



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DENISE MARIANI VIEIRA DIAS

**A invisibilidade dos direitos humanos no componente curricular “Projeto de Vida” e uma perspectiva sociológica intervenção**

---

Londrina  
2024

DENISE MARIANI VIEIRA DIAS

**A invisibilidade dos direitos humanos no componente curricular “Projeto de Vida” e uma perspectiva sociológica intervenção**

Relatório de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGSOC, do Centro de Letras e Ciências Humanas – CLCH, do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima

Londrina  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

D541i Dias, Denise Mariani Vieira.  
A invisibilidade dos direitos humanos no componente curricular "Projeto de Vida" e uma perspectiva sociológica intervenção / Denise Mariani Vieira Dias.  
- Londrina, 2024.  
93 f. : il.

Orientador: Ângela Maria de Sousa Lima.  
Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Direitos da criança - Tese. 2. Projeto de Vida - Tese. 3. Novo Ensino Médio - Tese. I. Lima, Ângela Maria de Sousa . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

DENISE MARIANI VIEIRA DIAS

**A invisibilidade dos direitos humanos no componente curricular “Projeto de Vida” e uma perspectiva sociológica intervenção**

Relatório de **DEFESA** apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGSOC, do Centro de Letras e Ciências Humanas – CLCH, do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Sociologia.

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima

**TITULARES DA BANCA:**

Profa. Dra. Profa. Angélica Lyra de Araújo [UEL]

Profa. Dra. Jaqueline Fabeni dos Santos [UEL]

**SUPLENTE:** Profa. Jamile Carla Baptista [UEL]

**DATA DA BANCA DE DEFESA:** 25 de junho de 2024

**HORÁRIO:** 14:00

Londrina

2024

*É preciso implicância  
Para do outro cuidar  
Ter uma escuta sensível  
Proteger e humanizar  
Para um trabalho bem feito  
Garantia do direito  
Deve-se priorizar.*

*Para trabalhar em rede  
É preciso coesão  
Equipe compromissada  
Com boa articulação  
Juntos num objetivo  
E cada membro ativo  
Na Rede de Proteção.  
(NEGREIROS, 2014)*

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, que plantou no meu coração a missão e o propósito de garantir a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, buscando a justiça para os oprimidos e liberdade aos cativos.

Ao meu esposo Helton, que me apoiou desde o início, confiando no meu trabalho e cuidando tão delicadamente de mim para conseguir enfrentar os desafios do processo. 2023 foi um ano desafiador, nos casamos, mudamos de área profissional e construímos nosso lar. Em meio a isso tudo, você sempre me incentivou a continuar estudando e enfrentando meus medos e inseguranças.

À minha filha, Rebeca, que ainda está sendo gestada e tem feito meus dias mais intensos e cheios de expectativas. Seu nascimento, em novembro, abrilhantará mais ainda nossas vidas e dará sentido real ao meu trabalho como pesquisadora. Lutarei, sempre, por você.

Aos meus pais, amigos e amigas, que acreditam na minha luta e me incentivam a continuar.

À minha orientadora Dra. Ângela, que tem me encorajado desde 2020 a desenvolver minha pesquisa nessa área tão importante e justa. Inúmeras vezes pensei que não conseguiria concluir essa etapa, mas com amor e cuidado fui orientada e encorajada a continuar.

Aos meus amigos e amigas que acreditam na minha luta e me incentivam a continuar.

Muito Obrigada!

*Dedico este trabalho à Deus, que me designou como educadora e aos meus pais, Aldemir e Denilda, que me ensinaram desde cedo que os estudos poderiam transformar minha vida.*

DIAS, Denise Mariani Vieira. *A invisibilidade dos direitos humanos no componente curricular “Projeto de Vida” e uma perspectiva sociológica intervenção*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – PPGSOC, Centro de Letras e Ciências Humanas – CLCH, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina, 2024.

## RESUMO

A reforma do Novo Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, trouxe diversos desafios e discussões, entre elas a implementação de um novo componente na grade curricular, o Projeto de Vida. O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a análise sociológica do componente “Projeto de Vida”, dentro do Referencial Curricular do Ensino Médio, do Estado Paraná de 2021. A hipótese inicial era de que o componente incluía a discussão de direitos humanos, de crianças e adolescentes, dentro da sua organização curricular. No entanto, quando analisado, nota-se uma carência, dentro do componente “Projeto de Vida” em relação a discussão dos direitos humanos. Para tanto, o trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa survey realizada com 134 professores que atuavam com o referido componente curricular, em 14 estados brasileiros diferentes, trazendo uma visão empírica sobre o modo como os profissionais da educação tem pensado e trabalhado com o mesmo em sala de aula. Além disso, a pesquisa mostra como os mesmos docentes abordam a temática dos direitos humanos nas aulas do componente curricular “Projeto de Vida”, atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, apesar do referido conteúdo não ser valorizado na Base Nacional Comum Curricular. Os dados qualitativos foram colhidos em pesquisa documental, em revisão bibliográfica, em survey e na participação do Curso “Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares”, ofertado pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES) em 2022. Dentre os achados de pesquisa, percebemos que mesmo sem formação continuada, sem materiais pedagógicos de qualidade, em um contexto de precarização do trabalho docente e com pouca valorização profissional, os docentes se desdobram para conseguir incluir nas aulas de Projeto de Vida a discussão sobre direitos humanos, proteção integral e cidadania, mostrando que, apesar da invisibilidade deste conteúdo na BNCC e nos Referenciais Curriculares do Paraná, eles se preocupam com intervenções pedagógicas que considerem os direitos humanos de crianças e adolescentes.

**Palavras-chave:** Direitos da criança; Projeto de Vida; Novo Ensino Médio;

DIAS, Denise Mariani Vieira. *The invisibility of human rights in the "Life Project" curricular component and a sociological intervention perspective*. Dissertation (Master's in Sociology) – PPGSOC, Center for Letters and Human Sciences – CLCH, Department of Social Sciences, State University of Londrina - UEL , Londrina, 2024.

## ABSTRACT

The reform of the New Secondary Education, based on Law No. 13,415/2017, brought several challenges and discussions, including the implementation of a new component in the curriculum, the Life Project. The research object of the present work is the sociological analysis of the "Life Project" component, within the High School Curriculum Framework of the State of Paraná in 2021. The initial hypothesis was that the component included the discussion of human rights, of children and adolescents, within their curricular organization. However, when analyzed, there is a lack within the "Life Project" component in relation to the discussion of human rights. To this end, the work presents the results of a survey carried out with 134 teachers who worked with the aforementioned curricular component, in 14 different Brazilian states, bringing an empirical view on the way education professionals have thought and worked with it in classroom. Furthermore, the research shows how the same teachers address the theme of human rights in classes in the "Life Project" curricular component, working in the Final Years of Elementary School or High School, despite the aforementioned content not being valued in the Base National Common Curricular. Qualitative data were collected through documentary research, bibliographic review, survey and participation in the Course "Youth and Life Projects: Sociologizing School Spaces", offered by the Sociology Teaching, Research and Extension Laboratory (LENPES) in 2022. Among the research findings, we noticed that even without continued training, without quality teaching materials, in a context of precarious teaching work and with little professional appreciation, teachers go out of their way to include discussion about Life Projects in Life Project classes. human rights, full protection and citizenship, showing that, despite the invisibility of this content in the BNCC and in the Curricular References of Paraná, they are concerned with pedagogical interventions that consider the human rights of children and adolescents.

**Keywords:** Children's rights; Life project; New secondary education;

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 01** - Crimes não letais com vítimas crianças e adolescentes no Brasil, 2022

**QUADRO 02** – Direitos Humanos dentro das unidades curriculares do componente  
“Projeto de Vida”

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 01** - Quantidade de escolas que os docentes trabalham (%)

**Gráfico 02** - Rede de ensino que o docente atua (%)

**Gráfico 03** - Etapa de ensino que o docente atua (%)

**Gráfico 04** – Faixa etária das crianças e adolescentes vítimas de estupro de vulnerável, por sexo.

**Gráfico 05** – Crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos por faixa etária e sexo (%)

**Gráfico 06** - Crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos por faixa etária e raça/cor (%)

**Gráfico 07** – Relação entre autor e vítima de crimes de maus-tratos contra crianças e adolescentes por faixa etária da vítima

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 01** – Distribuição de carga horária do NEM no estado do Paraná

**Tabela 02** – Distribuição de carga horária do NEM no estado do Paraná

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CADI** - Centro de Assistência e Desenvolvimento Integral
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDC** - Convenção sobre os Direitos da Criança
- CONANDA** – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- COVID-19** - Coronavirus Disease 2019
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FGB** - Formação Geral Básica
- FNCA** – Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IF** - Itinerário Formativo
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NEM** - Novo Ensino Médio
- ODM** – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PIB** - Produto Interno Bruto
- PIBID** - Programa de Residência Pedagógica
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- RP** - Residência Pedagógica
- SEED** - Secretaria de Estado da Educação

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO E MOTIVAÇÕES SOCIOLOGICAS</b> .....	12
<b>2. INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>3. EDUCAÇÃO COMO DIREITO ESSENCIAL SUMO</b> .....	20
3.1. VITIMIZAÇÃO E VITIMAÇÃO INFANTIL .....	30
3.1.1 VIOLÊNCIA SEXUAL .....	33
3.1.2 VIOLÊNCIA FÍSICA .....	37
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DOS DIREITOS INFANTO-JUVENIS: AVANÇOS E MARCOS LEGAIS .....	45
<b>4. NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E REFLEXÕES</b> .....	52
<b>5. COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA”: IMPLICABILIDADES SOCIOLOGICAS</b> .....	61
5.1 UMA ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA O NOVO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ .....	68
5.1.1 UNIDADES CURRICULARES DO COMPONENTE PROJETO DE VIDA .....	70
<b>6. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIATIVOS: UMA IMPOSSIBILIDADE PRÁTICA E UMA SUGESTÃO DE INTERVENÇÃO SOCIOLOGICA</b> .....	75
6.1 DIREITOS HUMANOS COMO PRÁTICA SOCIAL INICIAL DENTRO DO COMPONENTE CURRICULAR .....	79
<b>7. CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>FINAIS</b> 82
<b>8. REFERÊNCIAS</b> .....	85
Anexo I .....	90

## **1.APRESENTAÇÃO E MOTIVAÇÕES SOCIOLOGICAS**

A pesquisa trazida aqui neste trabalho é fruto de uma jornada intensa de participação social, de experiência profissional e uma formação acadêmica consistente na área de Ciências Sociais. Desde a Educação Básica sempre estive envolvida nas discussões políticas que circulavam minha cidade, Sertanópolis-PR. Minha formação sociológica iniciou-se ainda no Ensino Médio com a disciplina de Sociologia e Filosofia e, vendo a importância de tais conhecimentos, ingressei no curso de Ciências Sociais, em 2017, na Universidade Estadual de Londrina.

Sertanópolis, cidade em que resido desde meu nascimento, está localizada no norte do Estado do Paraná e pertence a Região Metropolitana de Londrina. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a população era de 15.930 habitantes. O perfil cultural e social da cidade perpassa uma heterogeneidade entre uma raiz sertaneja e religiosa, mantendo as tradições culturais de comemorações em datas de feriados nacionais e muita cultura de relacionamentos interpessoais.

A graduação me possibilitou o aprofundamento teórico acerca dos diversos temas que perpassam a pesquisa aqui redigida, além de propiciar a participação em projetos de pesquisa e ensino, programas de iniciação à docência e demais atuações que a universidade pública proporciona.

Ainda no segundo ano de graduação ingressei no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID de Sociologia. Foram quase dois anos participando do dessa atividade que me possibilitou o aprofundamento do ensino de Sociologia na prática.

O ingresso no PIBID de Sociologia me aproximou da realidade da educação básica, mostrando as diferentes realidades que nossos estudantes vivem. Através do programa pude, de forma direta, lecionar Sociologia e desenvolver orientações pedagógicas acerca dos Processos Seletivos Vestibulares e ENEM. Além da experiência como professora de Sociologia, o PIBID despertou em mim um senso de urgência para educação; vendo a falta de acesso a conteúdo que colaboram para o ingresso nas universidades através do ENEM, senti que precisava fazer algo. Foi participando do PIBID que comecei a desenvolver um projeto de mentoria educacional, que lá na frente, se tornaria um canal uma transformação social para

adolescentes que viviam em situação de vulnerabilidade social.

No último ano da graduação fui discente do Programa de Residência Pedagógica - RP/CAPES, em plena pandemia da COVID-19. Essa experiência de ensino remoto e atuação digital trouxe uma nova perspectiva de educação e muitos questionamentos. Durante o desenvolvimento das atividades do programa pude perceber a gravidade e real situação da desigualdade socioeconômica entre os diferentes colégios que estávamos inseridos e entre os próprios estudantes. Muitos não tinham aparelho eletrônico para acompanhar as aulas e os que tinham, na maioria das vezes, encontravam dificuldade para acessar a internet.

Foi um período de muita reflexão e angústia; não tínhamos alcance e recursos para resolver as dezenas de problemas que apareciam ao decorrer das aulas. Nosso sistema educacional ainda é muito elitismo e privilegia poucos. Nesse período conseguimos implementar as aulas pré-vestibulares, na modalidade remota; era um trabalho desenvolvido pelos estudantes da RP/CAPES que tinha como objetivo oferecer aulas gratuitas e de qualidade aos estudantes do Ensino Médio. Nos apropriamos das tecnologias gratuitas de interação virtual e tentamos ser os mais didáticos possíveis para realidade do momento.

De modo geral, a formação de licenciatura em Ciências Sociais foi essencial para ver, de forma teórica e prática, a magnitude das desigualdades sociais presente na realidade educacional e os caminhos que precisam ser percorridos para mudarmos a realidade. Ser professora não é apenas lecionar um conteúdo, é orientar para o futuro e plantar esperança.

Tardif (2014) traz uma reflexão sobre o papel do docente e explica que:

[...] não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, como os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (Tardif, 2014, p.36).

Meu olhar para a educação sempre foi aguçado e prioritário, sendo uma área de atuação e estudo que pulsava meu coração. A escola é um lugar que gera transformação social, que gera sonhos e desperta a esperança, por isso sempre busquei me inserir nesse ambiente, mesmo não tendo concluído a graduação.

De acordo com Juarez Dayrell (2007) "a escola, no entanto, não é uma

instituição estática, sendo palco de tensões entre propostas inovadoras e tendências imobilistas.” Essa perspectiva sobre a escola é justamente o que encontrei após tantas experiências vivenciadas na graduação e na Educação Básica.

Nessa perspectiva, em 2018 ingressei como professora estagiária, responsável por uma Oficina Extracurricular, em uma escola pública de período integral que atendia a Educação Infantil ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Quando passei no processo seletivo de estágio para o departamento de educação, em Sertanópolis, não imaginava que seria professora regente de uma disciplina extracurricular. A oficina era intitulada como “Música e Movimento”; o objetivo, de acordo com a equipe pedagógica daquele ano era “tirar os alunos da sala de aula, incentivar a cultura e desenvolver socialização, respeito e trazer um tempo de descontração para eles”.

A proposta era muito interessante e que poderia trazer grandes resultados; no entanto, minha dúvida era: como uma professora de Sociologia fará isso sem ao menos tocar um instrumento (já que a oficina tinha como nome “música”) e sem experiência prática com estudantes menores de 15 anos? Meu primeiro desafio foi me adaptar à realidade de atuação com crianças, sendo que até então meu contato com as escolas havia sido apenas com o Ensino Médio através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O processo de adaptação foi desafiador e muito marcante; consegui criar um planejamento pedagógico semestral com a ajuda da equipe pedagógica e apliquei de forma muito leve. “Minhas” crianças daquela época já cresceram, estão no Ensino Fundamental e sempre encontro alguns na rua. É prazeroso ser reconhecida como “a professora que tirava a gente da sala e fazia atividades legais”

Minha pesquisa começa a ganhar forma justamente com essa experiência quando comecei a receber alguns relatos de alunas e alunos que viviam em situação de vulnerabilidade social e, muitas vezes, sofriam abusos de diversas categorias. No entanto, uma experiência me causou muita comoção e despertou a importância de desenvolver algo nesse sentido. Uma aluna relatou, de forma direta, a situação de abuso sexual que está vivendo. Passei o relato à equipe diretiva e a denúncia foi repassada ao Conselho Tutelar, no entanto notei que a equipe pedagógica e docente não tinha uma formação específica para lidar com essas situações.

O contexto no qual estava inserida não tinha formação continuada para docentes acerca da violência contra crianças e adolescentes e como lidar com tais

relatos. Essa falta de formação e a não discussão de tais temas me trouxe uma inquietação pessoal e acadêmica, fazendo com que meus estudos, a partir de então, fossem direcionados para essa área.

Minha trajetória sempre foi envolvida na área educacional como docente da Educação Básica e orientadora pedagógica para estudantes pré-vestibulandos, onde atuei por cinco anos. Essa atuação me possibilitou servir, de forma voluntária, uma organização do terceiro setor que atua na defesa e promoção dos direitos integrais das crianças, adolescentes e suas famílias.

O Centro de Assistência e Desenvolvimento Integral (CADI) é uma organização sem fins lucrativos que atua em 7 estados brasileiros, abrangendo 08 municípios, na região Norte, Nordeste, Sudeste e Sul. Sua atuação ocorre para que crianças e adolescentes tenham acesso aos seus direitos e potencializem suas vocações. Nesse sentido, criamos um Projeto de Mentoria Educacional para atender adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social nas periferias do Brasil e que tinham o desejo de ingressar no ensino superior.

O Projeto de Mentoria Educacional atendeu 50 adolescentes com idades entre 15 a 24 anos, moradores de comunidades vulneráveis, nos estados de Goiás, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Piauí, Pernambuco e Bahia. As aulas foram no formato remoto porque estávamos em plena pandemia.

Ainda no plano educacional, atuei na área administrativa e de gestão, por dois anos, podendo ter a dimensão completa do vivenciar a educação de forma integral. E, como coordenadora pedagógica do Ensino Médio, notei a urgência e a importância de discutir, formar e preparar educadores para a defesa e enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes.

Diante dessa trajetória profissional e social entendo que é emergencial a discussão acerca da defesa dos direitos e do enfrentamento a violência infanto-juvenil, principalmente dialogando com o campo educacional. Quando pensamos no desenvolvimento de projeto de vida para crianças e adolescentes, precisamos entender a responsabilidade pedagógica, social e cultural que estamos lidando; não é apenas criar um projeto qualquer, é lidar com as histórias de vida, medos, inseguranças, sonhos e futuro de cidadão em construção constante.

## 2.INTRODUÇÃO

A fase geracional da adolescência é um período muito complexo e cheios de desafios, tanto para os próprios adolescentes quanto para os demais ao seu redor. E, essa fase também é um desafio quando pensamos que a escola é composta por jovens tão animados, críticos e cheios de vida.

Por isso, entende-se que a escola tem um papel fundamental na vida de crianças, adolescentes e jovens. É nesse espaço físico que se constrói sujeitos dotados de direitos, criticidade e capazes de tomar suas próprias decisões. A escola é o espaço de desenvolver autonomia e criar identidades.

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. (Dayrell, 1996, p.02).

Entre diversos desafios presente nas escolas como falta de recursos financeiros e físicos para manter um espaço de qualidade e acessível; a falta de contratações de profissionais da área de educação para ter um corpo docente completo; a falta de formação continuada para os docentes; falta de recurso didáticos para os estudantes e entre outras mazelas que as escolas enfrentam no dia a dia, era necessária uma reforma consciente da Educação Básica.

No entanto, em 2017, instalou-se uma reforma totalmente despreparada e sem criticidade para a etapa do Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi alterada a partir da reforma proposta pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Dentre os itens que trouxe a reformulação do Novo Ensino Médio, inclui-se, no artigo 35-A a “[...] formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para construção do seu projeto de vida [...]” (Lei nº 13.415/2017).

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa o Referencial Curricular do Ensino Médio, no estado Paraná de 2021 para o componente projeto de vida, a partir da reforma do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, busca-se analisar o quadro organizador curricular do projeto de vida e como as temáticas abordadas dentro do componente podem contribuir para a conscientização dos adolescentes acerca dos seus direitos.

A partir da reforma do Novo Ensino Médio, muitas pautas educacionais voltadas para formação de um currículo que desenvolva a criticidade, autonomia e os direitos dos adolescentes são pontos de discussão. O componente curricular Projeto de Vida, como item integrador e novo proposto pela reforma, ganha um espaço na grade curricular da Educação Básica e gera, para nós educadores, um ponto de reflexão sobre sua proposta, desenvolvimento e consequências.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o referencial curricular do componente Projeto de Vida, proposto pela reforma do Novo Ensino Médio. Os objetivos específicos consistem em: 1) Conhecer a reforma do Novo Ensino Médio e quais desafios ela estabelece para educação básica; analisar o componente Projeto de Vida e refletir suas implicabilidades na prática docente e, não menos importante, refletir acerca dos direitos infanto-juvenis como tema transversal do referencial curricular do Novo Ensino Médio.

Os procedimentos metodológicos da presente pesquisa estão foram desenvolvidos através de pesquisa bibliográfica e documental. Nota-se que, diante do objeto exposto, o Referencial Curricular do Estado do Paraná (2021), com o objetivo de analisar o componente Projeto de Vida, implementado a partir da reforma do Novo Ensino Médio, a pesquisa bibliográfica e documental enquadra-se como a mais viável e eficaz.

