta.

A face utilitarista da educação, alinhada às demandas do mercado, evidencia as premissas neoliberais do currículo, como expressa Freitas (2018, p. 31): “O neoliberalismo olha para educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”. Nesta concepção, o Estado constituirá uma sociedade igualitária cuja posição social do cidadão é definida pelo esforço individual. Cabe a educação redefinir sua finalidade social como mecanismo de formação coletiva e emancipatória para instrumento de seleção e categorização social.

Contudo, os limites desta intencionalidade pragmática de educação são identificados ao confrontar a efetivação da arquitetura curricular com questões estruturais, notoriamente, no contexto do ensino de tempo integral. A efetivação dos propósitos pedagógicos de um componente curricular pressupõe condições materiais e humanas condizentes aos objetivos que se pretende alcançar; ou seja, não cabe desconsiderar a complexidade da prática docente. Ferreira (2017) elucida que a reforma do novo ensino médio se insere no contexto de um projeto contrarreformista de ordem global, assentada na redução/redefinição do conhecimento científico e do papel social da docência:

Não se trata apenas de mudar o currículo do ensino médio, mas de relacionar o conhecimento da complexa e diversificada realidade dos jovens e integrar o trabalho dos professores em atividades pedagógicas coletivas e interessadas no aprofundamento da complexidade do conhecimento científico e cultural. Acima de tudo, valorizar os professores e implantar processos coletivos de formação continuada; pois, é fundamental que os atores escolares sejam desafiados a articularem diferentes dimensões da ação educativa (Ferreira, 2017, p. 297).

Entretanto, a articulação entre conhecimentos científicos e as finalidades sociais e culturais no desempenho da docência, no cenário da escola de tempo integral, é comprometida com a normativa vigente. A Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019 determina que os professores cumpram integralmente suas cargas horárias de 35 a 40 horas semanais dentro da escola, e o § 2º do art. 30 da lei nº 5.580, de 12 de janeiro de 1998, alterada pela Lei nº 9.770, de 26 de dezembro de 2011, estabelece que (1/3) um terço da jornada de trabalho semanal deve ser dedicado às atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. O tempo para o planejamento e para o desenvolvimento profissional é aquém do necessário, tendo em vista que os docentes, localizados nas unidades que ofertam tempo integral, trabalham em caráter multidisciplinar com distintos componentes curriculares não correspondentes a sua formação específica, tais como: Estudo Orientado, Projeto de Vida, Tutoria, Clube de Protagonismo, Aprofundamentos e o Projeto Integrador.

Assim, evidencia-se o segundo elemento que tensiona a prática pedagógica do professor: a proposta dos projetos integradores e as condições de trabalho. O planejamento é imprescindível na prática docente, pois busca garantir a integração e o diálogo de conhecimentos em suas múltiplas dimensões, por meio de metodologias e critérios avaliativos adequados. Para isso, faz-se necessário o aprofundamento teórico-prático, atitude ética, estética e social para elaborar e responder às questões inerentes à área de

conhecimento que atua (Brasil, 2018). O docente, quando destinado a lecionar componentes curriculares distante da formação específica, sente-se frustrado diante da não realização do seu potencial formativo e das expectativas profissionais. A exigência de uma jornada multidisciplinar pode dispersar o tempo que o docente dispõe para planejar, obrigando-o a destinar mais tempo de sua jornada laboral em campos de conhecimentos distantes da sua formação inicial.

Assim, pode-se afirmar que a reforma do novo ensino médio se configura centrada no percurso formativo de viés utilitarista de educação. Os problemas que afetam historicamente o ensino médio permanecem negligenciados, tais como: as condições estruturais do trabalho e valorização docente, a apropriação crítica dos conhecimentos, pelos estudantes, como instrumento de mudança. É possível que o projeto integrador produza efeitos indesejáveis na vida dos estudantes e dos docentes, tal como o componente Projeto de vida, que também integra a organização curricular do NEM na escola de tempo parcial, analisado por Silva (2023, p. 87):

(...) a escola passa pelo risco imediato de produzir frustrações e desencantamentos na vida dos jovens, além de favorecer o mal-estar docente. Podemos afirmar que o componente curricular projeto de vida, na perspectiva da reforma, é um ensaio de pedagogização das incertezas que acometem a sociedade, em especial, as vidas das juventudes.

É crucial assegurar tempo adequado de planejamento e formação permanente. Se, por um lado, parte da proposta dos projetos integradores envolve o desenvolvimento da percepção da relação entre pesquisa e ensino; por outro, o docente pode não lograr condições fundamentais para consolidar estas expectativas, por força da escassez de tempo de planejamento e a complexidade dos aspectos teórico-metodológicos que a abordagem exige. Diante da ausência de condições apropriadas, nos parece pouco provável que esta proposta curricular possa ser exequível de forma ética com o trabalhador docente.

Um terceiro elemento é o risco de generalismos decorrentes da proposta curricular. Conforme demonstrado no quadro 1, existem propostas de ação e temáticas que ora se aproximam e ora se afastam da área de formação do docente da área de Ciências Humanas. Uma vez que os percursos didáticos são postos de maneira estruturada, etapa por etapa, e a proposta curricular foca a expectativa do desenvolvimento de competências predefinidas, aspectos críticos para uma formação humanizada são esvaziados, em prol de um modelo de ensino pragmático; isto é, priorizam-se práticas pedagógicas

padronizadas, reduzindo a gestão do processo pedagógico às demandas da reestruturação produtiva. Nesta lógica, os profissionais da educação atuam sob orientação e controle dos reformadores empresariais da educação, como alerta Freitas (2014). Em outras palavras, uma clara tendência do cerceamento dos profissionais da educação à categoria do saber-fazer: “(...) desprofissionalização, desqualificação e desintelectualização dos professores da educação básica” (Dantas, 2020, p. 4).

A apropriação do conhecimento esvaziado de análise crítica contribui para o fortalecimento de equívocos epistemológicos e concepções enviesadas, passadas de forma rasteira. Como exemplo, temos o tema da aula “Liberdade na atualidade”, uma das atividades do Projeto 2 “Protagonismo Juvenil – Democracia, participação e política”, que remonta concepções e valores de democracia e liberdade preconizados pela Organização Não Governamental (ONG) Freedom House⁵ (Casa da Liberdade) para definir o que seria considerado um país livre e democrático (Cerêncio, 2020, p. 240-253).

Pereira (2018) esclarece que os métodos de atuação da ONG Freedom House, ao se apoiar em sua posição de autoridade privada no campo científico, determina o conceito de democracia, baseando-se em uma valoração de origem liberal, estruturado em uma metodologia própria que ignora as idiossincrasias locais, como os casos chinês e russo que divergem dos modelos ocidentais tradicionais. O autor também adverte que há um significado ainda mais grave: as narrativas da ONG servem não apenas para formar e doutrinar a opinião do público, mas para fortalecer a agenda da própria organização junto ao governo, objetivando, assim, desestabilizar quaisquer grupos reconhecidos como ameaça aos interesses privatistas dominantes estadunidenses.

Um quarto elemento é a utilização do ciclo do PDCA⁶ como parte de execução dos projetos que panfletam em favor do monitoramento, controle e racionalidade das etapas produtivas, valores condizentes com o mercado financeiro. Aqui, percebe-se um dos vários elementos que evidenciam a estreita correlação da parte diversificada do currículo com as concepções mercadológicas de educação que irrigam suas intencionalidades para dentro das escolas. Tal ideia, de pretensas características

⁵ A Freedom House foi criada em 1941 nos Estados Unidos com o apoio de intelectuais e líderes políticos ligados à defesa de valores liberais ocidentais durante a Segunda Guerra Mundial, a fim de monitorar a liberdade política e direitos civis no mundo. Freedom House também é criticada por reforçar uma perspectiva etnocêntrica e neoliberal da democracia, muitas vezes alinhada a estratégias geopolíticas dos Estados Unidos, conforme Pereira (2018).