Nesse sentido, pesquisa social, entendida como um processo dinâmico e repleto de diversas variáveis de análise que tem por finalidade desenvolver um conhecimento profundo sobre a sociedade, relações sociais que a permeiam e os processos para o desenvolvimento de uma pesquisa transparente e clara (Tim May, 2004). Para isso, diante do exposto, utiliza-se uma abordagem qualitativa para análise de conteúdo do Referencial Curricular do Estado do Paraná (2021), levando em consideração a contextualização da reformulação curricular do Novo Ensino Médio e uma análise teórica da temática.

[...] a análise qualitativa do conteúdo começa com a ideia de processo, ou contexto social, e vê o autor como um autor autoconsciente que se dirige a um público em circunstâncias particulares. A tarefa do analista torna-se uma "leitura" do texto em termos dos seus símbolos. Com isso em mente, o texto é abordado a partir do entendimento do contexto da sua produção pelos próprios analistas. (Tim May, 2004, p.233).

Assim sendo, soma-se o processo metodológico de análise de conteúdo, com abordagem qualitativa, através da pesquisa social e documental com uma revisão

teórica e bibliográfica acerca da temática abordada neste trabalho. A organização da pesquisa foi dividida em quatro seções mais considerações finais e referencial bibliográfico. Sua ordem de desenvolvimento foi pensada para a compreensão do contexto social e político no qual o objeto de estudo está envolvido e como há temas transversais envoltos a ele.

Inicia-se com a “Apresentação e motivações sociológicas”, aonde é, cuidadosamente, exposta a trajetória da pesquisadora e da pesquisa. Considerando suas vivências, formações e atuação profissional. Em seguida, a “Introdução”, etapa presente, aborda a justificativa, relevância, objeto e objetivos da pesquisa, bem como os processos metodológicos e estruturação do trabalho.

A seção três traz uma discussão sociológica e histórica sobre a reforma do Novo Ensino Médio, abordando os desafios e desenvolvendo algumas reflexões sobre como a reformulação afeta e afetou a organização escolar. Os autores principais utilizados para esse debate são: Borges (2003); Dourado (2007); Saviani (1999); Almeida (2020); Queiroz (2021). Em seguida, a seção busca refletir quem são os sujeitos da pesquisa e suas diferentes realidades abordando os direitos das crianças e dos adolescentes, trazendo a correlação direta com o componente Projeto de Vida. Bem como, uma análise conceitual e estatística sobre as violências contra crianças e adolescentes e um panorama geral das políticas públicas para efetivação dos direitos. Os autores escolhidos para essa discussão são: Azevedo e Guerra (1989); Saffioti (1989); Reinach; Barros (2023); Margarido (2010); Temer (2023); Connell (2014); Crenshaw (2022); Collins e Bilge (2021); Veronese (2013); Smanio (2010); Gonçalves e Prata (2010).

A quarta seção aborda o componente curricular do Novo Ensino Médio, o Projeto de Vida, desenvolvendo as conceituações e análises da proposta curricular, a partir do Referencial Curricular do Estado do Paraná (2021) e da Base Nacional Comum Curricular (2018). Trazendo uma análise crítica do Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná. Os principais autores escolhidos para essa discussão são: Queiroz (2021); Delors (2003); Morin (2001); Nóvoa (2009); Savater (1997); Freire (2018); Gadotti (2009); Apple (1982).

A quinta seção discute o componente curricular “Projeto de Vida”, trazendo uma análise da sua construção curricular e metodológica, abordando a parte empírica da pesquisa sobre a perspectiva dos docentes acerca do componente Projeto de Vida através de uma análise de uma pesquisa survey realizada por meio de um curso de

extensão, intitulado como “Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares” ofertado pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES) em conjunto com o PROFSOCIO – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, ambos da Universidade Estadual de Londrina, em 2022. A pesquisa recebeu 134 respostas de docentes residentes em 14 estados, sendo eles Maranhão, Paraná, Rio de Janeiro, Piauí, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Mato Grosso, São Paulo, Distrito Federal, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Amapá e Ceará. Dentre eles, 51 (38,05%) docentes residem no Estado do Paraná, a análise será feita a partir das respostas dos docentes do Estado do Paraná.

Para finalizar, a última seção busca apresentar uma sugestão metodológica através da inserção da discussão dos direitos humanos dentro da prática social inicial, proposta por Gasparin (2005), como resolução empírica do problema de pesquisa. Para complementar ainda mais e tornar o componente “Projeto de Vida” um espaço crítico e de efetivação dos direitos, buscou-se construir uma unidade curricular própria com a finalidade de debater os direitos para adolescentes.

A construção desta discussão, além de pontuar questões conceituais, abordar contextos e sujeitos, expõe alguns achados de pesquisa extremamente relevantes para compreensão da construção do componente “Projeto de Vida” e sua prática pedagógica. Em primeiro lugar, a pesquisa demonstra que, mesmo não aparecendo dentro das unidades curriculares, a temática dos direitos humanos se torna valiosa e faz parte da prática pedagógica docente. É inegociável que, para um desenvolvimento ético e empático da proposta oferecida pelo componente, entenda-se quem são os sujeitos com os quais estamos dialogando. Compreender suas diferentes realidades, as violações que perpassam suas trajetórias e apresentar um caminho de defesa dos direitos se torna algo obrigatório, mesmo não sendo citado ou mencionado no Referencial Curricular do Estado do Paraná para o Novo Ensino Médio.

Destarte, o presente estudo surge como resultado da investigação realizada no âmbito da linha de pesquisa “Desigualdades, Cidadania e Cultura” do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina. Ele se relaciona diretamente com o objeto de estudo dessa linha, centrado na análise das dinâmicas e processos de produção e reprodução de desigualdades sociais. Em particular, este trabalho aborda a importância do componente curricular “Projeto de Vida” e dos direitos infanto-juvenis, enriquecendo o debate sobre cidadania, movimentos sociais, educação e gênero.

### 3. EDUCAÇÃO COMO DIREITO ESSENCIAL SUMO

O presente capítulo tem por objetivo trazer uma reflexão acerca da educação como direito imprescindível para crianças e adolescentes. Além disso, busca-se dialogar com os documentos normativos que regem e organizam o sistema educacional no Brasil, bem como apresentar a realidade dos sujeitos desta pesquisa.

A organização governamental no que diz respeito ao sistema educacional brasileiro ainda está ganhando forma e passando por configurações políticas que, em determinados períodos e contextos sociopolíticos, podem variar de acordo com a ideologia vigente.

Nesse sentido, encontra-se a importância de discutir e refletir a respeito da governança educacional ou das formas inter-relacionais nos espaços de tomadas de decisões e articulações organizacionais e políticas dentro do sistema educacional. Essa temática vem ganhando cada vez mais espaço para compreender as relações nacionais e internacionais e intermunicipais sobre os acordos e sistema de gerir e organizar as políticas dentro do sistema educacional.

A organização do sistema educacional ainda mantém uma estrutura de distanciamento entre o espaço de tomada de decisões e a realidade social, política e econômica que as instituições de ensino realmente estão inseridas. Essa disparidade de realidades gera conflitos e desacordos em relação a criação e desenvolvimento de ações e programas para Educação Básica, principalmente no tocante a inclusão social e diminuição da pobreza.

Para tanto, abre-se a reflexão com a definição do sentido mais amplo sobre governança onde diz que:

Em sentido amplo, governança refere-se aos diferentes mecanismos empregados para conferir ordem à população de atores, por adaptação, negociação, ordem e obediência; em sentido estrito, governança refere-se às diferentes formas de ação resoluta voltada a preocupações coletivas (Mayntz, *apud* Amos, 2010, p.25).

Para complementar, Borges (2003) aborda que:

O conceito de governança foi definido então como “a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos econômicos e sociais do

país, com vistas ao desenvolvimento” (World Bank, apud Borges, 2003, p. 126).

Assim sendo, de forma geral a reflexão a respeito da governança da educação no sistema educacional brasileiro perpassa algumas questões básicas para serem abordadas como os desafios de transparência e participação social na tomada de decisões.

Com a educação está cada vez mais acessível e perto das crianças e adolescentes, o desafio é desenvolver uma qualidade viável e duradoura do processo de ensino-aprendizagem. A organização do sistema da Educação Básica do Brasil permite que, de acordo com cada realidade municipal e estadual, sejam criados programas e projetos para adesão escolar e permanência na mesma.

No entanto, é importante que o sistema seja interseccional, possibilitando a discussão e reflexão de temas e conceitos que perpassam áreas econômicas, culturais e políticas, além do cunho exclusivamente pedagógico. É necessário que haja interculturalidade e participação social para que haja uma governança efetiva, que realmente gere um sistema educacional funcional. Para isso, porém, Borges (2003) também reflete que a participação deve ser uma ação efetiva e importante para que haja uma boa governança. Nesse sentido, afirma Borges:

[...] a boa governança diz respeito a questões de transparência e participação. Essas duas dimensões, consideradas fundamentais para aumentar a eficiência econômica, envolvem a disponibilidade de informações sobre as políticas governamentais, a transparência dos processos de formulação de política e alguma oportunidade para que os cidadãos possam influenciar a tomada de decisão sobre as políticas públicas. (Borges, 2003, p.127).

Ainda assim, considerando a importância dos elementos citados anteriormente como transparência e participação, ressalta-se que, para uma governança eficaz e democrática, deve haver participação das universidades que produzem ciências e conhecimento teórico. É através dessa combinação participativa que os programas e ações podem ser criados e desenvolvidos de forma que sejam eficazes e validados para sua implementação.

As ações governamentais bem como os programas federais para educação básica enfrentam, na sua maioria, um compilado de problemas de cunho organizacional e pedagógico por não levarem em consideração as particularidades de cada estado e município. É, nessas pequenas ações participativas, que as

universidades podem ser um mecanismo de contribuição e relacionamento para criação de programa e ações que sejam efetivos na sua prática e tragam, de fato, a transformação que almejam.

Dourado (2007) em seu trabalho que reflete as políticas educacionais e sua gestão nos traz a reflexão sobre os diversos desafios e limites que o sistema educacional enfrenta nos dias de hoje, para isso o autor relata que:

Os programas federais de Educação Básica, atravessados por concepções distintas e até antagônicas, realçam o cenário contraditório das ações governamentais. Tal perspectiva enseja a necessidade de maior organicidade entre as políticas, ações e programas. (Dourado, 2007, p.92).

É nessa perspectiva que, para exemplificar os limites de tal governança, aborda-se o Plano Nacional da Educação e alguns desafios da sua consolidação efetiva e prática. O Plano Nacional da Educação (PNE) busca estabelecer diretrizes, estratégias e metas para o desenvolvimento de iniciativas no setor da educação brasileira. Desde 2014, ano de surgimento, o PNE vem passando por formatos e novas alterações.

A respeito de suas metas, divididas em 20 propostas, é importante analisar a meta 07 que consiste em “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”. Fomentar a qualidade da educação abre precedente para discussões a respeito de investimento financeiro, cultural, interdisciplinar e profissional dentro do ambiente escolar. No entanto, a primeira ideia em fomentar a qualidade está associada a investimento financeiro para melhoria das escolas e instituições.

Encontra-se, então, na meta 07 alguns pontos importantes para a atual discussão, entre eles a tentativa de incentivar o desenvolvimento de tecnologias educacionais para Educação Básica. É necessário garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória. Além de ampliar e aprofundar ações de atendimento ao aluno, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O acesso ao ensino está cada vez mais acessível, no entanto, a qualidade da educação proposta ainda é um desafio constante. Como meio de transformação social e econômica, o processo de ensino-aprendizagem sofre ataques desde sua estrutura

física, distribuição de materiais didáticos e contratação efetiva de profissionais na área.

Para tanto, nota-se que o problema acerca da governança da educação não é exclusivamente relacionado às instituições de ensino, mas na organização e estrutura das políticas e atores que estão envolvidos no sistema como um todo. Para isso, busca-se desenvolver uma governança que seja democrática, participativa e transparente, possibilitando que haja um gerenciamento eficaz do sistema educacional, levando em consideração as particularidades entre federação, estados e municípios.

Considerando a educação um campo central de promoção dos direitos humanos e espaço para formação de indivíduos autônomos, é importante analisar os documentos nacionais que guiam a educação. As Diretrizes Nacionais para a Educação, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012, aborda que a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito a educação.

As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação colocamos no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais essa convicção como referência radical. Nesse sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional. (Candau, 2008, p.54).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos representam um marco crucial no panorama educacional de um país. É importante salientar que necessidade significativa dessas Diretrizes para a promoção e defesa dos direitos humanos, bem como para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Primeiramente, é fundamental compreender que a educação desempenha um papel central na formação da consciência social e da cidade dos indivíduos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos fornecem um conjunto de princípios e orientações que ajudam a integrar o ensino dos direitos humanos em todos os níveis de educação, desde o Ensino Fundamental até o superior. Isso significa que a educação em direitos humanos não é apenas uma disciplina isolada, mas sim uma perspectiva transversal que permeia todas as áreas do currículo escolar. (Brasil, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012).

Do ponto de vista pedagógico, consideramos fundamental analisar as bases teóricas e as implicações práticas das diferentes estratégias propostas para a incorporação da educação em Direitos Humanos na escola básica, fundamental e média. Existe um amplo consenso entre os especialistas de que nestes níveis de ensino não se trata de introduzir uma disciplina específica sobre Direitos Humanos. Incorporar a educação em Direitos Humanos como um dos eixos norteadores dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas constitui um grande desafio. (Candau, Sacavino, 2013, p.65).

Essa abordagem transversal permite que os alunos desenvolvam uma compreensão holística e interdisciplinar dos direitos humanos, relacionando-os a diversas áreas do conhecimento, como História, Ciências Sociais, Ética, Direito e Filosofia. Isso ajuda os alunos a perceberem que os direitos humanos não são um conceito abstrato, mas uma parte integrante de suas vidas e da sociedade em que vivem.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos promovem uma reflexão crítica sobre questões sociais e injustiças, incentivando os estudantes a questionarem as desigualdades, discriminações e privacidade de direitos que podem ocorrer no ambiente. Isso contribui para o desenvolvimento de uma consciência social e cidade ativa, na qual os alunos se tornam agentes de transformação social, capazes de defender e promover os direitos humanos em suas comunidades.

A Educação em Direitos Humanos envolve também valores e práticas considerados como campos de atuação que dão sentido e materialidade aos conhecimentos e informações. Para o estabelecimento de uma cultura dos Direitos Humanos é necessário que os sujeitos os signifiquem, construam-nos como valores e atuem na sua defesa e promoção. A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional. A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. (Brasil, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012, p. 8).

Outro aspecto importante é que essas diretrizes também enfatizam a importância do respeito à diversidade e à pluralidade. Elas incentivam a inclusão de diferentes perspectivas culturais, étnicas, religiosas, de gênero e orientação sexual

nos currículos, promovendo a tolerância e o diálogo intercultural. Isso é essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e para combater a discriminação e o preconceito.

[...] como instrumento de sociabilidade, a escola poderia ajudar também a construir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes (Andrade, 2009, p.29).

Além disso, a educação em direitos humanos também desempenha um papel fundamental na prevenção da violação de direitos e na promoção da justiça social. Ao integrar os cidadãos com conhecimento sobre seus direitos e responsabilidades, ela contribui para a criação de uma sociedade mais consciente e atenta às ameaças aos direitos humanos.

Em resumo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) desempenham um papel essencial na promoção e defesa dos direitos humanos ao integrar a educação em direitos humanos em todo o sistema educacional. Eles capacitam os cidadãos a compreenderem, valorizar e lutar pelos direitos humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente de sua responsabilidade na proteção dos direitos fundamentais de todos os indivíduos.

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem de conteúdos; inclui o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo é desenvolver uma cultura em direitos humanos, em que os direitos humanos são praticados e vividos na comunidade escolar e demais instituições públicas, em interação com a comunidade local. Para tanto é essencial garantir que o ensino e a aprendizagem da educação em direitos humanos ocorram em um ambiente direcionado para os direitos humanos. (Pessoa, 2011, p.85).

Nesse sentido, também é importante destacar a Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, que define as diretrizes em:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, Lei nº 13.005/2014, 2014, p.1).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento de planejamento de médio e longo prazo que estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil. Ele foi elaborado a cada dez anos e tem como objetivo orientar as políticas educacionais do país, visando a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Os desafios na prática relacionados ao PNE são diversos e variam de acordo com as diferentes metas condicionais. Alguns dos principais desafios incluem o financiamento da educação, pois garantir recursos suficientes para a implementação das metas do PNE é um desafio constante. O Plano estabelece, por exemplo, a meta de destinar 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação até 2024, o que requer um aumento no investimento público significativo na área; a universalização da Educação Infantil também é um desafio, o PNE prevê a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos. Isso exige a criação de novas vagas e a melhoria da qualidade da educação nesse nível, o que é um desafio logístico e financeiro.

Outra questão importante a ser analisada é a qualidade da Educação Básica; o plano estabelece metas de melhoria na qualidade do ensino, incluindo a formação de professores, a definição de padrões curriculares e a avaliação da aprendizagem. Garantir a eficácia da aplicação dessas medidas é um desafio constante.

O Plano também estabelece a promoção da equidade e inclusão como princípios fundamentais. Isso requer a adoção de políticas específicas para atender a grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Além disso, a gestão educacional também sustenta um objetivo a ser monitorado; melhorar a gestão das escolas e sistemas de ensino é essencial para o sucesso do PNE. Isso inclui a capacitação de gestores, a implementação de sistemas de avaliação e o fortalecimento da participação da comunidade escolar.

Esses são apenas alguns dos desafios na prática relacionados ao Plano Nacional de Educação. A implementação do PNE envolve a colaboração de governos,

sociedade civil, instituições de ensino e diversos atores da área educacional e seu sucesso depende do comprometimento de todos em trabalhar para alcançar as metas condicionais na legislação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2010 (DCNs) e o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE) são dois pilares essenciais para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Embora sejam instrumentos distintos, eles estão intrinsecamente relacionados, pois ambos têm o objetivo de orientar e nortear a educação no país.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (2012) são um conjunto de normas e orientações que estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos a serem seguidos na elaboração e execução dos currículos das instituições de ensino no Brasil, em todos os níveis e modalidades de ensino. Elas buscam garantir uma educação de qualidade, alinhada aos princípios da diversidade, inclusão e igualdade, além de estimular a formação integral dos estudantes.

Por outro lado, o Plano Nacional de Educação é um instrumento de política educacional que define metas, estratégias e prazos para a melhoria da educação no âmbito nacional. O PNE (2014) visa promover avanços em diversos aspectos da educação, desde a expansão do acesso à Educação Básica até a melhoria da qualidade do ensino e a ampliação do investimento em educação.

A relação entre as DCNs (2010) e o PNE (2014) é profunda e complementar. As DCNs fornecem diretrizes pedagógicas que orientam a construção dos currículos escolares, promovendo uma educação mais compatível com as necessidades da sociedade e dos estudantes. Elas destacam a importância da flexibilidade curricular, da interdisciplinaridade, da contextualização dos conteúdos e da formação integral dos indivíduos.

O PNE (2014), por sua vez, atua em um nível mais macro, estabelecendo metas e políticas que impactam todo o sistema educacional brasileiro. Ele reflete os princípios e diretrizes das DCNs em suas metas relacionadas à qualidade do ensino, à formação de professores, à valorização da diversidade cultural e à promoção da equidade no acesso à educação. O PNE, ao definir as políticas e os investimentos necessários para a educação, fornece o suporte financeiro e estrutural para que as instituições de ensino possam implementar as orientações das DCNs de forma efetiva.

Em resumo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2010) e o Plano Nacional de Educação (2014) estão interligados na busca por uma

educação de qualidade, inclusiva e equitativa no Brasil. Enquanto as DCNs definem como os currículos devem ser estruturados para atender às necessidades dos estudantes, o PNE estabelece as políticas e os recursos necessários para que essas Diretrizes se tornem uma realidade nas escolas de todo o país. Ambos são essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento contínuo do sistema educacional brasileiro.

Em sua obra "Escola e Democracia" (1983), Saviani argumenta que a construção de políticas educacionais deve estar intimamente ligada à prática pedagógica, formando um ciclo dinâmico que influencia diretamente a qualidade do ensino. Saviani (1999) destaca que as políticas públicas educacionais não podem ser formuladas de forma isolada, desconsiderando as realidades das salas de aula e as necessidades dos estudantes. Ele argumenta que a qualidade da educação é alcançada quando as políticas são sensíveis às demandas pedagógicas, à formação de professores e ao contexto social em que as escolas estão inseridas.

O autor (1999) enfatiza a importância da valorização do papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e da necessidade de uma formação continuada de qualidade para os docentes. Para ele, as políticas educacionais devem promover a autonomia da escola e do professor, permitindo que eles se adaptem às diretrizes curriculares e pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de seus alunos.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdo, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (Saviani, 1999, p. 75).

Nesse sentido, a visão de Saviani (1999) ressalta a interdependência entre políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas, destacando a importância de uma abordagem integrada para a melhoria da educação no Brasil. Para isso, o autor ressalta a importância de repensar em uma nova forma de fazer pedagogia, de tornar o processo educativo mais integrado e democrático.