⁶ É uma metodologia aplicada em processos industriais, administrativos e comerciais por meio de etapas: (*Plan* (planejar), *Do* (executar), *Check* (verificar ou checar) e *Act* (agir), (BOLLI *et al.*, 2022).

interdisciplinares, objetiva ser exercício de intervenção e reflexão coletiva que amplie horizontes culturais e consolide aprendizagens significativas. Pretende-se, por meio desses projetos, que os saberes e experiências dos educandos sejam acolhidos na escola e (re)pensados por meio de conhecimentos formalmente instituídos pela BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018). Estas narrativas estudantis são reconsideradas pelo prisma da interdisciplinaridade como uma aprendizagem ativa, potencializadora do protagonismo juvenil e da construção do seu projeto de vida.

A narrativa do protagonismo juvenil, prevista no currículo do novo ensino médio, sintoniza-se com a possibilidade de escolha do estudante, de acordo com os Itinerários Formativos. Esta falácia é revelada quando o estudante se depara com o dispositivo na lei que normatiza a "(...) oferta mínima de dois itinerários por escola pondo em xeque a democratização da oferta e o protagonismo juvenil, visto que a maioria dos municípios brasileiros possuem apenas uma escola de ensino médio" (Silva, 2023, p.33). Na rede estadual de ensino do Espírito Santo, o sistema de gestão (SEGES) direciona a matrícula ao endereço do estudante. Isto é, a "escolha" do itinerário é estabelecida, conforme a oferta da escola localizada em seu bairro. Nota-se que no "Espírito Santo, 30% dos municípios têm somente uma escola de ensino médio", afirma Silva (2023, p. 33).

Apesar de haver discursos sedutores de flexibilização de currículos e práticas pedagógicas articuladas às demandas dos jovens alunos, "estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida" (Brasil, 2017 p. 15), a carga horária destinada aos Projetos Integradores, especialmente em Ciências Humanas, evidencia a desvalorização das disciplinas de formação geral, priorizando aquelas que focam em "habilidades práticas" em detrimento do desenvolvimento crítico e reflexivo.

As disciplinas de Filosofia e Sociologia, por exemplo, estão presentes apenas no primeiro ano do ensino médio, enquanto História e Geografia são abordadas nas séries subsequentes, limitando o tempo de aprendizado dos componentes. As cargas horárias destinadas a implementação dos Projetos Integradores, inseridas pela Portaria nº 279-R, de 6 de dezembro de 2021, atualizada pela Portaria nº 297-R, publicada em 09 de janeiro de 2025, por força da Lei 14.945/2024, reformula, pela segunda vez, a

estrutura curricular do novo ensino médio. No quadro 2, identifica-se a distribuição da carga horária na organização curricular de número 33 do ensino médio⁷ de tempo ampliado de 7h.

Quadro 2 – Organização Curricular nº 33 da educação básica do ensino médio de tempo integral de 7h – Itinerário Formativo da Área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

	Componentes Curriculares	Série(s)	Carga horária total ao final do ensino médio
Componentes Integradores	Filosofia	1ª	80h
	Sociologia	1ª	80h
	História	2ª e 3ª	160h
	Geografia	2ª e 3ª	160h
	Projetos Integradores de Ciências Humanas	1ª, 2ª e 3ª	120h
	Práticas Experimentais	1ª e 2ª	80h
	Eletivas	1ª, 2ª e 3ª	240h
	Projeto de Vida	1ª e 3ª	160h
	Estudo Orientado	1ª	80h

Fonte: Elaboração própria com base na Portaria nº 279-R, de 6 de dezembro de 2021 (SEDU-ES)

Nota-se que a carga horária total dos componentes integradores é, majoritariamente, superior aos componentes de Formação Geral Básica de Ciências Humanas. Proporcionalmente, o componente Projetos Integradores ocupa parcela significativa da carga horária de estudo, denunciando a priorização deste em detrimento dos componentes Filosofia e Sociologia. Ressalta-se que, durante o curso, o componente Projetos Integradores é incluído nas organizações curriculares das (4) quatro áreas do conhecimento, totalizando, assim, 480 h, ao longo do ensino médio. Em contrapartida, verifica-se a redução da carga de Geografia e História com 160 horas e Filosofia e Sociologia, com total de apenas 80 horas.

⁷ Cabe destacar que há um número expressivo de versões de organizações curriculares e, para este trabalho, foram selecionadas as de nº 33, 42 e 135 referentes à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Vale destacar que nas organizações curriculares do tempo integral de 9h30min, a carga horária de Projetos Integradores é de 02(duas) aulas semanais computando 80h anuais em cada série do ensino médio e 240 horas ao término do ensino médio. O quadro 3 demonstra a distribuição da carga horária na organização curricular nº 42 do ensino médio de tempo integral de 9h e 30min e acrescenta outras análises.

Quadro 3 - Organização Curricular 42 da Educação Básica do Ensino Médio de Tempo Integral/9h30min, Itinerário Formativo Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

	Componentes Curriculares	Série(s)	Carga horária total ao final do ensino médio
	Filosofia	1ª	80h
	Sociologia	1ª	80h
	História	2ª e 3ª	160h
	Geografia	2ª e 3ª	160h
Componentes Integradores	Projetos Integradores de Ciências Humanas	1ª, 2ª e 3ª	240h
	Práticas Experimentais	1ª e 3ª	80h
	Práticas e Vivências de Protagonismo	1ª, 2ª e 3ª	240h
	Eletivas	1ª, 2ª e 3ª	240h
	Projeto de Vida	1ª, 2ª e 3ª	200h
	Estudo Orientado	1ª, 2ª e 3ª	200h

Fonte: Elaboração própria com base na Portaria nº 279-R, de 6 de dezembro de 2021, (Espírito Santo, 2021)

Observa-se que se mantém a centralidade da carga horária dos componentes integradores nas estruturas curriculares de tempo integral de 7h e de 9h e 30 min. A oferta dos componentes de Formação Geral de Ciências Humanas, Filosofia e Sociologia, no tempo integral de 9h30, permanece na 1ª série com a mesma carga horária do ensino médio integral de 7h. Por outro lado, a carga horária da maioria dos componentes integradores, em destaque Projetos Integradores de Ciências Humanas, foi ampliada, proporcionalmente à jornada de estudo para 9h30min, nas três séries. Assim, percebe-se a priorização do componente curricular em tela, em detrimento da Filosofia e Sociologia, que, embora imprescindíveis ao

desenvolvimento do pensamento crítico da formação humana social, passa a ocupar posição secundária no processo educativo dos jovens estudantes do novo ensino médio. O quadro 4, a seguir, apresenta a nova configuração da organização curricular, à luz da segunda Reforma do novo ensino médio.

Quadro 4 - Organização Curricular nº 135 da Educação Básica do Ensino Médio de Tempo Integral/9h30min, Itinerário Formativo Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

	Componentes Curriculares	Série(s)	Carga horária total ao final do ensino médio
	Filosofia	1ª e 3ª	80h
	Sociologia	1ª e 3ª	80h
	História	1ª, 2ª e 3ª	240h
	Geografia	1ª, 2ª e 3ª	240h
Componentes Integradores	Projetos Integradores de Ciências Humanas	1ª, 2ª e 3ª	240h
	Práticas Experimentais	1ª, 2ª e 3ª	160h
	Práticas e Vivências de Protagonismo	1ª, 2ª e 3ª	240h
	Eletivas	1ª, 2ª e 3ª	240h
	Projeto de Vida	1ª, 2ª e 3ª	240h
	Estudo Orientado	1ª, 2ª e 3ª	240h

Fonte: Elaboração própria com base na Portaria nº 297-R, novembro de 2024 (Espírito Santo, 2024)

Embora tenha havido uma ampliação da carga horária da Formação Geral Básica, conforme proclamado pela nova Reforma (Lei 14.945/2024), a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi contemplada apenas parcialmente. Verifica-se que os componentes de Geografia e História estão distribuídos ao longo das três séries do ensino médio; contudo, Filosofia e Sociologia continuam com uma carga horária reduzida em comparação aos demais componentes. Observa-se, ainda, uma retomada, com maior centralidade, da carga horária destinada a componentes curriculares fundamentados em narrativas e experiências subjetivas, como Práticas e Vivências de Protagonismo, Eletivas e Projeto de Vida.

As arquiteturas curriculares explicam o modelo de educação projetado para a classe trabalhadora e a linha tênue entre a formação para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho e o tempo destinado aos componentes das Ciências Humanas Sociais Aplicadas. A atual conjuntura social, política e econômica vem fortalecendo um modelo tecnocrático de educação, centrada na adaptabilidade do estudante à realidade em que se apresenta: seja pelo currículo raso e tendencioso, seja pelas condições estruturais que aprofundam ainda mais as desigualdades entre os jovens estudantes brasileiros.