Refletindo sobre a educação como direito essencial sumo, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação estabeleceu, em 2012, por meio da Resolução nº 1, de 30 de Maio de 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos

Humanos. Tais Diretrizes reconhecem a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito a educação. (Brasil, 2012)

Como a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercer seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. (Brasil, 2012, p.2)

Nesse sentido, a educação em direitos humanos é fundamental para a formação de uma sociedade justa, equitativa e democrática. Ela promove o respeito mútuo, a dignidade e a compreensão das diferenças, preparando os indivíduos para viverem em harmonia e exercerem sua cidadania de maneira plena e consciente. Através da educação em direitos humanos, é possível sensibilizar as pessoas sobre a importância de respeitar e valorizar os direitos de todos, independentemente de suas origens, crenças ou condições.

A importância da educação em direitos humanos está profundamente alinhada com as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos no Brasil. Essas diretrizes estabelecem parâmetros fundamentais para a promoção de uma cultura de direitos humanos por meio da educação, abrangendo todas as etapas e modalidades de ensino.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos enfatizam a necessidade de integrar a educação em direitos humanos ao currículo escolar, promovendo valores como a dignidade, igualdade, respeito e justiça social. Elas destacam a importância de desenvolver uma consciência crítica e reflexiva nos alunos, capacitando-os a identificar e combater violações de direitos humanos em suas comunidades e além.

É essencial destacar que os direitos das crianças e adolescentes merecem uma atenção especial. Garantir e efetivar esses direitos é vital para o desenvolvimento integral desses indivíduos, assegurando que eles cresçam em um ambiente seguro, acolhedor e propício ao aprendizado. Crianças e adolescentes são o futuro de nossa sociedade, e ao protegê-los e educá-los sobre seus direitos, estamos construindo uma base sólida para uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, é imperativo que

políticas públicas e ações educacionais sejam direcionadas para assegurar que esses direitos sejam respeitados e plenamente implementados.

### **3.1. VITIMIZAÇÃO E VITIMAÇÃO INFANTIL**

A violência contra crianças e adolescentes perpassa o processo de tornarem-se vítimas. Azevedo e Guerra (1989) alerta que ser vítima não é um estado natural, mas um processo de fabricação. Para isso, discutiremos os dois processos fundamentais para o surgimento da categoria de crianças-vítimas: a vitimação e a vitimização.

As crianças e adolescentes no processo de vitimação são vítimas da violência estrutural, aonde há uma dominação de classes e desigualdade na distribuição de riqueza social. (Azevedo e Guerra, 1989). Saffioti (1989) aborda a vitimação como um processo abstrato, que não assusta a sociedade de forma intensa, como o processo de vitimização. São crianças vitimadas pelo resultado da realidade desigual que vivemos, a fome, a ausência de habitação, falta de escolas, pela inexistência de saneamento básico.

Esse processo atinge, exclusivamente, crianças economicamente desfavorecidas. Em contrapartida, a produção de crianças vitimizadas se mostra na concretude dos fatos, é a violência interpessoal. É quando a criança está sob a dominação e o poder de alguém, um adulto, e sofre abuso em diversas dimensões.

Enquanto violência interpessoal, a vitimização é uma forma de aprisionar a vontade e o desejo da criança, de submetê-la, portanto, ao poder do adulto, a fim de coagi-la a satisfazer os interesses, as expectativas ou as paixões deste” (Azevedo e Guerra, 1989, p.35).

Ambos os processos possuem suas raízes numa sociedade em que as relações sociais são regidas pelo poder. Ocorre através da dominação, interpessoal ou não, de crianças e adolescente. Estes, por sua vez, não conseguem desvincular-se desses processos porque não possuem comando ou poder para isso. O processo de vitimização não atinge apenas crianças vitimadas, que estão dentro do contexto de desigualdade e violência estrutural, que vivem nas ruas e não possuem rede de proteção. Tal processo não escolhe a classe social que fará vítimas, ele ocorre em todas as esferas.

Nesse sentido, este trabalho apresenta de forma específicas a realidade das crianças vitimizadas, buscando entender os quantitativos e as estruturas de relação de poder e, de forma propositiva, como atuar para que as crianças e adolescentes consigam se desvincular dessa dominação para buscar ajuda e saírem dessa condição de vitimização.

A violência contra crianças e adolescentes é uma realidade vivida no Brasil e no mundo. Entre 2021 e 2022 todas as tipificações de violência infanto-juvenil cresceram no Brasil, a violência sexual é que mais se acentuou. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, foram 51.971 casos registrados de estupro, 1.630 casos de pornografia infanto-juvenil e 889 registros de exploração sexual, todos entre 0 e 17 anos de idade. (Reinach; Barros; 2023).

Dos casos totais de violência sexual, 61,4% tinham até 13 anos de idade. Aproximadamente 8 em cada 10 vítimas de violência sexual são menores de idade. (Bueno *et al*, 2023). O Relatório mundial sobre violência e saúde, da Organização Mundial da Saúde (OMS), realizado em Genebra no ano de 2022, define violência como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (Krug, World report on violence and health, 2002, p.5).

O quadro abaixo retrata o quantitativo de violências não letais contra crianças e adolescentes. São dados alarmantes e que devem trazer preocupação para quem atua na elaboração e implementação de políticas públicas de enfrentamento a violências. Essa realidade não pode ser ignorada e deve ser refletida através de algumas variáveis importantes para o entendimento da violência contra crianças e adolescentes, bem como as políticas que geram o enfrentamento a elas.

**Quadro 01** - Crimes não letais com vítimas crianças e adolescentes no Brasil, 2022

VIOLÊNCIA NÃO LETAL						
Tipo	0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 13 anos	14 a 17 anos	0 a 17 anos	
	Taxa <sup>(1)</sup>	Taxa <sup>(1)</sup>	Taxa <sup>(1)</sup>	Taxa <sup>(1)</sup>	Ns. absolutos	Taxa <sup>(1)</sup>
<b>ABANDONO</b>						
Abandono de incapaz	20,0	24,5	20,0	9,0	9.348	18,7
Abandono material	1,4	1,8	2,1	2,2	879	1,8
<b>VIOLÊNCIA FÍSICA</b>						
Maus-tratos	41,8	55,7	51,6	29,9	22.527	45,1
Lesão corporal em VD	15,7	19,9	38,1	98,1	15.370	40,8
<b>VIOLÊNCIA SEXUAL</b>						
Estupro	49,9	85,1	200,8	99,5	51.971	104,0
Pornografia infanto-juvenil	0,4	1,4	6,6	6,2	1.630	3,4
Exploração sexual	0,1	0,4	2,5	4,8	889	1,8

**Fonte:** REINACH, BARROS, 2023. **Disponível em:** <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: setembro de 2023.

Na discussão sobre violência contra crianças e adolescentes é imprescindível a reflexão sobre as raízes e causas para essa consumação. As violências não ocorrem por acaso ou por deslize, elas são estruturais e perpassam as relações de dominação, poder e exploração de muitos por poucos. Saffioti (1989) aborda que a dominação-exploração não constitui a única estrutura de relações de poder na sociedade. Quando pensamos na sociedade ocidental e na realidade brasileira, em específico, encontramos mais duas estruturas que permeiam essas relações: o patriarcado, o racismo e o capitalismo.

Essas estruturas estão presentes na sociedade e corroboram para que crianças sejam vítimas de diversas violências, sendo colocadas numa posição de dominadas e sem direitos. O patriarcado legitima as desigualdades nas relações de gênero e coloca a mulher como submissa ao homem, enquanto o racismo autoriza que o branco determine o lugar do negro na estrutura social. O capitalismo, por sua vez, permite que haja uma classe social dominante a outra. (Saffioti, 1989).

Nessas relações de estrutura de poder, a autora afirma que “o poder define-se como macho, branco e rico” (Saffioti, 1989, p.16). Na violência contra crianças não há contradições de lados opostos, como ocorre na relação de patriarcalismo, racismo

e capitalismo. A relação de violência contra crianças e adolescentes estão pautadas, também, na hierarquia de poder.

### 3.1.1 VIOLÊNCIA SEXUAL

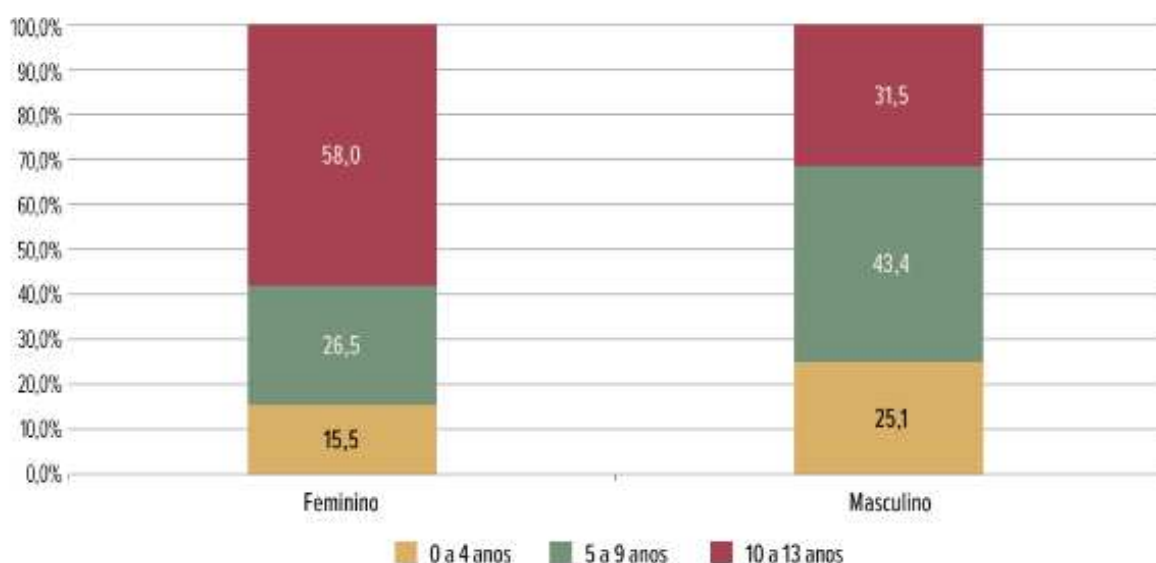
De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023, 86,0% das vítimas de estupro de vulnerável foram meninas e 14% são meninos, sendo 43,4% deles com idade entre 5 e 9 anos. A maior faixa etária que sofre violência sexual são meninas entre 10 e 13 anos, com 58%. Margarido (2010) define violência sexual como:

[...] toda ação pela qual uma pessoa em relação de poder e por meio de força física, coerção ou intimidação psicológica, obriga uma outra ao ato sexual contra a sua vontade, ou que a exponha em interações sexuais que propiciem sua vitimização, da qual o agressor tenta obter gratificação (Margarido, 2010, p.62).

O crime de estupro de vulnerável pelo código penal brasileiro define-se como a conjunção carnal ou prática de ato libidinoso com menor de 14 anos, tendo pena de reclusão de 8 a 15 anos; ainda no artigo 217, a lei diz que no inciso primeiro que incorre na mesma pena quem pratica as ações descritas “com alguém que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência” (Brasil, Lei nº 2.848/1940).

A violência sexual contra crianças e adolescentes demonstra a vulnerabilidade que esses sujeitos se encontram, principalmente as meninas. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), as meninas entre 10 a 13 anos ocupam o maior índice como vítimas de estupro de vulnerável, sendo 58%, enquanto para meninos dessa faixa etária é de 31,5%. No entanto, a posição se inverte na faixa etária de 5 a 9 anos de idade, sendo 26,5 das vítimas meninas e 43,4 meninos.

**Gráfico 04** – Faixa etária das crianças e adolescentes vítimas de estupro de vulnerável, por sexo.



**Fonte:** TEMER, 2023. **Disponível em:** <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: setembro de 2023

Em relação ao local da agressão, 72,2% ocorreram em residência. Isso confirma-se quando notamos que 71,5% dos estupros são cometidos por um familiar. Quando analisado a relação da vítima com o agressor, 44,4% foram cometidos por pais ou padrastos, 7,4% por avós, 7,7% por tios, 3,8% por primos e 3,4% por irmãos. No entanto, ainda há 1,8% dos casos registrados como a mãe ou madrasta como autora do crime. (Temer, 2023).

Observando-se a família e também a sociedade em geral, verifica-se que há uma hierarquia entre categorias de sexo e faixas etárias. Ou seja, o homem domina a mulher que, por sua vez, domina a criança no dia-a-dia, criando uma auréola em torno do homem. Em virtude disto, o homem tem seu poder aumentado face a criança e, ao fim e ao cabo, também em relação a mulher (Saffioti, 1989, p.51).

Para Saffioti (1989) a sociedade é adultrocêntrica, ou seja, o adulto detém o lugar de poder e dominação. A relação de dominação-exploração entre o homem, a mulher e a criança os colocam em lados opostos. No geral, o poder sempre ficará com um adulto, sendo homem ou mulher. Nesta relação desigual, cabe a criança obedecer às ordens, mesmo que tenha discernimento para entende que algo não está correto.

Nesse sentido, comparando com os dados de relação dos agressores, essa realidade fica ainda mais visível. Nas relações de poder, o homem está acima da mulher e ambos acima da criança. A violência ocorre, então, massivamente no *lócus* familiar, sendo alimentada e reproduzida diariamente pelas representações sociais de

dominação e poder. (Saffioti, 1989).

Para isso, é importante salientar que existe uma conspiração do silêncio em quando se pensa em denunciar a violência sexual. Saffioti (1989, p.13) explica que “a publicização do fato comprometeria a imagem do adulto que a criança vitimizada virá a ser, condicionando negativamente suas possibilidades de formar uma nova sagrada família”

A extrema concretude dos fatos induz as pessoas a pensarem os agressores como monstros, como exceções, como doente. Da mesma maneira são vistos os pais ou responsáveis que se conduzem de forma negligente ao cuidar de crianças ou lhes impor maus-tratos. (Saffioti, 1989, p.14).

Temer (2023) ressalta que 7,8% dos casos de estupro de vulnerável de meninas com até 13 anos, foram registrados como “companheiro” ou “ex-companheiro”. A autora explica que, apesar do absurdo, é compreensível essa realidade visto que o Brasil ocupa a quarta posição mundial de casamento infantil e o índice de gravidez precoce é enorme. A violência sexual, em específico o estupro de vulnerável tem idade e tem cor. Das crianças com até 13 anos, 56,2% eram negras, enquanto 43% eram brancas, 0,5% indígenas e 0,3% amarelas.

Quando pensamos nos registros dos crimes de estupro de vulnerável, podemos presumir que existe uma taxa de subnotificações dos casos e, muitas vezes, registro como importunação sexual. Em 2022 houve maior número de registros de importunação sexual do que tentativa de estupro e de estupro de vulnerável. Temer (2023) afirma que essa discrepância pode acontecer porque ainda há uma dificuldade de assimilação pela mudança da legislação em 2009 quando qualquer ato libidinoso passou a ser considerado como estupro.

Alguns juízes e tribunais, no entanto, tiveram e ainda têm dificuldade para assimilar isso e, por considerarem que a conduta do agente não teve gravidade tal a justificar uma condenação por estupro, acabam por condenar pelo crime de importunação sexual, ou mesmo por tentativa de estupro, cujas penas são bem menores. Essas decisões têm sido reformadas pelo Superior Tribunal de Justiça que, em relação ao estupro de vulnerável, editou a Súmula 593: *O crime de estupro de vulnerável se configura com a conjunção carnal ou prática de ato libidinoso com menor de 14 anos, sendo irrelevante eventual consentimento da vítima para a prática do ato, sua experiência sexual anterior ou existência de relacionamento amoroso com o agente.* (Temer, 2023, p.209).

Há de se concordar que a busca por uma justiça punitiva dos agressores deva ser realizada de forma sistêmica e rápida. No entanto, é necessário, também, a busca

por uma justiça social que amolde os padrões estruturais da sociedade e das relações. Connell (2014) nos traz a discussão acerca das questões de gênero na sociedade e suas dimensões sociais, buscando uma reparação das desigualdades e a perspectiva de justiça como um reconhecimento e inclusão social.

Nesse aspecto, Connell (2014) não cita diretamente os exemplos de políticas para infância ou adolescência, mas utiliza dos meios de dominação do gênero masculino, do homem, em relação as mulheres. Para tanto, a justiça deve ter o caráter de democratização e equidade, principalmente nas relações de gênero.

Justiça em relação à inclusão social não é simplesmente uma questão de equilibrar a distribuição dos recursos materiais ou afirmar a igualdade de direitos. [...] Nesse âmbito, por um lado, a justiça requer uma calibragem das relações entre instituições e interações, e por outro, as necessidades e desejos destes indivíduos incluídos. Esta calibragem tem de ser um processo social. Ao invés da simples igualdade, precisamos de outro critério de justiça. Talvez o mais relevante, neste âmbito, seja a democratização das instituições envolvidas. Trazer a assistência médica para a esfera pública, para fora de um mercado controlado por homens brancos e ricos é um exemplo. (Connell, 2014, p.17).

Pensar no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes é pensar no processo de justiça social, de equidade e de proteção integral desses direitos. É entender que além das relações desiguais de gênero e raça, ainda enfrentamento a variável de idade. Essa interseccionalidade entre relações, de sujeitos e suas realidades, tem sido um dos maiores desafios para a criação de políticas que atuem de forma direta no enfrentamento da violência.

A violência sexual no âmbito geral ocorre em mulheres, que, na sua maioria, ainda são meninas. E essas meninas são menores de 13 anos e são negras. É necessário se questionar, então, sobre quais tem sido as políticas de enfrentamento para esse público específico que ocupa a maior porcentagem nas pesquisas. O olhar interseccional nos permite entender que a violência contra meninas negras necessita de uma análise que seja mais profunda que apenas a opressão em si. É importante considerar o sexismo, o racismo e as formas de opressão que se entrelaçam entre si. (Crenshaw, 2022).

Para essa reflexão é necessário entender que a violência ocorre em nível interseccional e não apenas numa categoria única. Collins e Bilge (2021) abordam que as relações de poder e dominação perpassem pelas variáveis de raça, classe e gênero. Essa interseccionalidade “é uma forma de entender e explicar a complexidade

do mundo, das pessoas e das experiencias humanas.”

De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social. (Collins; Bilge, 2021, p.16).

Kimberlé Crenshaw (2022) também aborda a interseccionalidade como uma ótica teórica que nos permite compreender de forma mais profunda as complexas relações de opressão e discriminação, que na maioria das vezes é inviabilizada. No contexto dos direitos humanos, pensar a interseccionalidade é fundamental para analisar as questões de violência contra meninas e mulheres negras, uma visão que necessita da intersecção de raça, gênero e demais identidades.

Ou seja, pensar na elaboração de políticas de enfrentamento a violência sexual requer, não apenas uma discussão sobre violência infantil, mas um detalhamento e uma visão verticalizada acerca de quem é vítima de tais violências. Entender essa especificidade é abrir espaço para elaboração de agendas que atendam de forma específica cada realidade.

### **3.1.2 VIOLÊNCIA FÍSICA**

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece no artigo 18-A que toda criança e adolescente tem o direito de ser educado e cuidado sem o uso de castigo físico ou tratamento cruel ou degradante. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública, de 2023, aponta que os casos de violência infanto-juvenil ocorrem massivamente dentro da residência. Ou seja, falamos aqui de uma violência intrafamiliar.

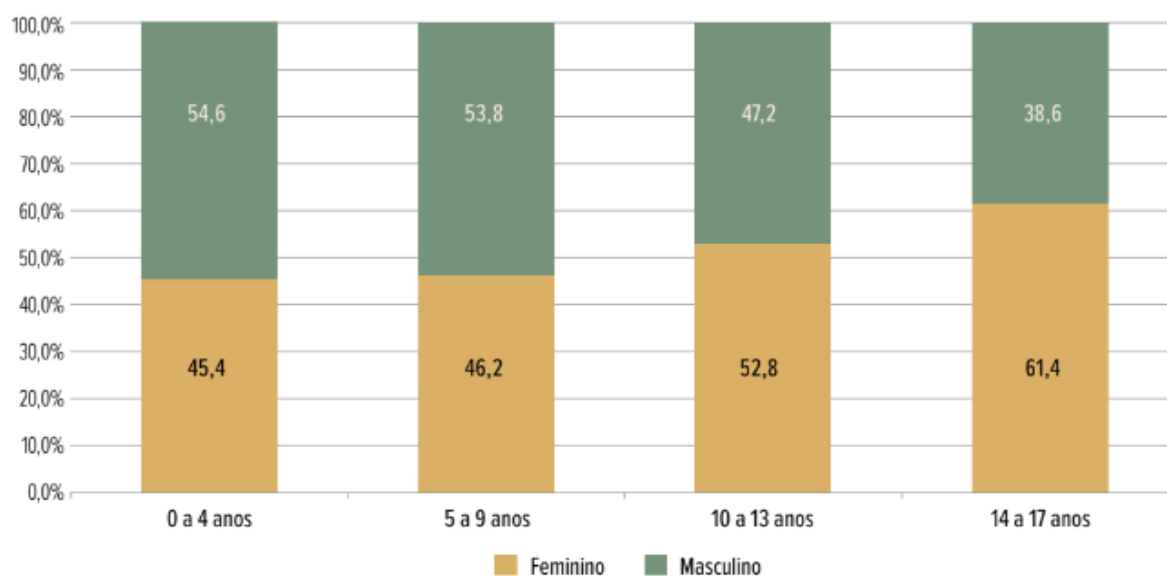
Margarido (2010) aponta que a violência intrafamiliar não ocorre apenas por um familiar direto, como no caso da violência doméstica, e não está restrita ao espaço físico onde ela ocorre. A violência intrafamiliar inclui qualquer membro da família e do convívio no seu espaço doméstico, dentro ou fora de casa.

A violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. (Brasil, Secretaria De Políticas De Saúde, 2001, p.15).

Nesse sentido, a violência pode ser manifestada através de tapas, empurrões, socos, mordidas, chutes, queimaduras, cortes, estrangulamento, lesões por armas ou objetos, quando é obrigado a tomar medicamentos desnecessários ou inadequado, uso de álcool, drogas ou outras substâncias, incluindo alimentos; amarrar, arrastar, arrancar a roupa, abandonar em lugares desconhecidos e danos a integridade corporal decorrente de negligência. (Brasil, Secretaria de políticas de Saúde, 2001).

Assim como na violência sexual, as meninas continuam sendo as que mais sofrem maus-tratos. De 10 a 17 anos elas permanecem acima dos meninos, no entanto na faixa etária de 0 a 9 anos, os meninos são os que mais sofrem. O gráfico abaixo mostra, de forma detalhada, o índice em porcentagem de crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos por faixa etária e sexo.

**Gráfico 05** – Crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos por faixa etária e sexo (%)

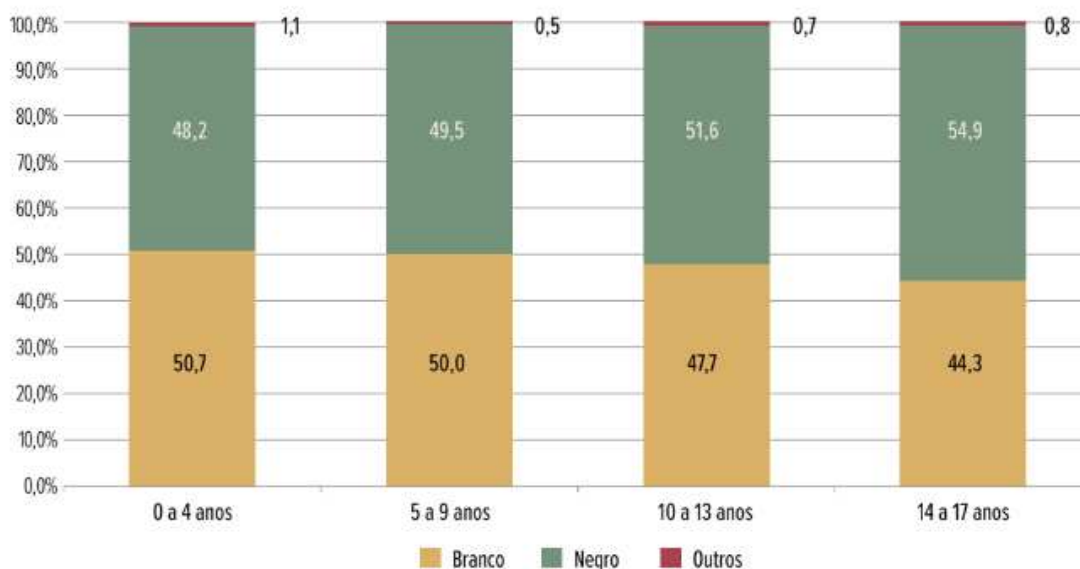


**Fonte:** REINACH, BARROS, 2023. **Disponível em:** <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: setembro de 2023

Quando discutimos que existe uma relação de dominação-exploração na realidade brasileira, mostramos que também há uma dimensão do racismo para perpetuar essa relação de poder. No que tange aos maus-tratos, crianças negras são as que mais sofre, assim como na violência sexual e estupro de vulnerável. No entanto, o índice de subnotificação ainda é menor, considerando que muitas crianças negras não conseguem ter acesso ao sistema de proteção e vivem em locais de difícil

acesso. O gráfico 04 abaixo expõe a relação de crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos por idade e raça/cor.

**Gráfico 06** - Crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos por faixa etária e raça/cor (%)



**Fonte:** REINACH, BARROS, 2023. **Disponível em:** <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: setembro de 2023

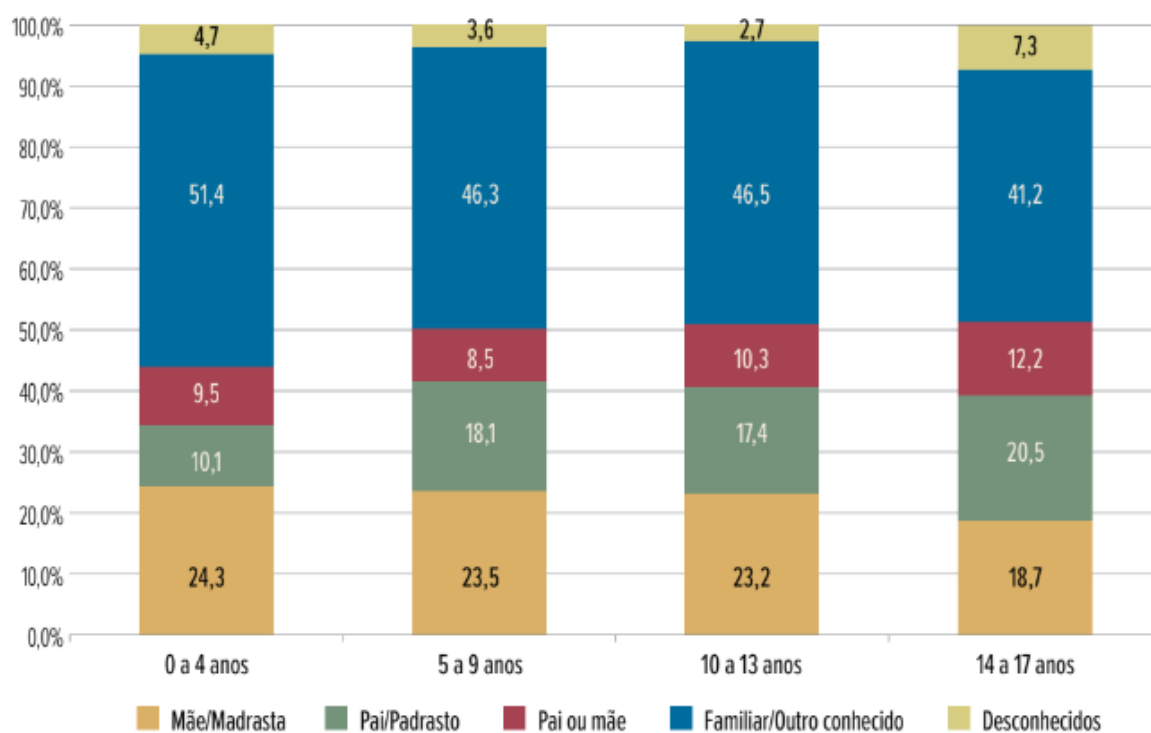
A discussão sobre a violência física e os maus tratos contra crianças e adolescentes é de suma importância sob a perspectiva sociológica, pois revela a interseção complexa entre fatores sociais, culturais e institucionais que impactam diretamente o bem-estar dessa parcela vulnerável da sociedade. No contexto brasileiro, esta discussão não chama apenas a atenção para um problema grave, mas também destaca a necessidade de uma legislação aplicável e de ações concretas para proteger e promover os direitos da infância e da adolescência.

Em primeiro lugar, é fundamental considerar que a violência física e os maus-tratos contra crianças e adolescentes não são meros eventos isolados, mas muitas vezes são sintomas de desigualdades sociais mais amplas. A Sociologia nos ensina que o contexto socioeconômico, cultural e familiar exerce uma influência profunda sobre as dinâmicas de abuso e negligência. Crianças e adolescentes que vivem em famílias em situação de vulnerabilidade, com acesso limitado a recursos financeiros e apoio social, estão mais expostos a riscos de violência.

Quando pensado a relação entre autor e vítimas de crimes de maus-tratos,

por exemplo, o agressor ou a agressora são do convívio social da criança. No gráfico 03 é possível notar que pessoas da família e conhecidos são os autores desse crime em maior porcentagem, seguidos da mãe/madrasta e pai/padrasto. O crime de maus-tratos relaciona-se, de forma direta, com o papel de cuidado e manutenção de assistência para a criança. Quando vemos que mulheres estão a frente desses números, diferentemente dos crimes de violência sexual que são liderados por homens, podemos inferir que o trabalho de cuidado não remunerado é massivamente das mulheres.

**Gráfico 07** – Relação entre autor e vítima de crimes de maus-tratos contra crianças e adolescentes por faixa etária da vítima



**Fonte:** REINACH, BARROS, 2023. **Disponível em:** <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: setembro de 2023.

Além disso, as normas sociais e culturais também desempenham um papel significativo. A Sociologia revela que em algumas culturas e comunidades, práticas disciplinares podem ser consideradas normais. Isso destaca a importância de não apenas abordar os casos mais extremos de abuso, mas também promover uma mudança cultural em relação à educação e ao tratamento de crianças e adolescentes.

No cenário brasileiro, a legislação desempenha um papel crucial na proteção dos direitos da criança e do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma conquista significativa nesse sentido. Promulgado em 1990, o ECA

baseia-se nos princípios da proteção integral, da prioridade absoluta e da participação ativa de crianças e adolescentes. Ele estabelece normas rigorosas para prevenir, punir e erradicar a violência física e os maus-tratos.

Sobretudo, o Estatuto da Criança e do Adolescente superou o enfoque repressor e assistencialista das leis anteriores e introduziu na legislação nacional a concepção das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos exigíveis em leis. Propõe uma visão de proteção integral à criança, considerando o espaço familiar o melhor para educá-la. Dentro dessa concepção, a família deve ser fortalecida e o Estado deve criar as condições necessárias para que a criança continue no núcleo familiar. (Marcelino, 2006, p.45).

O ECA não apenas tipifica o abuso físico como crime, mas também prevê medidas de proteção, assistência e responsabilização para os agressores. Ele estabelece uma rede de proteção que envolve diversos atores, incluindo o Conselho Tutelar, o Ministério Público, o Poder Judiciário e a sociedade civil. Essa abordagem multidisciplinar e colaborativa reflete a compreensão sociológica de que a proteção da infância e da adolescência é responsabilidade coletiva.

A legislação brasileira, por meio do ECA, também promove a conscientização sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. O ECA estimula a criação de políticas públicas, programas educacionais e campanhas de sensibilização para informar a população sobre a importância de garantir o bem-estar e a supervisão física e emocional dessa faixa etária. No entanto, é crucial sublinhar que a eficácia da legislação depende da sua implementação adequada e do compromisso de todos os sectores da sociedade em combater a violência física e os maus-tratos.

Portanto, a discussão sobre a violência física e os maus-tratos contra crianças e adolescentes não se limita a identificar casos isolados, mas também a abordar as causas subjacentes e promover uma mudança cultural e de rigor social. Nesse sentido, a legislação brasileira, em conjunto com a conscientização e a mobilização da sociedade, desempenha um papel vital na proteção das gerações futuras e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Estatuto consagra as crianças e aos adolescentes o gozo de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, resguardando-lhes proteção integral em virtude da condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Em decorrência dos princípios da prioridade absoluta, como primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas, bem como a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e a juventude. (Gonçalves e Prata, 2010, p.307).

Nesse sentido, é fundamental conhecer os mecanismos que atuam na linha de frente para o enfrentamento dessas violências. O Conselho Tutelar desempenha um papel fundamental na garantia da integridade e dos direitos das crianças e adolescentes nas comunidades de todo o Brasil. Este órgão é um dos pilares do sistema de proteção à infância e à adolescência, sendo criado e regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sua função é zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, agindo em situações de risco, negligência, violência ou qualquer forma de ameaça aos seus direitos fundamentais.

Para compreender plenamente o papel do Conselho Tutelar na garantia da integridade da criança e do adolescente, é importante analisar suas funções e responsabilidades. Receber e encaminhar denúncias, o Conselho Tutelar é o primeiro ponto de contato para a sociedade quando há suspeita de violação dos direitos de uma criança ou adolescente. Pessoas, incluindo os próprios jovens, podem denunciar situações de abuso, negligência, exploração, violência doméstica ou qualquer forma de violação de direitos. O Conselho Tutelar deve receber essas denúncias, manter a confidencialidade e investigar ou encaminhar os casos para as autoridades competentes, se necessário.

O sistema de garantias de direitos consiste num importante instrumento transformador da realidade social de muitas crianças e adolescentes e para isso é imprescindível a tomada de consciência e o exercício de novas práticas emancipatórias, em detrimento daquelas de caráter repressivo-punitivo. Esse sistema prevê a ação de princípios norteadores consagrados na descentralização político-administrativa nas três esferas do governo, no reordenamento institucional, o que implica repensar toda a lógica socioassistencial e protetiva para a infância e repensar o papel das políticas públicas e por fim, prevê que haja uma integração operacional do sistema, mais precisamente sob a perspectiva do trabalho em “rede” e de cooperações múltiplas entre os vários atores sociais envolvidos na proteção sistemática aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. (Veronese Apud Veronese; Saleh, 2016, p.6).

Atuar em situações de emergência, em casos graves que coloquem em risco imediato a vida ou a integridade da criança ou adolescente, o Conselho Tutelar tem o poder de tomar medidas de emergência, como retirá-los temporariamente do ambiente prejudicial e acionar as autoridades competentes, como a polícia e o Ministério Público.

Os conselhos criados pela legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente configuram as principais ferramentas de participação da população e de mudança de mentalidade. Isto porque, reafirmam a máxima constitucional de que é papel de toda sociedade zelar pela proteção de crianças e adolescentes, este novo paradigma é fortalecido ainda pelo fato de se ter como prioridade absoluta a proteção de tais direitos. Nesse mesmo sentido, o ECA traz importantes ferramentas para a implementação de políticas sociais e criação de órgãos para que essa prioridade em atendimento e zelo trazida pelo texto da carta magna seja operacionalizada nos níveis estaduais e municipais, tendo em vista serem os níveis de governo mais próximos do público a ser atendido. (Cunha, 2017, p.52).

A orientação e aconselhamento também é função do Conselho Tutelar; não se limita apenas a agir após a ocorrência de manifestação dos direitos, mas também desempenha um papel preventivo e educativo. Ele oferece orientação e aconselhamento a famílias e comunidades, promovendo uma cultura de respeito aos direitos das crianças e adolescentes. Através da mediação e articulação o Conselho Tutelar atua em conflitos familiares que afetam os jovens. Ele pode buscar soluções que acalmem a criança ou o adolescente em seu ambiente familiar sempre que possível, desde que isso seja seguro e proporcione um ambiente saudável.

O Conselho Tutelar não se limita a resolver casos pontuais; ele também tem a responsabilidade de monitorar e monitorar situações de risco a longo prazo. Isso envolve verificar se medidas judiciais ou administrativas estão sendo cumpridas e garantir que uma criança ou adolescente receba o suporte adequado para seu desenvolvimento. Trabalha, também, em estreita colaboração com outras instituições, como escolas, serviços de saúde, assistência social, polícia e Ministério Público. Essa articulação é essencial para garantir uma resposta eficaz a casos de violência e negligência.

Integrando uma aparelhagem democrática e em rede, o Sistema de Proteção Integral, no qual se inserem outros órgãos públicos de proteção, cabe ao Conselho Tutelar ser um porta voz, que não apenas denuncia, mas que age, na prevenção à violência e em casos de violação dos direitos de crianças e adolescentes. (Demarzo, 2021, p. 99).

A importância do Conselho Tutelar reside na sua capacidade de estar próximo das realidades locais e responder de forma ágil e sensível às necessidades das crianças e adolescentes em sua jurisdição. Ele atua como um agente de proteção, prevenção e promoção dos direitos infantojuvenis, desempenhando um papel complementar às ações de outros órgãos, como o sistema judiciário e os serviços de assistência social.

Em resumo, o Conselho Tutelar desempenha um papel crucial na garantia da integridade da criança e do adolescente no Brasil. Sua atuação abrange desde a prevenção até a intervenção em situações de risco, promovendo uma cultura de respeito aos direitos fundamentais dos jovens e trabalhando para garantir que eles cresçam em um ambiente seguro, saudável e propício ao seu pleno desenvolvimento.

Denunciar é um ato fundamental dentro da perspectiva sociológica quando se trata de questões relacionadas à violência, abuso, negligência ou violação dos direitos humanos, incluindo os direitos da criança e do adolescente. A importância de denunciar se estende além da ação individual; ela reflete valores e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e consciente. A denúncia é muitas vezes a primeira etapa na proteção das vítimas.

Quando um caso de violência ou abuso é relatado, as autoridades podem intervir para garantir a segurança da criança ou do adolescente em situação de risco. Isso pode incluir medidas emergenciais, como a remoção de ambientes prejudiciais, e o acompanhamento de profissionais para garantir apoio adequado. A denúncia também desempenha um papel fundamental na responsabilização dos agressores. A Sociologia mostra que a impunidade pode perpetuar ciclos de violência. Quando os casos são denunciados e investigados, os agressores podem ser responsabilizados legalmente, o que ajuda a dissuadir futuramente claramente.

Denunciar não se trata apenas de reagir a situações de violência, mas também de prevenir a sua ocorrência. As denúncias permitem que as autoridades identifiquem padrões de abuso e ajam proativamente para evitar que outros jovens se tornem vítimas. Também abre caminhos para intervenções precoces que podem ajudar a romper ciclos de abuso e negligência. Denunciar é um ato de cidadania ativa. A Sociologia destaca que a participação cidadã é fundamental para uma sociedade democrática e justa. Ela capacita os indivíduos a fazerem a diferença e a contribuir para a melhoria da sociedade como um todo.

No entanto, a denúncia não é uma ação isolada. Ela deve ser reforçada por um sistema de proteção que inclua medidas de apoio às vítimas, procedimentos de investigação justos e eficazes, e a implementação efetiva das leis. Além disso, a denúncia deve ser feita com responsabilidade e sensibilidade, especialmente quando envolve crianças e adolescentes.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DOS DIREITOS INFANTO-JUVENIS: AVANÇOS E MARCOS LEGAIS

Para dialogar acerca das políticas públicas para o público infanto-juvenil requer entender quem é esse público e como ele está disposto na sociedade. De acordo com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se criança a pessoa até doze anos de idade e adolescente entre doze e dezoito anos. (Brasil, Estatuto da criança e do Adolescente, 1990).

Utilizar o critério legal para definição de criança e adolescente não é o único caminho. Considerando a interseccionalidade presente, a definição pode e deve variar de acordo com a classe, raça, gênero e demais variáveis sociológicas que podem estar envolta dessa realidade. Para essa discussão, adota-se esse critério de idade pela relevância do ECA na promoção e defesa dos direitos infanto-juvenis. A concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos ganhou forma a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989. O instrumento normativo foi ratificado por 196 países, sendo um dos instrumentos de direitos humanos mais aceito na história universal.

O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em setembro de 1990, o ECA já estava em vigor quando a ratificação foi feita. De acordo com a legislação nacional que trata dos direitos infanto-juvenis, o artigo 3º declara que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, 1990, art. 3º).

Para tanto, é necessário entender que o Estatuto da Criança e do Adolescente além de representar um marco significativo para o reconhecimento dos direitos, estabelece duas dimensões interdependentes e intrínsecas: a proteção integral e a prioridade absoluta.

O ECA estabelece o princípio de proteção integral para regulamentar a criança e ao adolescente como sujeito de direitos, com necessidades e interesses individuais. Essa dimensão abrange além da proteção dos abusos e negligência, ela

perpassa o direito à educação, saúde, cultura, lazer, convivência familiar e comunitária. A dimensão da prioridade absoluta estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 institui, no artigo 227, que é

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, Constituição Federativa do Brasil, 1988, art. 227).

No entanto, para entender as políticas que gerem os direitos da criança e do adolescente, é necessário traçar o histórico dos marcos legais, entendendo quais são as principais políticas criadas. A luta pela dignidade e liberdade das crianças e adolescentes não nasceram de forma apática, mas por muita luta dos movimentos sociais e sindicais.

Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece os princípios gerais que se aplicam a todas as pessoas, incluindo as crianças. No artigo 25 deixa claro que a "maternidade e a infância tem direito a cuidados e assistência especiais". (Organização das Nações Unidas, 1948).

A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou, em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, delineando os direitos fundamentais das crianças. Essa normativa trouxe avanços na garantia de direitos. Em 1966 formaram-se o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos que também foram essenciais para a garantia de direitos.

No entanto, em 1974, a Assembleia Geral entendeu a vulnerabilidade de crianças e mulheres em situação de conflito e instituiu a Declaração sobre a Proteção de Mulheres e Crianças em Situações de Emergência e Conflitos Armados. Esse marco foi importante para proibição de ataques contra mulheres e crianças durante conflitos armados.

Em 1978 a Conferência Internacional dos Direitos da Criança, em Genebra, autoriza a necessidade de uma Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Posteriormente, em 1989, a Assembleia Geral da ONU adota a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), o tratado internacional mais abrangente sobre os direitos

da criança. O Brasil ratifica a convenção em 24 de setembro de 1990.