É pertinente ressaltar a ausência de uma abordagem conceitual e metodológica do termo “integrador”, denominado ao componente Projeto Integrador. A proposta curricular apresenta um amontoado de expectativas de aprendizagem pautadas em competências e habilidades que fornecem complexa tangibilidade, diante de uma pedagogia da integração que, supostamente, se baseia no diálogo das dimensões epistemológicas, éticas, de uma visão de homem apoiada no pensamento crítico, capaz de integrar arte, valores, cultura, princípios estéticos, políticos e econômicos.

Tal proposta, para ser exequível, requer tempo previsto na carga horária de planejamento docente para que seja possível um real aprofundamento dos estudos de forma ampla e crítica, ou seja, uma trajetória que se opõe a um percurso formativo vazio de significados e direcionado à formação de mão de obra flexível e adaptável às exigências mercadológicas da mera empregabilidade.

Considerações Finais

A análise bibliográfica e documental, pautado em normativas nacionais e do estado do Espírito Santo, em abordagem qualitativa, possibilitou-nos identificar que a arquitetura curricular, proveniente da Reforma do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018; 2024), reflete uma resposta ao projeto educacional alinhado a um movimento global que busca transferir as causas dos problemas educacionais para uma suposta ineficiência do gerenciamento e monitoramento do currículo escolar.

A centralização das mudanças, no percurso formativo dos jovens estudantes, baseia-se nos desempenhos insatisfatórios nas avaliações externas - exames nacionais e internacionais - e na ineficiência da gestão escolar. Contudo, tais resultados estão desvinculados das profundas desigualdades sociais e educacionais presentes, notoriamente, nos níveis da educação básica. Ignora-se o papel social da escola

pública que deve assegurar oportunidades de aprendizagens de forma inclusiva, igualitária e equitativa inerente ao desenvolvimento escolar do estudante.

O discurso de flexibilização curricular no ‘Novo’ Ensino Médio, que visa preparar os estudantes para o “mundo do trabalho” e para a continuidade dos estudos, é confrontado pela redução da carga horária dos componentes curriculares da Formação Geral Básica em favor do componente Projeto Integrador, introduzido nas quatro áreas do conhecimento (Brasil, 2018; 2024). Essa reconfiguração, travestida de inovação, traduz uma proposta reducionista, na qual os conhecimentos científicos são minimizados enquanto as experiências são valorizadas sob o pretenso protagonismo estudantil.

O componente Projeto Integrador surge como tentativa de potencializar a construção do conhecimento na perspectiva interdisciplinar, integrar temas contemporâneos, como o uso crítico das tecnologias digitais. Contudo, a carga horária destinada às Ciências Humanas Sociais Aplicadas, como explicitados nos quadros apresentados, nos parece inadequada para promover, como anunciado, a análise aprofundada acerca das relações sociais, políticas, culturais e econômicas e sua interlocução com a sociedade e o mundo.

O currículo centrado no desenvolvimento de competências para o século XXI, imposto por uma agenda político-econômica, promove um descompasso entre as necessidades dos estudantes e a complexidade das condições estruturais das instituições de ensino. A inserção de componentes curriculares que não exige professores qualificados, ou não promove formação continuada específica, acirra as desigualdades educacionais e sociais pela formação superficial e contribui para a desprofissionalização do magistério, o que compromete ainda mais a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

A proposta teórico-metodológica do componente Projeto Integrador, na educação capixaba, perpetua um modelo pedagógico que reproduz a divisão capitalista do trabalho, no qual os estudantes das escolas públicas recebem uma formação que os prepara de forma insuficiente para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo, reduzindo-os à condição de mão de obra, em vez de promover sua emancipação, autonomia crítica e a formação de sujeitos coletivos. Assim, ao contrário do anunciado, a referida proposta, ao apresentar um processo educativo fragmentado e uma formação aligeirada,

contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais, pois reforça o individualismo e a competitividade em detrimento de uma formação integral e crítica dos estudantes.

Referências

BOLLI, B. da S.; OLIVEIRA, J. P. S. C. de; SOUZA, M. J. de. Utilização do Ciclo PDCA para gestão de estoque em uma empresa de materiais de construção. Junho de 2022, São Paulo. In: **XIII FATECLOG – Os impactos das novas demandas pós-pandemia nos sistemas logísticos das organizações**. FATEC Mauá: Mauá/SP. Disponível em: <https://fateclog.com.br/anais/2022/712-1432-1-DR.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 22, p. 20, 31 jan. 2012.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 225, p. 21, 22 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais: Base Nacional Comum Curricular**. Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 agosto. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Portal da Legislação**, Brasília, 31 de julho de 2024. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945. Acesso em: 25 nov.2024

CERÊNCIO, Priscilla. **De olho no futuro**: projetos integradores ciências humanas aplicadas. Volume único. 1ª ed.: São Paulo: Ática, 2020.

DANTAS, Jéferson Silveira. As ciências humanas, a base nacional comum curricular e a reforma do ensino médio: disputas epistemológicas em tempos de ultraconservadorismo. **Revista pedagógica**, v. 22, p. 1–17, 2020. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/38877>. Acesso em: 9 fev. 2024

ESPÍRITO SANTO. **Projetos Integradores**: ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens. Secretaria de Estado da Educação: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral. Vitória: SEDU, 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria N. 297-R**, de 14 de dezembro de 2021. Define procedimentos e diretrizes para implementação das organizações curriculares na Rede Escolar Pública Estadual, e demais providências. Vitória: SEDU, 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 297-R, de 14 de novembro de 2024**. Acrescenta as Matrizes de Organização Curricular (OC n. 103 a 202) à Portaria SEDU nº 279-R, de 6 de dezembro de 2021. Vitória: SEDU, 2024.

ESPÍRITO SANTO. Governo do Estado abre ano letivo de 2025 com expansão do ensino integral e modernização das escolas. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 04 fev. 2025. Disponível em: <https://www.es.gov.br/Noticia/governo-do-estado-abre-ano-letivo-de-2025-com-expansao-do-ensino-integral-e-modernizacao-das-escolas>. Acesso em: 9 fevereiro. 2025.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a Educação em Tempo Integral, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Espírito Santo*, Vitória, ES, 26 nov. 2019. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec9282019.html>. Acesso em: 9 março. 2024

ESPÍRITO SANTO. **Espírito Santo 2025**: plano de desenvolvimento. Secretaria de Estado de Economia e Planejamento. Vitória: 2006

FERREIRA, E. B. A Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun., 2017.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

- FREITAS, L. C. de. **A reforma do ensino médio no Brasil: uma análise crítica das políticas educacionais recentes.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** Campinas: [s.n.], 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso: 10 mar. 2024.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.
- FRIGOTTO, G. Gaudêncio Frigotto: um diálogo sobre o contexto político e educacional brasileiro. [Entrevista concedida a] Ricardo Gonçalves Severo. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, RS, v.24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18226/21784612.v24.e019021> Acesso em: 10 maio 2024.
- MATOS, L. M. de O. **Programa Escola Viva (ES): uma análise do modelo de gestão educacional.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2020.
- OLIVEIRA JÚNIOR, R. B. **As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente.** 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, ES: Vitória, 2013.
- PEREIRA, L. dos S. **A legitimidade do ranqueamento da democracia brasileira elaborado pela Freedom House.** Dissertação de Mestrado. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2018.
- PETERLE, T. G. dos S. **A política estadual de educação no Espírito Santo: o papel do projeto “escola viva” no direito social à educação básica e profissional.** Dissertação de Mestrado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.
- RAINHA, J. **Articulação de interesses entre setor privado e poder público: o movimento empresarial Espírito Santo em Ação e o governo do estado do Espírito Santo.** Dissertação de Mestrado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.
- RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022.
- SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 2ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002

SILVA, A. R. e. **O novo Ensino Médio no Espírito Santo**: O componente curricular projeto de vida na formação dos jovens. Dissertação de mestrado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2023.

ZAJAC, Danilo Rodrigues; CÁSSIO, Fernando. A aprendizagem da pedagogia das competências na BNCC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e270962, 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/110535203/A_aprendifica%C3%A7%C3%A3o_da_pedagogia_das_compet%C3%Aancias_na_BNCC. Acesso em: 10 maio 2024.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

MATOS, Luciane Martins de Oliveira; BATALHA, Alzira Alcântara; DANTAS, André Fontes. Projetos Integradores: análise e considerações do componente curricular de ciências humanas na rede estadual de educação do Espírito Santo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/12013>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: Luciane Martins de Oliveira Matos. Análise Formal e André Fontes Dantas. Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Alzira Batalha Alcântara; André Fontes Dantas.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: *Os autores declaram* que, durante a preparação deste trabalho, não foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial.

Revisora de Língua Portuguesa: Míriam Ribeiro Queiroz Salgado.

Revisores de ABNT: André Fontes Dantas, Luciane Martins de Oliveira Matos.

Sobre as autoras:

LUCIANE MARTINS DE OLIVEIRA MATOS é professora titular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI) e Pedagoga da Escola de Ensino Fundamental e Médio Emir de Macedo Gomes. Professora Coordenadora de pesquisa História, Cultura, Gestão e Políticas Educacionais da FACELI. Membro do grupo de pesquisa Gestão da Educação Básica, Trabalho e Avaliação Educacional – GETAE, integrado ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo – Lagebes/CE/UFES. Doutora em Educação (2020) pela Universidade Estácio de Sá- RJ (UNESA/RJ). Mestre em Ciências da Educação Superior - Universidad de Matanzas " Camilo Cienfuegos" e CU/PUC/RS (2006).

Especialização em Ensino Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo- IFES (2012). Especialização em Gestão Integrada: Supervisão, Inspeção e Orientação Educacional - Faculdade Pitágoras de Linhares (2012). Especialização em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Severino Sombra em Vassouras-RJ (1993). Graduada em Pedagogia - habilitação em Orientação Educacional Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Colatina-ES (1991). Tem experiência em educação como professora do ensino fundamental anos iniciais e fundamental (1989-2013) e em gestão escolar - Pedagoga da educação básica da rede privada e pública (1993-1998), Supervisora do Subnúcleo Regional de Educação de Pinheiros -SRE de Nova Venécia (1995-1998) e Pedagoga Escolar da rede estadual de ensino da Secretaria de Educação do estado do Espírito Santo (SEDU) (1998 – atual).

ALZIRA BATALHA ALCANTARA é procientista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora Associada de História da Educação do Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação (DCFE), da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da UERJ. Membro do grupo de pesquisa Estudos de História da Educação Local (EHELO) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC -UERJ-FEBF). Integrou o corpo docente da Universidade Estácio de Sá (Unesa) de 2000 a 2021, tendo sido coordenadora do curso de Pedagogia de 2000 a 2012 e docente do Programa de Pós-graduação em Educação / PPGE, de 2013 a 2021. Foi professora de História no ensino fundamental e médio na rede pública do município e do estado do Rio de Janeiro. Atualmente, está no cargo de Diretora do Departamento de Extensão (DEPEXT), na UERJ. Doutorado (2011) e Mestrado em Educação (1995) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialização em História do Brasil pela Universidade Federal de Santa Maria (1987) e licenciada em História pela UFF (1983). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e Política Educacional.

ANDRÉ FONTES DANTAS é mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Local e Regional da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus V. Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Atualmente membro do Grupo de Estudos do Atlântico e da Diáspora Africana - GPEADA, do Grupo de Trabalho Nacional Histórias do Atlântico e da Diáspora Africana, atuando na produção de estudos relevantes a História Portuária, História da África e demais atividades voltadas ao ensino de História em sala de aula. Professor efetivo da Rede Estadual da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo. Lecionou em escolas estaduais com oferta de modelo de tempo parcial e integral. Localizado atualmente como Técnico Pedagógico da Superintendência Regional de Educação de Linhares, já tendo atuado nas funções de Supervisor Escolar das escolas estaduais e Assessor Pedagógico.

Recebido em 08 de julho de 2025

Versão corrigida recebida em 11 setembro de 2025

Aprovado em 12 de setembro de 2025