Diversamente da Declaração Universal dos Direitos da Criança, que sugere princípios natureza moral, sem nenhuma obrigação, representando basicamente sugestões que os Estados poderiam utilizar ou não, a Convenção tem natureza coercitiva e exige de cada Estado-parte que a subscreve e ratifica um determinado posicionamento. Como um conjunto de deveres e obrigações aos que a ela formalmente aderiram, a Convenção tem força de lei internacional e, assim, cada Estado não poderá violar seus preceitos, como também deverá tomar as medidas positivas para promovê-los. Há que se colocar, ainda, que tal documento possui mecanismos de controle que possibilitam a verificação no que tange ao cumprimento de suas disposições e obrigações sobre cada Estado que subscreve e a ratifica. (Veronese, 2013, p.47).

Anterior a isso, em 1988, ocorre a promulgação da Constituição Federal Brasileira, que inclui disposições sobre os direitos da criança e do adolescente. Além de ratificar a convenção em 1990, o Brasil promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho, estabelecendo direitos e garantias especiais para crianças e adolescentes. A criação do ECA é um dos maiores avanços políticos e sociais para a garantia e efetivação dos direitos infanto-juvenis. A criação do ECA traz para sociedade uma regulamentação constitucional dos direitos. Veronese (2013) afirma que:

O Estatuto da Criança e do Adolescente tem a relevante função, ao regulamentar o texto constitucional, de fazer com que este último não se constitua em letra morta. Contudo, a mera existência de leis que proclame os direitos sociais, por si só, não consegue mudar as estruturas, antes há que se conjugar aos direitos uma política social eficaz, que de fato assegure materialmente os direitos já positivados. (Veronese, 2013, p.50).

O desenvolvimento para criação de um estatuto que garantisse os direitos fundamentais para as crianças e adolescentes foram através de muita luta dos movimentos sociais. Esses movimentos pautavam-se na luta pela doutrina da proteção integral, que traz os sujeitos como protagonistas e extingue a doutrina da situação irregular das crianças. (Mariana, 2016). A relevância do Estatuto da Criança e do Adolescente se expõe em diversas dimensões como a proteção integral, obrigatoriedade da intervenção estatal, cooperação, princípio da prioridade absoluta e proteção especial. (Smanio, 2010).

Essas dimensões são garantidas e devem ser monitoradas na prática para que seja efetivada com qualidade. "A proteção integral é aquela que abrange todas as necessidades do ser humano para o pleno desenvolvimento de sua personalidade"

(Smanio, 2010, p. 63). Os princípios da doutrina de proteção integral, de são considerados direitos e garantias fundamentais e de implementação obrigatória. (Smanio, 2010). Nesse sentido, Gonçalves e Prata afirmam que;

O Estatuto consagra às crianças e aos adolescentes o gozo de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, resguardando-lhes proteção integral em virtude da condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Em decorrência dos princípios da prioridade absoluta e da proteção integral, esses sujeitos de direitos tem a garantia de algumas prioridades, como primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas, bem como a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude, consoante parágrafo único do seu art. 4. (Gonçalves, Prata, 2010, p. 307).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de acordo com Gonçalves e Prata (2010), abordam os direitos fundamentais e três núcleos: direitos fundamentais sendo eles vida, saúde e alimentação; direito aos desenvolvimentos pessoal e social através da educação, cultura, lazer e profissionalização e o direito as integridades físicas, psicológicas e moral por meio da dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária.

A efetivação desses direitos deve ocorrer por meio da responsabilidade do Estado, da família, da comunidade e sociedade no geral, posto pelo artigo 4 do ECA. Para isso, deve haver uma articulação entre sociedade e Estado que ocorre por meio de quatro linhas de ação: políticas sociais básicas, como dever do Estado, são garantias previstas no art. 88 e estão no espaço de políticas públicas, o não cumprimento das mesmas implicam na irregularidade da ação estatal; políticas de assistência social, são voltadas a quem precisa, para suprir a ineficiência das políticas públicas e promover o atendimento de proteção; já as políticas de proteção especial são os abrigos, por exemplo, quando a integridade física, psicológica ou moral da criança ou do adolescente estão violadas e políticas de garantia de direitos cujo objetivo é a proteção jurídica de entidades de defesa dos direitos. (Gonçalves e Prata, 2010).

A efetivação dos direitos da criança no Brasil requer um olhar sociológico atento às dinâmicas sociais, estruturas de poder e desigualdades presentes na sociedade. A implementação de políticas públicas direcionadas às crianças não reflete apenas um compromisso moral e legal, mas também confirma a importância estratégica de investir no futuro da nação por meio do desenvolvimento saudável e

pleno das gerações mais jovens.

Para alcançar o pleno exercício dos direitos da criança, é necessário um compromisso coletivo que transcenda os limites das políticas governamentais e envolva a sociedade como um todo. A participação ativa das famílias, das comunidades, das instituições educacionais, das organizações não governamentais e de todos os setores específicos é fundamental para criar um ambiente propício ao desenvolvimento infantil.

A Sociologia nos lembra que a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e inclusiva requer ações coordenadas e persistentes. As políticas públicas devem ser contínuas e adaptáveis, capazes de enfrentar os desafios emergentes que afetam as crianças e suas famílias ao longo do tempo. Ao promover uma visão mais ampla e holística dos direitos da criança, a Sociologia nos impulsiona a trabalhar em direção a uma sociedade onde todas as crianças possam crescer com dignidade, igualdade de oportunidades e respeito pelos seus direitos fundamentais.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), órgão de controle social das políticas públicas relacionadas a infância e adolescência é criado em 1991 como mecanismo de fiscalização e implementação de políticas. A Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, estabelece 11 atribuições, das quais duas foram vetadas. Sendo:

I - Elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, fiscalizando as ações de execução, observadas as linhas de ação e as diretrizes estabelecidas nos arts. 87 e 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); II - Zelar pela aplicação da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; III - dar apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, aos órgãos estaduais, municipais, e entidades não-governamentais para tornar efetivos os princípios, as diretrizes e os direitos estabelecidos na Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990; IV - Avaliar a política estadual e municipal e a atuação dos Conselhos Estaduais e Municipais da Criança e do Adolescente; V - (Vetado) VI - (Vetado) VII - acompanhar o reordenamento institucional propondo, sempre que necessário, modificações nas estruturas públicas e privadas destinadas ao atendimento da criança e do adolescente; VIII - apoiar a promoção de campanhas educativas sobre os direitos da criança e do adolescente, com a indicação das medidas a serem adotadas nos casos de atentados ou violação dos mesmos; IX - Acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária da União, indicando modificações necessárias à consecução da política formulada para a promoção dos direitos da criança e do adolescente; X - Gerir o fundo de que trata o art. 6º da lei e fixar os critérios para sua utilização, nos termos do art. 260 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; XI - elaborar o seu regimento interno, aprovando-o pelo voto de, no mínimo, dois terços de seus membros, nele definindo a forma de indicação do seu Presidente. (Brasil, Lei Nº 8.242,1991).

Em suma, o CONANDA é um órgão colegiado permanentes e o principal sistema de garantia de direitos. O conselho é responsável por definir as diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente; definir política públicas; fiscalizar ações executadas pelo poder público e a gestão do Fundo Nacional para a Criança e do Adolescente (FNCA). As atribuições do CONANDA são:

Fiscalizar as ações de promoção dos direitos da infância e adolescência executadas por organismos governamentais e não-governamentais;- Definir as diretrizes para a criação e o funcionamento dos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares; - Estimular, apoiar e promover a manutenção de bancos de dados com informações sobre a infância e a adolescência;- Acompanhar a elaboração e a execução do orçamento da União, verificando se estão assegurados os recursos necessários para a execução das políticas de promoção e defesa dos direitos da população infanto-juvenil;- Convocar, a cada três anos conforme a Resolução nº 144, a Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente;- Gerir o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente (FNCA).  
Composição. (Brasil, Lei Nº 8.242,1991).

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), criado nos anos 2000 pela Assembleia Geral da ONU, também inclui metas específicas para a infância. Os ODM abordam a redução da mortalidade infantil e o acesso universal a educação primária. No ano de 2002, Protocolo Facultativo a Convenção sobre os Direitos da Criança sobre a Venda de Crianças, a Prostituição Infantil e a Pornografia Infantil. Em 2012 foi feito o lançamento do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescente a Convivência Familiar e Comunitária, que visa fortalecer a proteção de crianças em situação de risco ou abandono.

Compreender a realidade acerca da violência contra crianças e adolescentes, principalmente a sexual, é estar ciente da realidade desigual, violenta e patriarcal que vivemos. É saber que, por mais que as políticas públicas tenham dado atenção as estatísticas de violência, ainda assim não são suficientes para mudar essa realidade.

Para isso, nota-se a importância de compreender, de fato, a realidade que permeia um trajeto histórico-político de patriarcalismo, racismo e desigualdade em todas as suas esferas. A interseccionalidade dos conjuntos gera, para nós, muitas respostas e atenção aos fatos de que meninas negras e pobres estão muito mais vulneráveis para sofrerem violência sexual.

Essa realidade requer de todos os atores e agência um ponto de atenção para a elaboração de novas políticas de enfrentamento e de defesa dos direitos. É

necessário a criação de uma política além dos gabinetes, é preciso adentrar a realidade das vítimas e notar como essa violência tem sido perpetuada. É a partir de uma elaboração conjunta entre sociedade civil, governo e demais colegiados que discutam o tema que as políticas podem ser pensadas de forma efetiva.

Não menos importante, é necessário que essa discussão perpassasse o ambiente escolar e mostre, na prática, como essas violências ocorrem e como elas podem ser denunciadas e enfrentadas. Através de uma educação emancipatória e para os direitos humanos conseguirá, assim esperamos, a manutenção de uma sociedade patriarcal e violenta para mais justa e igual. Quando Saffioti (2001) aborda a discussão da dominação-exploração, já trazida neste trabalho, nos remete a importância de discutir dentro das escolas essa temática e como isso tem se desdobrado no dia a dia.

A partir disso, e não apenas por esse caminho, podemos avançar na elaboração de políticas. É necessário também que haja uma sistematização para análise das políticas vigentes, vendo sua efetivação, ou não, e como devem ser reelaboradas. Pensar em políticas públicas não é apenas pensar na sua criação, mas também na sua avaliação e manutenção. No entanto, a realidade legislativa difere a realidade presente no chão da sociedade. Os números de violência contra crianças e adolescentes aumentam, uma vez que a sociedade se conscientiza a denunciar, e perdura a perspectiva de opressão e submissão da infância e adolescência.

Para tanto, as legislações nacionais quanto internacionais seguem atuando de forma sistemática, reflexiva e crítica para o desenvolvimento de políticas públicas de proteção integral para infância e adolescência, bem como o trabalho de conscientização social a respeito dos direitos e dignidade desses sujeitos.

Nesse sentido, é evidente que a educação aparece como um mecanismo para disseminação dessas políticas públicas e de gerar autonomia para as crianças e adolescente, através de meios didáticos e políticas educacionais que garantam o debate acerca dos direitos humanos e uma educação intercultural, possibilitando a construção dos alunos como cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, equipando-os para buscar ajuda em situações de violência e desconstruindo preconceitos acerca da diversidade cultural e social.

Por fim, entende-se que estamos longe de uma sociedade justa, igualitária e de equidade. No entanto, não devemos pensar na possibilidade de desistência pela luta social e do enfrentamento a violência. Podemos sim, aos poucos, mudar a

realidade social e política em que as violências têm sido perpetuadas e mantidas. No mais, é notório saber que as políticas públicas de enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes devem, a todo momento, ser disseminadas e discutidas a âmbito de sociedade civil. Principalmente a conscientização sobre a denúncia dessas violências e como buscar a ajuda necessária.

#### **4. NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E REFLEXÕES**

Pensar a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes é, também, pensar no sistema educacional que esses sujeitos serão inseridos. A escola é um espaço obrigatório e que crianças e adolescentes permanecerão por vários anos; e é através dela que podemos conseguir fazer o monitoramento das políticas públicas de proteção.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um documento normativo no contexto da educação no Brasil. Ele foi desenvolvido com o objetivo de estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo de sua trajetória na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A BNCC (2018) define como aprendizagens essenciais em diversas áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, além de temas transversais, como ética, cidadania, meio ambiente e diversidade cultural. Ela serve como referência para a elaboração dos currículos das escolas em todo o país, orientando o que deve ser ensinado em cada etapa da Educação Básica.

Embora os objetivos declarados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sejam nobres e estejam alinhados com a necessidade premente de equidade na educação e com a demanda por uma formação mais integrada e interdisciplinar, há algumas críticas a serem consideradas.

Nesse sentido, a implementação da BNCC tem sido desigual em diferentes regiões do Brasil, levantando questões sobre a eficácia na garantia da equidade. Diferenças estruturais entre escolas, recursos disponíveis e treinamento de professores podem resultar em disparidades significativas na aplicação da BNCC, comprometendo sua promessa de igualdade de acesso à educação de qualidade.

Além disso, a BNCC pode ser criticada por sua abordagem excessivamente

prescritiva. Ao definir um conjunto mínimo de habilidades e conhecimentos esperados para cada etapa da educação básica, corre-se o risco de padronizar demais o ensino, limitando a criatividade e a flexibilidade dos professores para adaptar o currículo às necessidades específicas de seus alunos e contextos locais.

É importante mencionar que a BNCC (2018) não define como os conteúdos devem ser ensinados, deixando flexibilidade para que as escolas e professores possam adaptar os currículos de acordo com as necessidades locais e as características de seus alunos. Ela serve como um guia para a construção de uma educação mais sólida e abrangente, evoluindo o desenvolvimento integral de estudantes.

A reforma do Ensino Médio tem sido justificada pela necessidade de modernizar o currículo e torná-lo mais relevante para os estudantes e para as demandas do mercado de trabalho contemporâneo. No entanto, a implementação dessa reforma levanta várias questões críticas. Conforme apontam autores como Apple (1972) e Giroux (1983), toda mudança curricular precisa ser analisada não apenas em termos de seus objetivos educacionais, mas também pelos impactos sociais e políticos que acarreta.

As escolas são integralmente envolvidas nesta realidade e na sua interiorização. Poderia ser sensato levar em consideração empenhar os estudantes na articulação e no desenvolvimento dos paradigmas de atividade na sua vida cotidiana nas escolas. Um tal envolvimento poderia possibilitar aos estudantes enfrentar e ampliar os discernimentos decisivos de seu próprio condicionamento e liberdade. Esses discernimentos poderiam virtualmente alterar o paradigma original e apropriar realidade do senso comum. Também tornaria possível a um grau maior um debate educacional concreto e significativo dos estudantes com o processo de reprodução de valor e institucional. (Apple, 1982, p. 153).

Almeida (2020) aborda as mudanças abruptas em relação a reforma do “novo” Ensino Médio a partir da própria legislação e com um olhar histórico acerca dos acontecimentos ao redor dessa reforma. Até o ano de 2017, segundo Almeida (2020) e a própria LDB/1996, o Ensino Médio, organizava-se a partir das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2012) em relação a estrutura curricular, sendo comum a todos os estados da Federação.

Esse modelo permitia, a partir das diretrizes e bases para a educação nacional, fixadas pela Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s, de 1998), do Plano Nacional de Educação (PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s, Resolução MEC-

CNE-CEB nº 04/2012), a definição pelas instâncias de cada ente da federação (secretarias estaduais e municipais de educação), com sistemas de ensino próprios, para cada disciplina autônoma, a demarcação de diretrizes curriculares específicas, com conteúdo estruturantes, estes articulados a conteúdos bases próprios e específicos dos objetos estudados. (Almeida, 2020, p. 40).

A reformulação para o novo Ensino Médio acontece após o golpe do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2015 (Almeida, 2020). O cenário de instabilidade política abriu mais ainda os espaços para “restrição de direitos universais básicos que vem sendo desenvolvido desde a década de 1990” (Queiroz, 2021). Essa ruptura política afetou diretamente a reforma da Educação Básica, na etapa do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que propôs as mudanças para o Ensino Médio, com a intenção de ser implantado de forma gradativa (Almeida, 2020)

A Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e trouxe mudanças significativas na organização da etapa final da Educação Básica. O tempo mínimo do estudante na escola passa de 800 para 1.000 horas anuais e flexibiliza a estrutura curricular através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa flexibilização, a ser discutida posteriormente, oferece ao estudante possibilidades de escolhas em relação aos itinerários formativos, para guiar sua escolha técnica e profissional. A proposta vem para, supostamente, trazer liberdade e autonomia de escolha da parte dos estudantes sobre o seu futuro; vemos que não funcionou e não funcionará, uma vez que a reforma não contempla as reais necessidades da Educação Básica.

No que tange as formas de oferta do Novo Ensino Médio, a flexibilização do currículo garante a possibilidade de maior tempo de formação do estudante. No estado do Paraná, a carga horária anual de 1.000 horas deverá ser alocada em, pelo menos, 200 dias letivos.

A Formação Geral Básica oferta uma carga horária de 1.800 horas, enquanto os Itinerários Formativos ofertam 1.200 horas, ambos referentes ao total de horas do ciclo de três anos do Ensino Médio. O Referencial Curricular do Estado do Paraná (2021), apresenta duas possibilidades para a distribuição da carga horária:

**Tabela 01** – Distribuição de carga horária do NEM no estado do Paraná

<b>Primeira possibilidade</b>			
	<b>FGB [Formação Geral Básica]</b>	<b>IF [Itinerário Formativo]</b>	<b>Total</b>
1ª série	800	200	1000
2ª série	700	300	1000
3ª série	300	700	1000

Fonte: Referencial Curricular do Estado do Paraná, 2021.

A distribuição de carga horária do Novo Ensino Médio apresenta de forma objetiva a precarização de uma formação completa e científica. A diminuição da Formação Geral Básica e o aumento dos chamados Itinerários Formativos representam o descaso e a negligência do governo para com os estudantes e com seu futuro.

**Tabela 02** – Distribuição de carga horária do NEM no estado do Paraná

<b>Segunda possibilidade</b>			
	<b>FGB [Formação Geral Básica]</b>	<b>IF [Itinerário Formativo]</b>	<b>Total</b>
1ª série	800	200	1000
2ª série	600	400	1000
3ª série	400	600	1000

Fonte: Referencial Curricular do Estado do Paraná, 2021.

O NEM está organizado em duas propostas curriculares, a formação geral básica que garante as aprendizagens essenciais propostas pela BNCC, contemplando diferentes áreas do conhecimento propostas pela Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018 (DCNEM/2018):

I - Língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; II - Matemática; III -

conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; IV - Arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; V - Educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; VI - História do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; VIII - sociologia e filosofia; IX - Língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º) (Brasil, 2018, p.476).

Os itinerários formativos são conjuntos de disciplinas ou áreas de conhecimento que os alunos podem escolher com base em seus interesses e aptidões. Essa escolha pela área do conhecimento é feita exclusivamente pelo aluno, sem intervenção da gestão escolar. Nos termos das DCNEM/2018:

A liberdade de escolha dos itinerários exige uma maturidade cognitiva e um entendimento claro das possíveis consequências dessas escolhas por parte dos estudantes, além de gerar uma barreira de contato com todas as possíveis áreas de conhecimento. Escolher uma área de conhecimento, nesse caso, é excluir outras possibilidades sem ao menos dar uma chance para novos saberes. Essa dinâmica de escolha, logo no início do Ensino Médio precariza os estudantes em relação ao seu futuro.

Podemos refletir que, nos critérios de escolha do estudante sobre sua área de conhecimento, nem sempre estarão levando em consideração sua formação acadêmica, mas as vezes em qual área seu colega está se inserindo. Os critérios de escolhas para adolescentes em plena formação são diversos e podem variar de acordo com sua realidade. Nem todos os adolescentes estão preparados para fazer escolhas tão importantes em relação ao seu futuro, o que pode levar a decisões equivocadas.

Segundo a Portaria N° 1.432/2018 os Itinerários formativos tem como objetivo:

Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional; Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e Desenvolver habilidades que permitam

aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (Brasil, 2019, Art. 2º).

E devem ser elaborados, ainda de acordo com a mesma Portaria, a partir de dois ou mais eixos estruturantes, que irão guiar e mapear o desenvolvimento de cada um dos itinerários:

I - Investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade; II - Processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade; III - Mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade; IV - Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Brasil, 2019, Art. 2º).

Os itinerários formativos, de acordo com a Resolução N° 03 de 2018, “devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade” (Brasil, 2018, Art. 12). A posição é que sejam desenvolvidos para o aprofundamento e prática das diversas áreas do conhecimento, colocando o estudante como protagonista da própria aprendizagem. (Brasil, 2018).

A diversidade de itinerários dificulta a criação de instrumentos de avaliação padronizados. Como avaliar o desempenho dos estudantes de maneira equitativa quando eles estão em trajetórias educacionais tão específicas? A falta de critérios claros de avaliação pode gerar desafios na compreensão do progresso dos alunos.

A oferta de Itinerários Formativos pode agravar desigualdades sociais, já que nem todas as escolas têm capacidade de oferecer as mesmas oportunidades educacionais. Alunos de escolas em áreas mais desfavorecidas podem ter acesso a um leque limitado de opções, enquanto escolas em áreas mais privilegiadas podem oferecer uma variedade maior de itinerários.

Queiroz (2021) aponta as distâncias entre a prática e a teoria de uma legislação, fazendo saber que há interpretação de tal política e a mesma, na prática, pode se modificar.

A interpretação de uma política é uma construção de sentidos que se dispõe em torno do lugar e das relações de poder-saber em que se assujeitam os indivíduos em determinado momento. Assim como uma professora pode interpretar a política permeada pelos processos de lutas políticas pelos direitos mínimos de atuação docente numa instituição pública, outro professor pode considerar que a instituição, tendo em vista outros espaços nos quais ele atua, esteja respondendo as suas necessidades e, ainda, o supervisor pode fazer outra interpretação da política, em face dos principais resultados que a escola deve atingir. Nesse sentido, a interpretação é uma construção que envolve as experiências e as posições dos sujeitos, visto que cada posição assume um processo político e relações de poder que podem diferir e, por vezes, agrupar-se. Esses processos envolvem a produção de sentidos e com isso não é possível considerar a implementação tal como prevista pelo texto legislativo. (Queiroz, 2021, p.50).

A BNCC aciona que os itinerários devem garantir o uso de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, sendo guiados por eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. (Brasil, Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, 2018).

Em suma, os Itinerários Formativos introduzidos pela BNCC representam uma possibilidade de ensino que precariza o processo formativo dos estudantes e tornam a rotina docente mais exaustiva e complexa. No entanto, é importante considerar os desafios e implicações que essa organização traz, especialmente em relação à equidade, à formação de docentes e à preparação dos estudantes para tomar decisões educacionais importantes. É fundamental que o sistema educacional brasileiro continue a investir em recursos e estratégias para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade, independentemente do itinerário escolhido.

Nesse contexto de mudanças e flexibilização, a escola passa a ser responsável por mediar e conduzir o estudante a tomar decisões de acordo com o seu projeto de vida para o futuro. Um dos objetivos do projeto de vida é que os alunos desenvolvam o autoconhecimento e protagonismo juvenil. (Brasil, Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Esse modo de olhar para o estudante em sua integralidade envolve a unidade entre corpo e mente, pois compreende aspectos cognitivos e afetivos, intelectuais e práticos, políticos, singulares e coletivos, ou seja, implica em ser receptivo para os aspectos humanos que passam a ser explorados

intencionalmente. É a vez de identificar preferências e habilidades. Essa educação interdimensional visa contemplar equilibradamente aspectos racionais, relacionais, físicos e irrespondíveis, como “o que é a morte”, “a que se destina nossa existência”, pois o “eu” e o “tu” transcendidos no “nós” trazem ao projeto de vida algo para além do indivíduo. Trata-se do ser e do querer ser que dependem da confiança, da escuta atenta, da percepção de si e do outro, do apoio familiar, da aprendizagem, da comunicação oral e escrita para interagir com a comunidade, de saber argumentar e defender pontos de vista, do reconhecimento dos pontos fortes e das fragilidades do projeto, visando formar um cidadão autônomo, solidário e competente. (Brasil, Projeto de Vida: ser ou existir?, 2018, p.1).

O Novo Ensino Médio é uma reforma educacional que foi rompida com o objetivo de trazer mudanças significativas para essa etapa de ensino. No entanto, essa reforma não obteve aplicabilidade da forma como os autores da reforma propuseram. Três pontos essenciais perpassam as dificuldades de implementação dessa reforma: a desigualdade social, a precariedade da estrutura escolar e a falta de valorização dos profissionais da educação.

Queiroz (2021) traz a abordagem da reformulação do Ensino Médio como uma porta para o mercado privado, afim de torná-lo numa perspectiva de “adestramento precoce dos jovens filho(a)s dos trabalhadores(a)s que acorrem a escola pública”. A implementação do NEM tem sido desigual em todo país. Escolas em áreas mais pobres e regiões remotas enfrentam muitas dificuldades na oferta de itinerários formativos e na melhoria do ensino. A liberdade de escolha dos itinerários não favorece os alunos que vivem em situação precária, valorizando apenas os alunos que possuem acesso a suporte, criando assimetrias de oportunidades. As escolas não possuem recursos financeiros e estruturais para a adequação necessária ao NEM; isso gera mais desigualdade e precariedade na oferta do ensino e da qualidade.

A precariedade da estrutura escolar é uma realidade histórica e muito presente; o Brasil continua enfrentando sérios problemas de infraestrutura, com salas de aula superlotadas, falta de laboratórios e biblioteca, condições insalubres e falta de acesso à tecnologia, o que dificulta a implementação do Novo Ensino Médio. A falta de valorização profissional continua sendo um problema na educação brasileira.

A reforma curricular exige que haja formação continuada dos docentes para que sejam capacitados a conduzir e ministrar os itinerários formativos e novos componentes; a falta de políticas para essa formação continua sendo um dos principais desafios para educação básica. Além disso, os professores enfrentam uma grande desvalorização, não tendo reajustes salariais justos e falta de apoio para sua

rotina.

Em 2023 o Poder Executivo apresentou uma proposta para redefinição do Novo Ensino Médio, alterando a reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017. O Projeto de Lei nº 5.230/2023 assegura que a Formação Geral Básica ofertará as disciplinas de Língua Portuguesa e suas literaturas, Língua inglesa, Língua Espanhola, Arte, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química e Biologia. Além disso, o Projeto de Lei veta a possibilidade de educação a distância para Formação Geral Básica.

Camilo Santana, Ministro da Educação, aponta no Projeto de Lei as dificuldades e desafios da implementação da reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017:

Distintas avaliações foram produzidas, e constatou-se uma marcante heterogeneidade nas experiências de implementação nos estados brasileiros. Foram identificados desafios na implementação do Novo Ensino Médio – NEM, especialmente para as turmas do noturno, educação de jovens e adultos – EJA, escolas de campo, indígenas e quilombolas. Em 2022, 48% das unidades federativas não haviam iniciado a implementação do NEM nas turmas de EJA, 15% declararam que não iniciaram nas turmas do noturno e 22% nas escolas indígenas. Entre os estados que iniciaram a implementação em 2022, e considerando as diversas modalidades de oferta, a grande maioria declarou não ter implementado em 100% da sua rede. (...) O Relatório apresentado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped, a partir dos 5 Seminários realizados como subsídios para a consulta pública, destaca que houve ampliação das desigualdades nas escolas da rede pública com a implementação dos dispositivos da reforma; que é impossível desenhar um currículo que não considere as desigualdades, ressaltando que 2.661 (dois mil, seiscentos e sessenta e um) municípios tem apenas uma escola de ensino médio, o que impossibilita a oferta de diversos itinerários formativos para escolha dos jovens; e, além disso, as pesquisas constataam que estudantes vulneráveis têm menor oportunidade de escolha. (BRASIL, Projeto de Lei 5.230, 2023, p.09-10).

O PL nº 5.230/2023 altera a carga horária anual das disciplinas obrigatórias de 1.800 para 2.400, possibilitando maior formação básica. A composição dos Itinerários Formativos, a partir da reformulação proposta é substituído por percursos de aprofundamento e integração de estudos, e deve combinar, no mínimo, três áreas do conhecimento. O PL apresenta quatro ênfases para as combinações dos percursos de aprofundamento:

I - Linguagens, matemática e ciências da natureza; II - linguagens, matemática e ciências humanas e sociais; III - linguagens, ciências humanas e sociais e ciências da natureza; IV - matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza; (BRASIL, Projeto de Lei 5.230, 2023, p.03).

A reformulação do Ensino Médio é necessária e urgente, mas precisa ser conduzida de forma ética, responsável e através de muito estudo e escuta ativa dos agentes que atuam na linha de frente e compõem a rede básica de educação. A etapa final da Educação Básica deve ser ofertada de forma que não gere mais desigualdades e precariedade de formação. Os estudantes precisam receber uma formação completa, científica e conhecer as diversas possibilidades para seu futuro, portanto limitar a uma ou duas áreas do conhecimento, é aumentar as barreiras de acesso a uma educação justa e de qualidade.

## **5. COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA”: IMPLICABILIDADES SOCIOLÓGICAS**

A reformulação do Ensino Médio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.415/2017, introduziu modificações significativas na estrutura curricular dessa etapa educacional, com destaque para a inclusão do componente curricular "Projeto de Vida". Esta subseção tem como objetivo explorar a conceituação, implementação e os desafios enfrentados por esse componente, que se propõe a ser um espaço de reflexão e planejamento do futuro pessoal e profissional dos estudantes.

O estudo sobre o termo Projeto de Vida, segundo Queiroz (2021), estão relacionados a diferentes objetivos, alguns abordam sentidos próximos de objetivos, outros sobre sonhos e metas, relacionadas com a carreira profissional; perspectiva de mudança e transformação do sujeito; instrumento de ressocialização e construção de autoestima; além de discussões sobre Projeto de Vida como a existência de sujeitos e suas relações sociais. Pensar em Projeto de Vida dentro do ambiente educacional é fazer uma ponte entre diferentes dimensões dos saberes e conectar, a partir do componente, uma rede de diferentes objetivos, a depender a individualidade de cada estudante.

Nessa ocasião, podemos entender a impossibilidade de fixar um sentido último ou fixo sobre o significado do **Projeto de Vida**, ainda que seja possível compartilhar alguma conceituação, mesmo que provisória do que se entende por **Projeto de Vida**. O termo assume contextos e demandas diferentes que possibilitam a produção de sentidos em vista da subjetividade dos sujeitos. (Queiroz, 2021, p.82).

Delors (2003) aponta quatro pilares da educação, que no contexto do componente Projeto de Vida, amarra-se sua idealização teórica: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Além disso, um dos aspectos importantes do componente deveria ser a formação integral dos estudantes e sua relação com o mundo do trabalho. Enquanto espaço de construção de identidades e protagonismo, a perspectiva para o mundo do trabalho entra como mais uma responsabilidade ao docente, de orientar e guiar as tomadas de decisões.

Um jovem é um ser em construção e, como tal, necessita de um projeto que lhe possibilite alcançar seus objetivos. Assim, é necessário possibilitar aos estudantes que desenvolvam seus Projetos de Vida, instrumentalizando-os para visualizarem os seus caminhos e oportunidades e, por consequência, para estarem aptos a fazer boas escolhas para o seu futuro. (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.118).

O "Projeto de Vida" no contexto escolar brasileiro busca responder a uma demanda contemporânea por educação que ultrapassa a transmissão de conhecimentos acadêmicos, engajando-se também no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Nesse sentido, inspira-se em modelos educacionais que valorizam a autonomia do estudante e a personalização do aprendizado (Morin, 2001; Nóvoa, 2009). Contudo, a sua operacionalização enfrenta diversas críticas e desafios, que são cruciais para entendermos as limitações e as possibilidades de sua eficácia.

O projeto de vida é tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto da reflexão interna, ainda que também a seja de exploração externa (DAMON, 2009). (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.119).

A implementação do "Projeto de Vida" foi motivada pela necessidade de se adaptar a educação às novas demandas sociais e ao perfil dos jovens do século XXI, que estão cada vez mais inseridos em contextos de incertezas e mudanças rápidas (Savater, 1997). O papel desse componente é, portanto, auxiliar o estudante na construção de um projeto pessoal e profissional, articulando suas escolhas de vida com as possibilidades e desafios do mundo contemporâneo.

Assim, ao desenvolver seu propósito de vida, por meio do Projeto de Vida, os estudantes despertam-se para a questão da intencionalidade dos estudos, da aprendizagem significativa, que será determinante para a sua vida escolar, e, mais importante, para a sua vida depois dos portões da escola: "Uma

intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu" (DAMON, 2009). (Apud Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.118).

Apesar de sua relevância, esse componente enfrenta críticas relacionadas à sua prática. Uma das principais preocupações é a superficialidade com que os projetos de vida podem ser tratados nas escolas. Como apontado por Freire (2018), a educação deve ser um ato de conhecimento, um encontro de sujeitos interlocutores que anunciam e denunciam, que sonham e propõem. No entanto, sem a devida formação docente e sem um currículo que apoie efetivamente essa proposta, o "Projeto de Vida" corre o risco de reduzir-se a uma série de atividades desconexas e pouco impactantes para o desenvolvimento integral dos jovens.

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido. [...] É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendido. (Freire, 2018, p.67).

Outro desafio é a heterogeneidade dos contextos escolares brasileiros. Segundo Gadotti (2009), a diversidade socioeconômica e cultural das escolas demanda uma adaptação do currículo que muitas vezes não é considerada na aplicação de políticas uniformes. O risco é que o "Projeto de Vida", ao não considerar as especificidades locais e individuais, torne-se um mecanismo de reprodução de desigualdades ao invés de um instrumento de emancipação.

O componente "Projeto de Vida" representa um avanço na tentativa de personalizar o ensino e conectar a educação formal com as aspirações e necessidades dos estudantes. No entanto, as críticas apontadas sugerem que sua implementação requer uma revisão crítica e um constante diálogo com a comunidade educacional, incluindo estudantes, professores, gestores e famílias. A finalidade desta seção é não apenas discutir essas questões, mas também contribuir para a reflexão sobre como esse componente pode ser melhorado e efetivamente contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para os desafios do futuro.

A prática pedagógica e orientação para os docentes do componente Projeto de Vida é pouco abordada no Referencial Curricular do Ensino Médio no Paraná (2021), mas ainda há algumas indicações de como o componente deve ser conduzido.

O documento aborda na etapa metodológica que as aulas devem ser conduzidas a partir de metodologias que promovam o diálogo, trabalho em equipe e, ao mesmo tempo de forma individualizada.

O componente Projeto de Vida tem sido um desafio pedagógico e didático para o trabalho docente. Isso porque sua implementação não foi conduzida de uma forma dinâmica e processual; foi imposta sem uma preparação pedagógica de qualidade para orientação aos docentes. Um dos objetivos desta pesquisa é entender, de fato, como os docentes do componente Projeto de Vida foram preparados e como atuam na sala de aula.

Para isso, realizou-se uma pesquisa survey afim de compreender tal realidade. A pesquisa foi realizada na modalidade virtual, em 2022, através de um curso de extensão, intitulado como “Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares” ofertado pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES) em conjunto com o PROFSOCIO – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, ambos da Universidade Estadual de Londrina.

O questionário aplicado dentro do curso, durante 02 meses, tinha por objetivo fazer um levantamento sociológico e metodológico sobre os docentes e suas perspectivas acerca do componente Projeto de Vida. Para finalidade do problema e de um dos objetivos desta pesquisa, abordamos no questionário uma pergunta específica para análise posterior que comporia a parte empírica.

Foram recebidas 134 respostas, os docentes que responderam residiam em 14 estados, sendo eles Maranhão, Paraná, Rio de Janeiro, Piauí, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Mato Grosso, São Paulo, Distrito Federal, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Amapá e Ceará. Dentre eles, 51 (38,05%) docentes residem no Estado do Paraná, a análise será feita a partir das respostas dos docentes do Estado do Paraná.

A pergunta de número 16 (Anexo I), “Como você trabalha os direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens no componente “Projeto de Vida”?”, foi respondida por 64,70% (33) docentes, sendo o restante respostas vazias. Das respostas, 24,24% (08) afirmam que não trabalham com a temática nas aulas ou ainda não iniciaram a abordagem. Nesse sentido, conclui-se que 75% (25) dos docentes abordam a temática, mesmo que de forma indireta.

Para a discussão a seguir, trabalharemos as respostas do montante dos 75% dos docentes do Estado do Paraná que afirmam trabalhar com a temática dos

direitos humanos de crianças e adolescentes. Mesmo o Referencial Curricular do Novo Ensino Médio no Paraná (2021) não adotar uma unidade curricular específica ou a transversalidade da temática sobre a efetivação e proteção dos direitos, ainda há docentes que buscam concretizar tal discussão. As respostas para melhor análise, foram divididas em 04 grupos.

A divisão dos grupos foi pensada a partir de respostas que se alinham de forma temática, buscando conciliar em quatro temas principais: I- responsabilidade social, cidadania e direitos, II- Legislação e Estatuto da Criança e do Adolescente, III- A Sociologia como foco e IV- respostas variadas, que não se agrupam nos anteriores.

Para o grupo 01 organiza-se as respostas que vinculam a discussão de responsabilidade social, cidadania e direitos e deveres:

Construção do seu papel na sociedade, responsabilidade social, conscientização da diversidade, etc. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Importante ressaltar os direitos dos jovens, porém não esquecendo de mostrar de seus deveres. Formar cidadãos comprometidos com seu futuro, buscando uma nova realidade muitas vezes. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Ressaltando a importância de conhecer estes direitos, pois muitos nem sabem da existência deles. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Todos tem seus deveres e direitos. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Apresentando o que a lei nos proporciona e fazendo um paralelo com a realidade local. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Sempre na perspectiva dos direitos. A educação como sendo um direito a ser conquistado por muitos que ainda não tem acesso. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Já para o grupo 02 é constituído por respostas que abordam de forma específica o Estatuto da Criança e do Adolescente, levando em consideração o ECA como principal aporte dos direitos infanto-juvenis:

Creio que o próprio estatuto da criança e do adolescente seja um bom referencial. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I).

Trabalho com informações legais do ECA. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I).

Trabalho com a letra da Lei explicando de forma que todos possam entender, pois sou formada em Direito. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I).

O grupo 03 muda a direção das respostas, vinculando-as em adotar a Sociologia e discussões transversais para abordagem da temática:

Transversalmente. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Na busca de significado nas múltiplas dimensões. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Trabalho esse conteúdo em Sociologia, normalmente estimulando o debate sobre a temática. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Início a partir da problematização da realidade. Buscando exemplos reais. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Eles são incorporados como conteúdos necessários para esses jovens pensarem o ser e estar no mundo. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

E, por fim, grupo 04 que discute e insere a reflexão a partir de formas variadas:

Como pedagoga, incentivar o protagonismo juvenil. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Sim. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Situações apresentadas em reportagens ou pesquisas e estudos. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Como instruções necessárias para o indivíduo. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Através de Palestras, pesquisa e vídeos relacionados ao tema. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Trabalho a algum anos, inclusive já recebi um material dos Estados Unidos, da Organização das Nações Unidas e relaciono com o projeto de vida. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Buscar interesse no coletivo de cada indivíduo. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

EM FORMA DE DEBATES- MÚSICAS-FILMES. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

fazendo planejamento antes de aplicar. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

Seguindo o currículo, mas com uma didática diferente. Deixando eles falarem e explicando o correto. (Juventudes e Projetos de Vida: Sociologizando espaços escolares, anexo I)

É notável, a partir das respostas expostas, que os docentes, mesmo sem ter a obrigatoriedade de inserir tal discussão dentro do componente, assim o fazem. Essa inserção temática não diz respeito apenas a importância da mesma na sala de aula, mas nos traz a reflexão sobre a precarização do trabalho docente e falta de formação continuada quando ele enxerga uma lacuna de conteúdo ou discussão e precisa inserir de forma autônoma e sem respaldo curricular.

Nóvoa (2009) argumenta que a educação não deve ser vista como um processo estático, mas como um percurso contínuo de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, a realidade muitas vezes contrasta com essa visão ideal. A falta de programas estruturados de formação continuada é um reflexo da precarização, onde os docentes não recebem o suporte necessário para se atualizarem e se aperfeiçoarem continuamente.

A ausência de formação continuada adequada compromete a qualidade do ensino, pois impede que os professores acompanhem as inovações pedagógicas e as mudanças curriculares. Nóvoa (1992) ressalta que a formação inicial, por si só, não é suficiente para preparar os docentes para os desafios constantes da sala de aula.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (Nóvoa, 1992, p.14).

É necessário um sistema de formação continuada que promova a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências ao longo da carreira. O componente Projeto de Vida não traz a discussão da temática aqui analisada, mas ainda assim há um esforço pedagógico para que essa discussão seja inserida, dado sua importância.

## 5.1 UMA ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA O NOVO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ

O componente curricular do NEM, Projeto de Vida, assim como mencionado anteriormente vem para integralizar a formação dos estudantes para uma perspectiva de protagonismo e independência. A Lei nº 13.415/2017 que regulamenta a reforma do NEM, no seu Artigo 3º acrescenta nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Artigo 35-A que discorre das quatro áreas do conhecimento, além disso, define no inciso 7º que:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Brasil, 2017, Art.37-a).

No estado do Paraná, o componente Projeto de Vida, está estruturado a partir do quadro organizador curricular, disponível no documento normativo que regulamenta e organiza a etapa do ensino médio, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Os quadros organizadores são um conjunto de elementos que direcionam e organizam a oferta de determinada disciplina ou componente a partir das habilidades dos eixos orientadores, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, existem oito unidades curriculares que permeiam o componente Projeto de Vida no estado do Paraná, sendo elas: Identidade e diferença; valores; responsabilidade, ética e cidadania; aprendendo a ser e conviver; juventude e, sonhos e planejamento; o jovem na sociedade contemporânea; os componentes do projeto de vida e por fim, avaliação do projeto de vida. A presente pesquisa buscou, dentre seus objetivos específicos, analisar a estrutura curricular a partir das unidades curriculares e objetivo de aprendizagem, além de refletir sobre os encaminhamentos metodológicos de cada uma delas.

No que tange ao Projeto de Vida, sua organização curricular no estado do Paraná é bastante interdisciplinar e deve fazer uma ponte entre todas as áreas do conhecimento, possibilitando maior integralidade nas tomadas de decisões e análises dos alunos em relação ao seu "eu". Pombo (2006) discorre que:

A interdisciplinaridade traduz-se na constante emergência de novas disciplinas que não são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas. Este fenómeno, não apenas torna mais articulado o conjunto dos diversos “ramos” do saber (depois de os ramos principais se terem constituído, as novas ciências, resultantes da sua subdivisão sucessiva, vêm ocupar espaços vazios), como o fazem dilatar, constituindo mesmo novos espaços de investigação, surpreendentes campos de visibilidade. (Pombo, 2006, p.2010).

A construção do Novo Ensino Médio no Paraná não foi construída de forma democrática e participativa, ouvindo aqueles que estão diretamente ligados com o chão da escola. Garcia (et al., 2021) aponta a partir das análises feitas do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, que a construção do Referencial que orienta os currículos foi desenvolvida por grupos designados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). No entanto, não houve descrição de como o texto foi elaborado ou como foi a seleção dos redatores para essa função, bem como a inexistência de informação a respeito da área de atuação e formação dos autores do texto. (Garcia, et al., 2021).

A reorganização da etapa final da Educação Básica, para o Novo Ensino Médio, no Estado do Paraná, apresenta o empreendedorismo e protagonismo como “solução” e “inovação” para os estudantes. Garcia (et.al, 2021) aponta como “jovem empreendedor de subsistência”, aquele conformado “com uma sociedade marcada pelo desemprego estrutural, com aumento da informalidade e a queda na renda de trabalho, utilizando de sua “criatividade” para a garantia da subsistência imediata”. (Garcia, et al., 2021, p.9).

O documento analisado foi construído com objetivo de difundir a ideia do empreendedorismo como a saída para o futuro daqueles e daquelas que buscam, ou muito em breve buscarão, a sua sobrevivência, num contexto de desigualdades e desemprego estrutural. A escola que essa proposta pretende criar é a escola que, por meio do controle dos corpos e das mentes, privilegia o desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais que habilitem a sobrevivência num contexto cada vez mais competitivo e individualizado, em detrimento da formação integral do sujeito, cuja base é o acesso ao conhecimento histórico e socialmente produzido. (Garcia, et al., 2021, p.9).

Ademais, nota-se que a construção do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná foi conduzida de forma autoritária, sem participação da comunidade escolar, das Universidades e daqueles que enfrentam a rotina da escola, os docentes.

### 5.1.1 UNIDADES CURRICULARES DO COMPONENTE PROJETO DE VIDA

O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná adota nos encaminhamentos metodológicos do Projeto de Vida uma promoção de prática de diálogo com os estudantes e seus próprios projetos para vida.

As ações dialógicas ocorrem de maneira coletiva, com respeito e empatia entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como de forma individualizada, com atenção às diversidades dos sujeitos na autoria de suas trajetórias. (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.135).

No entanto, toda estrutura curricular do componente Projeto de Vida versa sobre a interdisciplinaridade para o empreendedorismo e protagonismo sem levar em conta a heterogeneidade dos estudantes e suas diferentes histórias de vida. O componente não aborda temas que se relacionam, diretamente, com o que impacta a construção de um projeto para sua vida futura. A construção de sentido de projeto de vida está vinculada a indicadores temporais, descartando a possibilidade de uma construção histórica e social das diferentes realidades. (Garcia, et al., 2021).

Esses sujeitos, e outros do EM com realidades distintas, sem as condições materiais e conhecimentos para ascensão social, têm a “realidade” como uma força natural. No entanto, o documento analisado coloca o homem como único responsável para construir sua realidade e o projeto de vida pensado como proposta para que o jovem trace um caminho, a partir de suas experiências e seus sentidos imediatos, sempre ligado ao espaço à sua volta, ao seu ambiente. (Garcia, et al., 2021, p. 31).

Na proposta apresentada pelo Referencial Curricular, é notável que há uma normalização das instabilidades e precarização nas quais os estudantes estão inseridos. Não há menção sobre desemprego ou trabalho precário, mas uma costura de questões subjetivas como fracassos, estresse e adversidade. Além disso, não aborda temas que infligem as desigualdades enfrentadas pelos estudantes e as possibilidades de defesa dos seus direitos.

O componente Projeto de Vida, analisado a partir das unidades curriculares a seguir, não contemplam a defesa dos direitos da criança e do adolescente nas suas linhas diretas e objetivas, tornando os estudantes conscientes sobre as violências que podem estar vivenciando ou poderão vivenciar ao longo da jornada. As discussões versam sobre empreendedorismo e reflexões subjetivas.

A seguir, apresento uma análise sucinta de cada uma das unidades curriculares que compõem o componente Projeto de Vida no Estado do Paraná. Tornando visível a gravidade e precariedade de uma formação cidadã e crítica dos estudantes, sem direcionamento para uma educação em direitos.

A unidade curricular “Identidade e Diferença” descreve 06 habilidades por eixo e aborda alguns temas centrais importante para discussão como: a ampliação da visão de mundo e identidade cultural, a consciência social e ambiental como uma abordagem crítica frente aos desafios contemporâneos; empatia e resolução de conflitos para o desenvolvimento de resiliência e gestão de realidades diferentes; empreendedorismo, resiliência e planejamento estratégico para atuação prática e inovação e também uma reflexão contínua e autodesenvolvimento, promovendo uma análise pessoal e aspirações para o futuro. Os objetivos de aprendizagem discorrem sobre como:

Compreender o conceito de alteridade para a construção de uma sociedade pluralista. Aprender a importância do autocuidado e do cuidado com o outro. Reconhecer a importância da coletividade para a construção do Projeto de Vida. Identificar-se em uma sociedade pluralista e multicultural. Despertar o sentimento de pertencimento na comunidade local. Considerar a importância das múltiplas linguagens para o combate a estereótipos. Reconhecer a importância de conceber a diversidade para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Entender sobre a eficácia da empatia na resolução de conflitos. (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.124).

A segunda unidade curricular, denominada “Valores” traz consigo o desenvolvimento para um posicionamento crítico e responsável do estudante, a partir de critérios científicos e éticos; análise de questões sociais, culturais e ambientais, possibilitando a identificação de problemas, valores e tomada de decisões conscientes; empatia e gestão de conflitos para compreender e reconsiderar as situações e opiniões diferentes, agindo com empatia e flexibilidade; engajamento em soluções socioculturais e ambientais para criação e desenvolvimento de soluções para problemas socioculturais e por fim, uma reflexão sobre desenvolvimento pessoal e profissional, trazendo continuamente o autoconhecimento e objetivos para o futuro. Os objetivos de aprendizagem discorrem sobre como:

Aprender o conceito e prática de valores éticos e morais. Reconhecer como se dá a produção familiar, cultural e social dos valores. Conhecer a importância dos valores para a cultura e para a sociedade. Identificar as relações entre as Instituições, os Valores e o Sujeito. Compreender a

importância dos valores universais na construção do trabalho científico. Refletir sobre a importância da práxis no mundo do trabalho para suscitar ações estruturadas na vida cidadã. Compreender a importância dos valores éticos e morais na utilização das novas tecnologias. (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.126).

Em seguida, a unidade curricular “Responsabilidade, ética e cidadania” discorre sobre o processamento de dados e evidência, trazendo o uso de tecnologias digitais através de forma ética; posicionamento baseado em critérios científicos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões e o respeito aos valores universais; utilização de conhecimento científico para propor soluções e a criação de soluções para problemas de diversas naturezas; além de refletir sobre a participação ativa na soluções de problemas sociais, culturais e ambientais, pensando em realização de ações e projetos para o bem social. Os objetivos de aprendizagem discorrem sobre como:

Conhecer o conceito e concepções de Responsabilidade, Juventude, Política e Economia. Aprender a necessidade do cuidado com o Planeta e a responsabilidade com as gerações futuras. Identificar o sentido da responsabilidade social frente às Novas Tecnologias. (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.127).

Seguindo a ordem das unidades curriculares, encontra-se a unidade “Aprendendo a ser e conviver” que aborda a utilização de informações científicas para solucionar problemas; o reconhecimento e análise de questões sociais, culturais e ambientais; a compreensão das perspectivas alheias, considerando a opinião e sentimento do próximo, através de diálogo e colaboração e o reconhecimento e utilização de qualidades e fragilidades pessoais para superar desafios e alcançar objetivos futuros. Os objetivos de aprendizagem discorrem sobre como:

Identificar o que precisamos para viver bem. Aprender a responsabilizar-se pela produção autoral de si e de suas competências. Identificar e analisar as competências necessárias para viver bem com o outro. Reconhecer e desenvolver Competências socioemocionais. Compreender a importância da proposição de projetos para a melhoria social. Despertar o senso de pertencimento em uma sociedade plural. Aprender a conviver com as diferenças. (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.128).

Para o desenvolvimento da unidade curricular “Juventudes, sonhos e planejamento” o Referencial aborda a ampliação de visão sobre manifestações culturais; a importância da consciência social e ambiental, discutindo questões sociais

e culturais relacionadas ao meio ambiente; o desenvolvimento pessoal e profissional, estratégias de organização e reflexão sobre autodesenvolvimento. Os objetivos de aprendizagem discorrem sobre como:

Aprender e refletir sobre os sonhos e propósitos pessoais. Reconhecer a importância do sonho para o Projeto de Vida. Aprender a elaborar estratégias e planejamento, transformando sonhos em metas. Planejar o futuro, agir no presente. Adequar as ações e planejamento pessoal. Compreender a importância do planejamento para a vida profissional. Despertar o capital artístico para a ampliação da sensibilidade. (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.129).

Já para unidade curricular “O jovem na sociedade contemporânea” os temas de discussão giram em torno do reconhecimento e análise de manifestes artísticas e culturais, ampliando a visão de mundo dos estudantes; compreensão sobre o outro, desenvolvendo flexibilidade, diálogo e valorização da diversidade; a importância da participação ativa na resolução de problemas socioculturais e uma reflexão sobre desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando pensar nas escolhas do agora e do futuro. Os objetivos de aprendizagem discorrem sobre como:

Conhecer as Instituições e os Sistemas (sociais, políticos, econômicos e culturais). Conhecer e analisar o contexto da Sociedade Brasileira. Elaborar levantamentos das possibilidades de atuação do sujeito no meio onde está inserido. Reconhecer a dinâmica da atuação social e a participação pessoal nas instituições. Promover atividades artísticas e culturais para ampliar a visão de mundo. Ampliar a participação em projetos que geram impactos positivos na comunidade. Compreender a importância das ações singulares e coletivas para minimizar os problemas ambientais. (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.130).

A unidade curricular “Os componentes do projeto de vida” aborda a difusão de ideias e soluções para linguagens e mídias sociais; o desenvolvimento de empatia e diálogo; a importância do autodesenvolvimento e proatividade para superar desafios e lidar com situações diárias; além de desenvolver estratégias de planejamento e realização de projetos e refletir sobre as escolhas. Os objetivos de aprendizagem discorrem sobre como:

Conhecer as concepções e práticas de Projeto de Vida. Reconhecer a dimensão do eu no contexto da Sociedade. Analisar possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Estabelecer metas pessoais e profissionais. Desenvolver estratégias pessoais e coletivas para alcançar metas estabelecidas. Empreender projetos para a melhoria social. Compreender o

planejamento pessoal para a obtenção de sucesso na vida profissional. (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.131).

Por fim, a unidade curricular “Avaliação do projeto de vida” vem para amarrar todas as unidades anteriores, buscando refletir e posicionar-se de maneira crítica, através de dados e evidências; reconhecer e sempre manter uma autoavaliação sobre quem somos e o que queremos, respeitando o próximo e as diferenças. Os objetivos de aprendizagem discorrem sobre como:

Reconhecer a importância do outro no Projeto de Vida pessoal e coletivo. Conhecer as relações entre Projeto de Vida, Responsabilidade e Impacto Social. Reconhecer a importância da responsabilidade social e ambiental para a elaboração de projetos. Estabelecer conexões entre Projeto de Vida, Direitos Humanos e criação de valores. Rever o Projeto de Vida elaborado nas Séries anteriores. Desenvolver a resiliência para dar continuidade ao Projeto de Vida e superar os desafios do mundo contemporâneo. Conhecer e analisar a importância do Projeto para a atuação na esfera social e profissional. (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.133).

Exposto sua organização curricular, o componente Projeto de Vida versa sobre temas interdisciplinares que permeiam o dia a dia dos estudantes. No entanto, não aborda uma discussão e reflexão sobre os direitos que os estudantes possuem enquanto adolescentes.

A única presença sobre a discussão dos direitos humanos presente dentro do componente “Projeto de Vida”, está em 04 unidades “Identidade e Diferença”, “Juventude, Sonhos e Planejamento”, “Os componentes do Projeto de Vida” e “Avaliação do Projeto de Vida” através de uma das Habilidades de Área, apresentada como:

Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania. (Paraná, 2022)

A precarização do novo Ensino Médio vai além da perpetuação da desigualdade econômica e social; ela afeta diretamente a formação crítica e cidadã dos estudantes. A redução da carga horária de disciplinas fundamentais para a promoção dos direitos humanos e da reflexão crítica, como Sociologia e Filosofia, cria um vazio preocupante na educação. Esses campos de estudo são essenciais para

desenvolver uma compreensão sólida dos direitos e responsabilidades individuais e coletivos.

A manutenção do componente Projeto de Vida deveria, portanto, ir além de abordar aspectos práticos e de planejamento pessoal. Deveria capacitar os estudantes a enfrentar os desafios reais de suas vidas, incluindo a compreensão e a defesa de seus direitos. A ausência dessa abordagem crítica compromete a capacidade dos jovens de atuarem como cidadãos informados e engajados, o que é crucial para uma sociedade democrática e justa.

Assim, é evidente que a gravidade do problema não reside apenas na ausência de uma discussão explícita sobre os direitos dos adolescentes, mas também na falha em preparar os estudantes para a vida cidadã e crítica. A implementação do componente Projeto de Vida necessita de uma revisão que inclua uma abordagem mais crítica, integrando a educação para os direitos e a formação de uma consciência cidadã sólida.

## **6. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIATIVOS: UMA IMPOSSIBILIDADE PRÁTICA E UMA SUGESTÃO DE INTERVENÇÃO SOCIOLÓGICA**

Como analisado anteriormente, o componente “Projeto de Vida” não abarca a temática dos direitos da criança e do adolescente dentro da sua grade organizadora de forma integral, aparecendo apenas o termo “direitos humanos” dentro de 4 unidades curriculares, na etapa de Habilidade por Área, sem fundamentação e especificação. A construção de um projeto de vida para o futuro de um estudante não pode ser baseada apenas em perspectiva temporal, mas deve levar em consideração sua construção e vivência histórica, social, política e cultural. (Garcia, et al., 2021).

Uma das hipóteses do presente trabalho seria a presença de discussões e reflexões, dentro do componente Projeto de Vida, sobre direitos humanos, o direito que os adolescentes possuem de serem criados e educados sem o uso de castigo físico, conforme a Lei nº 13.010/2014. De trazer análises e debate sobre os direitos que crianças e adolescentes possuem enquanto sujeito de direitos, e, além disso, de aprenderem a identificar quando seus direitos forem violados.

No entanto, no Estado do Paraná, a construção do Referencial Curricular do Novo Ensino Médio não contemplou tal perspectiva, consolidando, mais uma vez, a

falta de profissionalismo e competência daqueles que conduziram tal documento. A não identificação dos redatores e suas formações acadêmicas, bem como a falta de consulta popular e dos atores envolvidos na educação básica (estudantes, educadores e gestores) explicam tamanha negligência.

Pensar na construção curricular de um componente que será obrigatório dentro da educação básica, deveria, ao menos, apresentar uma proposta didática prática e aplicável. Para isso, é importante recorrer aos estudos no campo de ensino e metodologia que abordam as estratégias, práticas e estruturas pedagógicas para o desenvolvimento das aulas. Para esse trabalho, entende-se que Gasparin (2005), através da Pedagogia Histórico-Crítica, sustenta a organização metodológica de um componente curricular como o "Projeto de Vida", embora não tenhamos essa possibilidade dentro do Referencial.

A Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2005) enfatiza a importância da relação dialética entre teoria e prática, propondo uma educação que parta da análise crítica da realidade concreta para a construção do conhecimento. Dessa forma, os conteúdos não são apresentados de forma desvinculada do contexto social, mas sim como instrumentos para compreender e transformar a realidade.

No contexto do Ensino Médio, essa abordagem ganha especial relevância, pois é nessa etapa que os estudantes estão em um momento crucial de suas vidas, preparando-se para ingressar no mundo adulto. Nesse sentido, o componente Projeto de Vida, presente na proposta do Novo Ensino Médio, torna-se um espaço adequado para aplicar os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao vincular a teoria de Gasparin (2005) com o componente Projeto de Vida, os docentes têm a oportunidade de proporcionar aos estudantes uma reflexão crítica sobre sua própria realidade, suas expectativas e possibilidades futuras. Isso implica não apenas em oferecer informações sobre profissões e mercado de trabalho, mas também em estimular o desenvolvimento de habilidades de análise, síntese e tomada de decisão.

Gasparin e Petenucci (s.d) no seu artigo "Pedagogia histórico crítica: da teoria a prática no contexto escolar, traz a problematização das dificuldades metodológicas e teóricas dos docentes na prática educativa. Há uma dificuldade enfrentados por docentes sobre a aquisição de novos conhecimentos e a prática pedagógica.

Os professores muitas vezes imbuídos de novas propostas, acabam por confundir a natureza e especificidade da educação. Porém não podemos

responsabilizar somente os docentes; é um complexo de interferências; universidades proporcionando uma formação deficitária; carga horária excessiva dos educadores, não disponibilizando tempo para estudos orientados; formação continuada que não traz grandes avanços, exceto PDE. (Gasparin e Petenucci, s.d, p. 02).

Ao discorrer sobre os encaminhamentos metodológicos das unidades curriculares, é notável que o papel do professor dentro do componente Projeto de Vida é de mediar as discussões e trazer o aluno para o centro. Como proposta inicial, o componente pretende que o aluno seja o protagonista. Gasparin (2005) ressalta que:

A tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de ações didático-pedagógicas necessárias a efetiva construção conjunta do conhecimento escolar nas dimensões já definidas na Problematização. [...] Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, explicar, generalizar, conceituar, etc. (Gasparin, 2005, p.52).

A primeira unidade curricular “Identidade e Diferença” (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.136) traz como encaminhamentos metodológicos o desenvolvimento de atividades como produção de textos, com o objetivo de aguçar o conhecimento próprio e discernimento de quem os estudantes são, ondem vivem, contextualizando a sua realidade.

Em “Valores” (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.136) perpassam rodas de conversa, debates, leituras direcionadas e júris simulados. Ou seja, dinâmicas coletivas que auxiliem o estudante e se entender, a partir da sua própria realidade e a entender o outro. Além de promover a compreensão sobre os valores e condutas morais para o convívio social.

O desenvolvimento metodológico proposto para unidade “Responsabilidade, ética e cidadania” (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.136), envolve uma aplicação prática e social, partindo de um envolvimento entre comunidade escolar e sociedade. Pode-se desenvolver gincanas e atividades com observação participante para identificar, analisar e sugerir soluções para problemas sociais encontrados. Além de possibilitar o desenvolvimento prático do protagonismo juvenil através de tais atividades.

Enquanto que para unidade “Aprendendo a ser e conviver” (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.137) é adotado rodas de conversa, produção de cartas e textos escritos para incentivar a liberdade de expressão,

opiniões e pontos relevantes sobre sua vida. O desenvolvimento das atividades propostas pode estimular a exposição de sentimentos e emoções, trazendo a discussão sobre autocuidado.

Para os encaminhamentos metodológicos unidade sobre “Juventude, sonhos e planejamento” (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.137) propõe-se atividades e dinâmicas que estimulem a discussão sobre o que os estudantes querem para o futuro, quais são seus sonhos e expectativas. Para essa unidade, o Referencial não destacou uma proposta metodológica específica, apenas uma reflexão sobre como a unidade pode ser pensada, mas sem uma atividade prática.

Para “O jovem na sociedade contemporânea” (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.137) também não definiu quais procedimentos metodológicos seriam mais indicados, trouxe uma reflexão de temas que seriam pré-requisitos para discussão do objeto de conhecimento. Finalizando o componente Projeto de Vida, o Referencial (Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p.138) apresenta a escuta ativa, através de observação e feedbacks dos estudantes dos Projetos de Vida desenvolvido por eles e como pensar na prática essa construção.

A proposta de tornar o componente Projeto de Vida um espaço aonde os estudantes dialogam, partilham vivências pessoais e constroem um plano para o futuro é desafiadora. Um dos principais desafios é a formação dos docentes, que muitas vezes não estão familiarizados com essa abordagem pedagógica e encontram dificuldades em implementá-la em sala de aula. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, como uma metodologia de alta eficiência e validação, fica a mercê dessa desorganização curricular.

Além disso, a estrutura curricular e a ênfase excessiva em conteúdos fragmentados e descontextualizados podem representar obstáculos para a aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica, que requer uma mudança de paradigma no processo educativo. Outro desafio diz respeito à resistência de alguns estudantes em participar de atividades que demandem uma reflexão crítica sobre sua própria realidade, especialmente quando essa realidade é marcada por desigualdades e injustiças sociais.

Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2005) representa uma importante ferramenta para a promoção de uma educação crítica e emancipatória no

Ensino Médio, especialmente quando articulada com o componente Projeto de Vida. No entanto, sua aplicação enfrenta desafios que requerem o engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo docentes, gestores, estudantes e famílias, na construção de uma escola mais democrática e comprometida com a transformação social.

Pensando nesta defasagem dentro do componente curricular, a autora busca desenvolver uma sugestão de intervenção sociológica dentro das unidades curriculares do componente “Projeto de Vida”, através do que Gasparin (2005) aborda como Prática Social Inicial.

## **6.1 DIREITOS HUMANOS COMO PRÁTICA SOCIAL INICIAL DENTRO DO COMPONENTE CURRICULAR**

Para Gasparin (2005) a organização metodológica precisa ser sistematizada e construída a partir de uma interação e conciliação com a realidade do educando.

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social. (Gasparin, 2005, p.6)

Para construção das sugestões metodológicas, busca-se construir a Prática Social Inicial das unidades curriculares do componente “Projeto de Vida”; viabilizando uma perspectiva que inclua os direitos humanos dentro das unidades.

A Prática Social Inicial, proposta por Gasparin (2005), é a primeira etapa dentro da organização metodológica de uma aula. É buscar compreender o que os alunos e do docente já sabem em relação ao conteúdo, tentando conciliar seus conhecimentos prévios com o que será abordado.

A seguir, o quadro a seguir apresenta uma proposta de intervenção sociológica dentro de cada unidade curricular, indicando uma sugestão de Prática Social Inicial que inclua a discussão de direitos humanos para unidade em questão a partir de um dos objetivos de aprendizagem apresentados dentro da própria unidade curricular.

**Quadro 02** – Direitos Humanos dentro das unidades curriculares do componente “Projeto de Vida”

<b>Unidade Curricular</b>	<b>Objetivo de Aprendizagem Específico</b>	<b>Prática Social Inicial com intervenção sociológica</b>	<b>Fundamentação Legal</b>	<b>Atividade Prática</b>
Identidade e diferença	Apreender a importância do autocuidado e do cuidado com o outro.	Explorar como o respeito e o reconhecimento das diferenças estão relacionados com os direitos humanos fundamentais, como a dignidade e a igualdade	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: Art. 5º  Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990): Art. 5º	Desenvolver um projeto de mapeamento das identidades culturais, étnicas e de gênero presentes na escola.
Valores	Conhecer a importância dos valores para a cultura e para a sociedade.	Discutir como os valores culturais influenciam a compreensão e a aplicação dos direitos humanos na sociedade.	As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012): Art. 3º, Inciso III	Organizar uma exposição de arte ou um mural que represente os valores mais significativos para a turma.
Responsabilidade, ética e cidadania	Conhecer o conceito e concepções de Responsabilidade, Juventude, Política e Economia.	Analisar como a ética e a responsabilidade individual e coletiva são fundamentais para a promoção e proteção dos direitos humanos.	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: Art. 205º	Criar um código de ética coletivo para a turma, estabelecendo responsabilidades e compromissos.
Aprendendo a ser e conviver	Aprender a conviver com as diferenças.	Explorar como o respeito às diferenças e a	As Diretrizes Nacionais para a Educação em	Desenvolver um manual de boas práticas de convivência

		convivência pacífica são pilares dos direitos humanos.	Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012): Art. 3º, Inciso V	na escola, com contribuições de todos os alunos.
Juventude, sonhos e planejamento	Aprender a elaborar estratégias e planejamento, transformando sonhos em metas.	Discutir o direito ao desenvolvimento pessoal e profissional, e como isso se relaciona com a dignidade humana e a igualdade de oportunidades.	Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013): Art. 2º, Incisos I e III	Desenvolver planos de ação individuais e coletivos para alcançar esses sonhos, utilizando ferramentas de planejamento estratégico.
O jovem na sociedade contemporânea	Reconhecer a dinâmica da atuação social e a participação pessoal nas instituições.	Examinar a importância da participação ativa dos jovens nas instituições democráticas e na promoção dos direitos humanos.	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: Art. 227º	Criar um conselho estudantil ou grupo de ação social dentro da escola.
Os componentes do Projeto de Vida	Desenvolver e entender as escolhas pessoais e suas consequências	Discutir como a autonomia e a capacidade de fazer escolhas informadas são componentes essenciais dos direitos humanos.	As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012): Art. 3º, Inciso II	Desenvolver um projeto de vida detalhado, incluindo objetivos de curto, médio e longo prazo.

Fonte: Própria autora, 2024.

A proposta de intervenção sociológica apresentada busca, de forma prática, direcionar o docente a uma Prática Social Inicial que vincule a discussão da unidade curricular aos direitos humanos, sem alterar a proposta curricular já estabelecida.

Além disso, a construção da Prática Social Inicial e da Atividade Prática buscam conciliar e ter, de forma obrigatória, uma fundamentação baseada na legislação vigente e documentos normativos que dizem respeito aos Direitos, Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos. Tal proposta tem por objetivo tornar o componente “Projeto de Vida” um espaço de acolhimento as diferentes realidades, tornando os estudantes capacitados e conscientes a respeito dos seus direitos e deveres.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar na escola como um espaço de transformação social é essencial e pode gerar ótimos resultados, possibilitando, na prática, a mudança de realidade social de muitos estudantes. No entanto, a precarização do ensino, da formação científica e de qualidade tem sido um desafio enfrentado pelos estudantes do Estado do Paraná.

A reforma do Novo Ensino Médio não trouxe apenas precarização da qualidade de formação dos estudantes. Ela fere os direitos individuais e traz uma defasagem para construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. O presente trabalho buscou analisar e refletir sobre o componente Projeto de Vida do Novo Ensino Médio e sua correlação com a efetivação dos direitos da criança e do adolescente. O que, na verdade, conseguimos concluir que não há uma relação direta.

As diversas formas de violências contra adolescentes acontecem dentro das próprias casas e, muitas vezes, a vítima não consegue identificar a própria negligência sofrida. O componente Projeto de Vida, poderia, em tese, possibilitar uma formação crítica de qualidade, que discutisse os direitos infanto-juvenis e como identificar possíveis violências, sabendo onde denunciar violação de direitos e buscar ajuda.

Se o componente busca que o estudante crie um projeto para sua vida, ele não deveria, em primeiro lugar, criar um ambiente de acolhimento e de formação cidadã? Bem, esse questionamento, muitas vezes, fica vagando apenas em discussões acadêmicas e ganham pouca força na construção de currículos e documentos normativos para orientações pedagógicas.

Freire (2018) aponta que um dos papéis da escola não é apenas a transferência de um conhecimento, mas a criatividade para usá-lo:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, e trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. (Freire, 2018, p.121).

O trabalho desenvolvido ao longo do texto teve como objeto de pesquisa a análise documental do Referencial Curricular do Ensino Médio, do estado Paraná, de 2021, mais especificamente para estudar especificamente como o componente projeto de vida, a partir da reforma do Novo Ensino Médio, trabalha ou não com o conteúdo dos direitos humanos.

Para isso, um dos problemas que buscou-se compreender sociologicamente, através da mesma pesquisa, foi como o componente curricular do Projeto de Vida poderia contribuir sobre o aprofundamento do conteúdo dos direitos infanto-juvenis, uma vez que para construção de um projeto de vida futura, com cidadania ativa, proteção social e dignidade humana, deve-se, ou deveria, levar em consideração a realidade desigual em que os atores vivem e suas complexas relações socioculturais, políticas e econômicas. Por isso, a organização da pesquisa foi pensada justamente para relacionar tais temáticas e trazer sentido entre objeto, problema e objetivos.

Numa primeira etapa analisou-se a educação como direito essencial sumo, trazendo uma compreensão mais aprofundada da reforma do Novo Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Além disso, buscou-se uma análise detalhada do componente Projeto de Vida dentro do Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio no Paraná (2021), discutindo suas implicabilidades em relação aos direitos infanto-juvenis. Ainda nesta etapa, o trabalho buscou, através de pesquisa survey, uma compreensão do trabalho docente frente a essa discussão, para perceber como os docentes lidam e abordam essas temáticas em suas práticas pedagógicas.

Por fim, a pesquisa salienta e expõe uma discussão importantíssima sobre os direitos da criança e dos adolescentes, trazendo, além de uma análise sociológica sobre o tema, dados estatísticos sobre as violências ainda praticadas contra crianças e adolescentes no Brasil. Ponderando, também, a relevância da construção histórica das políticas públicas para defesa e efetivação dos direitos, potencializada, sobretudo, pelas lutas dos movimentos sociais.

No entanto, a pesquisa realizada mostrou, de forma clara, que não há uma relação direta entre as unidades curriculares do componente Projeto de Vida, a partir

do Referencial Curricular do Ensino Médio no Paraná (2021), com a preocupação detalhada nesta pesquisa acerca da importância do trabalho pedagógico com os direitos humanos de crianças e de adolescentes no Brasil. Tampouco uma abordagem crítica que considere a construção social, histórica, política e cultural dos estudantes.

Os docentes que atuam com o componente também sofrem com a precarização do trabalho e com as consequências da falta de autonomia para construção curricular do mesmo. Sem formação continuada, sem materiais de qualidade e com pouca valorização profissional, os docentes se desdobram para conseguir incluir nas aulas de Projeto de Vida a discussão sobre direitos humanos, proteção integral e cidadania, mostrando que, apesar da invisibilidade deste conteúdo na BNCC e nos Referenciais Curriculares do Paraná, eles se preocupam com intervenções pedagógicas que considerem os direitos humanos de crianças e adolescentes.

A pesquisa possibilitou compreender que, mesmo não sendo citado ou apontado dentro das unidades curriculares, os docentes sentem a necessidade de abordar e integrar a discussão sobre direitos humanos e direitos da criança e do adolescente dentro do componente "Projeto de Vida". Afinal, a compreensão das diferentes realidades torna-se necessária para elaboração de um projeto futuro para os adolescentes. Compreender essa realidade é, além de um achado, uma importante resistência e perseverança dos docentes em relação ao compromisso com a educação.

A responsabilidade pela efetivação dos direitos humanos não é exclusiva das escolas e dos docentes. Seria injusto afirmar e defender isso. No entanto, a escola pode ser um ambiente que ensine, oriente e efetive os direitos, possibilitando o conhecimento acerca deles e a consciência de como garantir sua eficácia na prática. Uma reforma educacional que precariza o conhecimento científico, sobretudo acerca dos direitos humanos, desestabiliza e prejudica, a longo prazo, a própria vida de muitos cidadãos.

## 8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gilmar de. **Para o “novo” Ensino Médio, uma “nova” Sociologia.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2020.

AMOS, K. **Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada.** Educação e Pesquisa, Universidade de São Paulo, v. 36, 2010.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N A. **Crianças Vitimizadas: A síndrome do pequeno poder** 2. ed. São Paulo. Iglu, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, André. **Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial.** Revista Brasileira De Ciências Sociais - VOL. 18 N°. 52, 2003. pp 125-217.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de vida: ser ou existir?. In: Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço.** Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. Projeto de Lei 5.230 de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. **Resolução n. 03, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. Resolução n. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**, – Brasília, 2014.

BRASIL., **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BUENO, Samira; BOHNENBERGER, Marina; MARTINS, Juliana; SOBRAL, Isabela. A explosão da violência sexual no Brasil. In: **FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, p. 154-161, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 23/08/2023.

CANDAU, V. M. F., & Sacavino, S. B. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. *Educação*, 36(1), 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, N.37, 2008.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza; 1. Ed. – São Paulo: Biotempo, 2021.

CONNELL, R. (2014). **Questões de gênero e justiça social**. *Século XXI: Revista de Ciências Sociais*, 4(2), 11-34, 2014.

CONSELHO Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**, [s. l.], p. 1, 4 set. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/conanda>. Acesso em: 19 set. 2023.

CORRÊA, Shirleide Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **"Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!" Aprova?**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 604–622, 2018.

CRENSHAW, K. (2022). **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 171-188.

CUNHA, Gabriele Padilha da. **O conselho tutelar e as políticas públicas para crianças e adolescentes em Pelotas/ RS**. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Instituto de Filosofia, Sociologia e Política. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ. Soc, Campinas, vol.28, n100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJfSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. **Construções sociais discursivas sobre a infância a partir do Estatuto da criança e do adolescente (ECA) e de denúncias aos Conselhos Tutelares de Campinas e São Carlos-SP.** Tese (doutorado). Campinas, SP, 2021.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educação e Sociedade, n.100, v.28, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. et al. **Proposta do referencial curricular para o Novo Ensino Médio paranaense: apontamentos para o debate.** In: APP-SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. Novo Ensino Médio no Paraná: precarização, reducionismo e empobrecimento curricular na formação das juventudes. APP Sindicato: Curitiba, 2021.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **PEDAGOGIA HISTÓRICOGRÁFICA: DA TEORIA À PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR.** In: PEDAGOGIA HISTÓRICOGRÁFICA: DA TEORIA À PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR. [S. l.: s. n.], s.d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 1 maio 2024.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1983.

GONÇALVES, Lidiane A. longo; PRATA, Lucília A. Algumas reflexões sobre as políticas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente e seus mecanismos de efetivação. In: CARACIOLA, Andrea B et al, (org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente: estudos em comemoração aos 20 anos.** São Paulo: LTr, p. 303-316, 2010.

KRUG EG et al., eds. **World report on violence and health.** Geneva, World Health Organization, 2002.

MARCELINO, Edsônia Jadma. **Adolescentes em Londrina: história de rua e história de vida**. 2006. 255 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

MARGARIDO, Ayrton. **O muro do silêncio: a violência familiar contra crianças e adolescentes**. São Paulo: Do autor, 2010.

MOREIRA, Mariana R. **Conselho Tutelar e educação: primeiras aproximações**. Monografia. Departamento de Ciências Sociais. Universidade estadual de Londrina. (Bacharelado). 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: Revista de Educação, v. 17, n. 1, p. 13-30, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 18 set 2023.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial curricular para o ensino médio**. Curitiba, SEED/PR, 2021.

PESSOA, Ana Carolina Pedrosa Ribeiro. **O direito à educação e a educação em/para direitos humanos no PNDH-3**. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

POMBO, O. Práticas interdisciplinares<A NAME="tx01"></A>. Sociologias, n. 15, p. 208–249, jan. 2006.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva. **A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Natal, RN, 2021.

REINACH, Sofia; BARROS, Betina Warmling. O aumento da violência contra crianças e adolescentes no Brasil em 2022. In: **FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, p. 188-203, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 23/08/2023

SAFFIOTI, Heleieth B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. Cadernos Pagu, n. 16, p. 115-136, 2001

SAFFIOTI, Heleieth B. Exploração sexual de crianças. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N A. **Crianças Vitimizadas: A síndrome do pequeno poder** 2. ed. São Paulo. Iglu, 1989.

SAFFIOTI, Heleieth B. Introdução A Síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N A. **Crianças Vitimizadas: A síndrome do pequeno poder** 2. ed. São Paulo. Iglu, 1989.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Barcelona: Ariel, 1997.

SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Disponível em: [https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod\\_resource/content/1/Escola%20e%20democracia\\_Saviani.pdf](https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod_resource/content/1/Escola%20e%20democracia_Saviani.pdf)

SMANIO, Gianpaolo Poggio. A concretização da doutrina da proteção integral das crianças e dos adolescentes por meio de políticas públicas. In: CARACIOLA, Andrea B *et al*, (org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente: estudos em comemoração aos 20 anos**. São Paulo: LTr, p. 61-76, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEMER, Luciana. Violência sexual infantil: aumentaram os casos ou as denúncias. In: **FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17o Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, p. 204-213, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>

VERONESE, Josiane Rose Petry. **A proteção integral da criança e do adolescente no direito brasileiro**. Ver. TST, Brasília, vol. 79, n1, jan/mar, 2013.

VERONESE, Josiane; SALEH, Nicole Martignago. **Direito da criança e do adolescente e os impactos do estatuto da primeira infância**. Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, [s. l.], 2016.

**Anexo I**

22/11/23, 18:35

CURSO/UEL EXTENSÃO: JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA: SOCIOLOGIZANDO ESPAÇOS ESCOLARES \*QUESTIO...

**CURSO/UEL EXTENSÃO:  
JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA:  
SOCIOLOGIZANDO ESPAÇOS  
ESCOLARES****\*QUESTIONÁRIO:  
SUBSÍDIOS PARA PLENÁRIA  
[facultativo]**

\*OBJETIVO DO CURSO: Proporcionar espaço de formação continuada, de debates e de aprofundamento de leituras na área de Ciências Sociais e Ciências Humanas, que dialoguem com a realidade atual das escolas públicas de Educação Básica, com foco nas metodologias de ensino, nos estudos sobre juventudes, nos novos livros didáticos e nos demais desafios propiciados pelo componente PROJETO DE VIDA.

\*ORGANIZAÇÃO DO CURSO: Projeto de Ensino, Cadastrado na PROGRAD/UEL: LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas [CLCH], da Universidade Estadual de Londrina [UEL]; COLETIVO de Sociologia e de Filosofia do Norte do Paraná; e PROFSOCIO/UEL [Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional]

OBJETIVO DO QUESTIONÁRIO: coletar informações acerca da formação/atução/percepção de participantes, suas interfaces com o componente PROJETO DE VIDA e com os estudos/práticas pedagógicas com as JUVENTUDES.

TERMO DE CONSENTIMENTO: Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, que você não será identificado/a, que não pagará e nem será remunerada/o por sua participação no questionário. Ressaltamos que todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo e que todas as respostas serão armazenadas apenas em sistema de registro do LENPES, utilizadas única e exclusivamente para fins científicos [pesquisa, ensino, extensão]. Ao decidir participar do questionário, estará autorizando que os resultados desta pesquisa possam ser publicados em TCCs do Curso de Ciências Sociais e Sociologia da UEL, em periódicos da área e eventos científicos, com a garantia de manter em sigilo qualquer informação que o/a identifique, preservando totalmente sua identidade.

Antecipamos nossos sinceros AGRADECIMENTOS.

\*RESPONSÁVEL PELO CURSO E QUESTIONÁRIO:

Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima

\*CONTATO: [angellamaria@uel.br](mailto:angellamaria@uel.br)

Docente de Metodologia de Ensino de Sociologia do Departamento

22/11/23, 18:36 CURSO/UEL EXTENSÃO: JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA: SOCIOLOGIZANDO ESPAÇOS ESCOLARES \*QUESTIO...  
de Ciências Sociais da UEL, do PROFSOCIO, do PPGSOC e da Especialização  
em "Ensino de Sociologia".

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1-ESTADO ONDE RESIDE:

\_\_\_\_\_

2. 2-ESTADO ONDE TRABALHA: \*

\_\_\_\_\_

3. 3-AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA:

\_\_\_\_\_

4. 4-AUTODECLARAÇÃO DE SEXO/GÊNERO

\_\_\_\_\_

5. 5-AUTODECLARAÇÃO DE CRENÇA/RELIGIÃO

\_\_\_\_\_

6. 6-AUTODECLARAÇÃO DE PcD [pessoa com deficiência; público alvo da  
Educação Especial...]

\_\_\_\_\_

7. 7-OUTRA AUTODECLARAÇÃO QUE CONSIDERA IMPORTANTE REGISTRAR:

\_\_\_\_\_

8. 8-SUA ÁREA DE FORMAÇÃO

\_\_\_\_\_

## 9. 9-ÚLTIMA TITULAÇÃO

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização lato sensu
- Mestrado Acadêmico
- Mestrado Profissional
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- outra: \_\_\_\_\_graduando\_\_\_\_\_

## 10. 10- MINISTRA OU JÁ MINISTROU O COMPONENTE PROJETO DE VIDA?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

## 11. 11-NO SEU NÚCLEO DE ENSINO E/OU NA SUA ESCOLA, QUAIS CRITÉRIOS FORAM ESTABELECIDOS PARA ATRIBUIÇÃO DO COMPONENTE PROJETO DE VIDA: [formação, experiência, área, rodízio, etc]

\_\_\_\_\_

## 12. 12-SE A RESPOSTA DA PERGUNTA 10 FOI SIM, ESCREVA COMO VOCÊ TRABALHA O COMPONENTE PROJETO DE VIDA NA ESCOLA [materiais didáticos; metodologias; estratégias; potencialidades; e desafios]

Marque todas que se aplicam.

- Opção 1

## 13. 13-SEU ATUAL CAMPO DE PESQUISA [registre do modo que preferir: tema de estudo, área, assunto, sujeitos com os/as quais trabalha, etc]

\_\_\_\_\_

22/11/23, 18:36 CURSO/UEL EXTENSÃO: JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA: SOCIOLOGIZANDO ESPAÇOS ESCOLARES \*QUESTIO...

14. 14-COMO PERCEBE AS RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA NO BRASIL ATUAL?

---

15. 15-COMO PERCEBE AS RELAÇÕES ENTRE O COMPONENTE PROJETO DE VIDA E A SOCIOLOGIA? [se preferir, trate das relações com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas]

---

16. 16-COMO VOCÊ TRABALHA OS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS NO COMPONENTE "PROJETO DE VIDA"?

---

17. \* Registramos nossos sinceros AGRADECIMENTOS pela sua participação, contribuição e parceria. MUITO OBRIGADA ! Por nada obrigada

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários