

# FORTALECENDO PROJETOS DE VIDA



Obra do  
CENTRO DE  
DESENVOLVIMENTO  
INTEGRAL DA  
**VOCAÇÃO**

# FORTALECENDO PROJETOS DE VIDA

Milton Alves Santos e Rita Ladeia

*Organização*



## Vocação

Conselho Diretor

**Diretor-presidente:** Oscar Linhares Ferro

**Diretor vice-presidente:** Antonio Carlos Soares da Costa Junior

**Diretor financeiro:** Fernando Dias

**Diretor administrativo:** Luiz Whately Thompson

**Diretora de marketing:** Angela Cutait Vasto

**Diretor:** José Carlos Meirelles

**Diretor:** Luiz Alberto Zanoni

Conselho Consultivo

**Presidente:** Rodrigo Mauad Gebara

**Vice-presidente:** Alexandre Médicis da Silveira

**Vice-presidente:** David Jafet Neto

**Vice-presidente:** Marcelo de Lucca

Conselho Fiscal

**Presidente:** Paulo S. Bravo de Souza

**Conselheiro:** Ernesto Rubens Gelbcke

**Conselheiro:** Martin Mitteldorf

**Suplente:** Luiz Fernando Nazarian

Superintendência

**Superintendente:** Celso Luiz Teani de Freitas

Gerências

**Administração e Finanças:** Josmael Castanho

**Centro de Desenvolvimento Comunitário:**

Deise Rodrigues Sartori

**Centro de Desenvolvimento Integral:**

Milton Alves Santos

**Centro de Orientação para o Trabalho:**

Anadelli Soares

**Mobilização de Recursos, Relacionamento e**

**Marketing:** Mauricio Guimarães

## Fortalecendo projetos de vida

Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto Conexão Jovem, com recursos do Fundo Municipal e do Adolescente (FUMCAD) da Cidade de São Paulo. É permitida a reprodução do texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte.

**Organização:** Milton Alves Santos e Rita Ladeia

**Coordenação editorial:** Camila Acosta Camargo, Mauricio Guimarães, Milton Alves Santos, Rita Ladeia e Guilda editorial

**Produção gráfica e editorial:** Guilda editorial

**Pesquisa iconográfica:** Priscilla Sugarava

## Centro de Desenvolvimento Integral

Equipe técnica

**Estagiários:** Everton Odair, Richard Ruan Silva e Isabelle Goudard

**Orientadoras pedagógicas:** Ana Regina Gagliardo Adeve, Cintia Horteiga, Karin Schwarz, Maria Odete Costa Menezes, Maytê Aché Saad, Priscilla Sugarava e Vanessa Machado

**Pesquisadora social:** Rita Ladeia

**Supervisora de apoio a projetos sociais:**

Edna Alexandrino Pires

**Vocação – Unidade Icarai:**

Andréa Aurea e Tiago Fernandes de Souza Campoy

Especialistas

**Consumo Consciente:** Dalberto Adulis (*in memoriam*), Muriel Duarte e Fernando Monteiro da Cunha (Evoluir Cultural)

**Cultura (Artes visuais):**

Natália Brescancini

**Educomunicação:** Camila Andrade, Claudemir Edson Viana e Tony Marlon

**Letramento:** Claudia Lemos Vóvio

**Letramento matemático:** Edna Aoki e Maria Ignez de Souza Vieira Diniz (Mathema)

**Projeto de vida e orientação**

**profissional:** Silvio Duarte Bock

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Vocação

Fortalecendo projetos de vida / Vocação; organizado por Milton Alves Santos e Rita Ladeia. - 1. ed. - São Paulo: Ação Comunitária do Brasil - São Paulo, 2015.  
264 p.

ISBN: 978-85-66991-05-5

1. Formação de educadores. 2. Aprendizagem – Métodos. 3. Projetos sociais – Brasil. 4. Direitos da criança e do adolescente. 5. Educação para cidadania. 6. Jovens – Aspectos sociais. I. Santos, Milton Alves. II. Ladeia, Rita. III. Título.

CDD – 370

Reproduções para fins comerciais são proibidas.

# SUMÁRIO

A VOCAÇÃO E O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	6
PREFÁCIO	8
INTRODUÇÃO	12
1 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO CAMPO SOCIOEDUCATIVO	18
1.1. Desenvolvimento integral e dignidade humana <i>Milton Alves Santos e Rita Ladeia</i>	20
1.2. Sobre as práticas socioeducativas <i>Laize Barros, Milton Alves Santos e Rita Ladeia</i>	36
1.3. Direitos e deveres: abordagem para as práticas socioeducativas <i>Milton Alves Santos e Rita Ladeia</i>	58
2 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS SOCIOEDUCATIVAS COMO EXERCÍCIO DE DIREITOS E DEVERES	86
2.1. Campo de experiência: lúdico <i>Débora Pereira dos Santos</i>	90
2.2. Campo de experiência: cultura <i>Ana Regina Gagliardo Adeve, Natália Brescancini e Sumaya Mattar</i>	106
2.3. Campo de experiência: participação <i>Tiago Fernandes de Souza Campoy</i>	122
2.4. Campo de experiência: letramento <i>Claudia Lemos Vóvio, Maria José Nóbrega e Maytê Aché Saad</i>	136



2.5. Campo de experiência: numeramento <i>Edna Aoki, Cintia Hortega e Maria Ignez de Souza Vieira Diniz</i>	152
2.6. Campo de experiência: educomunicação <i>Claudemir Edson Viana e Maytê Aché Saad</i>	166
2.7. Campo de experiência: consumo consciente e sustentabilidade <i>Dalberto Adulis, Fernando Monteiro da Cunha, Maria Odete Costa Menezes e Muriel Duarte</i>	182
2.8. Campo de experiência: projeto de vida <i>Laize Barros, Milton Alves Santos, Silvio Duarte Bock e Vanessa Machado</i>	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	240
BIBLIOGRAFIA SUGERIDA	250
AUTORES E ORGANIZADORES	256
AGRADECIMENTOS	260






Foto: Bruno Schulz.

# A VOCAÇÃO E O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A Vocação   uma organiza o sem fins lucrativos que desempenha suas atividades em locais de alta vulnerabilidade social em São Paulo e região, com o princípio de valorizar o potencial das pessoas e comunidades.

Fundada por empresários em 1967 com o nome de A o Comunitária do Brasil, a organiza o esteve sempre   frente de seu tempo, criando projetos inovadores e autossuficientes. Ao longo dessa trajetória, elaborou e disseminou práticas de trabalho social com foco no desenvolvimento local.

A Voca o atua tanto de forma direta com crianças, adolescentes, jovens e famílias como de forma indireta, em parceria com organiza es sociais de bairro e órgãos públicos e privados, implementando metodologias socio-educativas próprias. Sua estrutura   constituída por três frentes de atua o – comunidade, forma o e trabalho –, que almejam o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

A presente publica o   resultado dos trabalhos realizados pelo Centro de Desenvolvimento Integral da Voca o no Projeto Conexão Jovem entre 2014 e 2015, com o apoio do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD) de São Paulo.

O Centro de Desenvolvimento Integral tem os objetivos de promover práticas de aprendizagens e cidadania, estimular

vocações de crianças, adolescentes e jovens e desenvolver sua capacidade de escolha. Para isso, cria e sistematiza metodologias socioeducativas, promove atividades de capacitação para educadores sociais e implementa projetos sociais voltados à formação infanto-juvenil. Os resultados das atividades são acompanhados por meio do Sistema de Avaliação de Mudanças e Impactos Sociais da Vocação.

Ao longo do ano de 2014, a Vocação trabalhou com mais de 6 mil pessoas, considerando crianças, adolescentes, jovens, famílias, educadores sociais e culturais, gestores e lideranças comunitárias.



Foto: Márcia Aparecida de Oliveira Lima.

Associação Cidadania Ativa do Macedônia – ACAM.

# PREFÁCIO

Quando se fala que outro mundo é possível, na hipótese estão implícitas pelo menos três premissas: outra educação é possível; outras pedagogias são possíveis; ou outra escola é possível.

<sup>1</sup> Brasil, *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*

---

O Brasil impõe à sua escola pública tarefas complexas tais como promover “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.<sup>1</sup>

Trata-se de uma tarefa hercúlea, por mais que valorizemos a escola e a consideremos responsável pela educação formal de crianças e adolescentes, jovens e adultos, principalmente se entendemos que a educação:

[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Brasil, *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*

---

*A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, de 1990, conhecida como Declaração de Jomtien, recomenda o fortalecimento de alianças e a mobilização de recursos para a universalização da educação como direito fundamental a todos os seres humanos.*<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Cf. Unesco, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.*

---

Para definir um plano de ação e criar um contexto de políticas

de apoio à promoção da educação básica, seria necessário pensar em como aproveitar ao máximo as oportunidades de ampliar a colaboração existente e incorporar novos parceiros, como a família, organizações não-governamentais e associações de voluntários, sindicatos de professores e de outros grupos profissionais, empregadores, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e organizações religiosas, bem como autoridades educacionais e demais serviços e órgãos governamentais (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.).

Os recursos humanos e organizativos representados por esses colaboradores nacionais deveriam ser eficazmente mobilizados para desempenhar seu papel na execução do plano de ação. A parceria deveria ser estimulada aos níveis comunitário, local, estadual, regional e nacional, de modo a contribuir para harmonizar atividades, utilizar os recursos humanos e financeiros com maior eficácia e mobilizá-los, quando necessário.

Intencionalmente ou não, essa parece ser a lógica que tem orientado o trabalho da *Vocação*, que expressa nesta publicação um conjunto de ações implementadas por seus parceiros e colaboradores, ora em apoio às atividades escolares, ora em apoio à família e à comunidade, orientadas pela fundamentação teórica da educação social e desenvolvidas no âmbito de comunidades de aprendizagem,

com o objetivo final de proporcionar aos sujeitos atendidos a possibilidade de sistematizar suas vivências, experiências, habilidades e competências em um projeto de vida que expresse sua vocação para ser mais.

A diversidade de suas ações, de seus projetos e também de seus parceiros justifica o caráter coletivo da publicação, sem que pareça uma coletânea de artigos ou de ações fragmentadas, pois na educação social não estão dissociados entre si o letramento, a literatura, a arte, a cultura, a comunicação, a história, a tecnologia, tampouco o cognitivo do afetivo, o individual do coletivo ou o público do privado.

*Fortalecendo projetos de vida* é de especial interesse para educadores sociais, populares e comunitários, bem como para organizações não-governamentais, pois não se limita a relatar propagandisticamente projetos e ações, mas explicita a fundamentação de cada um desses projetos e ações, dá dicas da organização dos espaços, seleção de materiais, etc.

Destaca-se na publicação a diversidade das áreas de formação dos autores, característica própria das práticas de educação social, o que assegura a diversidade das atividades relatadas e um equilíbrio entre textos e imagens de modo a tornar a leitura menos árida. Os textos apresentam um mínimo de rigor acadêmico, e não prescindem do comprometimento com a militância social nem da alegria de ver o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e jovens atendidos dia a dia.

Boa leitura!

Prof. Dr. Roberto da Silva

São Paulo,  
ano do 25º aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente.



Foto: Marco Antonio Sá.

Centro Social São José.



# INTRODUÇÃO

Por meio da publicação das metodologias e reflexões que orientam nossas práticas socioeducativas, a Vocação visa contribuir para a efetivação dos direitos de crianças, adolescentes e jovens. Acreditamos que o compartilhamento das experiências no âmbito das práticas socioeducativas possa inspirar e deflagrar novas ações em outros territórios, com o intuito de efetivar a proteção dos direitos do maior número possível de crianças, adolescentes e jovens.

Em 2013, sistematizamos duas metodologias de trabalho destinadas a educadores sociais e professores, *Guia de talentos e recursos locais* e *Jovem e seu projeto de vida*, que visavam o desenvolvimento de competências necessárias em crianças, adolescentes e jovens para o exercício do protagonismo.

Em 2014, outras duas publicações foram estruturadas: *Desenvolvimento integral: proposta para trabalho com crianças e adolescentes* e *Projeto de vida: caminhos para o desenvolvimento integral*.

Neste ano, em que comemoramos o 25º aniversário do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), iniciamos mais uma ação socioeducativa efetivada por meio desta publicação.

A metodologia implementada pela Vocação no trabalho socioeducativo realizado em parceria com outras organizações sociais e compartilhado nesta publicação tem o propósito de fortalecer projetos de vida, por meio do

desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. Ela vincula direitos e deveres como forma de abordar as práticas socioeducativas, constituindo o compromisso da Vocação com a dignidade humana nos territórios.

O processo de sistematização dos saberes aqui expressos contou com um conjunto de esforços de autoria, envolvendo especialistas e a equipe da Vocação, que, em diversos momentos, ofereceram aportes para as práticas e as reflexões que ocorreram nos encontros de formação de educadores sociais, nas oficinas técnicas, nos pareceres, relatórios e protótipos (sequências didáticas) de formação.

Agradecemos a todos que possibilitaram este trabalho de co-criação para tornar mais efetivas as práticas socioeducativas.



Foto: Daniel Kersys.

Oficina Conexão Jovem.





OS BICHOS GRANDES

Fábulas

NICOLAU  
FIM DA LINHA, OCEANO

GATO

Foto: Gustavo Cerqueira.







# DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO CAMPO SOCIOEDUCATIVO

A presente publicação está estruturada em duas partes. A primeira aborda a concepção de dignidade humana como o exercício pleno de direitos e deveres.

A Vocação elegeu cinco direitos prioritários para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens no campo socioeducativo, que serão aprofundados no decorrer desta Parte 1, de modo a problematizar as responsabilidades associadas ao efetivo exercício de tais direitos.

1

Direito ao lúdico: está associado   garantia de oportunidades para que o brincar se concretize como ferramenta fundamental para o aprendizado de crianças, adolescentes e jovens.

2

Direito   cultura: constitui a experimentação e a vivência de diferentes linguagens artísticas e também a fruic o de bens culturais, tanto materiais como imateriais, que propiciem o desenvolvimento de formas diversificadas de atribuic o de significados e o fortalecimento das capacidades expressivas.

3

Direito   informa o: trata das experiências de comunica o, que permitam que crianças, adolescentes e jovens desenvolvam sua autonomia e exerçam seu direito   cidadania.

# 4

Direito à participação: está vinculado à criação de oportunidades para que crianças, adolescentes e jovens possam se expressar com liberdade e ampliar o grau de consciência que têm sobre seus direitos e deveres, participando de decisões relacionadas à sua formação.

# 5

Direito ao projeto de vida: é, para a Vocação, aquele que melhor traduz o princípio constitucional da dignidade humana e o que sustenta qualquer prática socioeducativa. Ele engloba o pleno desenvolvimento da pessoa (exercício da cidadania, qualificação para o trabalho, proteção, amparo e cuidado por meio da convivência familiar e comunitária, etc.), demarcando a sua capacidade de fruir de seus demais direitos e de se comprometer com as responsabilidades a eles associadas. O direito ao projeto de vida exige que o atendimento das necessidades de crianças, adolescentes e jovens ocorra por meio da articulação de indivíduos e famílias, do Estado e suas respectivas políticas públicas, da sociedade civil e do setor empresarial. Trata-se de um arranjo coletivo que cria oportunidades de desenvolvimento integral para crianças, adolescentes e jovens em cada território.



## DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E DIGNIDADE HUMANA

\*Maria Victoria Benevides, Prefácio, In: Flávia Schilling (Org.) *Direitos humanos e educação*, p. 12.

---

*Dignidade é aquele valor – sem preço! – que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo e a necessidade – com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização.*

Maria Victoria Benevides\*

Dignidade humana, tal como a entendemos, envolve tanto o direito às condições mínimas de sobrevivência como o de participação na vida pública, por representarem a defesa de uma vida boa a ser vivida, relacionada à construção de uma sociedade com princípios de solidariedade.

Na esfera jurídica, a dignidade humana é definida como algo intrínseco aos seres humanos e a justificativa para a efetivação dos direitos humanos costuma ser, portanto, atrelada a essa condição. Por essa razão, a defesa contra quaisquer atos degradantes e desumanos encontra-se pautada justamente na existência da dignidade humana.<sup>1</sup>

Nós, da Vocação, entendemos dignidade humana como um valor que suplanta os dispositivos legais, pois se trata de um atributo inerente a todos os seres humanos. Isso implica considerar todas as pessoas como dignas de carinho, respeito e proteção – proteção tanto física e

---

<sup>1</sup> Cf. Wolfgang I. Sarlet, *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição da República de 1988*.

psíquica, como das singularidades, dos bens e dos valores – sob quaisquer circunstâncias e que lhes permita realizar escolhas relacionadas a seu projeto de vida.

Nesse sentido, acreditamos que promover ações que fortaleçam o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens é o caminho para garantir a dignidade humana. E em nossas ações socioeducativas partimos, portanto, de uma abordagem vinculada aos direitos e deveres das pessoas, que visa fortalecer projetos de vida. Isso porque pensamos que é por meio de práticas socioeducativas que reforçamos a ideia de que todo ser humano é digno de respeito e consideração por parte de qualquer outro ser humano – independentemente de sua origem étnica, seu gênero, suas diferenças físicas, intelectuais, psicológicas, culturais, etc. Acreditamos que as diferenças são elementos enriquecedores e não limitadores do direito à dignidade e que lidar com elas é um desafio fundamental das sociedades contemporâneas.

Para além dos direitos defendidos por lei, contudo, é importante lembrar que dignidade é, tal como formulou Immanuel Kant no século XVIII, tudo aquilo que não tem preço, tudo aquilo que não pode ser objeto de troca.

No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade.<sup>2</sup>

A dignidade humana, portanto, não apenas é um fundamento para os direitos humanos, como é o que justifica a existência de tais direitos, cuja evolução histórica caminha, progressivamente, para transformar ideais em conquistas efetivas.<sup>3</sup> Isso significa que os direitos humanos, tal como os conhecemos hoje, não surgiram de uma só

---

<sup>2</sup> Immanuel Kant, *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*, p. 52.

---

<sup>3</sup> Cf. Flávia Piovesan, *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*.

vez. Eles são a expressão progressiva de movimentos civis, políticos e sociais, que ocorreram ao longo dos séculos, sobretudo a partir do XVIII, e seguem até os tempos atuais.

Assim é possível organizar os direitos humanos em três gerações, conforme o quadro a seguir. Tal organização, contudo, não deve ser compreendida como se uma geração estivesse sendo substituída pela outra, mas no sentido de que os direitos humanos se acumulam, fortalecem-se e mantêm entre si uma constante dinâmica de interação.

GERAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS			
	Primeira Geração	Segunda Geração	Terceira Geração
TIPO	Direitos civis e políticos individuais.	Direitos econômicos, sociais e culturais.	Direitos da fraternidade.
FOCO	Defesa da liberdade.	Defesa da igualdade.	Defesa da solidariedade.
EXEMPLOS	Direito à vida, à intimidade, à personalidade, à participação política, etc.	Direito à saúde, à educação, à previdência, à assistência social, ao descanso, ao trabalho, etc.	Direito ambiental, direito do consumidor, etc.

Fonte: Celso Lafer, *Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hanna Arendt*, p. 125-134.

De modo geral, os direitos da primeira geração são aqueles considerados como inerentes à pessoa e têm como parâmetro o reconhecimento do direito do outro. São os chamados direitos civis e políticos individuais que visam proteger a liberdade e a singularidade dos indivíduos, até mesmo contra abusos do Estado, como são os direitos à vida, à intimidade, à personalidade e à participação política.

Os da segunda geração buscam reduzir as desigualdades sociais e econômicas, efetivando um dos parâmetros

da primeira geração, que é o reconhecimento do direito do outro. Tratam-se de direitos econômicos, sociais e culturais, como o direito à saúde, à educação, à previdência e à assistência social, ao descanso, ao trabalho digno, que visam proteger as pessoas de um desequilíbrio social que as impeça de exercer seus direitos civis e políticos individuais, como a participação política. Essa geração também visa garantir às pessoas o pleno uso de suas capacidades humanas, como o cultivo da inteligência, por meio do acesso a conhecimentos, informações e práticas culturais da humanidade.

Já os direitos da terceira geração buscam a proteção dos coletivos humanos e a preservação de bens culturais tanto materiais como imateriais. São os chamados direitos da fraternidade, como o ambiental e o do consumidor, que visam proteger a vida em coletividade, e da preservação do patrimônio cultural.<sup>4</sup>

Essas três gerações de direitos humanos atuam de forma interdependente e simultânea: uma geração não existe sem a outra. Imaginemos o exemplo a seguir de modo a compreender essa interdependência entre as gerações: no contraturno escolar, um adolescente frequenta um serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, que é um direito social, localizado próximo a um córrego contaminado, o que representa um desrespeito aos direitos ambientais. Trata-se de um caso em que o desrespeito aos direitos ambientais dificulta o exercício do direito à proteção social, uma vez que a proximidade entre o serviço de convivência e o córrego contaminado obriga o adolescente a conviver com o seu mau cheiro e o expõe a riscos de contaminação.

<sup>4</sup> Cf. Celso Lafer, *Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*.



Foto: Acervo Vocação.

Oficina sobre consumo consciente e sustentabilidade, com a participação de Dalberto Adulis. Grupo Unido Pela Reintegração Infantil – GURI.

Mas como criar condições para que os direitos inerentes à dignidade humana sejam efetivados para cada criança, adolescente e jovem e para todos eles em seu conjunto?

Para nós, da Vocação, o caminho está no desenvolvimento integral.

## DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Quando falamos em desenvolvimento integral, é importante tratar do direito ao desenvolvimento das coletividades.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é a rede de desenvolvimento global da Organização das Nações Unidas (ONU).

Segundo o [Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento \(PNUD\)](#), o conceito de desenvolvimento humano é definido como um processo voltado à ampliação das escolhas das pessoas, cujo objetivo é a promoção das capacidades e das oportunidades, para que todos possam ser o que desejam ser.

Essa visão é corroborada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que coloca como prioridade para a infância e a adolescência o direito ao desenvolvimento físico e psicológico de maneira integral.

No Brasil, há um conjunto de leis que tratam do desenvolvimento de crianças e adolescentes voltadas para a efetivação da dignidade humana. Um deles é a *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. Ela instaurou a ideia de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, inclusive ao do pleno exercício da cidadania, observada sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. E estabeleceu em seu artigo 227 que:

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 cultu-

ra, 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.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

---

Outro referencial, quando se trata do desenvolvimento de crianças e adolescentes, é *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989 e assinada pelo Brasil em janeiro de 1990. Esse tratado define a criança como todo ser humano menor de 18 anos de idade e estabelece parâmetros de orientação e atuação política para a efetivação do seu desenvolvimento integral e social até os 18 anos, tendo em vista ser esse o período fundamental da formação do caráter e da personalidade humana.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Cf. Unicef, *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.

---

Um terceiro referencial é o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), que traz a noção de proteção integral à situação peculiar da criança e do adolescente que, como pessoa em desenvolvimento, exige uma forma específica de proteção. Ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais e pelo reconhecimento do desenvolvimento integral como propulsor desse processo e da responsabilidade de todos os setores da sociedade.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Cf. Brasil, *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*.

---

A *Lei Orgânica da Assistência Social* é um quarto dispositivo legal a esse respeito. Ela dispõe sobre a organização da assistência social como política de seguridade social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas e a proteção à família, à infância e à adolescência – prevendo o serviço de amparo às crianças e aos adolescentes que se encontram em situação de risco pessoal e social.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Cf. Brasil, *Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993*.

---

## PRINCÍPIOS E CONCEITOS

Quando falamos em desenvolvimento aceitando as contribuições dos organismos internacionais de defesa dos direitos humanos, representados pela Organização das Nações Unidas (ONU), atrelamos a essa noção a ideia de integral. Nessa perspectiva, o desenvolvimento só será humano se for integral – e é assim que a Vocação concebe o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Avançando no sentido de promover o desenvolvimento integral como estratégia de fortalecimento da dignidade humana, é importante que compreendamos como o ser humano se desenvolve. Para tanto, precisaremos recorrer às teorias do desenvolvimento e lançar mão de ferramentas conceituais elaboradas por diversas áreas do conhecimento (biologia, psicologia, filosofia, sociologia, etc.).

Por exemplo, quando recorremos ao pensamento da filósofa Hannah Arendt, recuperamos a ideia de que cabe aos adultos organizar os processos formativos que serão disponibilizados às crianças, de modo que estas possam proteger, quando adultas, os valores da dignidade humana. Isto porque para Arendt a criança se apresenta sob um duplo aspecto: o de ser um estranho que acaba de vir ao mundo e o de estar num eterno devir (ou seja, de se tornar algo que ainda não é). O mundo ao qual ela chega e no qual ela deverá passar sua vida já está pronto (existia antes dela e continuará a existir após sua morte) e traz uma herança cultural (conhecimentos produzidos, sistemas estabelecidos, etc.) que deverá ser aprendida, debatida, questionada e interiorizada por ela.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Cf. Hannah Arendt, *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*.

Esse processo chamado de socialização ocorre de maneira distinta nos diferentes ciclos de vida, mas sobretudo no que se estende do nascimento até a fase plenamente adulta – que em alguns países, como no Brasil,

é atingida com a conquista da maioridade civil e penal.

Para abordar o desenvolvimento, podemos também recorrer a diferentes correntes teóricas. Vejamos as principais delas.

## Inatismo

De acordo com a perspectiva inatista, a capacidade de aprender nasce com a pessoa, assim como suas principais características, as quais se desenvolvem ao longo de sua vida, de modo que o ambiente desempenha um papel quase nulo na do caráter e do pensamento da pessoa.

Essa corrente foi desenvolvida com base nas ideias de Platão, que defendia que o ser humano já nasce pronto, dotado de conhecimento, pois sua alma precede a existência do corpo. Ao nascer, portanto, a pessoa apenas se lembraria das coisas que já sabia, como aptidões, habilidades, conceitos, conhecimentos, qualidades, etc.

Apesar de não apresentar base científica atual, o inatismo ainda influencia a forma como educadores olham para crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza.

Ao deixá-los aprender por si mesmos, por meio de sua habilidade geneticamente pré-definida, o inatismo condena aqueles que não possuem a habilidade inata de aprender a um futuro pré-definido por suas origens sociais sem muitas perspectivas de desenvolvimento. Por essa razão, esta corrente tem sido muito criticada.

## Empirismo

Esta corrente é baseada nas ideias de Aristóteles, que se contrapõem às de Platão, e defende que o conhecimento é absorvido pelo sujeito. De acordo com o empirismo, as



peças nascem com a capacidade de aprender, mas são as experiências pelas quais passam na vida que fazem com que elas se desenvolvam, o que ocorre pela captação de informações do meio exterior por meio dos sentidos. A imitação seria para esse modelo, portanto, a principal fonte de desenvolvimento, e o ser humano, uma tábula rasa: um espaço vazio a ser preenchido com os conhecimentos absorvidos ao longo da vida.

Atualmente, ainda é possível observar a influência dessa corrente entre educadores que acreditam serem os detentores do conhecimento e que cabe aos aprendizes seguir meramente suas orientações.

## Construtivismo

O construtivismo defende que o sujeito tem potencialidades e características próprias, que podem ou não se concretizar, dependendo das influências do meio em que vive.

No texto citado, Becker desenvolve esta ideia de Piaget, segundo a qual o homem, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária que remonta a milhões de anos de evolução, não consegue ao nascer emitir a mais simples operação de pensamento ou ato simbólico. O meio social, portanto, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue ensinar a um recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Isso significa que o sujeito humano é um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não têm existência prévia, *a priori*: eles se constituem mutuamente na interação.

Essa corrente, cuja principal referência é a obra de Piaget, apresenta de forma bastante fundamentada em estudos científicos a ideia de que, a rigor, nada está pronto, acabado. O conhecimento, especificamente, que tampouco é dado como algo terminado, se constituiria pela interação da pessoa com o meio físico e social e se formaria por força da ação dela e não por qualquer dotação prévia.

Nesse sentido, é possível dizer, como afirmou Fernando Becker em “O que é construtivismo?”, que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Fernando Becker, *O que é construtivismo?*

De acordo com Piaget, o desenvolvimento humano – e ele focaliza aqui o desenvolvimento a partir da infância – tem como base quatro fatores fundamentais.

Primeiramente, há um fator biológico: para que ocorra desenvolvimento, é necessário que haja maturação suficiente do corpo. Nesse sentido, o desenvolvimento é proporcional ao desenvolvimento neurológico e físico. Há também um fator referente a experiências externas com objetos. A criança aprende agindo em relação aos objetos que a cercam.

A teoria de Piaget focaliza prioritariamente, portanto, o desenvolvimento cognitivo, dividindo-o em quatro estágios:

<b>1</b>	<b>Sensório-motor (de 0 a 2 anos de idade)</b>	Neste período, os reflexos são a base do aprendizado. É a fase em que o sistema nervoso da criança está amadurecendo e em que se dá o contato inicial com o meio que a cerca.
<b>2</b>	<b>Pré-operatório (de 2 a 7 anos de idade)</b>	Nesta fase, a criança começa a compreender e a desenvolver sua relação com o mundo simbólico, passando a diferenciar e a decifrar imagens, palavras e símbolos. Por exemplo, ao ver que o irmão mais velho veste o uniforme escolar, a criança já sabe que ele sairá e ficará ausente por um período.
<b>3</b>	<b>De operações concretas (de 8 a 12 anos de idade)</b>	Época em que a criança começa a desenvolver raciocínios mais lógicos e pensamentos mais concretos, conquanto que ainda baseados em sua realidade concreta, e passa a interagir com o mundo de maneira mais sociável e também a aprender por meio de comparações.
<b>4</b>	<b>Operatório-formal (a partir dos 13 anos de idade)</b>	Este é o estágio em que ocorre o desabrochar da adolescência e, com ele, a conquista da liberdade em relação à necessidade de dados de realidade concreta para agir e reagir. Aqui já é possível para o aprendiz trabalhar com possibilidades e desenvolver raciocínios com base em estratégias hipotéticas e dedutivas.

Ainda segundo Piaget, as experiências de aprendizagem devem ser flexíveis e construídas com base em conceitos relevantes para os aprendizes e também conduzidas por educadores-mediadores que facilitem a interação entre o aprendiz e o meio que o cerca.

## Sociointeracionismo

O sociointeracionismo defende que o conhecimento se dá pela relação da pessoa com o meio. E para os defensores deste modelo, o sujeito aprende por meio da sua interação com o mundo, porque é influenciado não apenas por fatores externos a ele, mas também internos. Uma característica especial desse modelo de entendimento do desenvolvimento humano, portanto, é a constatação de que, ao ser influenciado e transformado pelo mundo que o cerca, o sujeito também o transforma.

Tendo como fundamentação teórica de origem os estudos de Vygotsky, essa visão sócio-histórica da aprendizagem defende que os fenômenos psicológicos não são preexistentes ao nascimento, mas construídos pelo sujeito de acordo com seu universo socioeconômico e cultural. Nessa perspectiva, o educador tem o papel de colaborar com os aprendizes na construção do conhecimento, considerando as experiências deles e seus saberes prévios.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Cf. M. K. Oliveira, *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*.

Foto: Acervo Yocação.



Participantes da ação socioeducativa para jovens: “Preparação para o mundo do trabalho – experiência de visita a empresas”.

Estudos recentes reforçam a tese de que o desenvolvimento humano é um fenômeno sócio-histórico, influenciado por um processo multidimensional, composto por fatores interligados e interdependentes. A seguir, relacionamos aqueles que consideramos os mais relevantes.

## Fator filogenético

Segundo a filogênese, os seres vivos são agrupados de acordo com seu parentesco na escala evolutiva das espécies. A representação da filogênese humana nos remete, portanto, aos nossos mais remotos ancestrais, desde os chamados homens das cavernas, e sinaliza a evolução da espécie. O modelo darwinista, que é o mais clássico estudo da filogênese humana e também a base da psicologia evolucionista, baseia-se na ideia de que todas as espécies de seres vivos mudam com o passar do tempo, influenciadas por suas necessidades e também pelas mudanças que ocorrem no ambiente em que vivem. Trata-se de um processo que visa a sobrevivência e exige melhor adaptação às condições impostas pelos fatores ambientais.

## Fator ontogenético

A ontogênese se refere ao processo de desenvolvimento de cada ser de uma dada espécie. No caso dos humanos, envolve o momento da fecundação do óvulo, o nascimento, a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice. Trata-se, portanto, do caminho que cada pessoa realiza nos diferentes ciclos de sua vida.

## Fator histórico

O desenvolvimento humano é fortemente influenciado pela história, já que como sujeitos históricos não apenas produzimos história, como somos produtos dela. Inúmeras são as diferenças observadas nas relações sociais e

nos comportamentos individuais, que se encontram em constante mudança quando comparamos, por exemplo, o modo de agir ou pensar de homens e mulheres da Idade Média com os nossos.

## Fator relações sociais

Contribui para o desenvolvimento humano de maneira muito direta – basta considerarmos os diferentes grupos sociais existentes no mundo atual e as inúmeras diferenças entre eles. Os contrastes da distribuição de renda, por exemplo, que implicam riqueza e pobreza, materializam-se nas sociedades de forma muito peculiar, influenciando diretamente o ciclo evolutivo do desenvolvimento das pessoas.

## Fator cultural

Está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento humano. É impossível não atentar para como as diferentes culturas influenciam o pensamento, o comportamento e, inevitavelmente, o desenvolvimento das pessoas. Afinal, cada cultura envolve um conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes, etc., que não apenas caracteriza um grupo social como o distingue dos outros.

## Fator psicológico ou subjetivo

É possível afirmar que todos os demais fatores que influenciam o desenvolvimento atuam sobre um sujeito psicológico, dotado de subjetividade que é elaborada na relação dinâmica com eles. E é com base em tal afirmação que concluímos que o desenvolvimento humano é multideterminado e ocorre na interação complexa entre os fatores mencionados (biológicos, psicológicos e sociais) ao longo da vida de uma pessoa.

Acreditamos que o desenvolvimento humano é sempre um processo em construção. Afinal, ele é um indicador do grau de respeito que cada sociedade tem em relação à dignidade humana.

Além disso, defendemos que o sujeito sempre interage com o meio que o envolve (perspectiva interacionista) e também que há esquemas e estruturas mentais que tornam o pensamento possível (perspectiva construtivista). O sujeito se desenvolve quando aprende e a aprendizagem é, portanto, o motor de seu desenvolvimento.

Vale lembrar que a aprendizagem não ocorre sem a linguagem, uma vez que é nela e por meio dela que se constroem os significados que permitem as múltiplas relações entre os sujeitos, bem como as relações entre eles e o mundo que os cerca.

## O DESENVOLVIMENTO HUMANO NO CAMPO SOCIOEDUCATIVO

A Vocação compartilha da visão de que o desenvolvimento humano se concretiza quando as oportunidades de aprendizagem conduzem o sujeito de direitos e de deveres ao desenvolvimento integral; isto é, quando materializa os elementos inerentes à dignidade humana. Nesse sentido, ampliar as escolhas de crianças, adolescentes e jovens é fundamental para que eles possam desenvolver capacidades e identificar situações que lhes propiciem oportunidades de ser aquilo que desejam ser, esboçando, experimentando e definindo projetos de vida, como definido pelo PNUD.

Entendemos que, por meio de ações socioeducativas que fortaleçam projetos de vida e aproximem crianças, adolescentes e jovens de seus direitos e de seus corres-

pondentes deveres, estamos contribuindo para que eles compreendam a amplitude de seus potenciais e, por meio dessa consciência, assumam o protagonismo de suas vidas.

O esquema a seguir sintetiza, a nosso ver, a visão da Vocação sobre desenvolvimento integral, por demonstrar que, ao exercer seus direitos, a pessoa vivencia experiências de aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer. E por meio da integração de tais experiências, são criadas oportunidades para o desenvolvimento integral.

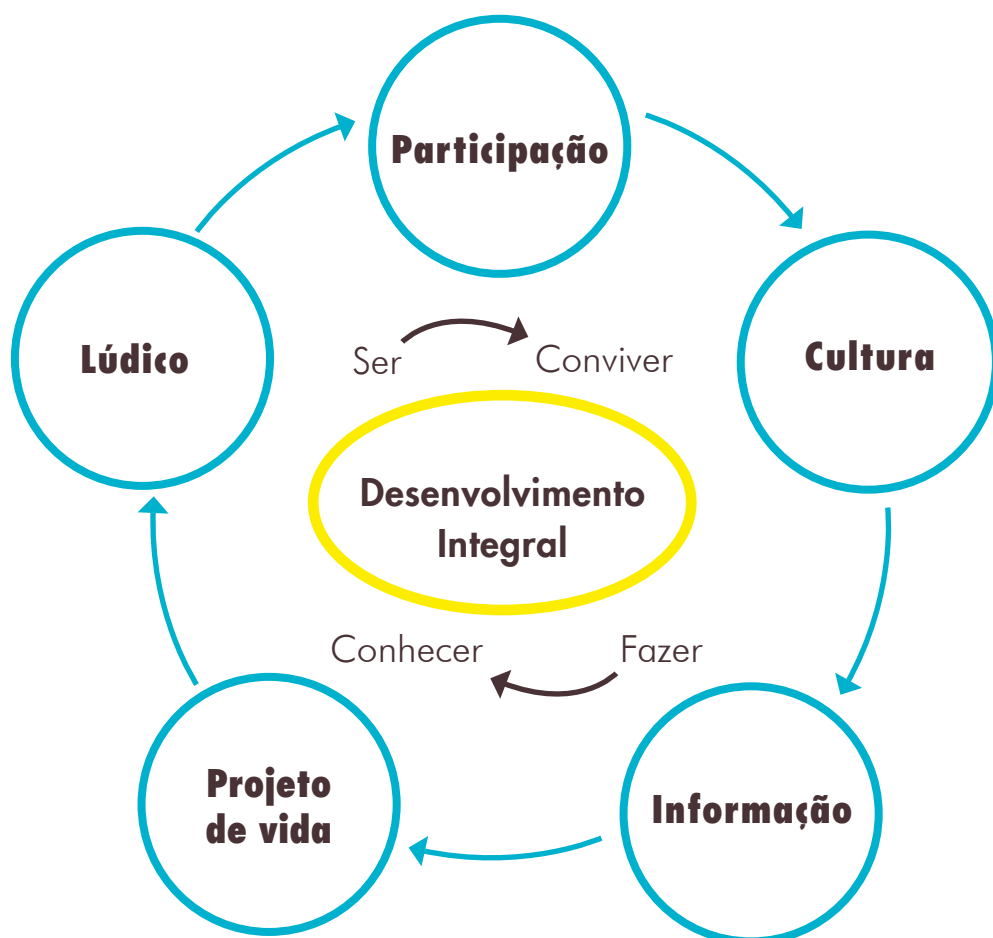




Foto: Márcia Aparecida de Oliveira Lima.

Movimento Comunitário de Assistência e Promoção Humana – MOCAPH.



# 1.2.

## SOBRE AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Para a Vocação, as práticas socioeducativas representam a efetivação das diretrizes propostas no documento *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, que dispõe sobre a importância das situações de aprendizagem ultrapassarem os limites do ensino escolar formal, englobando experiências de vida e processos de aprendizagem necessários ao desenvolvimento pleno dos potenciais humanos.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Cf. Unicef, *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.

O campo das abordagens chamadas práticas socioeducativas envolve um agrupamento de variadas tradições e denominações que se dedicam aos temas “sociais”, tais como à vida na comunidade e com a comunidade, à socialização, às relações da educação com sociedade, aos processos de marginalização social, às populações em condições desfavoráveis, etc. Nesse campo, segundo Sanna Rynnänen, podemos situar a educação não-formal e a educação social.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Cf. Sanna Rynnänen, *É possível perder-se no universo socioeducativo? Notas sobre o campo da educação social e sobre seus diálogos internos*.

A educação formal ocorre no espaço escolar, por meio da interação entre professores e alunos, e a educação não-formal ou informal se dá fora da escola, em diversos outros espaços sociais, como igrejas, clubes, museus, organizações socioeducativas, etc., que são também espaços de aprendizagem, pois proporcionam a interação com diferentes grupos sociais, propiciando, oportunidades de aprendizagem. A aprendizagem, por-

tanto, ocorre por meio das interações do sujeito com o mundo à sua volta, no convívio com as pessoas, nas situações não planejadas e espontâneas de interação com familiares, amigos, colegas de trabalho, etc.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Cf. Maria da Glória Gohn, *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*.

A respeito dessa conceituação, concordamos com o professor Roberto da Silva, pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), para quem as práticas socioeducativas se encontram no campo da educação social, por se orientarem justamente para resolver problemas socialmente relevantes – o que implica auxiliar crianças, adolescentes e jovens a elaborar e fortalecer projetos de vida baseados em seus atributos pessoais e em suas próprias *histórias de vida*.<sup>4</sup>

Além de ser um patrimônio individual, a história de vida promove uma forte identificação coletiva e comunitária entre os participantes das práticas socioeducativas, o que é um fator determinante para os processos socioeducativos que a Vocação realiza. Neles, o fortalecimento de projetos de vida é um ponto central, que permite alcançar resultados tangíveis, uma vez que a praticidade e a utilidade das experiências pedagógicas são mais facilmente percebidas e compreendidas pelos participantes que se orientam por essa perspectiva.

A educação social é o que a Vocação defende.

<sup>4</sup> Cf. Roberto da Silva, *Oficina Conexão jovem*.

Na educação social, códigos, símbolos e valores são fundamentais, pois para pertencer a um grupo, é preciso aprender os códigos que o orientam. O sujeito não consegue interagir com um grupo cujo código ele não conheça e por isso é necessário, antes de aprender a ler a palavra, aprender a ler o mundo – e isso não se faz sem criticidade.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Cf. Paulo Freire, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*.

Sob essa perspectiva, as práticas socioeducativas tendem a focalizar o conhecimento que cada grupo social produz sobre si mesmo e, de maneira mais ampla, em diálogo com a cultura em que está inserido. Acreditamos, nesse sentido, que elas sejam por princípio colaborativas e de coaprendizagem, uma vez que todos os envolvidos têm experiências e conhecimentos a compartilhar, que podem ser articulados com os saberes ditos

eruditos e científicos, criando assim um círculo virtuoso de construção coletiva de saberes. Afinal, o que as práticas socioeducativas objetivam é desenvolver as múltiplas facetas do desenvolvimento humano, como as chamadas inteligências emocional, corporal, cinestésica, lógica, estética, moral, laboral, etc.

Esse esforço das práticas socioeducativas visa desenvolver uma consciência social solidária e a serviço dos demais – o que é realizado na Vocação por meio da ampliação das biografias dos sujeitos, conectando eventos pessoais ao mundo social ou possibilitando identificações coletivas que propiciem a superação do imobilismo e da autocomiseração. Para a Vocação, as práticas socioeducativas devem ser construídas a partir de um marco fundamental em sua implementação, que é o vínculo com os territórios que vem produzindo suas próprias respostas ao desafio do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.

Nesse sentido, atuamos promovendo projetos em parceria com outras organizações de inclinação comunitária. Entendemos que são tais alianças que promovem efetivas mudanças sociais. Mas, para que haja uma ação realmente conjugada é fundamental que o planejamento de tais ações ocorra em conjunto. Por isso, incorporamos a estratégia de fomentar comunidades de aprendizagem, que são, para nós, lugares e processos construídos por meio da associação com as famílias e todos os ativos comunitários do entorno da organização onde ocorrem as práticas socioeducativas, visando a criação de oportunidades de desenvolvimento, cuidado e proteção em cada território.

A seguir, relacionamos alguns aspectos das práticas socioeducativas referenciados pela educação social por nós considerados estruturais e com base nos quais acreditamos ser possível afirmar que tais práticas cons-

tituem uma “ajuda para a vida”, destinada por princípio a todas as pessoas e coerente, portanto, com o valor da dignidade humana.

- Reconhecer a necessidade de trabalhar simultaneamente com as pessoas e a(s) comunidade(s).
- Incentivar a participação individual e coletiva, visando a formação política do cidadão.
- Referenciar-se, sempre, ao seu contexto e às realidades.
- Voltar-se especificamente para o melhor funcionamento da sociedade, para os processos de socialização e de sociabilidade, visando a aquisição de competências sociais e a melhoria nos modos de convivência, de modo a gerar novas demandas sociais.
- Contribuir para a consolidação das relações sociais intrínsecas ao desenvolvimento não apenas econômico, mas humano de forma geral.
- Dedicar-se às populações em condições de vulnerabilidade social e à superação dos processos de marginalização social.
- Dedicar-se à *paidocenos* (conjunto de estímulos que tornam possível a socialização), em uma perspectiva integral de desenvolvimento.

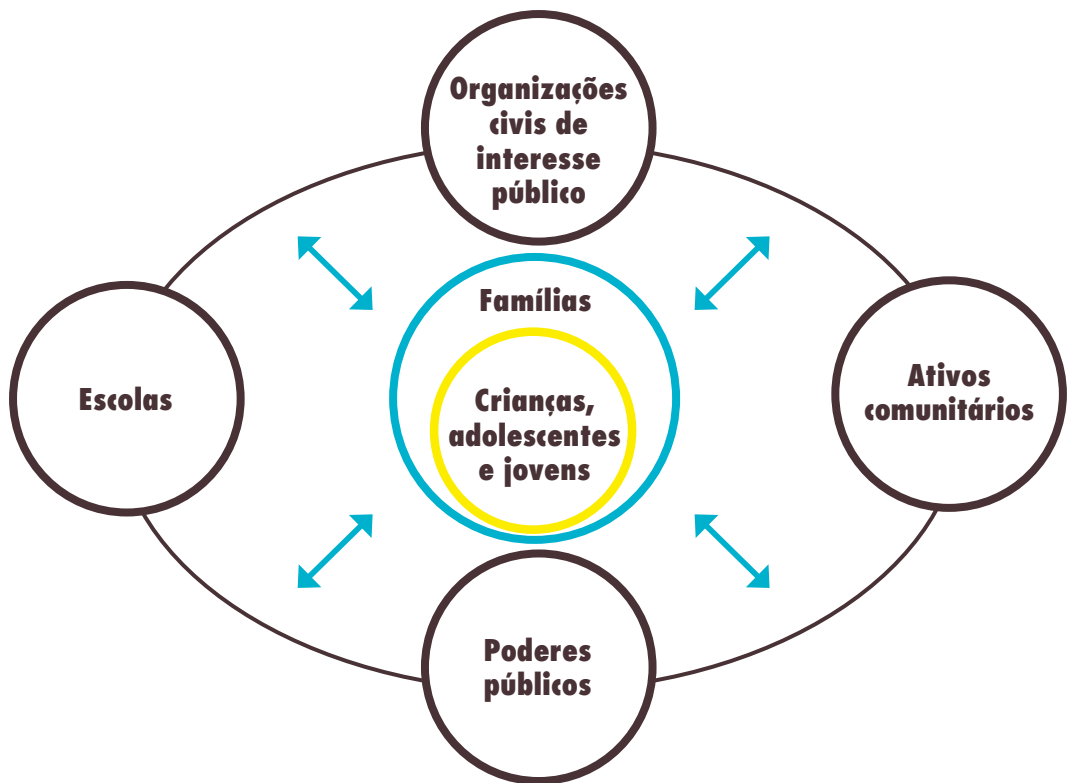
## PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

O foco de trabalho da Vocação é o fortalecimento de todos os ativos comunitários responsáveis pela criação do maior número possível de oportunidades que visem o desenvolvimento integral. Daí porque acreditamos que

o caminho para a mobilização desses ativos é a articulação de comunidades de aprendizagem.

Para a Vocação, esta é a forma pela qual se torna possível mobilizar a comunidade e também instituições públicas e privadas de uma determinada localidade a favor da ampliação e da qualificação de oportunidades para crianças, adolescentes e jovens.

Crianças, adolescentes e jovens são o centro das comunidades de aprendizagem, e devem estar sempre, portanto, no centro do processo de aprendizagem, protegidos por sua família e apoiados por todos os ativos comunitários que se propõem a contribuir para o seu desenvolvimento integral (organizações civis de interesse público, organizações não-governamentais locais e regionais, escolas, poderes públicos, etc.).



De acordo com Moacir Gadotti, o que aprendemos depende das condições de aprendizagem, as quais estão sujeitas ao tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos.<sup>6</sup> A família é a primeira a que pertencemos – daí a importância desse condicionante no desenvolvimento futuro da criança ao qual voltaremos no item “Práticas socioeducativas e famílias” deste capítulo. A escola e todas as demais oportunidades de formação, socialização e sociabilidade compõem a segunda comunidade de aprendizagem.

<sup>6</sup> Cf. Moacir Gadotti, *Educar para um outro mundo possível*.



Foto: Acervo Vocação.

“Família: presente, passado e futuro” – roda de conversa após encenação de teatro. Instituto de Cidadania Padre Josimo Tavares – CJ Magdalena.

Pesquisar para descobrir o que ainda não conhecemos e comunicar ou anunciar a novidade<sup>7</sup> é o que buscamos nas ações socioeducativas promovidas pela Vocação: definida como meta a constituição de comunidades de aprendizagem, partimos do pressuposto de que o fortalecimento de redes de proteção em regiões de vulnerabilidade e risco social se dá pela integração e pela articulação de diferentes áreas e setores das iniciativas pública e privada.

<sup>7</sup> Cf. Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*.

Nosso objetivo é complementar os serviços da rede pública de proteção social básica e ensino, por meio da articulação de oportunidades para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens nos territórios onde atuamos em parceria com organizações não-governamentais.

A Vocação acredita que, ao trabalhar para o fortalecimento das comunidades em que nossas organizações parceiras estão situadas, é possível contribuir para a diminuição das vulnerabilidades, estimulando o envolvimento das famílias e investindo tanto no desenvolvimento de competências de crianças, adolescentes e jovens como na formação de educadores, líderes e gestores.

Foto: Acervo Vocação.



Encontro com famílias de jovens. Associação Cidadania Ativa do Macedônia – ACAM.

Norteadas pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), as práticas socioeducativas voltadas para crianças, adolescentes e jovens enfatizam a necessidade de ações que promovam o pleno desenvolvimento e a proteção básica desses sujeitos. Tal ambição exige a mobilização do maior número possível de atores que intervenham nos territórios marcados pela vulnerabilidade. E, do nosso ponto de vista, ela deve estar voltada à articulação de comunidades de aprendizagem.

<sup>8</sup> Cf. Agda Sardenber, *Trilhas educativas: diálogo entre o território e a escola*.

Para a Vocação, a única possibilidade de assegurar uma aprendizagem permanente, relevante e de qualidade é sensibilizando a todos e de tal modo que toda a comunidade se reconheça e atue como educadora.<sup>8</sup>

Essa afirmação respalda-se nas práticas que temos realizado, mobilizando diversos públicos – famílias, técnicos socioassistenciais, educadores sociais, professores, gestores públicos e lideranças comunitárias –, e visando fortalecer a proposta de ações a favor do desenvolvimento integral e da garantia dos direitos de proteção básica a crianças, adolescentes e jovens.

Por essa razão, reconhecemos a necessidade da formação de comunidades de aprendizagem, como as que a Vocação tem implementado. Elas são, a nosso ver, indutoras de transformação social e potencialmente capazes de erradicar a exclusão social. São ainda espaços de regulação dos impulsos individualistas, por visarem uma formação que estimula o compartilhar, em uma perspectiva ampla, por meio de valores comunitários.

Além de reconhecer o que é necessário, é preciso admitir que muito se tem feito para ampliar a oferta de ações que promovam o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. São muitas as organizações não-governamentais que vêm se dedicando à realização de atividades que ampliam o universo informacional desse público, por meio de práticas variadas que constituem oportunidades valiosas de desenvolvimento e enfrentamento da vulnerabilidade infanto-juvenil.



Foto: Acervo Vocação.

Encontro de formação de educadores sociais. Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.



A Vocação organiza suas ações socioeducativas em basicamente dois grupos: práticas destinadas a crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e a jovens de 15 a 18 anos. E, para que tais ações se consolidem, investe na formação de educadores (sociais e culturais), gestores e lideranças de organizações sociais nas regiões de maior vulnerabilidade social.

Quanto à fundamentação metodológica de nossas ações, que é o esteio da articulação das oportunidades de desenvolvimento integral, pautamo-nos nos princípios do *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, que ressalta a necessidade de aprendizagens agrupadas em quatro pilares de sustentação.

APRENDER A			
Conhecer	Fazer	Conviver	Ser
Para de fato conhecer, é necessário aprender a aprender. É preciso dominar os instrumentos que permitem o acesso ao conhecimento, desenvolver as habilidades cognitivas que possibilitam a compreensão do mundo que nos cerca. Motivação e desejo de aprender são imprescindíveis.	Para aprender a fazer, é preciso aprender a conhecer. Conhecer e fazer são pilares inseparáveis. Para aprender a fazer, é essencial participar de experiências autênticas, sociais e de trabalho, pois é por meio dessas vivências que a aprendizagem ocorre.	Para aprender a conviver, é necessário desenvolver a compreensão e o respeito pelo outro, bem como a percepção das relações interpessoais. É preciso aprender a trabalhar em conjunto, preparar-se para gerir conflitos respeitando os preceitos da compreensão mútua e da paz.	Para aprender a ser, é necessário conhecer a si mesmo, agir com autonomia, discernimento e responsabilidade social.

Fonte: Unesco, *Um tesouro a descobrir; relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, p. 31.

Em conjunto, os chamados “quatro pilares da educação” visam consolidar, de maneira abrangente, as habilidades e as competências fundamentais para os desafios da vida nas complexas sociedades do século XXI.

Com base em tais princípios, nosso trabalho no campo socioeducativo organiza-se em quatro linhas de ação.

1

Formação continuada para orientadores socioassistenciais de serviços de proteção social básica, educadores sociais de organizações não-governamentais, professores de escolas públicas, abordando temáticas vinculadas ao desenvolvimento integral.

2

Formação continuada para gestores de serviços de proteção social básica, de organizações não-governamentais e de escola, abordando a articulação das oportunidades de desenvolvimento integral potencialmente presentes no território e envolvendo as famílias.

3

Desenvolvimento de competências básicas de letramento, letramento matemático, educação, cultura, participação, consumo consciente e ludicidade e da estruturação progressiva de projetos de vida, junto a crianças, adolescentes e jovens de 6 a 18 anos, participantes de ações socioeducativas em organizações não-governamentais, serviços socioassistenciais e escolas públicas.

4

Sistematização de metodologias para a promoção de aprendizagens na infância e na juventude, para a sua disseminação junto a profissionais que atuam com este segmento, visando, explicitamente, impactar positivamente a expansão e a melhoria das políticas públicas.

Incorporamos a Resolução n. 9, de 15 de abril de 2014, uma vez que ela ratifica e reconhece tanto as ocupações como as áreas de ocupações profissionais, no âmbito do ensino fundamental e médio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS), cujo objetivo é definir diretrizes para a política de gestão do trabalho para intermediar as relações entre gestores, trabalhadores e atuantes nos serviços socioassistenciais.

O trabalho da Vocação também se fundamenta em leis e documentos vigentes, como a *Declaração dos Direitos da Criança* e *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1959 e de 1989, respectivamente; a *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* e o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) – nosso primeiro instrumento legal específico para garantia dos direitos de crianças e adolescentes, aos quais nos dedicamos, disposto na Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

É igualmente considerada suporte legal a *Lei Orgânica de Assistência Social* (Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993), que dispõe sobre a organização da assistência social e representa um marco para o reconhecimento da assistência social como direito a todo e qualquer cidadão brasileiro.

## PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E FAMÍLIAS

Capital econômico e cultural são conceitos utilizados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Capital econômico se traduz como tempo livre destinado ao lazer e ao descanso e capital cultural, como cultura acadêmica e científica.

Nos dias de hoje, é comum ouvir pais reclamando de que não têm tempo para estarem com seus filhos e estes reclamarem da falta de diálogo com seus pais. Por essa razão, escolas e organizações sociais vem buscando estratégias de aproximação e de fortalecimento da relação entre família e comunidade. Afinal, é quando famílias e comunidades se abrem para o diálogo que se descobrem as demandas, os pontos de tensão, os **capitais econômicos e culturais**, as dificuldades e as potencialidades – e é também quando se encontram as possibilidades de interação.

Pesquisas atuais sobre o papel das famílias no sucesso das aquisições de seus filhos apontam para a importância do envolvimento dos pais para o alcance de bons resulta-

dos. Ouvir e compreender as famílias para a formação de crianças, adolescentes e jovens criativos, críticos, sensíveis e comunicativos é um fator significativo – mas não único. O papel do Estado na criação de políticas públicas que considerem a família como promotora de desenvolvimento integral é fundamental.



Foto: Acervo Vocação.

Encontro com famílias de jovens. Associação Cidadania Ativa do Macedônia – ACAM.

Hoje vivemos um momento de grandes alterações na própria concepção de família e convivemos com diferentes arranjos familiares. É certo que muitos fatores históricos e sociais colaboraram para essas mudanças ao longo do tempo, mas foi sobretudo a partir da década de 1960, no período denominado “modernidade avançada” por Anthony Giddens, que a família passou a atribuir valor ao processo de individuação que se constata hoje. Ainda segundo Giddens, foi nesse período que se processou a emancipação feminina, embora ainda se observe uma certa permanência da desigualdade de gêneros no trabalho doméstico e no investimento profissional.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Cf. Anthony Giddens, *O mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós.*

Tal como a concepção de família, os conceitos de infância e criança também foram modificados ao longo do tempo, especialmente a partir do século XVIII, quando o filósofo Jean-Jacques Rousseau fundamentou a ideia de infância

como um período distinto da fase adulta, contestando a noção até então vigente de que a criança seria um adulto em miniatura. Já o século seguinte, com o nascimento da psicologia, foi marcado por inúmeras pesquisas sobre a criança e o desenvolvimento infantil em suas diferentes dimensões (afetiva, cognitiva e biológica).

Também no século XIX surge a escola obrigatória e universalizada como uma instituição estatal destinada a todos os cidadãos (atendimento de massa) e um modo de educação não-familiar, inaugurando a separação entre as esferas pública e privada. A universalização da escola básica trouxe avanços sociais significativos, como a democratização da cultura formal e a mobilidade social. Em períodos anteriores, a educação de crianças e jovens, que era então uma tarefa comunitária, ocorria por meio da convivência e da participação familiar.

Tampouco a concepção de direitos humanos que temos hoje surgiu de uma só vez – eles foram e são determinados historicamente. Hoje sabemos que os direitos são reguladores da convivência social e traduzem responsabilidades individuais e coletivas. No Brasil, por exemplo, foi o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, o ECA, que incorporou a concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e dispôs, em seu artigo 220, sobre o dever da família.

Aos pais, incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Brasil, *Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.*

Sobre os deveres do Estado com a família, o artigo 227 da Constituição vigente dispõe que:

cabe à família, em aliança com a sociedade e o Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao

jovem, 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.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

Na realidade, contudo, não são dadas às famílias as plenas condições para o exercício dos direitos declarados na Constituição.

A desvantagem das famílias com arranjos familiares diversos e diferentes capitais econômicos e culturais aliada a referida não-efetivação do que lhes é garantido pela Constituição fazem com que os direitos nela previstos não passem de promessas não cumpridas pela **democracia**.

Além disso, ainda existem o trabalho infantil, o abuso e a violência sexuais e a divisão sexual do trabalho que impedem as famílias brasileiras de usufruir o direito ao convívio familiar e comunitário.

Nesse sentido, entendemos que ainda são muitos os desafios das famílias brasileiras na esfera dos direitos civis e na superação das desigualdades, da violência, do preconceito e da desproteção social, para que seus membros sejam considerados “sujeitos de direitos”.

Em tal complexo cenário social, o direito à dignidade pode ser considerado o que, dentre todos os demais, melhor define a condição plural do ser humano em suas singularidades, em sua liberdade de escolhas e em sua capacidade de construir projetos para o futuro.

A dignidade em si representa a própria manifestação da indissociabilidade dos direitos humanos, uma vez

Entendemos democracia como a postulou Maria Victoria Benevides, “no sentido mais radical – radical no sentido de raízes – ou seja, como o regime da soberania popular com pleno respeito aos direitos humanos. Não existe democracia sem direitos humanos, assim como não existe direitos humanos sem a prática da democracia. Em decorrência, podemos afirmar o que já vem sendo discutido em certos meios jurídicos como a quarta geração, ou dimensão, dos direitos humanos: o direito da humanidade à democracia”. (Maria Victoria Benevides, Prefácio, In: Flávia Schilling (Org.), *Direitos humanos e educação*, p. 7.)

que é ela é um direito só efetivado quando em conjunto com os demais. Ninguém é digno sem direitos, como o de ir e vir, o direito à moradia, à escola, ao emprego, ao lazer ou o de viver plenamente sua orientação sexual.

Assim, a dignidade é a base da cidadania e como direito promove o diálogo entre o público e o particular, o grupo e o indivíduo, o singular e o plural.

Eis um resumo dos principais fatores que ocasionaram as mudanças referidas por Singly:

- aceitação do divórcio;
- declínio da instituição do casamento;
- desuso dos casamentos arranjados;
- baixa taxa de fecundidade;
- mudanças nas relações entre os sexos;
- controle mais intenso da natalidade;
- autonomia da sexualidade, não mais restrita ao casamento;
- inserção massiva da mulher no mercado de trabalho;
- questionamento da autoridade paternal;
- aumento do número de mulheres (mães e avós) como chefes de famílias;
- atenção às necessidades de desenvolvimento de crianças e idosos.

## FAMÍLIA E PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS VOLTADAS PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Entendemos que os fatores que ocasionaram as mudanças nos arranjos familiares que conhecemos hoje não significam a extinção da família, mas a reorganização de um modelo que já não mais atende aos padrões sociais, econômicos e culturais, tampouco às singularidades de nosso tempo.

Hoje convivemos com relações que tendem a ser, como formulou François de Singly, menos hierarquizadas e mais horizontais. Para este sociólogo francês, durante o século XX, a modernidade introduziu **mudanças nas relações familiares** e transformou o conceito de indivíduo, que se torna mais original e autônomo. Ele destaca “o olhar dos outros” na formação do indivíduo, enfatizando a dimensão relacional na constituição da identidade pessoal, e ressalta a presença dos outros significativos nesse processo – esposa e marido, pais e filhos, irmãs e irmãos passam a ser os responsáveis pela socialização primária dos indivíduos nesse novo contexto familiar.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Cf. François de Singly, *Sociologia da família contemporânea*.

Giddens, como vimos, também aponta para profundas mudanças no modelo familiar e concorda com Singly ao afirmar que reside na dimensão relacional a definição do novo modelo familiar. Para Giddens, as relações familiares são mais horizontais, porque o papel econômico da família declinou e o amor somado à atração sexual tornaram-se a base para a constituição da família.<sup>13</sup>

Os autores concordam ainda em relação ao valor atribuído às relações estabelecidas entre os membros. Para eles, a igualdade e o diálogo passam a ser elementos constitutivos de um bom relacionamento familiar, já que direitos e deveres são compartilhados de maneira igualitária, sem necessidade de recorrer a coerção, violência ou arbitrariedade.

No que concerne a relações **interfamiliares** e **intrafamiliares**, de acordo com Cynthia Andersen Sarti, as famílias pobres brasileiras constituem uma espécie de rede, com ramificações que envolvem o parentesco como um todo – que, se por um lado, dificultam as individualizações, por outro, criam uma teia de solidariedade entre os indivíduos. Isso significa que, em situações-problema como separação, morte, desemprego ou mesmo na ausência do Estado, as crianças passam a ser de responsabilidade dessa teia de solidariedade. Segundo a autora, nessa rede há uma “circulação de crianças” de forma temporária e emergencial, que possibilita a permanência dos vínculos.<sup>14</sup>

A atual complexidade do contexto familiar nos traz a seguinte questão: como dar sentido à família nas práticas socioeducativas voltadas para crianças, adolescentes e jovens em situação de alta vulnerabilidade social?

Entendemos que dar sentido à família em práticas socioeducativas, em consonância com os demais objetivos da

---

<sup>13</sup> Cf. Anthony Giddens, *O mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós*.

Interfamiliar:  
entre diferentes famílias.

Intrafamiliar:  
entre os familiares.

---

<sup>14</sup> Cf. Cynthia Andersen Sarti, *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*.



Compreendemos o trabalho social com famílias como o “conjunto de procedimentos efetuados com a finalidade de contribuir para a convivência, reconhecimento de direitos e possibilidades de intervenção na vida social de um grupo social, unido por vínculos consanguíneos, de afinidade e/ou solidariedade”. (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, *Orientações técnicas sobre o PAIF*, p.10.)

Além daqueles que tratam da convivência familiar, são temas de nossos encontros: cultura, educomunicação, consumo consciente, participação e informação, letramento matemático, letramento, projeto de vida, ludicidade.

*“Esses momentos são importantes, pois eu não lembro qual foi a última vez que sentei para brincar com a minha filha.”*

**Erika Aparecida da Silva,**  
mãe da adolescente Tawane Silva.

política pública de **trabalho social com famílias**, significa equacionar adequadamente a relativização da ascendência dos pais sobre o futuro dos filhos, promovendo ações que resultem no acolhimento, no diálogo e no apoio às famílias.

Na perspectiva, portanto, de construir um diálogo inter e intrafamiliar e de constituir um espaço para o debate de temas que sejam do interesse de todos os membros da família, nossas experiências de reuniões com ludicidade e participação têm se revelado uma oportunidade estratégica para discutir o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens e também de adultos e idosos.

As reuniões com as famílias são realizadas mensalmente pelos gestores e pelos educadores sociais e culturais que atendem crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e jovens de 15 a 18 anos. Nesse último caso, são os próprios jovens os responsáveis por organizar esses encontros, dos quais atuam como facilitadores, e providenciar os recursos necessários.

Os **temas** das reuniões devem promover a capacidade familiar de fazer escolhas conjuntas para a construção de projetos familiares e de apoiar os projetos de vida de cada um de seus membros, o que engloba a discussão de conflitos e dificuldades inerentes às diferentes fases da vida. Assim, o conflito no contexto familiar e as respectivas estratégias para sua superação também se fazem presentes na discussão.

Consideramos que o desenvolvimento humano não se limita a um determinado aspecto da realidade, mas é resultado de processos complexos de interação social e biológica. A criança aprende sobre dignida-



Foto: Acervo Vocação.

de na medida em que é cuidada e respeitada por seus pais e responsáveis. Tal cuidado e respeito, mais tarde, são internalizados e aplicados por ela em suas relações com seus iguais.

Molinaro afirma que o ideal da dignidade como atributo intercultural tem em sua composição o reconhecimento, o respeito, a reciprocidade, a responsabilidade.<sup>15</sup>

Para Milton Alves Santos,

é na relação com a família que a criança constrói a sua individualidade, começa a compreender a existência de regras e a identificar no outro um ser que também tem desejos e vontades. Então, aprende a negociar, a aceitar, a se colocar frente a essas pessoas, fazendo valer também as suas vontades. É na relação com os pais, irmãos, tios, avós ou qualquer outro adulto que se constrói e que se aplicam os primeiros passos para a constituição de um ser participativo.<sup>16</sup>

No caso dos jovens, sabemos que as situações-problema mais comuns envolvem a passagem para o mundo adulto. Ela instaura, em geral, um conflito de gerações no contexto familiar: pais e responsáveis deixam de ter filhos pequenos para cuidar, para assumir, com maior ou menor esforço ou sofrimento, um novo papel.

A condição juvenil, que traz como características a experimentação e a oposição como condição de diferenciação, faz do conflito um instrumento a serviço da construção da subjetividade do jovem – e do cenário familiar, um espaço de conflito e de permanente negociação. No caso de jovens provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social, tal condição também acarreta, muitas vezes, a entrada precoce no mundo do trabalho e em papéis profissionais menos qualificados. À inquietação familiar com as experimentações que ca-

<sup>15</sup> Cf. Carlos Alberto Molinaro, *Dignidade e interculturalidade*.

<sup>16</sup> Milton Alves Santos, *Qual o papel da família na educação de crianças e jovens?*, p. 2

racteriza essa fase da vida (drogas, sexo, etc.) soma-se, portanto, a preocupação com a entrada do jovem no mundo do trabalho.

Para Sarti,

(...) dar suporte para o jovem significa reconhecer o conflito implícito nas novas experiências como legítimo e acolhê-lo, como parte integrante das relações de afeto. Criar um lugar de proteção e cuidado significa precisamente propiciar condição de vivência e elaboração de conflitos.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Cynthia Andersen Sarti, *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*, p. 5.

*“Em uma reunião de famílias de crianças e jovens realizada em nosso espaço de convivência, em março de 2015, as famílias tiveram contato com as mudanças ocorridas na organização e foram apresentadas às atividades que os educadores desenvolveram entre fevereiro e março com o tema consumo consciente da água. Houve a discussão de propostas para lidar com as questões de racionamento de água e a construção de uma maquete com LEGO das ideias levantadas. Iniciar esse encontro compartilhando a atividade foi uma forma de aproximar as famílias das crianças e dos jovens e de contribuir para a efetivação de um diálogo entre eles. O encontro também possibilitou, após a apresentação da atividade, que as famílias discutissem sobre as dificuldades que têm enfrentado com o racionamento de água. O grupo falou sobre aquisição de novos hábitos para economizar água. [...] Após a discussão, convidamos todos, pais e filhos, a construir uma maquete com LEGO sobre as diferentes formas que cada um tem encontrado para garantir um consumo consciente. Essa atividade proporcionou às crianças e aos jovens uma maior interação com seus pais e a oportunidade de efetivar um diálogo intergeracional por meio da brincadeira.”*

**Tiago Campoy**, gestor da Vocação –  
Unidade Icaraí.



Foto: Bruno Schultze.

## FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: PARA QUE SERVEM AS FAMÍLIAS?

Na perspectiva das políticas de proteção social, o trabalho social com famílias tem como objetivo a produção de experiências que levem ao conhecimento de direitos, ao convívio com a diversidade, à redução de preconceitos, discriminações e estigmas nos âmbitos familiar e comunitário e ao reconhecimento de formas de apoio do Estado para o fortalecimento da função protetiva da família.

As políticas públicas abandonaram alternativas institucionais, como orfanatos, internatos, manicômios, etc., e elegeram a família e a comunidade como espaços de proteção social, retomando a ideia de família como condição de inclusão – e servindo de modelo, nesse sentido, para as políticas de saúde e assistência social e combate à pobreza que também vêm caminhando nessa direção. Assim, se a pessoa possui trabalho e vínculos sociofamiliares, ela se encontra potencialmente incluída nas redes de integração social. Mas, se estes lhe faltam, escorrega para zonas de vulnerabilidade e de “desafiliação social”.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Cf. Manuel Castells, *O poder da identidade*.

Nas práticas socioeducativas que envolvem as famílias de crianças, adolescentes e jovens, a afirmação da dignidade humana se efetiva na busca pelo desenvolvimento integral das pessoas.



Foto: Acervo Vocação.

Encontro com famílias de jovens. Centro Popular de Defesa dos Direitos Humanos Frei Tito de Alencar Lima – Cidade Júlia.

<sup>19</sup> Cf. Cynthia Andersen Sarti, *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*.

No trabalho com famílias, nossa primeira reação tende a ser uma postura defensiva, por causa da propensão que temos de projetar, segundo Sarti, nosso modelo familiar sobre elas – o que pode nos impedir de reconhecer e aceitar a existência de outros arranjos.<sup>19</sup>

Um primeiro passo, nesse sentido, é ouvir as famílias para conhecê-las de fato e assim reconhecer que as relações de vínculo, afeto, proteção e apoio são determinantes na concepção de família. Superar a ideia de família como espelho do modelo, construído com base em experiências ou idealizado, é um dos desafios do trabalho. Nessa relação, nós passamos a compreender as famílias e aprendemos sobre elas – e isso se dá porque passamos a considerar suas peculiaridades, diferenças e riquezas como um conhecimento a ser adquirido.

Da experiência com as reuniões com as famílias, aprendemos que a vivência grupal possibilita que os participantes se coloquem crítica e autonomamente na relação com o meio social, em iniciativas de participação social e de protagonismo, na defesa e na conquista de direitos.

O trabalho em grupo promove o diálogo, estimulando a socialização e a discussão de projetos de vida. Possibilita ainda a discussão de situações vivenciadas pelas famílias e as diferentes formas como lidaram com elas por meio da reflexão dos direitos, dos papéis e dos interesses de cada membro.

O grupo nessas reuniões permite a formação de um “campo grupal”, em que os fenômenos circulam e os conflitos podem surgir e serem enfrentados.

Dessa forma, retomamos as dimensões relacional e social da constituição da identidade pessoal e definimos o respeito, a socialização, a ampliação

Segundo Zimerman, “o campo é composto por múltiplos fenômenos e elementos do psiquismo, e, resulta que todos esses elementos, tanto os intra como os intersubjetivos, estão articulados entre si, de tal modo que a alteração de cada um deles vai repercutir sobre os demais, em uma constante integração entre todos”. (David E. Zimerman *et al.*, *Como trabalhar com grupos*, p. 29.)

da consciência crítica e o diálogo como valores constitutivos de um bom relacionamento familiar no qual os direitos e as obrigações são iguais – sem arbitrariedade, coerção ou violência.

*“Para a realização da segunda reunião com famílias, os educadores propuseram aos jovens o debate sobre consumo consciente (crise hídrica, dengue, racionamento). Da parte deles, surgiu a necessidade de uma conversa com seus pais, dada a dificuldade de diálogo nas famílias, inclusive sobre esse tema. Dividiram-se em três grupos, um para a elaboração de cartazes e a explanação durante a reunião, outro para a criação de uma música sobre a crise hídrica, e um terceiro, para a dramatização de uma cena teatral sobre a relação entre pais e filhos.*

*Os jovens prepararam tudo, a começar pela recepção das famílias; nós, educadores, só fizemos a mediação. A autonomia deles na realização deste encontro foi, a nosso ver, fantástico, pois eles demonstraram muita criatividade e empenho, sobretudo na criação e na apresentação da cena teatral em que propuseram uma interação com as famílias. A narração, sem dúvida, mostrou a influência da peça a que assistiram recentemente –*

*A Exceção e a Regra, de Bertolt Brecht com a Cia. Estável –, que os incentivou nesta atividade, certamente. Alguns jovens se superaram em termos de criatividade, autonomia, consciência e pró-atividade. Especialmente aqueles que não apresentavam iniciativa de se colocarem.”*



Foto: Acervo Vocação.

# 1.3.

## DIREITOS E DEVERES: ABORDAGEM PARA AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Este capítulo trata daqueles cinco direitos que, como afirmamos na introdução desta primeira parte da publicação, consideramos prioritários para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. Trata-se do direito ao lúdico, à cultura, à informação, à participação e ao projeto de vida.

A prioridade que conferimos a esses direitos no trabalho socioeducativo que realizamos é resultado de uma escolha da Vocação. Acreditamos que, ao priorizá-los, definimos uma agenda para o trabalho que pode ser seguida por todos os nossos apoiadores, equipes técnicas e organizações parceiras, pois lhes permite identificar claramente os aspectos do desenvolvimento integral que, na perspectiva socioeducativa por nós adotada, propomos aprimorar continuamente.

A seguir, aprofundamos a análise desses cinco direitos, reconstruindo o lugar de cada um deles no conjunto de aspectos que tem a dignidade humana como horizonte do desenvolvimento integral.

### O DIREITO AO LÚDICO

Infância e adolescência são conceitos sócio-históricos que começaram a ser construídos há pouco menos

de duzentos anos. O processo de elaboração e consolidação dos direitos de crianças, adolescentes e jovens nos instrumentos jurídicos nacionais e internacionais está relacionado à concepção de infância e adolescência como “lugares” de direitos e liberdades e implica considerá-los sujeitos ativos capazes de criar e recriar uma cultura que lhes é própria – **cultura lúdica** –, e, ao mesmo tempo, elaborar representações específicas de seus elementos.

Segundo Gilles Brougère, a cultura lúdica corresponde a um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar”. (Gilles Brougère, *A criança e a cultura lúdica*, p. 107.)



Foto: Acervo Vocação.

Brincadeira com fantoches. Vocação – Unidade Icarai.

Desde a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), elaborada no contexto da Revolução Francesa, quase todos os documentos que definem os direitos individuais e coletivos dos homens proclamam a liberdade, a solidariedade, a igualdade, a dignidade, o respeito e a paz como imprescritíveis. A luta pela consolidação desses direitos, contudo, a crianças, adolescentes e jovens se intensificou somente a partir do século XX, que, por essa razão, é considerado o século do reconhecimento, da defesa, da proteção e da valorização da infância e da adolescência.

A *Declaração dos Direitos da Criança*, por exemplo, que representa o primeiro conjunto de valores da *Doutrina*



“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (Unicef, *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, p. 22.)

da *Proteção Integral das Nações Unidas para a Infância*, foi aprovada por unanimidade na Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1959, e *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, que a fortalece, em novembro de 1989. Em ambos, estão explicitados os direitos ao lazer, à educação gratuita, à proteção ao trabalho infantil e a quaisquer formas de discriminação em condições de liberdade e dignidade.

No documento de 1959, embora a criança já fosse reconhecida como sujeito detentor de direitos, ela ainda era vista como irracional, irresponsável e incapaz de emitir juízo e agir sobre sua própria realidade – e a infância ainda era tida, portanto, como um período de negação da liberdade.

*A Convenção sobre os Direitos da Criança* define criança “como todo ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo”. (Unicef, *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, p. 6.) A necessidade de os documentos oficiais distinguirem etapas dentro dessa faixa etária surgiria com mais ênfase nas décadas seguintes.

*A Convenção sobre os Direitos da Criança* de 1989 ampliou a **concepção de criança** – e, em alguma medida, a de adolescente também –, atribuindo a esses sujeitos direitos compatíveis com seus interesses específicos e ao Estado o dever de assegurar-lhes proteção e assistência especial. Esse documento provocou impacto sobre a relação entre adultos e crianças, especialmente, ao defender que:

[...] a criança privada de liberdade deve ser tratada com a humanidade e o respeito devidos à dignidade da pessoa humana e de forma consentânea com as necessidades das pessoas da sua idade. Nomeadamente, a criança privada de liberdade deve ser separada dos adultos, a menos que, no superior interesse da criança, tal não pareça aconselhável, [...].<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Cf. Unicef, *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, p. 24.

No Brasil, nenhuma lei fez menção à criança ou ao adolescente até 1830. E de 1830 a 1988, salvo exceções, a legislação que se referia “ao menor” nascido ou residen-

te no País era discriminatória, pois incluía apenas a criança e o adolescente em condições desfavoráveis, submetidos à pobreza ou em situação irregular. Termos como dignidade, lazer, respeito (no sentido de consideração) sequer eram mencionados – e a expressão liberdade, quando citada, encontrava-se geralmente acompanhada da palavra “vigiada”, servindo apenas para caracterizar uma punição ou medida preventiva.

Respalhada pelo *Código de Menores*, que vigorou de 1927 a 1980, a intervenção estatal apresentava apenas duas alternativas aos “menores desamparados”: o trabalho precoce, como medida preventiva a uma delinquência “latente” advinda da pobreza, ou a institucionalização, como fator regenerador de sua fatal perdição.

O movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente começou a avançar significativamente apenas na década de 1980, estimulado pelo processo de redemocratização do País, após 20 anos de ditadura militar (1964-1985). Esse contexto abriu espaços de debate para a formulação de propostas e favoreceu a criação de uma nova Constituição, que contemplava os direitos da criança e do adolescente, promulgada em 1988 – um ano antes, portanto, da aprovação do documento *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.

Instituído pela Lei n. 8.069, de dia 13 de julho de 1990, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) representa um marco importantíssimo na consolidação do direito à liberdade, ao lúdico e à dignidade da criança e do adolescente. De acordo com seu artigo 4, é dever:

[...] da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dig-

<sup>2</sup> Brasil, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

---

nidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.<sup>2</sup>

Compreendidos como sujeitos de direitos de prioridade absoluta, crianças e adolescentes estariam teoricamente a salvo de qualquer negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, opressão.

O ECA também faz referência em seu texto ao direito à liberdade, mas procura defini-la em seu artigo 16, compreendendo os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Brasil, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

---

De acordo com o ECA, portanto, crianças e adolescentes passavam a usufruir legalmente dos mesmos direitos que os adultos, beneficiando-se de sua liberdade e tendo suas vontades e seus interesses respeitados.

Foto: Acervo Vocação.



Criança brincando com quebra-cabeça. Comunidade Missionária Villaregia.

No universo da criança e do adolescente, o fascínio pelo lúdico é constante. A brincadeira aparece como parte do processo de desenvolvimento desses sujeitos e garante as condições necessárias para integrá-los às possibilidades que o mundo oferece.

Há uma relação entre dignidade e autonomia. São ideias interligadas que constituem um sujeito de direitos. Entende-se por dignidade o valor de que se reveste tudo aquilo que não tem preço, ou seja, que não pode ser passível de ser substituído por um equivalente.<sup>4</sup> Considerar o brincar como um direito é o mesmo que reconhecer, portanto, a dignidade da criança e do adolescente, que devem ter oportunidades para vivenciar o lúdico em seu cotidiano.

Para a Vocação, o período da infância e da adolescência é uma etapa insubstituível da vida e que tem valor em si. Isso significa que ela não pode ser traduzida como um período de preparação para o próximo ciclo de vida, que seria a vida adulta.

Acreditamos que crianças e adolescentes, como “sujeitos de direitos”, têm condições e competências para viver de forma plena sua infância e adolescência, fases da vida humana que não se repetem e não têm valor relativo.

Garantir o direito de brincar é assegurar, portanto, a possibilidade de criar vivências insubstituíveis para o desenvolvimento integral dessas pessoas.<sup>5</sup>

Tal especificidade justifica a importância do brincar na infância e na adolescência e sustenta a necessidade de garantir momentos e espaços lúdicos para tal atividade. Ainda que o lúdico possa acontecer em qualquer am-

<sup>4</sup> Cf. o capítulo “Desenvolvimento integral e dignidade humana” desta publicação.

○ que é o brincar para você?

Júlio: Aprender coisas novas, aprender algumas brincadeiras.

○ Como você se sente enquanto brinca?

Felipe: Eu me sinto livre.

Felipe e Júlio (8 anos).

Movimento Renovador Paulo VI.



Foto: Anjeli Nogueira

<sup>5</sup> Cf. Raquel Rodrigues Franco, *A fundamentação jurídica do direito de brincar*.

biente, ele público ou privado, é dos espaços socioeducativos a responsabilidade de garantir oportunidades para que o brincar se concretize como forma de expressão importante. Afinal, trata-se de uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do aprendizado e do processo criativo de crianças, adolescentes e jovens – uma fonte inesgotável de desenvolvimento integral.

Apesar dos avanços alcançados nos últimos anos, sabe-se que, embora o lúdico seja um direito garantido por lei amplamente reconhecido no discurso de educadores, crianças, adolescentes e jovens ainda enfrentam múltiplos desafios para que ele se efetive na prática.

Por razões históricas e culturais, o lazer e o brincar ainda são considerados por muitos “uma perda de tempo” – já que esse tempo deveria ser, na opinião desses “muitos”, aproveitado com atividades “úteis”, como as que valorizam o “trabalho”, por exemplo.

A intensa pressão que se exerce sobre crianças, adolescentes e jovens para que alcancem bons resultados na escola tem impactado a rotina infanto-juvenil e marginalizado o jogo como atividade menos importante – reduzindo assim a legitimidade atribuída ao lúdico.

Nas instituições escolares ou mesmo nas organizações não-governamentais que atuam com práticas socioeducativas orientadas para crianças, adolescentes e jovens, ainda é possível observar ocasiões em que o tempo do brincar (que envolve a seleção de materiais e brinquedos capazes de enriquecer esse momento) é reservado para depois, após a conclusão do “trabalho”.

Em outros casos, não menos problemáticos, há uma apropriação equivocada do lúdico, que enrijece o processo e corrompe sua essência. Nessas situações, não há o equilíbrio necessário entre a mediação do educador e

a liberdade da criança, do adolescente e do jovem. Favorecer atividades lúdicas espontâneas não significa deixar que esses momentos aconteçam sem planejamento e intervenção. Tampouco que a mediação deva ser excessivamente rígida, invasiva e constantemente dirigida para a obtenção de resultados.



Foto: Bruno Schultze.

Associação Comunitária Auri Verde – CCA Chácara Santo Amaro.

Criado para a proteção da infância e da juventude, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos reconhece o lúdico como um direito e como uma forma privilegiada de expressão infanto-juvenil, pautando-se:

[...] no reconhecimento da condição peculiar de dependência, de desenvolvimento desse ciclo de vida e pelo cumprimento dos direitos das crianças, numa concepção que faz do brincar, da experiência lúdica e da vivência artística uma forma privilegiada de expressão, interação e proteção social.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Conselho Nacional de Assistência Social, *Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009*, p. 10.

Defende ainda que as intervenções:

devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, in-

<sup>7</sup> Conselho Nacional de Assistência Social, *Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009*, p. 10.

Infelizmente, a maioria dos adultos deixa de reconhecer o quanto eles próprios brincam espontaneamente. Afinal, a dimensão lúdica da vida não está exclusivamente atrelada a um jogo ou a uma brincadeira infantil. Um olhar cuidadoso sobre as atividades que realizamos diariamente em nosso cotidiano é suficiente para perceber que há sempre uma dimensão lúdica nelas.

teração, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para ressignificar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favoráveis do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social.<sup>7</sup>

Importa destacar que a desvalorização do lúdico é hoje um dos fatores que inviabilizam a erradicação do trabalho infantil no mundo. Para crianças, adolescentes e jovens em situação de alta vulnerabilidade social, o ingresso precoce no mundo do trabalho, estimulado pelas necessidades da família e pela **postura negligente do adulto em relação ao brincar**, tem causado inúmeros prejuízos ao desenvolvimento integral desses sujeitos.

A Vocação compactua com a concepção sobre o lúdico disposta na legislação vigente. Portanto, sua metodologia, aplicada por meio do serviço socioeducativo, procura consolidar na prática o brincar como um direito da criança, do adolescente e do jovem.

Defendemos que garantir o direito ao lúdico é essencial, pois é por meio do brincar que crianças, adolescentes e jovens compreendem as funções sociais e aprendem a se colocar no lugar do outro, aprimoram a linguagem, expressam sentimentos e conflitos, elaboram e experimentam estratégias, etc., buscando maneiras de perceber sua realidade social e de se posicionar diante dela.<sup>8</sup>

O lúdico é inerente à pessoa humana e extremamente relevante para o desenvolvimento integral das pessoas em seus aspectos cognitivo, físico, emocional, social, cultural e afetivo. Com base em experiências da vida

<sup>8</sup> Cf. Ação Comunitária do Brasil, *Desenvolvimento integral: proposta para trabalho com crianças e adolescentes*.

prática experimentadas no lúdico, espera-se que crianças, adolescentes e jovens possam no futuro fazer escolhas conscientes e pensar em seus projetos de vida.

## O DIREITO À CULTURA

Para a Vocação, o **direito à cultura** é fundamental para fortalecer a construção de projetos de vida entre crianças, adolescentes e jovens.

Além disso, nossas ações socioeducativas o incorporam como um direito prioritário, porque:

- consideramos, como define a Unesco, que a cultura assume maneiras diversas através do tempo e do espaço e que essa diversidade se manifesta tanto na originalidade e na pluralidade das identidades, como nas expressões culturais dos diferentes povos e sociedades que formam a humanidade;
- reconhecemos a diversidade das expressões culturais, incluindo aquelas consideradas tradicionais, presentes no Brasil e no mundo;
- enfatizamos a importância da cultura para a coesão social, e, em especial, o seu potencial para a melhoria da condição de vida de crianças, adolescentes e jovens;
- desejamos que crianças, adolescentes e jovens se expressem em diferentes linguagens artísticas, compartilhando visões, emoções, opiniões e valores;
- compreendemos que os direitos culturais estão normatizados na *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* como necessidade básica, inerente à pessoa humana;

“Artigo 27. I) Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de gozar das artes e de aproveitar-se dos progressos científicos e dos benefícios que deles resultam”. (*Declaração Universal dos Direitos Humanos.*)

“Artigo 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” (Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.*)

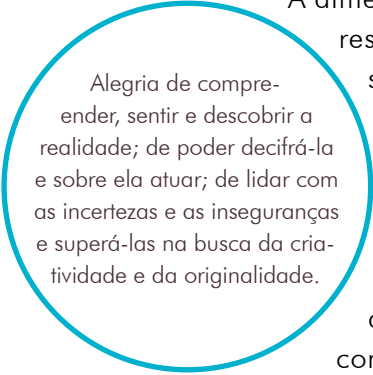


<sup>9</sup> Cf. Unesco, *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural*.

---

Assim, as ações socioeducativas impulsionadas pela Vocação visam promover oportunidades concretas para que crianças, adolescentes e jovens tenham direito à criação independente e autônoma, que, ainda conforme a Unesco, é a dimensão ativa do princípio da livre participação na vida cultural. Na prática, ela se traduz na oferta de condições e momentos em que crianças, adolescentes e jovens possam se engajar em atividades de criação, voltadas à livre expressão e comunicação, e que visam o completo e harmônico desenvolvimento das personalidades desses sujeitos, assim como o progresso cultural das sociedades.<sup>9</sup>

A dimensão passiva da livre participação na vida cultural diz respeito ao direito à fruição. É este, à garantia de informação e treinamento que levem crianças, adolescentes e jovens a usufruir com conhecimento e discernimento de valores e bens culturais. Por essa razão, acreditamos que as ações socioeducativas em cultura devem garantir o direito à participação na vida cultural por meios de duas dimensões: a da criação e a da fruição.



Alegria de compreender, sentir e descobrir a realidade; de poder decifrá-la e sobre ela atuar; de lidar com as incertezas e as inseguranças e superá-las na busca da criatividade e da originalidade.

A dimensão ativa da participação na vida cultural diz respeito ao direito à criação. Para isso, é necessário garantir um clima de liberdade para a expressão artística e favorecer as condições materiais para o apuramento do senso estético. É vital que a cultura proporcione satisfação a crianças, adolescentes e jovens, pois essa satisfação provoca a verdadeira **alegria** de um processo investigativo, que mobiliza o conhecimento e desperta uma nova forma de relação com a experiência vivida, possibilitando a descoberta de novas respostas às necessidades do sujeito que o vivencia.



Foto: Bruno Schultz.

Programa Crê-Ser. Vocação – Unidade Icarai.

O educador francês Georges Snyders defende que há, basicamente, dois tipos de cultura: uma imediata, formada no cotidiano e não-sistematizada, por ele denominada “cultura primeira”, e outra sistematizada, que ele nomeia de “cultura elaborada”. Segundo Snyders, não há antagonismo entre elas, mas uma relação dialética: as diferenças existem, mas não as repelem. A seu ver, a cultura elaborada seria uma continuidade da cultura primeira, e esta, organizada e sistematizada por aquela, seria geradora de uma nova dimensão da realidade.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Cf. Georges Snyders,  
*A alegria na escola.*

Com base em tais considerações, acreditamos que as ações socioeducativas em cultura devem partir da “cultura primeira” de crianças, adolescentes e jovens, de modo a aprofundar e ampliar os seus limites. E, para que haja alegria, tais ações devem estar pautadas nas experiências imediatas desses sujeitos, para que eles possam reinventar, na confluência de diversas culturas, a expressão cultural que lhes é própria – reinventar no sentido de ultrapassar a experiência inicial e acessar outras verdadeiras.

Nesse processo, é fundamental envolver crianças, adolescentes e jovens na estruturação de planos para a vida. Para a Vocação, a estratégia de projetos em cultura que

envolvam crianças, adolescentes e jovens podem, desde que criadas situações de confiança para tanto, mobilizar o engajamento e a autonomia desses sujeitos e permitir que sintam, ainda na perspectiva de Snyders, alegria por meio de práticas culturais: ser feliz implica ter projetos, acreditar neles e saber como agir em relação a eles.

A Vocação acredita que alegria não é a satisfação de desejos imediatos, mas a solidificação de projetos de vida que contribuam no crescimento constante das potencialidades de crianças, adolescentes e jovens. É a alegria de saber, de conhecer e de poder escolher conscientemente entre as diferentes possibilidades oferecidas na sociedade, de despertar para uma nova forma de relação com a vida e de descobrir respostas às exigências em viver em sociedade.

Foto: Daniel Kersys.



Exercícios de dança com a educadora Monika Bernardes. Oficina Conexão Jovem.

Em suma, nossas ações socioeducativas, que garantem o direito à cultura, visam proporcionar experiências que promovam alegria em solidificar projetos de vida, por meio do acesso a diferentes linguagens artísticas nas dimensões da criação e da fruição. E se a alegria é o estado de satisfação extrema que leva ao equilíbrio e ao bem-estar, acreditamos que apenas aqueles que se encontrem sujeitos a essas condições estarão dispostos a modificar o meio

social em que estão inseridos. Somente aqueles, portanto, que se envolvam com seus projetos de vida, com confiança e esperança, poderão propor mudanças e se tornar crianças, adolescentes e jovens alegres.

Aqui resvalamos na dimensão da fruição cuja marca é a experimentação prazerosa da cultura. A fruição pode ser definida como uma ação organizada ou espontânea de aproveitar as oportunidades de contato com manifestações culturais, que ocorram em instituições oficiais de artes, como museus, galerias ou bienais, ou em espaços espontâneos, como na rua. E encontra-se prevista no *Plano Nacional de Cultura* de 2010, instituído pela Lei n. 12.343, de 2 de dezembro de 2010, que trata da universalização do acesso dos brasileiros à arte e à cultura. Eis o que ele dispõe a esse respeito:

[...] ampliar o acesso à fruição cultural, por meio de programas voltados a crianças, jovens, idosos e pessoas com deficiência, articulando iniciativas como a oferta de transporte, descontos e ingressos gratuitos, ações educativas e visitas a equipamentos culturais.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Brasil, Lei n. 12.343, de 2 de dezembro de 2010.

## O DIREITO À INFORMAÇÃO

A efetivação de ações socioeducativas que promovam o **direito à informação** contribui para o desenvolvimento integral e para a construção de projetos de vida de crianças, adolescentes e jovens. Por estar relacionado ao acesso a diferentes ideias, informações e conteúdos, o direito à informação se faz necessário para o aumento da capacidade crítica, da autonomia e da participação efetiva desses sujeitos.

Nessa perspectiva, é fundamental que tais ações incentivem o contato de crianças, adolescentes e jovens com diferentes meios de informação, disponibilizando o acesso

“[Artigo 5] XIV - é assegurado a todos o acesso à informação. XXXIII - todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado.” (Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.)

a distintos suportes (livros, revistas, jornais, *sites*, *blogs*, redes sociais, etc.) e também aos mais variados espaços em que eles se encontram (bibliotecas, museus, centros de informação, internet, etc.).

Mas o simples acesso a um maior número de informações não é suficiente. A forma como elas são recebidas, processadas, articuladas e elaboradas por crianças, adolescentes e jovens precisa ser considerada na promoção de tais ações, para que eles sejam capazes de utilizá-las na resolução de problemas e no exercício da cidadania.

Nesse sentido, o direito à informação está relacionado à possibilidade de buscar, receber, relacionar e comunicar diferentes conteúdos, ideias e informações. E tanto o acesso como o processamento dessas informações são fundamentais para a ampliação do repertório cultural de crianças, adolescentes e jovens e também para o fortalecimento de suas capacidades de enfrentar e superar dificuldades.

Foto: Roberto Kakazu.



Jovens em atividade com jornais e revistas.

As ações socioeducativas que promovem o direito à informação são muito variadas e estão presentes na maioria das propostas oferecidas a crianças, adolescentes e jovens: oficinas de leitura ou de criação de fanzines, atividades de pesquisa (em livros, revistas, jornais, *sites*), laboratórios de informática, etc.

Nós, da Vocação, acreditamos que essas ações devem se efetivar de modo que crianças, adolescentes e jovens encontrem novas oportunidades de se comunicar e de se conectar até mesmo com diferentes comunidades humanas. E esperamos que, por meio de tais ações, eles possam estabelecer novas relações, conhecer mais sobre seus direitos, descobrir

outras formas de entender o que se passa com eles e com o meio em que vivem, e desenvolver novos questionamentos ou encontrar outras respostas às suas questões.

Ao ampliar o acesso aos diferentes meios de comunicação e à qualidade de recepção de novos conteúdos e informações, as crianças e [os] adolescentes têm a oportunidade de fortalecer suas competências cognitivas e produtivas.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Ação Comunitária do Brasil, *Desenvolvimento integral: proposta para o trabalho com crianças e adolescentes*, p. 49.

Tais oportunidades relacionadas à promoção do direito à informação precisam contemplar uma série de condições específicas que contribuam para a qualidade e a efetividade das ações oferecidas a esses sujeitos.

O acesso à informação fortalece a capacidade de escolhas, que, por sua vez, viabiliza a estruturação de projetos de vida consistentes e conscientes.

## O DIREITO À PARTICIPAÇÃO

No Brasil, foi o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) que vinculou primeira e diretamente o direito à participação de crianças e adolescentes à democracia, ao relacionar, em seu artigo 15, participação e liberdade, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos civis.

Os direitos civis, vale recordar, incluem as liberdades fundamentais, como a de ir e vir, e o direito à participação política. E de acordo com o artigo 16 do ECA, a participação inclui a liberdade de expressão e opinião, tanto na vida familiar quanto na comunitária.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Cf. Brasil, *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*.

É possível afirmar, portanto, que o ECA é o documento legal que marca o início dessa preocupação em relação

à necessidade de se respeitar a opinião de crianças e adolescentes no Brasil e de entendê-los como sujeitos dotados de opiniões e desejos e do direito de manifestar seus pensamentos e sentimentos no contexto social.

“Renata solicitou a emissão de seu primeiro título a um cartório eleitoral em Vitória-ES, que negou seu pedido, já que a moça ainda tinha apenas 15 anos na época da solicitação. Inconformada com a decisão local, ela enviou uma carta ao então presidente do TSE, ministro Sepúlveda Pertence, sob a seguinte alegação: “Nascida em 30/09/1978, já terei completado, naquela data [3 de outubro de 1994, dia da eleição], os 16 anos e o direito, creio eu, assegurado pela Constituição, ao voto”, argumentou a jovem na correspondência, datada de 20 de maio daquele ano”. (*Jovem eleitor: adolescentes com 16 anos incompletos podem tirar o título.*)

A participação de crianças, adolescentes e jovens na vida política é, levando-se em conta a condição peculiar de desenvolvimento desses sujeitos, resguardada: o artigo 14 da Constituição de 1988 prevê que o voto é obrigatório para os maiores de 18 anos e facultativo para os maiores de 16 e menores de 18 anos. Tal restrição, contudo, não impediu a adolescente **Renata**, com então 15 anos, de solicitar ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE) o direito de participar da eleição para presidente da República em 1994 – a segunda eleição presidencial após a redemocratização do País.

O reconhecimento de que crianças, adolescentes e jovens têm direitos implica, em contrapartida, que eles também têm obrigações e responsabilidades.

No âmbito da infância, da adolescência e da juventude, é importante ressaltar que tanto os direitos como os deveres são pertinentes aos diversos contextos da vida social (familiar, comunitário, político). Afinal, é necessário que esse público aprenda a conviver com a sociedade adulta – para a qual, vale lembrar, eles foram considerados inaptos à participação por muitos séculos.

“Apesar de a participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar. A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa”. (Juan E. Dias Bordenave, *O que é participação*, p. 46)

É daí que surge a ideia de protagonismo infanto-juvenil, que considera que **crianças, adolescentes e jovens são atores que podem participar da vida pública**, desde que apoiados pelos adultos em uma perspectiva democrática.

Isso significa que, em consonância com o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, aprovado pela Resolução Conjunta n. 1 do Conanda, é indispensável que crianças, adolescentes e jovens sejam concebidos como “sujeitos”: indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade e vontade próprias, que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros “objetos”, devendo participar das decisões que lhes dizem respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento.

São em documentos legais, como os aqui citados, que a Vocação se pauta para afirmar que a promoção de ações socioeducativas relacionadas à garantia do direito à participação é indispensável no processo de construção de projetos de vida e para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. Possibilitar um ambiente favorável à liberdade de expressão, ao diálogo democrático e à construção coletiva, que contribua com o fortalecimento de vínculos comunitários e familiares, é fundamental para a efetivação desse direito. Nesse sentido, é imprescindível a realização de atividades socioeducativas que promovam o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de fazer escolhas de forma crítica, possibilitando a crianças, adolescentes e jovens o autorreconhecimento como sujeitos de direitos e deveres.

Para alguns estudiosos do tema da moralidade infanto-juvenil, é fundamental que a formação da criança, do adolescente e do jovem tenha como foco o desenvolvimento para a assunção de responsabilidades individuais e so-



Foto: Arquivo Vocação.

Direito à participação. Vocação – Unidade Icarai.



<sup>14</sup> Cf. J. ESCÁMEZ e R. GIL, *O protagonismo na educação* e Antonio. C. G. da Costa, *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador*.

ciais por meio da ética e da moral. Dessa forma, o conceito de protagonismo juvenil emerge e exige um modelo coerente de relação entre adultos e crianças, adolescentes e jovens. Esse relacionamento baseia-se em regras básicas do convívio democrático que tem no diálogo sua fonte mais importante. Desse modo, crianças, adolescentes e jovens irão atuar para, em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências e vivências concretas nas práticas formativas.<sup>14</sup>

Por essa razão, ressaltamos a importância de práticas que contribuam para que crianças, adolescentes e jovens se apropriem dos recursos e abordem os desafios da comunidade a que pertencem, de modo a realizar propostas de intervenção. É igualmente importante que participem das decisões referentes ao plano anual da organização, do planejamento das atividades do educador e das discussões de regras e combinados e que se envolvam na ambientação dos espaços.

Foto: Bruno Schultze



Eleições em debate. Associação Comunitária Auri Verde.

Para a Vocação, o foco do trabalho socioeducativo referente ao direito à participação deve estar no desenvolvimento de competências de caráter geral, orientadas

para desenvolver em crianças, adolescentes e jovens o dinamismo, a autonomia, a solidariedade, o respeito à diversidade, o compromisso com a superação da desigualdade social – e, de um modo mais amplo, a própria noção de cidadania. Afinal, esta exige, por se encontrar diretamente vinculada à aquisição do pensamento crítico e questionador em relação às autoridades, que haja disseminação de conhecimentos sobre direitos, deveres e princípios da democracia. Tal esforço, acreditamos, cria um caldo de cultura verdadeiramente propício à formação de mentalidades democráticas e realmente críticas. E é isso o que busca a Vocação quando declara ser o direito à participação uma prioridade.

## O DIREITO AO PROJETO DE VIDA

Para a Vocação, o direito ao projeto de vida é o que melhor traduz o princípio constitucional da dignidade humana e sustenta o objetivo de qualquer prática socioeducativa – que é o pleno desenvolvimento da pessoa (exercício da cidadania, qualificação para o trabalho, proteção, amparo e cuidado por meio da convivência familiar e comunitária, etc.), e envolve até mesmo sua capacidade de fruir de modo responsável de seus demais direitos.

O direito ao projeto de vida exige que o atendimento das necessidades para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens ocorra por meio da articulação de diversos atores e em diferentes âmbitos, mobilizando pessoas, políticas públicas, a sociedade civil e o setor empresarial. Para a Vocação, tal conexão ocorre nas comunidades de aprendizagem e se materializa quando o corpo social se empenha em prover oportunidades de desenvolvimento, cuidado e proteção às crianças, aos adolescentes e aos jovens.

O direito ao projeto de vida está implícito no ordenamen-

to jurídico brasileiro, pois é uma decorrência dos princípios que sustentam o pleno desenvolvimento da pessoa. Sua construção é similar àquela proposta por Antonio Candido, quando cunhou a expressão “direito à literatura”. Todos sabemos que a literatura não é um direito explicitamente declarado, mas, no entanto, nenhum de nós ousaria discordar que os direitos à cultura, à educação, ao lazer e à assistência social supõem a literatura como uma prática necessária à plena efetivação de todos eles.

Tomando de empréstimo a proposição de Antonio Candido, podemos dizer que o afinamento das emoções, o senso de beleza e a percepção da complexidade do mundo e dos seres são as bases para a constituição de projetos de vida – ou para a construção da própria vida que cada sujeito vai definindo para si.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Cf. Antonio Candido, *Vários escritos*.

Foto: Acervo Vocação.



Elaboração do plano de ação para o projeto de vida. Vocação – Unidade Icarai.

Ao recuperarmos a noção de “projeto” para falarmos em dignidade humana, trazemos à tona as linhas básicas do pensamento existencialista que partem do princípio de que “a existência precede a essência”. O homem, segundo essa linha de pensamento, não é determinado por uma essência que estabelece uma finalidade *a priori*. Tanto que, para o filósofo Jean-Paul Sartre, o homem

existe primeiro, descobre-se no mundo e, só depois, define-se. O homem faz seu projeto, definindo-se como deseja. Logo, temos uma definição básica de liberdade: o homem é um ser “para-si” e não “em-si”, como são as coisas e os outros animais. Isso significa que o homem é apto a refletir e ver-se saindo de si.

Por ser capaz de pensar sobre si e de se pôr fora de si, o homem é capaz de autoexaminar-se, porque possui uma consciência autorreflexiva. São tais capacidades que o tornam apto a construir seu próprio projeto, e o fazem responsável, portanto, por seu próprio destino.

O existencialismo, embora possa ser associado ao individualismo, é um projeto humanista, pois carrega a necessidade da relação com o outro na formulação de um projeto “para si”, como evidencia o excerto extraído da obra *O existencialismo é um humanismo*, de Jean-Paul Sartre.

Mas se verdadeiramente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que é. Assim, o primeiro esforço do existencialismo é o de pôr todo o homem no domínio do que ele é e de lhe atribuir a total responsabilidade da sua existência. E, quando dizemos que o homem é responsável por si próprio, não queremos dizer que o homem é responsável pela sua restrita individualidade, mas que é responsável por todos os homens [...]. Com efeito, não há dos nossos atos um sequer que, ao criar o homem que desejamos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem como julgamos que deve ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar ao mesmo tempo o valor do que escolhemos, porque nunca podemos escolher o mal, o que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem que o seja para todos. Se a existência, por outro lado, precede a essência e se quisermos existir, ao mesmo tempo que construímos a nossa imagem,

<sup>16</sup> Jean-Paul Sartre,  
*O existencialismo é um  
humanismo*, p. 218-19.

---

esta imagem é válida para todos e para toda a nossa época. Assim, a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, por que ela envolve toda a humanidade.<sup>16</sup>

O trabalho que visa o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens por meio da estruturação de projetos de vida encontra nuances nos ciclos de vida. Isso significa que a percepção das mudanças que estão ocorrendo “para si” torna-se mais consciente a partir dos 13 anos de idade. No entanto, quando adotamos a perspectiva construtivista de desenvolvimento, é coerente aceitar que os elementos necessários à construção de si estão presentes já nos primeiros anos de vida.

<sup>17</sup> Cf. Zygmunt Bauman,  
*Modernidade líquida*.

---

Além dos fatores biológicos, as sensações de incerteza e ansiedade perpétuas que marcam o mundo atual também contribuem para a relativização dos projetos de vida.<sup>17</sup> Essas sensações são decorrentes das dúvidas com as quais o sujeito se depara ao tentar descobrir que fins podem ser atingidos por ele. Ainda que no mundo atual haja uma enorme quantidade de ofertas e oportunidades disponíveis (ou em razão mesmo dessa enorme quantidade de ofertas e oportunidades disponíveis), o sujeito não tem certeza do êxito ou da longevidade de suas conquistas, o que agrava sua dificuldade de fazer escolhas e definir objetivos.

Crianças, adolescentes e jovens que vivem em comunidades situadas nas periferias, mas conectadas ao contexto global, e sujeitas, portanto, à força do consumismo, tendem a construir suas identidades sob essa influência. O consumismo torna-se parâmetro de sucesso ou de fracasso dos projetos “de si” e “para si” desses sujeitos, influenciando, inclusive, os olhares de seus familiares sobre a efetividade dos investimentos que fazem na definição de suas trajetórias. Já é senso comum a discussão sobre a dificuldade que pais e responsáveis encontram para apoiar

emocionalmente seus filhos, sem lançar mão de um conjunto complexo de mercadorias que visa aplacar a angústia que sentem por dedicarem cada vez menos tempo a eles – e cada vez mais tempo, em contrapartida, à obtenção de recursos para consumir.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Cf. David Brooks,  
*Amor e mérito.*

Nesse sentido, o direito ao projeto de vida está ligado à reconstituição de um compromisso com uma comunidade que ofereça aos sujeitos a possibilidade de segurança em seus percursos de experimentação na construção de projetos “para si”. Essa comunidade funciona como dispositivo de ajuda mútua, em um território determinado, e constitui-se, portanto, como uma comunidade ética. Tal ideia parece utópica, quando verificamos a incerteza decorrente do enfraquecimento das comunidades éticas e da emergência de comunidades estéticas, conforme nos alerta Bauman.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Cf. Zygmunt Bauman,  
*Comunidade: a busca por  
segurança no mundo atual.*

Em termos práticos, o projeto de vida como um direito exige, tal como apresentado nesta publicação, a coexistência de ao menos quatro elementos que lhe deem sustentação.

1

A possibilidade de que crianças, adolescentes e jovens possam ter reconhecidas suas aptidões, no sentido de atributos, inclinações e preferências, adquiridas ou afloradas ao longo de sua experiência de vida para determinadas atividades.

2

A oferta a crianças, adolescentes e jovens de estímulos sistemáticos e fortemente orientados à aquisição de conhecimentos científicos e saberes populares disponíveis, visando ampliar seus interesses e talentos e encorajá-los a superar desafios que se apresentem no percurso de ampliação de seus repertórios culturais.

# 3

Um ambiente favorável ao desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Isso implica territórios dotados das mínimas condições necessárias ao desenvolvimento corporal, intelectual e afetivo, em que a segurança, a alimentação, a saúde, a proteção e o afeto estejam garantidos. Aqui tem lugar os arranjos familiares e as demais instituições que atuam junto a esses sujeitos.

# 4

Oportunidades de desenvolvimento que permitam que a construção de projetos de vida se dê em quantidade e qualidade suficientes para uma experimentação adequada das possíveis trajetórias de vida que cada criança, adolescente e jovem desejar para si.

São esses os quatro elementos que sustentam o projeto de vida. Em conjunto, eles atuam como uma equação dinâmica, compondo uma trama que se fortalece na medida exata da força de cada elemento, criando um ciclo virtuoso de desenvolvimento integral.

Vale destacar que há um quinto elemento que diz respeito ao esforço que os próprios sujeitos fazem para ampliar a margem relativa de suas escolhas de modo a promover uma ruptura parcial ou total com atitudes e valores anteriores e a afirmação de suas características pessoais.<sup>20</sup> Afinal, a construção da identidade é também resultante de opções e escolhas operadas pelos sujeitos. É o sujeito é, na perspectiva aqui adotada, aquele que faz projetos.

Em tal esforço, a memória ocupa lugar estratégico, uma vez que produz uma imagem retrospectiva, relativamente ordenada, da biografia do sujeito, permitindo o estabelecimento de objetivos e fins e da correspondente relação

<sup>20</sup> Cf. Gilberto Velho, *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*.

dos meios pelos quais eles podem ser atingidos. Desse modo, a memória fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente – sem ela, seria impossível a própria noção de projeto, pois este perderia suas amarras para situar as motivações e os significados da ação do sujeito no mundo. É nesse sentido que Helmut Wagner indica que:

[...] a memória, voltada retrospectivamente de forma reflexiva, é suplementada pela antecipação, voltada para frente, prospectivamente. A ação deliberada resulta de planejamento, do estabelecimento de um objeto e de imaginá-lo sendo realizado, e ainda da intenção de realizá-lo, independente do plano ser vago ou existir como projeto detalhado passo a passo.<sup>21</sup>

A memória aqui se confunde com a própria história do sujeito, uma vez que esse diálogo com o passado traz à tona as condicionantes sociais que dificultam a quebra do ciclo intergeracional de pobreza, que, por sua vez, limita a plena concretização de projetos de vida emancipadores.<sup>22</sup>

Os projetos de vida estariam assim situados na dimensão intersubjetiva, uma vez que, por mais pessoais e secretos que sejam, são expressos em conceitos, palavras e categorias que exigem a presença do outro. O projeto é um instrumento básico de comunicação, por meio do qual a realidade é negociada com outros atores individuais e coletivos, conformando uma aspiração para o mundo.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Wagner, apud Gilberto Velho, *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*, p. 101.

<sup>22</sup> Cf. Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*.

<sup>23</sup> Cf. Gilberto Velho, *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*.



to: André Mantelli.





# CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS SOCIOEDUCATIVAS COMO EXERCÍCIO DE DIREITOS E DEVERES

\*Jorge Larrosa Bondía, *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, p. 25.

---

*A palavra experiência vem do latim experiri, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...] Em grego há numerosos derivados desta raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem.*

*Jorge Larrosa Bondía\**

A metodologia proposta pela Vocação defende que as ações socioeducativas fortaleçam os direitos prioritários de crianças, adolescentes e jovens por meio de campos de experiência.

Esses campos, ao dar foco a determinados aspectos das práticas, ampliam as oportunidades de desenvolvimento integral de maneira estruturada, de modo que, por meio de vivências significativas e diversificadas, os participantes possam efetivar o pleno exercício dos direitos e deveres.

Além disso, os campos de experiência permitem o contato com diversas áreas do conhecimento e dos saberes, contribuindo assim para que as crianças, os adolescentes e os jovens adquiram um repertório mais amplo e sejam mais criativos, críticos, sensíveis, comunicativos e responsáveis. Propiciam, ainda, o desenvolvimento de um olhar destemido e fundamentado sobre a história

de vida, o contexto social e as possibilidades de futuro.

No decorrer da Parte 2, são apresentadas as experiências que foram realizadas no final de 2014 e ao longo de 2015 pela Vocação e suas organizações parceiras. As principais aprendizagens em jogo são detalhadas e os desafios e possibilidades que se colocam quando os educadores sociais optam por atuar por meio dos campos de experiência são discutidos de forma aprofundada.

Nas páginas a seguir, veja quais são os campos de experiência trabalhados pela Vocação e por suas organizações parceiras.



Foto: Acervo Vocação.

Participantes de roda de conversa sobre consumo consciente. Centro de Promoção Humana – Comunidade Meu Abacateiro.

# CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

## LÚDICO

Experiências que mobilizam o brincar como ferramenta indispensável ao desenvolvimento.

### O que proporciona:

- Realização de novas descobertas;
- Fortalecimento de vínculos;
- Atribuição de novos significados à realidade social.

## CULTURA

Experiências em diversas linguagens artísticas que articulam experimentação e fruição dos bens culturais.

### O que proporciona:

- Vivência de experiências verdadeiras;
- Apropriação de técnicas de linguagens artísticas.

## PARTICIPAÇÃO

Experiências na prática da autonomia que fortalecem a capacidade de decidir sobre assuntos da vida cotidiana.

### O que proporciona:

- Fortalecimento da capacidade de exercer direitos e responsabilidades;
- Construção da autonomia e da capacidade de posicionar-se frente ao mundo.

## LETRAMENTO

Experiências que mobilizam os usos sociais da escrita, desenvolvendo habilidades de pensamento que ajudam no enfrentamento dos desafios impostos pelos contextos pessoal, ocupacional, social e científico.

### O que proporciona:

- Empoderamento e autoconsciência das crianças e adolescentes;
- Conexão de diferentes linguagens.



## PROJETO DE VIDA

Experiências que impactam a capacidade de realização de escolhas, tornando-as cada vez mais conscientes e consistentes, concatenadas aos ciclos de vida.

### O que proporciona:

- Fortalecimento da capacidade de fazer escolhas;
- Criação de oportunidades que favoreçam o autoconhecimento.

## CONSUMO CONSCIENTE

Experiências que mobilizam a consciência de uma cidadania planetária e a utilização responsável dos recursos naturais.

### O que proporciona:

- Ampliação da consciência de que o planeta é vivo e precisa ser protegido;
- Compreensão da interdependência entre todos os seres vivos;
  - Práticas pessoais, familiares e nas organizações impactadas quanto ao consumo mais responsável e menos impulsivo.

## EDUCOMUNICAÇÃO

Experiências sociais de comunicação, como meio de fortalecimento da cidadania e de consciência social.

### O que proporciona:

- Ampliação da consciência crítica sobre o consumo de conteúdos midiáticos;
- Desenvolvimento de participação ativa na produção de novos conteúdos.

## NUMERAMENTO

Experiências que mobilizam os usos sociais do cálculo, desenvolvendo habilidades de pensamento que ajudam no enfrentamento dos desafios postos pelos contextos pessoal, ocupacional, social e científico.

### O que proporciona:

- Fortalecimento da predisposição positiva em relação ao conhecimento matemático;
- Desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolver problemas.



Foto: Márcia Aparecida de Oliveira Lima.

# 2.1.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIA: LÚDICO

O lúdico é um campo de experiência quase tão antigo quanto a própria humanidade. Na Antiguidade, os filósofos e estudiosos o compreendiam como uma dimensão humana, pois consideravam que todos nós, crianças, adolescentes ou adultos, possuímos em nossa essência uma inclinação para a diversão e para os jogos.

Escavações arqueológicas em diferentes partes do mundo encontraram diversos jogos de tabuleiro criados milhares de anos antes de Cristo, como o [Senet](#), o [Mancala](#) ou o [Jogo Real de Ur](#).

O [Senet](#), cujo nome significa “jogo de passagem”, simboliza a viagem da alma do mundo dos vivos para o dos mortos. O objetivo é retirar todas as peças do tabuleiro. Os mais antigos, de 3100 a.C., foram encontrados em tumbas no Egito.

O [Mancala](#) é um jogo de estratégia criado na África há cerca de 7 mil anos. Tem origem na palavra *nagaala*, que significa “mover”. Ele simula o semear, a germinação das sementes, seu desenvolvimento e a colheita.

O [Jogo Real de Ur](#) foi descoberto entre 1926-1927 em catacumbas na atual região do Iraque. Os dois tabuleiros encontrados datam de 2500 a.C. O objetivo é tirar o maior número de peças do tabuleiro.

Mas a prática do lúdico não se restringe a jogos de tabuleiro. Ela também envolve brincadeiras populares, como esconde-esconde, amarelinha, pega-pega, transmitidas pela cultura oral. Sabe-se que são brincadeiras muito antigas, mas a ausência de registros tangíveis impossibilita datar a origem delas com precisão.

O lúdico também pode ser relacionado a muitas outras experiências humanas, como os esportes e as festas. Às vezes, ocorrem confusões em meio a tantas (in)definições e, conseqüentemente, tratamos o lúdico de maneira genérica. Mas afinal, o que é o lúdico?

## O QUE É O LÚDICO?

Podemos começar a compreendê-lo com base em sua definição epistemológica. O termo lúdico se origina do latim *ludus*, que significa “jogo”, abrangendo “os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Johan Huizinga,  
*Homo ludens: o jogo como  
elemento da cultura*, p. 29.

O filósofo Ludwing Wittgenstein foi um dos primeiros acadêmicos a formular uma definição para jogo, criando especificamente o termo “jogo de linguagem” no livro *Investigações Filosóficas*, escrito em 1922. Em seus estudos, ele argumenta que classificar o jogo somente com base em características como competição, regras ou entretenimento é insuficiente e inadequado, pois não há como agrupar sua diversidade em uma única definição. Para ele, os jogos correspondem a um conjunto de características compartilhadas entre si.

Em 1938, outro filósofo, Johan Huizinga, abordou a questão em *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, obra considerada a precursora dos estudos sobre jogos em nossa sociedade. Logo no prefácio, o autor justifica o título da obra argumentando que todo ser humano possui uma dimensão racional (*Homo sapiens*), uma dimensão produtiva (*Homo faber*) e uma dimensão lúdica (*Homo ludens*).

Huizinga integra o conceito de jogo ao de cultura, ou seja, entende o jogo como fenômeno cultural e não como algo biológico, investigando-o em uma perspectiva histórica. Em poucas palavras, define jogo como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consen-



<sup>2</sup> Johan Huizinga, *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, p. 24.

tidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”.<sup>2</sup>

Para complementar tais definições, temos a classificação organizada pelo intelectual francês Roger Caillois. Em *Os jogos e os homens*, livro publicado em 1967, o autor agrupa os jogos em quatro categorias analíticas, sendo que ao menos uma delas pode ser encontrada em qualquer tipo de jogo: o *agôn* (jogos competitivos: futebol, xadrez); o *alea* (jogos de sorte/acaso: dados, aventura); o *mimicry* (jogos de expressão: danças, artes, cinema, teatro); e o *ilinx* (jogos de vertigem: escorregador, montanha russa, *videogames*).

Foto: Acervo Vocação.



Jogo de vertigem. Movimento Renovador Paulo VI – Lar Irmã Inês.

## A FUNÇÃO DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTO-JUVENIL

Mais de um século de investigações produziram definições e teorias profundas sobre a função que cumpre o jogo na vida, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e, em menor escala, dos adolescentes, jovens e adultos.

Atualmente o lúdico tem sido valorizado principalmente como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem.

Por esse motivo, ele é amplamente utilizado por educadores preocupados em atrelar ao ensino metodologias que garantam resultados eficazes no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Estudos como os de Winnicott permitem uma percepção integradora do brincar com a aprendizagem.

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).<sup>3</sup>

Ou seja, no brincar a pessoa cria um espaço de experimentação, transitando entre o mundo interno e o externo. Esse lugar “transicional” permanece ativo por toda a vida e é ocupado por experiências lúdicas e criativas, cuja função é aliviar o ser humano das constantes tensões.

Para Vygotsky, o brincar é uma atividade na qual a criança e o adolescente recriam a realidade usando sistemas simbólicos. É uma prática humana criadora em que a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação e de expressão, propiciando o surgimento de relações sociais entre crianças e adultos.

Por meio do brinquedo e de outros materiais, a criança representa uma realidade ausente, ou seja, um boneco se torna um filho no jogo de casinha, uma caixa de papelão pode ser imaginada como um carro, etc. Conforme a criança cresce e se desenvolve, o seu pensamento, que antes dependia de objetos do mundo exterior, passa a ser regido pelas ideias.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> D. W. Winnicott,  
*O brincar & a realidade*, p. 80.



Foto: Acervo Vocação.

#### O que significa brincar para você?

*Para mim é se divertir.  
Brincar com os meus amigos.*

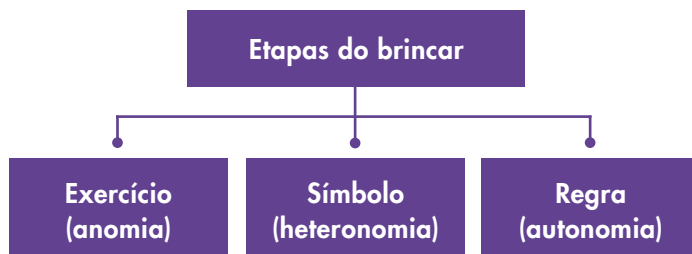
#### Qual é a sua brincadeira favorita?

*Eu gosto de brincar de carrinho e de futebol. Brincando de carrinho, eu me sinto como um piloto de verdade. E quando eu brinco de futebol, eu me sinto como se eu fosse um jogador de futebol. É muito bom!*

**Artur (9 anos).**  
Movimento Renovador  
Paulo VI.

<sup>4</sup> Cf. L. S. Vygotsky, *A formação social da mente*.

Piaget, em pesquisas sobre a construção do pensamento e da sociabilidade, conclui que as origens das manifestações lúdicas estão atreladas ao desenvolvimento da inteligência. Cada etapa do desenvolvimento cognitivo se relaciona a um determinado tipo de estrutura mental que surge sucessivamente na evolução do jogo. São elas:



O “jogo de exercício” tem início na faixa etária de 0 a 2 anos e persiste até a idade adulta. Está atrelado ao desenvolvimento de habilidades motoras e, por isso, consiste na reprodução de movimentos e ações que trabalham funções como sentar, andar, correr, saltar, entre outras.

O “jogo simbólico” ou de “faz de conta” começa no final do segundo ano de vida e está relacionado à aquisição da linguagem. Nessa etapa, a criança já é capaz de criar imagens mentais e de interpretá-las por meio da brincadeira e da fala, utilizando símbolos para representar ou substituir um objeto. Uma caixa de sapatos ora é cama da boneca, ora é armário; a vassoura vira um lindo cavalo; com um pedaço de pano nas costas, a criança se transforma em super-homem.

Os “jogos de regras” se manifestam aos 4 anos, aproximadamente, e se ampliam entre os 7 e os 11 anos. Com eles, as crianças e adolescentes exercitam o pensamento estratégico, aprendem a tomar decisões, a buscar novas

saídas, a ter novos pontos de vista, desenvolvem rapidez de pensamento, aprendem a ponderar, a agir, a interagir, a lidar com conflitos e frustrações.

Por meio da teoria construtivista e dos métodos ativos, Piaget defende a participação ativa de crianças e adolescentes na construção de suas próprias aprendizagens. Para ele, por meio do brincar, vivenciam situações-problema, são motivados a criar e a testar hipóteses, aprendem com base em tentativas e erros, criando estratégias e buscando soluções para os diversos desafios da vida prática.

Ao brincar, a criança e o adolescente são autores de suas próprias ações e decisões, desenvolvendo a autonomia, o autocontrole, a autoconfiança e o prazer de realizar algo. Brincando com os colegas e utilizando recursos disponibilizados pelo meio, experimentam e organizam experiências, estruturam a inteligência para construir aos poucos as suas personalidades e expressam diferentes impressões sobre seus contextos familiares e sociais.

O brincar é um elemento necessário para a formação da autonomia e da cidadania. Desde a primeira infância, o sujeito é capaz de expressar opiniões que devem ser ouvidas e respeitadas pelos adultos. Quando se reconhece a criança e o adolescente como pessoa humana, seus direitos devem ser assegurados, assim como os dos adultos.

Pensando nisso, os artigos 4 e 16 do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) reafirmam a necessidade de mobilização de toda a sociedade, a fim de garantir oportunidades de acesso ao lúdico às crianças e aos adolescentes. Apesar dessa orientação, sabe-se que o brincar ocupa ainda posição secundária nas políticas públicas e nas propostas socioeducativas destinadas ao público infanto-juvenil.

Essa situação decorre provavelmente de uma concepção equivocada da infância e da adolescência como fases

de preparação para a vida produtiva, o que tem impactado negativamente o desenvolvimento infanto-juvenil. Como consequência, observa-se que os momentos e espaços destinados a esse grupo são geralmente preenchidos por propostas de atividades altamente diretivas, voltadas para o domínio de habilidades produtivas, em detrimento daquelas destinadas à criação e à expressividade, que envolvem mais diretamente o lúdico.

As ações socioeducativas da Vocação focadas na promoção do direito ao lúdico têm sido fundamentais para reverter esse processo nas organizações parceiras. Nós acreditamos que a prática lúdica pode aproximar crianças e adolescentes de suas origens culturais e sociais. Por meio do brincar, eles podem compreender melhor as questões de seu bairro e entender e aprender a se relacionar com colegas e familiares, favorecendo o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Sendo assim, brincam para conhecer a si e ao mundo. Logo, o lúdico se consolida como diversão, mas também como potencializador do desenvolvimento pessoal, social e cultural, tornando-se grande aliado dos espaços socioeducativos, nos processos de desenvolvimento da autonomia e da proteção social.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Cf. Ação Comunitária do Brasil, *Desenvolvimento integral: proposta para trabalho com crianças e adolescentes*.

Foto: Acervo Vocação.



Crianças brincando com jogo Mancala confeccionado por elas mesmas. CCA Santa Amélia.

Como vemos, o lúdico é um campo vasto e complexo que, por causa de sua relevância, precisa ser aprofundado por todos aqueles que atuam diretamente com crianças e adolescentes em espaços socioeducativos. É importante lembrar que, além dos autores citados aqui, muitos outros também refletiram, criaram e recriaram hipóteses sobre o lúdico em diferentes contextos. Apesar de algumas semelhanças, a definição e o enfoque apresentados por cada um deles são distintos.

## O LÚDICO NA PRÁTICA

Se toda criança brinca, qual é o papel do educador social em uma proposta socioeducativa que visa garantir o direito ao lúdico?

Apesar de brincar ser parte da cultura infanto-juvenil, é essencial que os educadores, responsáveis pelas propostas socioeducativas, compreendam a importância de propiciar a ampliação do repertório lúdico das crianças e dos adolescentes, oferecendo-lhes condições para que criem, testem hipóteses e vivenciem experiências necessárias para o desenvolvimento de suas diversas potencialidades.

É importante que o educador social tenha um **repertório vasto de brincadeiras**, estimulando o público atendido por ele a aprender novas maneiras de brincar. Por meio desse processo, poderá ampliar os conhecimentos desse grupo sobre diversas culturas, ajudando-o a pesquisar as histórias de cada brinquedo e das brincadeiras, as características dos povos, seus costumes e hábitos.

Para a efetivação do direito ao lúdico nos espaços socioeducativos, elencamos a seguir algumas condições que facilitam o trabalho do educador social com esse campo de experiência.

Descubra quais são os jogos e brincadeiras mais antigos do mundo consultando o livro *Os melhores jogos do mundo* (Abril, 1978). Nele é possível encontrar imagens, histórias e as regras de 90 clássicos como amarelinha, argolas, peteca, Mancala, Senet e muito mais. Infelizmente, esse livro está esgotado no fornecedor, mas é possível encontrá-lo em sebos ou em bibliotecas.

## SUGESTÕES PARA FACILITAR O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO NO CAMPO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS

1

Manter os espaços adequados e seguros para as práticas das atividades lúdicas.

- Conservar os espaços da organização ambientados de maneira favorável à prática do lúdico.
- Utilizar outros espaços, internos e externos, disponíveis no território. É importante mapear os espaços que permitem práticas lúdicas e utilizá-los sempre que possível.
- Verificar criteriosamente se os espaços destinados e/ou escolhidos para o lúdico são seguros.
- Verificar se os espaços estão devidamente equipados para a atividade lúdica que se pretende realizar.

2

Possuir um acervo de materiais, brinquedos e jogos organizado e acessível para a prática lúdica.

- Possuir acervo diversificado para as diferentes faixas etárias.
- Preparar rotinas para uso, cuidado, manutenção e armazenamento dos materiais, brinquedos e jogos.
- Manter o acervo guardado de forma organizada.
- Deixar o acervo disponível e acessível.

# 3

Demonstrar a importância que a ação socioeducativa atribui ao lúdico.

- Fazer um levantamento das práticas socioeducativas relacionadas ao lúdico, assim como da frequência com que elas ocorrem.
- Inserir práticas lúdicas no planejamento.
- Observar se as rotinas são flexíveis e contemplam períodos para as brincadeiras livres das crianças e adolescentes.
- Verificar se o educador social acata e participa das brincadeiras e jogos propostos pelas crianças e adolescentes.
- Observar de que maneira são utilizadas estratégias lúdicas para favorecer objetivos de aprendizagem.

# 4

Conscientizar as famílias da importância do lúdico para o desenvolvimento infanto-juvenil.

- Identificar se as famílias possuem repertório de jogos e brincadeiras.
- Avaliar a frequência e o grau de participação das famílias em atividades lúdicas.
- Promover atividades lúdicas para e com as famílias, observando o aumento do seu repertório de jogos e brincadeiras.
- Orientar as famílias sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e do adolescente.



# 5

Observar a criança e o adolescente no trabalho socioeducativo com foco no direito ao lúdico.

- Observar se as crianças e os adolescentes representam e desempenham papéis sociais.
- Verificar em que medida eles compreendem, respeitam e modificam as regras dos jogos.
- Identificar o quanto eles compreendem a relação entre o jogo e diferentes contextos.
- Analisar como eles criam estratégias para alcançar o objetivo.
- Perceber como eles identificam situações lúdicas e as relacionam a diferentes contextos.

# 6

Tornar a criança e o adolescente conscientes dos seus talentos, valores e limites, respeitando o outro e se fazendo respeitar.

- Verificar em que medida as crianças e os adolescentes têm consciência de suas próprias dificuldades e potencialidades e como lidam com elas.
- Verificar se eles interagem de forma construtiva e solidária com seus pares.

# 7

Destacar elementos da cultura popular nos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais, contribuindo para a transformação dessa cultura.

- Fazer um levantamento do repertório de jogos das crianças e dos adolescentes.
- Identificar as conexões e alterações no entendimento de cultura que são construídos por eles a partir dos jogos.
- Valorizar a diversidade de repertório de jogos e brincadeiras.
- Possibilitar que eles criem novas regras e formas de brincar.

# RELATOS DE TRABALHO NO CAMPO DE EXPERIÊNCIA: LÚDICO

Para demonstrar o trabalho que vem sendo desenvolvido e aprimorado gradualmente pelos educadores sociais por meio das formações e assessorias oferecidas pela Vocação, apresentamos dois exemplos de intervenções lúdicas: uma planejada pela organização Cáritas Diocesana de Campo Limpo – CCA Paróquia Santo Antônio e a outra pelo Instituto de Cidadania Padre Josimo Tavares, Unidade Dom José.

Tais propostas foram desenvolvidas com base no repertório lúdico acumulado por esses educadores em seus anos de prática socioeducativa, mas também foram amparadas pelas sugestões presentes no capítulo “Direito ao Lúdico”, do livro *Desenvolvimento integral: proposta para trabalho com crianças e adolescentes*, lançado pela Ação Comunitária do Brasil em 2014 e que faz parte do portfólio de publicações da Vocação.

## RELATO 1: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS POPULARES

Cáritas Diocesana de Campo Limpo – CCA Paróquia Santo Antônio

Refletindo sobre a importância de ampliar o repertório de brincadeiras das crianças e dos adolescentes, as educadoras socioeducativas Karina e Vanessa planejaram diversas atividades lúdicas que tinham como diferencial a participação da família.

Na primeira etapa do processo, elas propuseram uma roda de conversa com o intuito de fazer um levantamen-

to das brincadeiras que as crianças e os adolescentes conheciam e dos brinquedos com os quais eles brincavam:

<b>LEVANTAMENTO COM AS CRIANÇAS</b>	
<b>Brincadeiras</b>	<b>Brinquedos</b>
Amarelinha	Peteca
Queimada	Dominó
Casinha	Pião
Pega-pega	Bolinha de gude
Soltar pipa	Boneca
Morto ou vivo	Carrinho de rolimã
Passa anel	Bola
Bater figurinha	Patinete
Taco	Jogo de damas
Verdade ou desafio	Bicicletas

Depois disso, a turma ficou incumbida de investigar do que seus pais mais brincavam quando eram crianças:

<b>LEVANTAMENTO COM OS PAIS</b>
<b>Brincadeiras</b>
Esconde-esconde
Rouba bandeira
Garrafão
Escravo de Jó
Pular corda
Elefante colorido
Estrela nova cela
Ciranda-cirandinha
Cabo de guerra
Polícia e ladrão
Telefone sem fio

Os resultados da pesquisa foram discutidos pelo grupo em uma nova roda de conversa mediada pelas educadoras.

O desfecho do levantamento revelou que algumas brincadeiras infanto-juvenis ainda resistem ao tempo, foram passadas de geração em geração, mas nesse processo houve diversas mudanças nas formas de brincar. Essa transformação nos modos de fazer e de brincar revela o potencial criador da criança e do adolescente, identificados não apenas como receptores, mas como pessoas capazes de experimentar e interferir na cultura, modificando-a.

Os quadros produzidos também mostraram um dado preocupante: embora os pais e as mães possuam, em média, 25 a 30 anos, as crianças e os adolescentes desconheciam a maioria das brincadeiras apresentadas pelas famílias. O grupo concluiu que as brincadeiras mudaram porque as formas e os espaços de brincar não são mais os mesmos. Antes era possível brincar na rua e não havia computadores. A violência e a inserção da mulher no mercado de trabalho impedem que nos dias atuais as crianças convivam em outros espaços que não sejam a casa, a escola ou a organização social.

Após os debates, as crianças e os adolescentes chegaram à conclusão de que precisavam conhecer essas brincadeiras. Por isso, as famílias foram convidadas a comparecer ao CCA para ensiná-las. As mães voluntárias foram Ana Carla, Jaqueline e Fernanda.



Foto: Acervo Vocação.

Adolescente aprendendo a jogar “rouba bandeira”. Cáritas Diocesana de Campo Limpo – CCA Paróquia Santo Antônio.



Mãe voluntária brincando de pular corda. Cáritas Diocesana de Campo Limpo – CCA Paróquia Santo Antônio.

As famílias relataram sua felicidade por terem tido a oportunidade de participar dessa intervenção. Disseram que seus filhos ficam muito tempo em casa e que ocupam seu tempo na TV e jogando no computador por falta de companhia. Elas enfatizaram que esses momentos são necessários e que as brincadeiras e jogos precisam ser resgatados com urgência, antes que se percam no esquecimento.

Para todos os envolvidos, a proposta foi tida como positiva, pois permitiu a interação, a participação e o aprendizado das regras de brincadeiras antigas e de suas origens. Foi interessante observar que as brincadeiras aprendidas passaram a fazer parte do repertório das crianças e dos adolescentes de tal modo que eles continuaram a brincar com elas nos dias seguintes e, mais do que isso, ensinaram aos amigos das demais turmas que não tinham participado da proposta.

## RELATO 2: GARANTINDO O DIREITO AO LÚDICO

Instituto de Cidadania Padre Josimo Tavares – Unidade Dom José

Esta proposta é um exemplo interessante de preparação e adequação dos ambientes da organização com o objetivo de proporcionar intervenções lúdicas de qualidade. Essa ação, de autoria dos educadores sociais Gil e Fabiola, ocorreu em um dia temático, garantindo e valorizando a participação da família no processo.

O primeiro passo foi “preparar o terreno”. Quando as famílias chegaram, encontraram os espaços já organizados cuidadosamente pelos educadores.

Em seguida, os participantes (famílias, crianças e adolescentes) foram acolhidos com um bate-papo, informando o que iria acontecer ao longo do dia e como. As informações foram bem aceitas por todos, que demonstraram estar ansiosos para começar as brincadeiras.

Por fim, as famílias participaram ativamente das atividades e oficinas de artesanato, contação de histórias e resgate de brincadeiras antigas.

As intervenções realizadas garantiram um dia alegre, agradável e produtivo, muito aproveitado pelas crianças e adolescentes. Os educadores notaram que o envolvimento foi tão intenso que não ocorreram conflitos nem agressões físicas e verbais. As mães foram atenciosas e participativas e, após a dinâmica de sensibilização, se mostraram mais à vontade e tranquilas. O resultado não poderia ter sido mais positivo: a integração entre mães e crianças/adolescentes foi um sucesso e momentos de vivências que efetivam o direito ao lúdico foram garantidos a todos.

# 2.2.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CULTURA

\* Unicef, *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, p. 22.

---

*Artigo 31. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.*

*A Convenção sobre os Direitos das Crianças\**

É difícil imaginar como seria o mundo se os seres humanos não tivessem o ímpeto de buscar formas de ultrapassar os limites que a natureza impõe.

Nascemos e crescemos convivendo e aprendendo com nossos pares, usufruindo do que nossos antepassados construíram, buscando soluções para os problemas que dificultam a nossa sobrevivência, inventando meios para expressar nosso olhar particular sobre o que acontece ao redor. Estamos, portanto, imersos em um mundo simbólico e cultural.

Na busca por expressar, comunicar, simbolizar e significar a nossa existência, inventamos a linguagem, a arte, os ritos e os mitos, produtos da nossa inteligência eminentemente criadora.

Para nós, da Vocação, cultura é o conjunto de costumes, comportamentos, crenças, valores e conhecimentos construídos e transmitidos historicamente por grupos de pessoas em diferentes tempos e espaços. Acreditamos, ainda, que

as experiências culturais contribuem para o respeito e a dignidade nas relações humanas, além de nos auxiliarem a pensar e repensar a nossa própria realidade social.

Considerando que grande parte das crianças, dos adolescentes e dos jovens não se percebe como produtora de cultura e tampouco no direito de usufruir dos bens culturais, faz-se extremamente necessária a promoção de iniciativas que estimulem o desenvolvimento integral no campo da cultura, permitindo que saberes, feitos, descobertas, histórias, memórias e conhecimentos produzidos nos campos da arte, da ciência e da filosofia possam ser socializados e reconstruídos, numa perspectiva crítica e criadora.

As linguagens artísticas, conforme as concebemos, são uma grande aliada no processo de aprendizagem do campo de experiência da cultura, pois possibilitam a atribuição de novos significados às realidades, criam e modificam formas de vida. Elas promovem uma maneira complexa de pensar, explorar, experimentar, estabelecer relações, conceber, formular, configurar, simbolizar e concretizar.

Nesse sentido, as ações socioeducativas promovidas pela Vocação com intuito de garantir a crianças, adolescentes e jovens o direito à cultura se pautam nas linguagens artísticas e em outros dois direitos: o direito à criação e o direito à fruição. Por meio deles, buscamos propiciar experiências verdadeiras que promovem a alegria de construir projetos de vida por meio do acesso ao teatro, à dança, à música, à capoeira e às artes visuais.

Neste capítulo, optamos por tratar mais detalhadamente de experiências voltadas às artes visuais.



# A EXPERIÊNCIA VERDADEIRA, O DIREITO À CRIAÇÃO E O DIREITO À FRUIÇÃO

<sup>1</sup> Cf. Jorge Larrosa Bondía, *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*.

---

Em diversas línguas, experiência significa “o que nos acontece”. A experiência é aquilo que se passa conosco, que nos afeta e nos torna diferentes do que éramos até então.<sup>1</sup>

O direito à cultura nas organizações parceiras da Vocação se efetiva nas experiências de criação. Como definiu Dewey, são essas as “experiências verdadeiras” que definem um antes e um depois.

<sup>2</sup> John Dewey, *Como pensamos*, p. 17.

---

[É] um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.<sup>2</sup>

As experiências verdadeiras são desencadeadas, a partir da ideia de Dewey, quando o ser humano as vivencia e reage ao mesmo tempo. É um processo de repercussão, que proporciona uma sequência de respostas inventivas na busca por conseguir as linguagens necessárias para se adaptar e/ou criar em um determinado contexto.

Essas experiências não se limitam ao presente das pessoas, elas se vinculam ao que foi aprendido no passado por meio do processo de socialização primária e dos demais eventos ocorridos nos ciclos de vida.

O percurso formativo mediado que se cria nos espaços socioeducativos promovidos pela Vocação e seus parceiros colabora para a experiência verdadeira: o educador provê informação, treinamento e conhecimento sobre uma

determinada linguagem artística e aguça os sentidos das crianças, dos adolescentes e dos jovens a fim de que possam se expressar livremente, atuar e se engajar na criação. Ao vivenciar esse percurso, eles podem ser provocados a decidir trabalhar com a arte dentro do seu projeto de vida.



Foto: Márcia Aparecida de Oliveira Lima.

Ação socioeducativa no campo da cultura. Movimento Comunitário de Assistência e Promoção Humana – MOCAPH (Santa Terezinha).

O educador, nesse processo, é facilitador de experiências e reconhece o seu papel de agente cultural: proporcionar condições para o exercício da criatividade e provocar que as crianças, os adolescentes e os jovens “inventem seus fins e modos de chegar até eles”.<sup>3</sup> Em outras palavras, é dar luz aos processos de criação e entender a cultura como trabalho da inteligência, da sensibilidade, da imaginação, da reflexão, da experiência e do debate.

O direito à fruição pode ser observado nessa mediação do educador, quando ele fornece informações e meios que permitem aos participantes do grupo usufruir dos valores culturais e da propriedade cultural. Esse direito também é garantido, numa dimensão complementar, nas visitas culturais.

Vale ressaltar que a experiência verdadeira que promovemos é a artística, com foco na alegria e na satisfação. É aque-

<sup>3</sup> Teixeira Coelho, *O que é ação cultural*, p. 16.

la vivida de forma estética, em oposição a experiências genéricas. Entendemos esses sentimentos como eixos que incentivam o engajamento das pessoas nas experiências.

## A CULTURA NA PRÁTICA: ARTES VISUAIS

As práticas socioeducativas em arte não se restringem ao conhecimento de técnicas específicas, elas englobam a experiência criativa, a reflexão sobre arte e a alfabetização visual.

Fazer arte envolve ainda aspectos afetivos e sociais. Por isso, a preocupação com a dimensão integral do desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens exige uma compreensão ampla das linguagens artísticas, entendendo-as não só como meio de comunicação, mas também de interpretação e de expressão.

As linguagens artísticas dilatam a percepção de si, do outro e do mundo e podem se tornar um espaço para a brincadeira, o sonho, o desejo. No contato com a linguagem, por meio de experiências verdadeiras, as pessoas têm a oportunidade de reconhecer e recriar o mundo em que vivem, descobrindo e exercitando seu potencial criativo: a imaginação como transcendência, mas também como reconhecimento crítico da realidade.

O conhecimento da linguagem visual pode nos tornar mais atentos e conscientes do mundo que nos cerca, permitindo uma leitura social, cultural e estética dos eventos. Nesse sentido, buscamos a ampliação do vocabulário e do repertório expressivo, simbólico e cultural da criança, do adolescente e do jovem, para que sejam capazes de realizar uma leitura visual e sensorial do mundo, ou uma leitura da visualidade do mundo. Somos expostos, diariamente, a centenas de imagens e nossa capacidade de interpretá-las,

conscientes de seus discursos, é essencial para uma ação crítica e autônoma sobre nossa própria realidade.

Ana Mae Barbosa, em sua Proposta Triangular, apresenta três elementos da formação em artes: a prática artística, a leitura do seu fazer e dos fazeres dos artistas e a contextualização da produção artística. Essa proposta demonstra um profundo comprometimento social e político com a realidade brasileira – em que grande parcela da população não tem seu direito de acesso à cultura garantido – e busca facilitar a compreensão de códigos normalmente acessíveis somente a uma elite cultural e social.

Para a autora, o processo educativo deve formar conhecedores, fruidores e decodificadores da obra de arte, contribuindo na formação de cidadãos conscientes, autônomos e críticos.

Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Ana Mae Barbosa, *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*, p. 34.

A discussão de Barbosa sobre o ensino de arte, a princípio nas escolas, pode auxiliar na reflexão acerca da formação em artes nos mais diversos espaços. O “conhecer” a obra de arte proposto por ela está diretamente relacionado à ideia de Paulo Freire de que conhecer significa tomar consciência de si e do mundo que nos cerca. A proposta de Barbosa prevê, no trabalho com a imagem, sua leitura, ou seja, o reconhecimento dos códigos e apreensão dos sentidos criados por meio dos elementos visuais, e a contextualização, que não se refere unicamente à apresentação do histórico da obra ou da vida do artista, mas também à consideração de aspectos econômicos, políticos e sociais que envolvem a criação e sua leitura atual.

A apreensão dos códigos e sentidos dos elementos visuais se dá por meio de diferentes exercícios de leitura de imagem, incluindo a intuitiva e a sensorial, no contato direto com a obra e pela prática artística. A vivência de processos de criação depende da existência de um espaço de liberdade, confiança e acolhimento.

Foto: Acervo Vocação.



Exercício de releitura de obras de arte. Associação Comunitária Auri Verde – CCA Chácara Santo Amaro.

As experiências devem ser, antes de tudo, prazerosas e significativas. A brincadeira, o prazer em construir e investigar, a liberdade de escolha, alternando-se momentos de criação individuais e coletivos, deverão nortear a prática.

Eu acredito na energia e no prazer. Não tenho nenhuma ambição de mudar as crianças. Sou movida pelo desejo de estar com as crianças. Tenho a mente de um saltimbanco e o desejo de liberdade. Sei que é preciso haver a sensação de liberdade para criar. Quando nos expressamos, temos que aprender sobre todos os tipos de materiais. Atual-

mente, a arte pode ser interpretada de inúmeras formas, logo a compreensão artística tem que ser aberta, não fechada.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Anna Marie Holm, *A energia criativa natural*, p. 86.

O educador pode ser visto, assim, como um mediador: com base em seu conhecimento da linguagem visual, consegue contribuir com o processo de descoberta da criança, do adolescente e do jovem, propondo experiências que os envolvam e que aprofundem o contato deles com a arte. Muitas vezes o papel do educador é criar situações de produção, disponibilizar materiais ou simplesmente acompanhar uma investigação em curso, seguir a curiosidade dos educandos e explorar junto com eles.

A observação do grupo é fundamental, pois a avaliação constante do trabalho, de como as propostas são recebidas e realizadas, informam não somente sobre o aprendizado de conteúdos específicos, mas também sobre afetividades, conflitos e tensões presentes tanto nas relações pessoais dentro do grupo como na relação dos sujeitos com o conhecimento sendo construído.

Ao longo do processo, ora questões específicas da linguagem, ora dimensões sociais e afetivas se tornam o foco das proposições, mas não se deve perder de vista que o aspecto não focado está sendo trabalhado individualmente pela criança, pelo adolescente e pelo jovem na sua própria produção. O que se propõe como experiência e o modo são decisões importantes, que podem ser realizadas com base nessa observação.

A escolha do material e da linguagem a serem trabalhados pode ser realizada considerando-se, por exemplo, seu potencial de estimular maior ou menor introspecção, exigindo ações mais pontuais ou expansivas. Ao estruturar uma proposta, é importante atentar para a relação eu-outro, considerando processos que podem partir de experiências mais individuais para outras mais coletivas e vice-versa, ou

mesmo que envolvam as famílias e a comunidade – sem perder de vista a linguagem visual, o meio pelo qual cada experimento irá se dar.

As propostas não devem carregar expectativas de respostas certas e erradas: o percurso só se define no contato com a linguagem, no processo de criação.

Todo o tempo precisamos estar preparados para o desconhecido, para as situações surpresa. Nelas reside a energia, os valores artísticos. Arte não é criada, necessariamente, num estúdio. Este livro mostra que a arte pode acontecer na rua, nas árvores, na penumbra, à beira-mar, no campo, num beliche. A arte precisa ser experimentada, vivida, numa perspectiva ampla.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Anna Marie Holm, *Fazer e pensar arte*, p. 166.

Os potenciais desdobramentos do ensino de arte na formação integral são muitos. A experiência estética e a alfabetização visual são fundamentais para a construção da autonomia.

As artes visuais também contribuem na formação de capacidades específicas, como desenvolvimento da capacidade motora, alfabetização, bem como estimulam e exercitam potencialidades.

Visualizar é ser capaz de formar imagens mentais. Lembramo-nos de um caminho que, nas ruas de uma cidade, nos leva a um determinado destino, e seguimos mentalmente uma rota que vai de um lugar a outro, verificando as pistas visuais, recusando o que não nos parece certo, voltando atrás, e fazemos tudo isso antes de iniciar o caminho. Tudo mentalmente. Porém, de um modo ainda mais misterioso e mágico, criamos a visão de uma coisa que nunca vimos antes. Essa visão, ou pré-visualização, encontra-se estreitamente vinculada ao salto criativo e à síndrome de heureka,

enquanto meios fundamentais para a solução de problemas. E é exatamente esse processo de dar voltas através de imagens mentais em nossa imaginação que muitas vezes nos leva a soluções e descobertas inesperadas.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Donis A. Dondis, *Sintaxe da linguagem visual*, p. 14.

Cabe destacar ainda que o ensino de artes visuais educa um sentido primordial, a visão, nosso principal meio de percepção, organização das experiências e construção de conhecimentos, frequentemente usado com naturalidade. Nossa capacidade visual pode ser ampliada, aprofundada e converter-se em um importante instrumento de comunicação humana.

No mais, o trabalho com as artes visuais amplia o repertório cultural e, conseqüentemente, o acesso às manifestações culturais como experiências de fruição estética para crianças, adolescentes e jovens.

## PROPOSTA DE TRABALHO COM INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS

No ensino de arte, as crianças, os adolescentes e os jovens são convidados a experimentar e refletir sobre diversos aspectos de sua realidade e a fazer escolhas mais pessoais e adequadas para a concretização de seu imaginário. Isso porque eles entram em contato com as mais diversas formas de expressão e com uma grande liberdade em relação aos materiais e meios.

Muito frequentemente, escolhemos técnicas de desenho/pintura/modelagem para elas. Mas, pela minha vivência, quando as crianças têm a oportunidade de escolher materiais diferentes, elas o fazem. Elas encontram o que é mais adequado para elas. Fazem, produzem imagens, pintando



<sup>8</sup> Anna Marie Holm, *A energia criativa natural*, p. 87.

A arte contemporânea ampliou significativamente as linguagens e possibilidades de manifestação artística. Questões como a relação entre arte e vida, o espaço da arte (e sua institucionalização), relações entre artista e espectador, obra e público, público e privado, o corpo e suas representações, identidade, além da utilização das novas tecnologias, levaram os artistas a experimentar novos meios e modos de produção, ampliando o debate artístico.

e montando instalações a partir de materiais que os adultos nem sonhariam em juntar. De repente, fantásticos espaços e trabalhos vão surgindo. As crianças têm um gosto abrangente e magnífico.<sup>8</sup>

Pensando em ampliar ainda mais as possibilidades de experiências estéticas e sensoriais, na formação de um olhar crítico e poético para os espaços frequentados por crianças, adolescentes e jovens e, ainda, no potencial de interferência e proposição, sugerimos que o trabalho em artes visuais busque uma aproximação com a **arte contemporânea** por meio de intervenções na organização e na comunidade.

As intervenções são obras criadas em espaços não convencionais que pretendem interferir e transformar os planos físico, sensorial e intelectual desses espaços, gerando novas percepções, reflexões e reações no público. Por meio de uma imensa diversidade de manifestações, as intervenções propõem alterações na paisagem, interferências e ocupações de diferentes espaços públicos ou privados, experiências sensoriais, situações de aproximação com o público, etc.

O trabalho com intervenção promove uma abertura à possibilidade de compartilhar experiências e visões de mundo, valorizando e legitimando os processos de pesquisa e construção e ampliando as possibilidades de diálogo por meio da arte.

As intervenções podem também ampliar as possibilidades de intercâmbio entre os diferentes projetos dos quais as crianças, os adolescentes e os jovens participam na organização, uma vez que podem envolver as mais diversas áreas do conhecimento e pesquisas. Isso não significa trabalhar com temáticas pré-determinadas

ou ilustrar e criar materiais de comunicação para outros projetos, mas aproximar o processo de criação artística de outros modos de pesquisa e dos conhecimentos construídos em diferentes áreas, espaços e ciclos de vida. A ideia é trazer para o espaço de criação as referências, as experiências, os conhecimentos, os desejos e os interesses dessas pessoas.

Além disso, as intervenções podem extrapolar os muros da organização e interagir com a comunidade, fortalecendo as relações familiares e comunitárias dos participantes, que se percebem agentes tanto em espaços mais intimistas como mais complexos e ampliados.

## SUGESTÕES PARA FACILITAR O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO NO CAMPO DAS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS

Sintetizando o que foi discutido anteriormente, o trabalho com intervenções na formação em artes visuais tem como objetivos propiciar a crianças, adolescentes e jovens:

- experiências significativas e prazerosas no contato com a arte;
- maior apropriação do espaço;
- autonomia na própria produção, ao incentivar os participantes a reconhecer interesses próprios e se afastar de modelos pré-concebidos de representação;
- contato com diferentes linguagens e materiais;
- conhecimento dos principais elementos da linguagem visual;
- reconhecimento das diferentes linguagens como modos de percepção e expressão;
- valorização da diferença, dos diferentes modos de expressão e fortalecimento das relações de crianças, adolescentes e jovens com a organização, a família e a comunidade.

Com esses objetivos em mente, sugerimos que o educador considere os seguintes processos ao planejar e realizar uma proposta de intervenção:

- a utilização de brincadeiras como forma de criação artística;
- a proposição de experiências individuais ou coletivas, ou momentos individuais e coletivos dentro de uma mesma proposta;
- o uso de diferentes linguagens e materiais para a observação e o registro dos espaços;
- o uso de diferentes linguagens e materiais para a criação de formas de ocupação e projetos de intervenção nos espaços da organização;
- a exploração de linguagens e elementos da arte visual;
- a realização de leituras de imagens de referência ou produzidas pelos próprios participantes;
- a observação do grupo e o replanejamento, com a intenção de reinventar a proposta sempre que necessário;
- a criação de registros coletivos do processo: junto com o grupo, criar uma plataforma de registros das experiências como forma de reflexão sobre o processo e apropriação das experiências e linguagens, bem como um espaço de troca entre o grupo e os educadores.



Intervenção no espaço da organização. Vocação – Unidade Icarai.

## RELATOS DE TRABALHO NO CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CULTURA

A seguir, apresentamos dois relatos de intervenções artísticas, uma realizada pelo Centro de Formação Irmã Rita Cavenaghi e outra pela organização Comunidade Missionária de Villaregia. Essas ações socioeducativas, voltadas à garantia do direito à cultura, foram desenvolvidas por educadores sociais apoiados pela Vocação.

### RELATO 1: INTERVENÇÃO “A ÁFRICA EM NÓS”

Centro de Formação Irmã Rita Cavenaghi

Por meio de uma atividade de cartografia, que tinha como objetivo levantar dados sobre o território e sobre a comunidade, a equipe técnica, as crianças e os adolescentes participantes do grupo constataram que muitas famílias eram afrodescendentes e que a questão da cultura africana poderia ser um disparador para as experiências artísticas.

O trabalho realizado com base nessa constatação resultou na intervenção “A África em nós”. A ação permeou diferentes linguagens artísticas, em um esforço de contemplar a dança, a música, as artes visuais, a capoeira e o teatro. As crianças e os adolescentes elaboraram suas próprias máscaras e bonecas.

Um dos aspectos fundamentais do processo de criação da intervenção foi que o grupo reconstruiu seu olhar para a cultura africana, desmistificando a ideia de que a África significa apenas fome, violência e miséria.

A estratégia de construir um fio que conduz a ação, baseando-o no contexto da comunidade e nas histórias das

famílias, também foi fundamental. Assim o educador propicia que crianças e adolescentes reconheçam suas origens culturais para que encontrem caminhos para fortalecer, reconhecer e produzir manifestações artísticas que fortalecem a memória histórica e o sentimento de pertencimento ao grupo.

O trabalho relatado demonstra que as práticas nesse campo de experiência não objetivam a formação de artistas. Acima de tudo, privilegiam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Além disso, podem promover nos participantes a consciência de seus talentos, o respeito às diferenças étnicas e culturais e a busca por diferentes maneiras de se expressar.

## RELATO 2: OCUPAÇÃO ARTÍSTICA DO ESPAÇO

Comunidade Missionária de Villaregia

A organização Comunidade Missionária de Villaregia com uma ação simples conseguiu valorizar o trabalho realizado no campo de experiência da cultura. A equipe emoldurou as produções artísticas dos participantes e distribuiu os quadros por diferentes espaços da organização.

As crianças e os adolescentes relataram que se sentiram valorizados e que suas pinturas ganharam notoriedade e reconhecimento por parte da comunidade. Essa ação também contribuiu para que o espaço da organização se tornasse mais atrativo, expressando os gostos do seu público.



Foto: Acervo Vocação.

Atividade de intervenção no espaço da organização. Associação Cidadania Ativa do Macedônia — ACAM.

# 2.3.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIA: PARTICIPAÇÃO

A participação é um campo de experiência fundamental e intrinsecamente relacionado aos outros campos, pois trata de auxiliar o sujeito a se posicionar com autonomia e a participar do mundo de maneira crítica, ética, autêntica e responsável em relação a seus direitos e deveres.

À medida em que se desenvolvem no campo da participação, crianças, adolescentes e jovens tendem a ser mais protagonistas de suas ações e escolhas. Por isso, ele é imprescindível no processo de construção de projetos de vida e no desenvolvimento integral das pessoas.

As ações socioeducativas que promovem o direito à participação devem estimular o exercício do protagonismo, buscando propiciar experiências em que as opiniões e desejos das pessoas envolvidas sejam acolhidos, discutidos e negociados. Para tanto, é importante que essas ações possibilitem um ambiente favorável à liberdade de expressão, ao diálogo e à construção coletiva, favorecendo o fortalecimento de vínculos comunitários e familiares.

Também é essencial que as atividades socioeducativas promovam o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de fazer escolhas de forma crítica, possibilitando às crianças, aos adolescentes e aos jovens que, gradualmente, se reconheçam cada vez mais como sujeitos de direitos e deveres e que compreendam a

necessidade de assumir responsabilidades nas esferas individual, social, ética e moral.

Cabe salientar que a formação moral e ética das pessoas se dá conforme vivenciam experiências em que são estimuladas a desenvolver a autonomia, ou seja, à medida em que se tornam capazes de participar em sociedade e tomar decisões de maneira consciente. Essas experiências se iniciam nos primeiros anos de vida, por meio da relação com a família. É nesse momento que a criança:

[...] constrói a sua individualidade, começa a compreender a existência de regras e a identificar no outro um ser que também tem desejos e vontades. Então, aprende a negociar, a aceitar, a se colocar frente às pessoas, fazendo valer também as suas vontades. É na relação com os pais, irmãos, tios, avós ou qualquer outro adulto que se constrói e que se aplicam os primeiros passos para a constituição de um ser participativo.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ação Comunitária do Brasil, *Desenvolvimento integral: proposta para trabalho com crianças e adolescentes*, p. 69.

Esse processo inicial podemos chamar de socialização primária da criança. Mas ele, entretanto, é contínuo: ao longo da vida, a pessoa continuará criando novos vínculos, estabelecendo diferentes formas de convivência. A isso dá-se o nome de socialização secundária. Por exemplo, a criança amplia seu círculo ao ingressar na escola, o adolescente ao participar de atividades extracurriculares e o jovem ao ingressar no mercado de trabalho. Ao acessar e estabelecer novos contatos com diferentes espaços e pessoas, eles aprendem a lidar com novas regras, interagem com diferentes culturas, estabelecem novas formas de convivência e, assim, se fortalecem para fazer escolhas.

Em suma, ao ocupar espaços que promovem ações socioeducativas, as crianças, os adolescentes e os jovens experimentam o exercício da participação, sendo provo-



cados a fazer escolhas, tomar decisões e a desenvolver seu pensamento crítico sobre as questões que afetam direta e indiretamente suas vidas. Esse percurso promove de maneira progressiva o desenvolvimento dos níveis da autonomia e garante o direito à participação, já que são elementos interdependentes.

Foto: Acervo Vocação.



Intervenção dos jovens no espaço socioeducativo. Vocação – Unidade Icarai.

Nesse sentido, vale destacar os três princípios fundamentais para uma prática democrática apresentados pela socióloga Helena Singer:

- a) a autogestão – é importante que os envolvidos se percebam como responsáveis pelas ações e experiências;
- b) o prazer – precisa estar presente no processo participativo, portanto é necessário que as atividades propostas cumpram o objetivo de suscitar nos participantes o desejo de aprender e participar;
- c) a ausência de hierarquia – deve ser garantida no processo e nas relações, prevalecendo a ideia de que todos os saberes devem ser respeitados e valorizados.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Cf. Helena Singer, *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*.

Quanto à ausência de hierarquia, é importante notar que ela não implica o abandono das responsabilidades dos adultos; na verdade, ela indica um esforço de empoderar as crianças, os adolescentes e os jovens como sujeitos interlocutores nos processos de decisão.

As atividades socioeducativas que promovem o direito à participação são variadas e não se limitam à implantação e execução de práticas pedagógicas. Entretanto, em qualquer que seja o contexto, é primordial atentar-se para a forma na qual as relações interpessoais, dentro dos espaços, são constituídas.

## A PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA

A seguir, apresentaremos quatro condições que consideramos importante observar para que práticas socioeducativas relacionadas à promoção do direito à participação possam se efetivar com qualidade, na perspectiva da inclusão social e do desenvolvimento integral.

1

Assegurar que as crianças, os adolescentes e os jovens se apropriem dos recursos e desafios da comunidade e ampliem seu entendimento sobre a atuação do poder público.

O foco do trabalho socioeducativo para a efetivação do direito à participação deve estar no desenvolvimento de:

competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Câmara de Educação Básica, *Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998*, p.17.

Atividades como o mapeamento do território criam condições para que as crianças, os adolescentes e os jovens ultrapassem o processo da pesquisa e desenvolvam tais competências, fundamentais para a ação protagônica ao longo da vida. Essas atividades são estratégias eficazes para que eles se apropriem dos recursos e desafios da sua comunidade e identifiquem, a partir de um novo olhar, os problemas e potencialidades presentes na região. A cartografia do bairro considera mais do que o espaço físico. Ela também envolve identificar e analisar questões subjetivas, relacionadas à identidade do local, e acrescenta muito à experiência de seus participantes.

As atividades de mapeamento permitem, por exemplo, proporcionar experiências novas, levando as pessoas a conhecer outros territórios e a compreender os mecanismos de atuação do poder público e da própria população local. Identificar a existência de instituições como a Unidade Básica de Saúde (UBS), escolas, polos culturais, entre outras, deve se tornar um processo natural nesse tipo de trabalho. O desafio, então, é garantir que os participantes se apropriem de informações sobre os canais de monitoramento e de controle dos equipamentos públicos presentes no bairro. (Quem são? O que é da esfera municipal e o que é da estadual?)

É necessário destacar, especialmente, essa função do processo de cartografia: ele deve contribuir para que crianças, adolescentes e jovens conheçam as formas de se aproximar e efetivar diálogos com o poder público. (Qual é o caminho? Subprefeitura? Prefeitura? Quais esferas do poder estão relacionadas com as questões apontadas no mapeamento?)

De acordo com Tristan McCowan, o desenvolvimento da cidadania está diretamente vinculado à aquisição do pensamento crítico e questionador em relação às autoridades e estruturas políticas,

para isso é necessário disseminar conhecimentos sobre direitos, deveres, princípios da democracia, funcionamentos e organização das estruturas do Estado e das políticas públicas no Brasil.<sup>4</sup>

Considerar a participação de todos deve ser uma condição para o desenvolvimento social, bem como compreendê-la como uma aprendizagem. Afinal, se hoje é possível que pessoas se organizem a fim de provocar mudanças e alcançar algo, como a melhoria da escola do bairro, elas podem depois desenvolver capacidades voltadas à solução de outros problemas, como a preservação de uma área verde ou a melhoria do atendimento da UBS. O processo se torna ainda mais amplo quando ocorrem articulações com outros grupos e desafios maiores são enfrentados. Portanto, o exercício de conversar, decidir e agir coletivamente com o objetivo de gerar soluções para os problemas é fundamental para a construção de uma sociedade com identidade e autonomia.<sup>5</sup>

Desse modo, percebe-se que os projetos de intervenção nascem dos desejos e sonhos das pessoas por uma comunidade melhor. O poder de intervir e transformar a realidade promove na criança, no adolescente e no jovem um sentimento de pertença e a noção de responsabilidades como cidadãos de deveres e direitos. Eles atuam, assim, de forma construtiva nas questões relacionadas ao contexto social, tornando-se agentes de transformação. Pontua Antonio da Costa que:

a proposta de protagonismo juvenil com que trabalhamos [...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não-imposição *a priori* aos adolescentes de um ideário em função do qual eles deveriam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático [demarcado pela cidadania assentada no diálogo], o adolescente vai atuar, para em algum momento de seu futuro posicionar-se politicamente

---

<sup>4</sup> Ação Comunitária do Brasil, *Desenvolvimento integral: proposta para trabalho com crianças e adolescentes*, p. 68.

<sup>5</sup> Cf. Jose Bernardo Toro e Nísia Maria Duarte Werneck, *Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação*.

---

de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências e vivências concretas em face da realidade.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Antonio C. G. da Costa, *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador*, p. 26.

É importante considerar que há um objetivo maior nas propostas de intervenção do que, por exemplo, a mudança de determinado espaço. Elas são apenas um meio para garantir que as pessoas reconheçam suas potencialidades. Afinal, por meio dessas práticas, os participantes

---

<sup>7</sup> Ação Comunitária do Brasil, *Desenvolvimento integral: proposta para trabalho com crianças e adolescentes*, p. 76.

[...] desenvolvem o autoconhecimento e autoestima, pois ao buscarem estratégias para solucionar os problemas que os afetam, tomam consciência das habilidades que já possuem, sendo estimulados a adquirir novos conhecimentos e capacidades.<sup>7</sup>

## 2

Inserir as crianças, os adolescentes e os jovens na construção das regras e combinados, certificando-se de que compreendem seus direitos e deveres.

Criar oportunidades para que as crianças, os adolescentes e os jovens expressem seus interesses e exercitem a capacidade de negociação em uma construção coletiva é uma forma de contribuir para que eles desenvolvam competências relacionadas à resolução de conflitos e ainda ampliem o senso de justiça e as noções de direitos e deveres.

O educador deve garantir que cada pessoa do grupo se sinta segura para expor seus desejos e interesses, estimulando a participação de todos e, principalmente, acolhendo as propostas apresentadas. Os combinados devem ser sempre revistos e discutidos, e o educador deverá ter uma escuta cuidadosa para identificar a necessidade de retomar os acordos feitos anteriormente.

É importante que o educador sensibilize, provoque reflexões e leve o grupo a compreender a necessidade

da existência das regras na sociedade, nos grupos, instituições, etc. Ele pode, por exemplo, solicitar uma pesquisa sobre as leis que regem o país e depois estimular o grupo a discutir sobre as funções delas. Esse trabalho é fundamental para que as crianças, os adolescentes e os jovens atribuam sentido ao processo de definição das regras construídas por eles mesmos e pela organização.

As rodas de conversa e assembleias são dispositivos pedagógicos importantes para o exercício da participação nas organizações. Por meio deles, crianças, adolescentes e jovens podem discutir, propor, negociar, combinar e firmar acordos. Ulisses Araújo afirma sobre as assembleias:

Além de ser um espaço para elaboração e reelaboração constante das regras que regulam a convivência, as assembleias propiciam momentos de diálogos, a negociação e o encaminhamento de soluções de conflitos cotidianos. Dessa maneira, contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Ulisses F. Araújo, *Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*, p. 118.

O modelo das assembleias é o da democracia participativa, que busca discutir no espaço coletivo os assuntos e fatos do cotidiano, estimulando o protagonismo das pessoas e a coparticipação do grupo na resolução e no encaminhamento dos temas abordados, considerando as diferenças e individualidades de cada um.

Cabe ao educador garantir que o ambiente esteja coerente com a proposta, ou seja, que os participantes se posicionem em círculo, que sejam feitos combinados para assegurar a participação de todos e, ainda, que todas as falas sejam acolhidas e respeitadas pelo grupo (quando isso não acontecer, o educador deve intervir).

Além das crianças, dos adolescentes e dos jovens, é importante que os educadores, os gestores e a equipe operacional participem das discussões e das tomadas de decisão acerca de assuntos que também impactam sua rotina, pois isso ajuda a ampliar a percepção de legitimidade desses momentos.

### 3

Promover o sentimento de pertença e a coesão grupal.

É condição para a efetivação do direito à participação que a criança, o adolescente e o jovem se sintam acolhidos e seguros diante do seu grupo, de modo que possam se relacionar com colegas, educadores, gestor e demais adultos de forma ativa e que possam se posicionar nas questões que os afetam na rotina da organização.

Portanto, é fundamental que o educador realize semanalmente ações socioeducativas que promovam o sentimento de pertença e coesão do grupo. Seu planejamento deve contemplar atividades que propiciem a integração, reforçando valores importantes para a convivência. Rodas de conversa, dinâmicas de grupo e jogos cooperativos são algumas estratégias que podem ser eficazes.

### 4

Garantir que os espaços físicos reflitam a produção das atividades desenvolvidas no plano de trabalho.

Envolver as crianças, os adolescentes e os jovens na construção e na ambientação dos espaços, por meio das próprias produções ou de outras soluções coerentes com seus interesses e gostos, contribui para o processo de pertencimento e para fortalecer a relação deles com a organização.

Elementos das artes visuais podem ser utilizados no processo de ambientação. O grupo pode, por exemplo, sugerir novas cores para as salas ou um desenho grafitado em determinado muro.

A disposição da mobília também influencia na forma como as crianças, os adolescentes e os jovens se relacionam com o meio, por isso é importante que sejam discutidas as melhores formas de reposicionamento das mesas, cadeiras, armários e demais objetos nas salas.

É fundamental que as pessoas percebam que são valorizadas e reconhecidas. Para isso, a organização precisa garantir áreas para a exposição das produções e cuidar para que ocorra a apreciação por parte de todos.

Enfim, ao viabilizar momentos para que as intervenções artísticas ocupem os espaços da organização, ocorre um processo de apropriação deles por seus ocupantes.

## RELATOS DE TRABALHO NO CAMPO DE EXPERIÊNCIA: PARTICIPAÇÃO

As ações socioeducativas relatadas a seguir, realizadas na Vocação – Unidade Icarai e na Associação Comunitária Auri Verde – CCA Chácara Santo Amaro, demonstram, na prática, os princípios de igualdade e de equidade nas relações que devem existir nos espaços de convivência humana.



## RELATO 1: PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA POR MEIO DE ASSEMBLEIAS

Vocação – Unidade Icaraí

A unidade localizada no Jardim Icaraí realiza uma experiência interessante de participação por meio de assembleias.

Tendo como base os seguintes objetivos: aproximar as crianças e os adolescentes de situações em que suas decisões impactem diretamente sua rotina dentro da organização, promover o diálogo como principal estratégia para a resolução dos problemas internos, e criar um ambiente que respeite os desejos individuais e coletivos, as assembleias têm sido uma estratégia importante na construção de novas posturas, por parte de todos.

As crianças e adolescentes participaram em 2015 de duas assembleias.

A primeira teve como objetivo discutir a implementação das assembleias e construir regras para seu funcionamento. Ela se iniciou com o convite às crianças e aos adolescentes para a construção da pauta.

Naquele dia, as crianças definiram como itens de pauta a vestimenta, a necessidade da junção das turmas no período de integração, o cumprimento dos horários para uso da sala de informática e as sugestões de passeios a serem realizados durante o ano. O gestor da Unidade solicitou permissão para incluir um assunto, o que foi aceito pelo grupo. Tratava-se de uma proposta para formação de um comitê, cuja responsabilidade seria elaborar, com a equipe da cozinha e da gestão, o cardápio semanal da organização, considerando uma alimentação saudável e consciente. As crianças e os adolescentes que quiseram participar do comitê tiveram

de se candidatar e, por meio de votação, foram eleitos os grupos representantes de cada período.

Nessa assembleia também foram elaboradas, em conjunto, as regras de participação naquele espaço. Ficou definido que:

- a) para pedir a palavra, é necessário levantar a mão;
- b) enquanto alguém estiver falando, o grupo deverá apenas ouvir;
- c) todas as decisões serão tomadas em votação com a participação de todos;
- d) e o que não puder ser discutido no momento será registrado para que em outra oportunidade seja retomado;
- e) em todas as assembleias deverá ter alguém para fazer os registros.

Já a segunda assembleia foi convocada para que fosse discutido um conflito pelo qual as crianças e adolescentes passavam: no momento de organizar as apresentações para a Mostra Cultural, evento tradicional das organizações parceiras da Vocação, os adolescentes se sentiram sobrecarregados no preparo das atividades culturais. O grupo teve a oportunidade de expressar suas opiniões e sentimentos de forma livre, de externalizar seus desejos e ansiedades em relação à rotina dos ensaios e ainda de debater sobre outras maneiras de lidar com as demandas que surgiam das atividades.

Propiciar assembleias como essas, que visam tratar de assuntos da rotina, é importante para o processo da democracia participativa.

É importante destacar que ainda há muitos desafios que precisam ser enfrentados no trabalho com as assembleias na unidade do Jardim Icaraí. Aprender a ouvir o colega, entender o sentido do diálogo e até mesmo resolver os conflitos sem a intervenção do adulto são

posturas que dependem de um percurso árduo, até que as crianças e os adolescentes se vejam como sujeitos de direitos e deveres. Mas não se pode negar o quanto essa experiência tem propiciado a todos uma nova forma democrática de lidar com as questões que afetam diretamente a vida dentro da organização.

## RELATO 2: UM NOVO OLHAR PARA O ESPAÇO FÍSICO

Vocação – Unidade Icaraí

Também chama a atenção uma outra ação em desenvolvimento desde o primeiro semestre de 2015 na unidade do Jardim Icaraí, que busca promover um novo olhar para o espaço físico, considerando os desejos individuais e coletivos.

Essa proposta foi dividida em três etapas:

- a) resgate histórico da organização e do espaço;
- b) cartografia do espaço (levantamento dos lugares preferidos, identificação de cada sala, etc.);
- c) intervenção nos espaços com base nos desejos do grupo.

Essa experiência dialoga com os esforços de garantir o exercício da participação, porque incentiva o envolvimento das crianças e dos adolescentes na organização do espaço físico e na tomada de decisões referentes às questões relacionadas à convivência coletiva.

## RELATO 3: CONSTITUIÇÃO DE UM GRÊMIO

Associação Comunitária Auri Verde – CCA Chácara Santo Amaro

Por fim, outra experiência que merece destaque é a constituição de um grêmio na organização Auri Verde,

com os objetivos de promover a apropriação dos espaços por parte dos adolescentes e de desenvolver o sentimento de pertença.

A retomada do grêmio foi idealizada pela organização como possível solução para a baixa frequência e evasão dos adolescentes. Essa iniciativa surgiu do entendimento de que levá-los a pensar e criar ações que sejam condizentes com suas expectativas é um caminho para garantir um efetivo vínculo deles com a organização.

As etapas da construção do grêmio, desde a formação das chapas até as formulações das propostas, levaram os participantes a lidar com elementos políticos como negociar, formar grupos, elaborar ideias e, principalmente, defendê-las. Possibilitaram ainda que eles aprendessem a respeitar a decisão do coletivo, apropriando-se dos princípios da democracia.

Na organização Auri Verde, os adolescentes formaram três chapas. Cada uma tinha propostas que sugeriam mudanças no espaço físico e a promoção de atividades diferenciadas. Todas puderam criar mecanismos para divulgar suas propostas, como cartazes, panfletos, etc., que puderam ser distribuídos ou afixados em espaços planejados pelos educadores.

Para a escolha da chapa, foi realizada uma eleição com todos os elementos presentes em um processo eleitoral legítimo: “título de eleitor”, urna para votação e lista com assinatura para identificação dos votantes.

# 2.4.

Sociedade grafocêntrica: sociedade na qual a escrita constitui grande parte das relações sociais, ordena e regula a vida e condiciona o desenvolvimento, a construção e a circulação de conhecimentos.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIA: LETRAMENTO

O letramento promove a democratização de certas práticas sociais emancipatórias e necessárias em diferentes âmbitos, já que, vivendo em **sociedades grafocênicas**, participamos de inúmeras situações em que a escrita está presente. Por isso, contribui para a efetivação de direitos prioritários, como o direito à cultura e à informação.

Em sociedades contemporâneas, nas quais grande parte das atividades que realizamos não depende unicamente da fala e do contato face a face, a língua escrita está presente em boa parte das interações e seu uso efetivo exige das pessoas o emprego de capacidades diversas e a mobilização de saberes variados. Somos levados, cotidianamente, a falar apoiados em textos escritos, a comentá-los, a escutá-los, a ler e a escrever, fazendo uso tanto de artefatos de papel (cadernos, livros, jornais, revistas, folhetos) como de outros suportes (a tela da televisão, do cinema, do computador, de *tablets*, do telefone celular e de outros dispositivos eletrônicos). Nessas situações, compartilhamos e nos apropriamos de variados saberes, desenvolvemos capacidades e atitudes, cultivamos gostos e valores, construímos conhecimentos, entre outros aspectos.

O domínio e o uso da língua escrita implicam ainda certas formas de organização do pensamento. Em sociedades crescentemente grafocênicas, participamos de práticas sociais nas quais a língua escrita, os conhecimentos e certas formas de operar cognitivamente são cruciais para interagir com os

outros. Nessas interações, a língua escrita assume variadas formas, compreendendo uma ampla gama de funções. Ter acesso a esses saberes e recursos e se apropriar deles podem, portanto, ampliar a participação social, o conhecimento, o usufruto de serviços sociais e a efetivação de direitos.

Democratizar a escrita e seus usos tem sido uma meta almejada, tanto pelos benefícios atribuídos a esses usos e ao acesso a certas produções culturais escritas, como pela exigência democrática de igualdade. Na mesma medida em que formar usuários autônomos e reflexivos da língua escrita é algo desejado para todos, os cenários de desigualdade socioeconômica e educacional mostram as dificuldades de se distribuir igualmente oportunidades de usufruto desses bens culturais para enormes contingentes populacionais em todo mundo e, especificamente, no Brasil.

Como aponta Marcuschi,

a escrita é sem dúvida um bem inestimável para o avanço do conhecimento, mas ainda não se acha tão bem distribuída na sociedade a ponto de todos poderem usufruir de suas decantadas vantagens<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Luiz Antônio Marcuschi,  
*Oralidade e letramento*, p. 36

A distribuição de oportunidades de acesso a produções culturais escritas e a difusão das práticas valorizadas de uso da escrita seguem desiguais.

O cenário educacional, especialmente, tem nos revelado que estamos longe de atender as exigências de uma sociedade baseada na igualdade dos direitos. Lidamos com desafios educacionais de grandes proporções relativos à equidade e à possibilidade de o processo escolar incrementar “níveis de proficiência e diminuir o impacto da posição social no sucesso escolar”.<sup>2</sup> Por isso, para a Vocação, investir em ações socioeducativas no campo das experiências de letramento é fundamental.

<sup>2</sup> Nigel Brooke e José Francisco Soares, *Eficácia escolar: origem e trajetórias*.



Atividade de leitura.

## O QUE É LETRAMENTO?

<sup>3</sup> D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic, *Situated literacies: reading and writing in context*, p. 57. (tradução nossa)

Letramento é um conceito que diz respeito ao conjunto de práticas de uso da língua escrita numa dada sociedade ou contexto; é “um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos que são mediados por textos escritos”.<sup>3</sup>

As práticas de letramento são muito variadas. Diferentes sociedades e grupos sociais têm diferentes formas de letramento, isto é, criam maneiras de usar a língua e atribuem significados culturais a ela de acordo com seu modo de vida, padrões culturais, costumes e necessidades. Por isso, o termo pode ser empregado no plural – letramentos.<sup>4</sup>

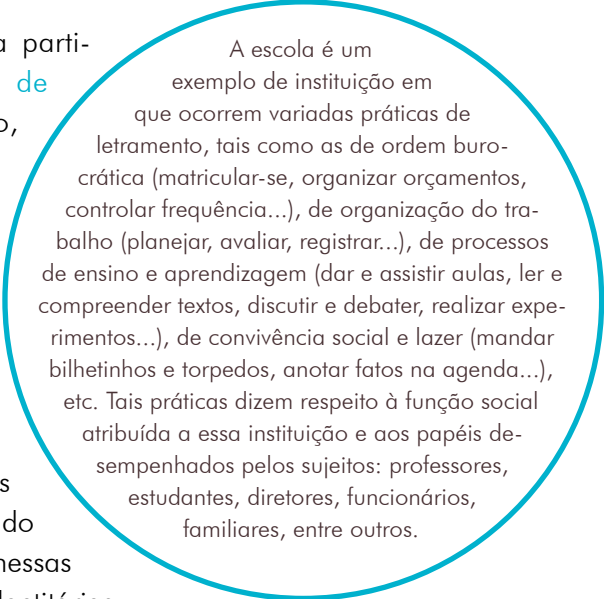
<sup>4</sup> Cf. Ângela Kleiman, *Preciso ensinar o letramento?*.

Os efeitos sociais e individuais da participação dos sujeitos nas **práticas de letramento** também variam muito, dependendo das situações em que ocorrem, dos saberes e recursos que se têm à disposição, dos papéis que cada um exerce nas situações, entre outros.

Desse modo, é fundamental o entendimento de que as práticas de letramento são diretamente ligadas à identidade e à consciência de si do sujeito que as realiza. Mudanças nessas práticas resultam em mudanças identitárias, porque correspondem a transformações nas formas de interação e nos modos de agir no mundo.

Apesar de serem modelos de ação para que as pessoas apreendam os caminhos culturais de utilização da língua escrita por grupos e sociedades, cabe salientar que as práticas de letramento são moldadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles e como eles devem ser recebidos.

Desde cedo, a criança já tem um contato muito próximo com a escrita, mesmo sem dominar os seus códigos, e já participa de práticas de letramento. Pela observação, ela percebe que a escrita causa efeitos nas pessoas,



A escola é um exemplo de instituição em que ocorrem variadas práticas de letramento, tais como as de ordem burocrática (matricular-se, organizar orçamentos, controlar frequência...), de organização do trabalho (planejar, avaliar, registrar...), de processos de ensino e aprendizagem (dar e assistir aulas, ler e compreender textos, discutir e debater, realizar experimentos...), de convivência social e lazer (mandar bilhetinhos e torpedos, anotar fatos na agenda...), etc. Tais práticas dizem respeito à função social atribuída a essa instituição e aos papéis desempenhados pelos sujeitos: professores, estudantes, diretores, funcionários, familiares, entre outros.



se apropria dos gestos e já pode começar a adquirir características de leitora. Quanto mais contato a criança tem com a escrita, mais facilmente se apropria dela como algo seu, mais cedo se desenvolve como leitora e escritora e com mais autonomia a utiliza em diferentes situações sociais.

## O LETRAMENTO NA PRÁTICA

Para saber mais sobre como pessoas com baixo nível de leitura possuem habilidades de letramento, acesse os seguintes vídeos, realizados pelo Ministério da Educação e pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco:

- Alfabetização e Letramento – Parte 01.

Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=Gb\\_HDtzmGo](https://www.youtube.com/watch?v=Gb_HDtzmGo).

Acesso em: ago. 2015.

- Alfabetização e Letramento – Parte 02.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=M-VMUXdzbR8>.

Acesso em: ago. 2015.

Sabemos que muitas vezes **faltam às crianças, aos adolescentes e aos jovens recursos** para que possam compreender, interpretar e criar sentidos para as diferentes manifestações escritas que chegam até eles.

Os eventos de letramento nos quais eles costumam participar envolvem atividades em que textos escritos são centrais para o que estão fazendo. Nesses eventos, usam a escrita de forma integrada à língua oral e, ainda, a recursos da linguagem não-verbal, como gestos, sons, imagens fixas ou em movimento, etc.

Ao considerarmos a situação de vulnerabilidade comum ao público que geralmente é atendido pelas organizações que realizam as ações socioeducativas, é essencial ter em pauta a ampliação do repertório de práticas de letramento, de modo que as crianças, os adolescentes e os jovens assumam com mais propriedade o protagonismo de suas vidas, na perspectiva de desenvolvimento integral adotada pela Vocaçãõ.

Planejar com quais práticas e propostas de trabalho o repertório deles poderá ser ampliado envolve uma série de reflexões por parte do educador, algumas das quais abordaremos a seguir.

Em primeiro lugar, é importante ter em foco que ampliar o repertório de usos da escrita “implica saber como funcionam os textos nas diversas práticas socioculturais”<sup>5</sup>. Esse entendimento é primordial para que as pessoas possam transitar com familiaridade entre diversas práticas sociais e culturais e em diferentes instituições, conscientes de seus papéis, possibilidades e modalidades de ação.

Algumas práticas de letramento contribuem para que as pessoas saibam buscar conhecimentos e informações para continuar aprendendo ao longo de toda a vida. Por isso, a seleção do repertório de práticas envolve também compreender quais são as que se mostram relevantes para os sujeitos, isto é, quais experiências de participação com e por meio da linguagem escrita são potentes para seus projetos de futuro.

Também é interessante conhecer as práticas de letramento e os conjuntos de textos que fazem parte do cotidiano das crianças, dos adolescentes e dos jovens, pois essa bagagem cultural pode ser utilizada como meio de introdução a novas práticas.

Além de identificar quais usos da escrita são significativos para os grupos com os quais atuam – seja para seu futuro, seja em seu cotidiano – é fundamental os educadores reconhecerem como eles funcionam, tendo em mente que “todo o letramento é aprendido num contexto específico, de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização (...)”<sup>6</sup>.

Podemos dizer, assim, que as capacidades, as informações e os conhecimentos necessários para agir mudam de acordo com a situação, com modos de falar, escutar, ler e escrever, que, por sua vez, variam segundo as instituições, locais e relações interpessoais que se configuram em um contexto específico.

---

<sup>5</sup> Ângela Kleiman, *Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino*, p. 31.

<sup>6</sup> Brian V. Street, *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, p. 154.

---

A construção de ambientes adequados às práticas de letramento deve considerar ainda as modalidades de interação que ali podem ser desenvolvidas. Ela deve favorecer o diálogo aberto, a colaboração, o intercâmbio e a produção de conhecimentos entre os participantes da situação de aprendizagem.

Isso é importante porque a formação tanto do escritor como do leitor autônomo não ocorre na solidão, mas na interação com os outros. É necessário discutir para se chegar à autonomia, o que coloca o aspecto social em lugar central nesse processo. É fundamental contribuir para a formação de leitores e escritores autônomos, com capacidade de compreender e produzir textos, construindo significados próprios, em um processo no qual leitor, escritor e texto se constroem de forma integrada.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Cf. Instituto C&A, *Registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação*.

Dessa forma, “aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdos, mas aprender um processo”.<sup>8</sup> Para isso, deve-se organizar experiências de uso da língua escrita de modo semelhante e com as mesmas funções daquelas que ocorrem no mundo social, proporcionando eventos de letramento nos quais crianças, adolescentes e jovens lidem com os mesmos desafios de leitores e escritores autônomos e precisem mobilizar capacidades e conhecimentos para agir com base em um propósito comum.

---

<sup>8</sup> Brian V. Street, *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, p. 154.

Assim, é interessante promover um conjunto de situações que visem o desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, de ampliação de informações, de apropriação de conhecimentos de mundo, de ampliação do vocabulário, de desenvolvimento da capacidade de recuperar informações, de realizar inferências e de fluência na leitura. O educador, ao criar situações significativas nas quais a escrita é necessária para interagir, possibilita que crianças, adolescentes e jovens aprendam de uma forma que faça sentido para eles e que contribua para a autocompreensão, para o

desenvolvimento da autonomia e das capacidades crítica e reflexiva.



Foto: Acervo Vocação.

Roda de leitura. Vocação – Unidade Icaráí.

A linguista aplicada Angela Kleiman levanta uma série de elementos presentes em um evento de letramento ao descrever o que pode envolver a leitura cotidiana de jornal:

Se o jornal chega à casa da leitora, ela provavelmente é assinante, o que implica ter feito previamente um contrato comercial com o departamento de assinaturas do jornal, optando por pagá-lo num banco ou por meio de um cartão de crédito. Desde o momento em que a leitora decide fazer uma assinatura até o momento em que abre a porta de sua casa para pegar o jornal, ela utilizou seus saberes sobre relacionamentos comerciais, bancários, jurídicos etc.

O leitor de um jornal começa a utilizar seus conhecimentos sobre a escrita, juntamente com seus conhecimentos sobre a imprensa, quando olha a primeira página do jornal à procura de itens que lhe interessem.

Esse tipo de leitor sabe que está lendo manchetes e que o texto próximo às manchetes traz as chama-

das das notícias, das informações mais importantes. Sabe também que as fotos e suas legendas complementam as informações verbais dessas manchetes e chamadas. Sabe, ainda, que uma notícia importante do dia anterior provavelmente foi retomada nessa edição, seja como notícia com mais detalhes e informações, seja ainda como notícia ou como um fato em outros gêneros – isto é, se foi notícia e/ou charge ontem, hoje poderá ser assunto de editorial, de reportagem ou de crônica.

Quanto aos saberes sobre a língua escrita desse leitor assinante de jornal, também é provável que suas capacidades de leitura sejam avançadas. Entre as capacidades relacionadas com a leitura para extração da informação, ele provavelmente teria a habilidade de fazer uma leitura rápida, mobilizando estratégias de leitura global eficientes para radiografar ou escanear o texto, com reconhecimento instantâneo de muitas palavras e possuiria também um amplo vocabulário não-especializado.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Ângela Kleiman, *Preciso ensinar o letramento?*, p. 16.

Com esse texto, a autora nos ajuda a perceber como diferentes elementos estão inter-relacionados nos usos da escrita e nos faz refletir sobre a importância de, nas ações socioeducativas, recriarmos situações que permitam às pessoas vivenciar efetivamente práticas de letramento e desenvolver as capacidades necessárias para que participem e ajam em eventos socialmente valorizados.

Outro aspecto muito importante para as práticas socioeducativas é a composição de um espaço físico organizado que promova o falar, o escutar, o ler, o compreender, o escrever e que amplie as oportunidades de participação. Para isso, o espaço precisa conter os recursos materiais e de infraestrutura necessários para executar as atividades voltadas ao letramento, como murais, jornais, livros, computadores, aparelhos de TV e DVD, etc. Mas é importante ter em mente a diferença

entre ter esses recursos disponíveis no espaço – o que denota a presença física deles –, e torná-los acessíveis – o que significa criar oportunidades para sua apropriação e uso –, como nos indica a pesquisadora Judith Kalman.<sup>10</sup> Acessar os recursos deve implicar a interação dos sujeitos com e por meio deles.

<sup>10</sup> Cf. Judith Kalman, *El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir.*

Enfim, quando as ações socioeducativas promovem oportunidades de ampliação das práticas de letramento, proporcionam indiretamente momentos de construção de cidadania, pois fomentam a liberdade de expressão e contribuem para que as crianças, adolescentes e jovens articulem o pensamento de forma criativa e pratiquem, de modo autônomo, a escrita, a leitura e a oralidade.

## RELATOS DE TRABALHO NO CAMPO DE EXPERIÊNCIA: LETRAMENTO

A seguir, apresentamos uma intervenção planejada e realizada pela equipe da Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente Bom Pastor, com contribuição das assessorias e formações de educadores oferecidas pela Vocação. Nas práticas relatadas, fica evidente o letramento como dimensão fundamental para o empoderamento e para a autocompreensão de crianças e adolescentes, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento integral.

### RELATO: CRIAÇÃO DO CANTINHO DE LEITURA E DESENVOLVIMENTO DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente Bom Pastor

A educadora Karina iniciou o ano promovendo atividades diagnósticas para mapear as principais necessida-

des e potencialidades relacionadas à leitura e à escrita no grupo.

A educadora identificou, entre outras coisas, que algumas crianças demonstravam grande dificuldade para escrever quando esse processo deveria partir delas e não da cópia de um conteúdo escrito na lousa (prática recorrente na escola). Ela percebeu, então, que precisava promover ações para que as crianças aprendessem a pensar de forma autônoma e a valorizar tanto a leitura quanto a escrita, entendendo esses processos como importantes para a vida.

Com base em suas observações nas atividades diagnósticas, a educadora desenvolveu um planejamento cuidadoso do espaço, dos materiais e das estratégias que utilizaria, com ênfase no uso de recursos lúdicos e na participação ativa do grupo.

Parte dos livros que antes ficavam na brinquedoteca foi levada para a sala de atividades e foi criado um Cantinho de Leitura para acolhê-los. Esse cantinho foi ambientado com a participação de todos e é cuidado e enriquecido constantemente pela educadora e pelas crianças, como espaço, fundamental para o cotidiano do grupo. Nesse espaço, a turma colocou uma estante feita com material reciclado, panos coloridos, objetos, desenhos, murais, varais de livros, entre outros atrativos para interessar cada vez mais as pessoas pelo universo da leitura.

A educadora criou estratégias para que o grupo levasse livros para casa, lesse durante as atividades, trocasse de opiniões sobre os textos lidos, instigando a curiosidade e estimulando a imaginação das crianças.

A experiência foi bastante positiva, pois as crianças se apropriaram desse espaço e o acessam independentemente das atividades direcionadas à leitura.

Para fortalecer o envolvimento do grupo com o Cantinho de Leitura, a educadora designou, junto com a turma, diferentes funções e responsabilidades que eram assumidas (e rodiziadas) pelas crianças no dia a dia: quem cuida dos livros, do armário, do varal de leitura, da ambientação nas paredes, entre outras funções. Para tal, tiveram (e têm, já que é uma prática constante) que exercitar a interação, a negociação, o respeito e o cuidado com o outro e com o espaço compartilhado.

Para incluir também quem ainda não sabia ler, a educadora criou estratégias nas quais os maiores liam para os menores em rodas de leitura, compartilhando cada trecho e relacionando-o com questões cotidianas. Essa proposta contribuiu para o desenvolvimento da autoestima das crianças que não sabiam ler, ao perceberem que tinham espaço nesses momentos e que também poderiam aprender, o que as estimulou a se interessar e procurar a leitura desde cedo.

Nesse processo, a própria educadora e as crianças foram percebendo que a escrita “anda” junto com a leitura e, por isso, várias atividades foram desenvolvidas nas quais o grupo pôde se colocar como produtor/criador de textos, poemas e histórias.

A educadora investiu também na criação de um espaço atrativo e diferenciado para a realização de contações de histórias, elaborou um figurino e montou uma maleta de contação. Assim nasceu Salamalaika, a contadora de histórias, seu personagem.

A educadora, caracterizada de Salamalaika, criou uma rotina de contações, em dias alternados, escolhendo e estudando livros específicos, ou mesmo criando histórias a partir dos interesses do grupo e dos temas trabalhados. A volta de Salamalaika é aguardada ansiosamente pelas crianças, que frequentemente perguntam à educadora quando ela



volta, qual o tema de sua próxima história, onde ela mora, do que ela gosta, etc.

Além disso, para que as crianças compreendessem o processo de contação de histórias, a educadora desenvolveu uma oficina. Como ponto de partida, ela escolheu uma história rica e diferenciada e realizou uma roda de leitura com o grupo. Após a leitura compartilhada, foi identificando com a turma quais eram os elementos da narrativa. A partir daí, foram, juntos, selecionando objetos presentes na organização para compor a maleta que iria auxiliar na futura contação da história.

Para estruturar o processo e começar a concretizar a contação, a educadora lançou perguntas para que as crianças pudessem planejar e decidir como introduzir cada personagem, como evidenciar as mudanças de cenários e como ambientá-los, por exemplo. Representantes foram designados para registrar essas decisões do grupo. Nessa oficina, também foram escolhidos representantes para liderar a contação, mas todos participaram ativamente do processo.

Foi muito interessante perceber que, mesmo em um grupo grande, todos se envolveram de alguma forma e estavam atentos e ansiosos para que a contação que planejaram se concretizasse. As ideias eram muitas e a construção ampliou a própria história lida, de modo que as crianças exercitaram a criatividade, a imaginação e a capacidade de negociar e argumentar com o outro. O resultado foi bastante interessante e todos se reconheceram nele – tanto que essa experiência foi assunto durante mais de uma semana nas rodas de conversa da turma e as crianças já planejavam as próximas contações.

Após a oficina, cada criança foi estimulada a criar um personagem com o qual se identificasse e que seria

assumido por ela em futuras contações, assim como a educadora criou a Salamalaika. Cada uma produziu por escrito a história de seu personagem, a partir da questão lançada pela educadora: que elementos ele tem? A educadora mediou essa atividade, auxiliando os que apresentavam dificuldades. Interessante ressaltar, nessa etapa, o papel que a escrita desempenhou possibilitando a organização das ideias de cada criança e a estruturação de seu personagem, empoderando-a para, depois, narrar e apresentar sua criação ao outro.

O grupo, então, combinou um dia para que todos chegassem à organização caracterizados dos personagens criados, se apresentando como tal. A educadora relata que foi uma experiência muito divertida, pois todos se dedicaram à caracterização e até mesmo os mais tímidos “incorporaram” o personagem. Uma menina do grupo contou que assim se sentia mais à vontade para contar histórias porque não seria ela quem leria, mas, sim, o seu personagem.

O próximo passo foi a escolha, por cada criança, de uma história, que poderia ser de um livro ou criada por ela. Mais uma vez a escrita foi um elemento importante para que as crianças se reconhecessem como autoras e produtoras nesse processo, contribuindo para a construção da história ou para a organização dos elementos da narrativa selecionada. Elas precisaram, então, aprender a história, além de decorá-la ou lê-la, explorando seus elementos.

Após essa etapa, as crianças deveriam construir a história tal como seria contada. Para isso, selecionaram objetos para a ambientação e cada uma fez sua própria maleta de contação (no caso, caixa), com itens trazidos de casa ou da própria organização. Muito positivo observar que as crianças trocavam e emprestavam objetos

entre si e, também, usavam sua imaginação e os recursos disponíveis para criar e produzir outros.

No fim desse processo, que perdurou por várias atividades, chegou o dia da apresentação. A turma se reuniu na brinquedoteca da organização e cada criança, com o devido tempo para se organizar, realizou a sua contação para o público. Foi um momento que muitos consideraram emocionante. Cabe destacar o respeito e o comprometimento que as crianças demonstraram durante as apresentações (e em todo o trabalho).

*“Além de o resultado final ter sido bem impactante, considero o processo todo muito significativo. Acompanhar o processo do início até o final e perceber as transformações, me permitiu reconhecer com o grupo que, para além da vivência, eles estavam desenvolvendo habilidades, conhecimentos e formas de agir que levariam para toda a vida. Eles se entregaram e sabiam que isso ia fazer diferença na vida deles. Desenvolver a arte de contar histórias contribui não só para a leitura e a escrita, é muito mais. Fortalece o protagonismo, a participação ativa: as crianças se sentem mais à vontade e empoderadas para se expor e se colocar, na organização e, também, fora dela. Junto com isso, a autoestima é fortalecida, ao reconhecerem suas potencialidades, perceberem que são capazes e podem fazer a diferença. Para aprender de verdade, a criança precisa vivenciar, experimentar, fazer parte do processo.”*

Karina, educadora da turma.

Essa estratégia foi tão significativa que, além de se tornar uma prática constante, as crianças fizeram contações de histórias para as turmas do Programa de Educação Infantil, disseminando e compartilhando seus saberes. Nesse processo, uma série de habilidades foi desenvolvida de maneira significativa pelas crianças, como o interesse e o gosto pela leitura, o reconhecimento e a leitura de diferentes tipos de literatura e gêneros textuais, o hábito de ouvir e de contar histórias, a escuta atenta e interessada e o desenvolvimento da oralidade e da capacidade de se expressar diante de diferentes públicos.

Foto: Gustavo Cerqueira.





Foto: Márcia Aparecida de Oliveira Lima.

Associação Cidadania Ativa do Macedônia – ACAM.

# 2.5.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIA: NUMERAMENTO

<sup>1</sup> Cf. Ministério da Educação, *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil cuja missão é contribuir para que até 2022 todos tenham acesso à Educação Básica de qualidade.

O Saeb avalia a Educação Básica brasileira e oferece subsídios para formulação e monitoramento de políticas públicas.

<sup>2</sup> Dados publicados no *site* QEdu, em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>>. Acesso em: ago. 2015.

Em nossa sociedade, o conhecimento matemático é necessário em uma grande diversidade de situações, seja como apoio a outras áreas do conhecimento, como instrumento para lidar com situações da vida cotidiana ou como forma de desenvolver habilidades de pensamento.<sup>1</sup>

Apesar dos esforços realizados, o Brasil se encontra distante de oferecer educação de qualidade para toda a população juvenil. Segundo dados publicados pelo **Todos Pela Educação**, baseados no desempenho dos alunos nas avaliações da Prova Brasil e do **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**, em 2013 apenas 54,3% dos jovens concluíram o Ensino Médio até os 19 anos e só 9,3% desses estudantes aprenderam o considerado adequado em matemática. No Ensino Fundamental, no escopo das escolas de rede pública, apenas 11% dos alunos no 9º ano aprenderam o adequado na competência resolução de problemas.<sup>2</sup>

Estudos apontam um conjunto de fatores associado a esse quadro, tais como falta de professores para matérias especializadas e elevado número de docentes não qualificados, em função da desvalorização profissional, das condições de trabalho inadequadas e dos baixos salários. Essas condições desfavoráveis são agravadas pelo fato do currículo brasileiro ser conservador. Ele não contempla a relação da escola com a vida, nem com as necessidades de uma sociedade em transformação:

formas de produção, acesso à informação, meios de comunicação e de interação.

Nesse contexto, podemos afirmar que o direito dos estudantes ao conhecimento matemático não está sendo alcançado, com repercussões em outros campos do conhecimento, e no acesso a outros direitos e, portanto, à cidadania.

Garantir o direito à aprendizagem para todos, independentemente de qualquer condição pessoal, requer necessariamente um movimento coletivo envolvendo entes federados, da União e dos diversos setores da sociedade.

A Vocação participa desse movimento, assumindo o compromisso de contribuir para a melhoria do nível de numeramento das crianças, adolescentes e jovens por meio de ações socioeducativas no âmbito da educação social, promovendo práticas que visem fortalecer as habilidades e competências de letramento matemático.



Foto: Acervo Vocação.

Atividade de letramento matemático para o mundo do trabalho. Instituto Anchieta Grajaú – IAG.

O professor e matemático Ubiratan D'Ambrósio contrapõe o ensino formal, baseado na mera transmissão e adestramento, a uma nova perspectiva para o ensino

---

<sup>3</sup> Ubiratan D'Ambrósio, *A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática*, p. 36.

O PISA é um estudo trienal que avalia os sistemas de educação em todo o mundo, testando as habilidades e conhecimentos de estudantes de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências.

A OCDE é uma organização de cooperação internacional que promove políticas visando o bem-estar social e o crescimento econômico dos países.

<sup>4</sup> INEP, *Relatório nacional PISA 2012: resultados brasileiros*, p. 18.

---

e aprendizagem de Matemática, que envolve um investimento para que os estudantes desenvolvam a “capacidade de interpretar e manejar sinais e códigos e de propor e utilizar modelos na vida cotidiana”.<sup>3</sup> Segundo ele, ser capaz de efetuar algumas operações elementares ao se lidar com números não é suficiente para o exercício da cidadania em uma sociedade tão complexa como a que vivemos.

Nesse sentido, a Vocação tem atuado tomando como referência as contribuições do [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes \(PISA\)](#), iniciativa da [Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico \(OCDE\)](#), da qual o Brasil faz parte. Iniciado em 2000, o PISA se propõe a medir o rendimento (competência) em Leitura, Matemática e Ciências dos estudantes de 15 anos em mais de 40 países do mundo.

No *Relatório nacional PISA 2012: resultados brasileiros*, a competência matemática, referida como letramento matemático, é caracterizada como:

capacidade do indivíduo de formular, aplicar e interpretar a matemática em diferentes contextos, o que inclui o raciocínio matemático e a aplicação de conceitos, procedimentos, ferramentas e fatos matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Além disso, o letramento em matemática ajuda os indivíduos a reconhecer a importância da matemática no mundo, e agir de maneira consciente ao ponderar e tomar decisões necessárias a todos os cidadãos construtivos, engajados e reflexivos.<sup>4</sup>

A ideia de letramento matemático está associada ao uso funcional do conhecimento matemático. No nosso caso, ele é trabalhado por meio de ações socioeducativas no âmbito da educação social envolvendo os seguintes conteúdos: números e operações, medi-



das, tratamento da informação, espaço e forma, bem como as habilidades matemáticas a eles associadas e a sua utilização em contextos diversos – pessoal, ocupacional, social e científico. O letramento matemático não se limita, portanto, ao conhecimento da terminologia, dos dados e dos procedimentos matemáticos, ainda que os inclua, nem tampouco se limita às destrezas para realizar certas operações e cumprir certos métodos.



Foto: Acervo Vocação.

Jovens participando de atividade de letramento matemático. Instituto Anchieta Grajaú – IAG.

Em relação ao letramento matemático, consideramos altamente relevantes os seguintes aspectos:

- a linguagem matemática é imprescindível para que a pessoa possa estabelecer uma interlocução com o meio em que vive e com o meio que aspira conhecer, pois ela se encontra cada vez mais presente na sociedade e seu domínio ajuda a compreender e interpretar situações da realidade social relacionadas a quantidade, forma, variação, transformação ou incerteza:



- o conhecimento matemático, assim como os demais tipos de conhecimento concebidos pelo homem, exerce um papel fundamental na melhoria da qualidade de vida dos grupos sociais.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Cf. Heitor A. Gonçalves, *O conceito do letramento matemático: algumas aproximações*.

Dessa forma, investir no desenvolvimento do letramento matemático das crianças, adolescentes e jovens significa possibilitar aprendizagens no campo de experiência de numeramento, entendido como direito, em um contexto favorável ao exercício da cidadania consciente e participativa.

## ○ LETRAMENTO NA PRÁTICA

Partimos do pressuposto que todas as pessoas são capazes de aprender. Nessa perspectiva, consideramos fundamental para a ampliação do letramento matemático que nas práticas socioeducativas estejam presentes, de forma sistemática, o uso da leitura e da escrita matemática nos vários contextos e situações problemas do cotidiano das crianças, adolescentes e jovens.

[...] crianças que não resolvem problemas envolvendo raciocínio silogístico ou tarefas piagetianas [...] demonstram raciocínio lógico quando as tarefas são apresentadas em contextos mais naturais e significativos. De forma semelhante, quando problemas de aritmética surgem no contexto de trabalho, as respostas de jovens vendedores são sempre corretas, ao passo que, em situações escolares, respostas erradas são frequentes.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Analúcia D. Schliemann, *Da matemática da vida diária à matemática da escola*, p. 14.

Afinal, acreditamos que, nas ações socioeducativas, situações de aprendizagem propostas de forma contextualizada e providas de sentido tendem a possibilitar aprendizagens integrais.



Foto: Acervo Vocação.

Atividade de robótica e letramento matemático. Vocação – Unidade Icarai.

Com base nos aprendizados e desafios enfrentados no trabalho desenvolvido pela Vocação no campo de experiência de numeramento, destacamos as seguintes questões como relevantes para o planejamento das práticas socioeducativas:

**1** A Matemática como ferramenta no enfrentamento de situações-problema nos contextos pessoal, ocupacional, social e científico.

Veja a seguir que tipos de situações-problema se apresentam em cada um dos contextos.

Pessoal: as situações-problema se relacionam a atividades cotidianas, como preparar a comida, fazer compras,

praticar exercícios, organizar as finanças pessoais, entre outros.

Ocupacional: relacionado basicamente ao mundo do trabalho, envolve problemas como medir, ordenar e calcular materiais e recursos para uma atividade profissional, regras de pagamento de trabalho, controle de qualidade, entre outros.

Social: com foco na comunidade, envolve problemas relacionados a políticas públicas, demografia, economia, estatísticas regionais, saúde, educação, etc., que devem ser entendidos e resolvidos na perspectiva da coletividade.

Científico: os problemas se situam no mundo natural, na ciência e na tecnologia. São situações em que a matemática está ligada a temas como ecologia, genética, robótica, medicina, clima e até ao universo da própria matemática.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Cf. INEP, *Matriz de avaliação de matemática – PISA 2012*.

## 2

Intencionalidade e clareza quanto aos conteúdos matemáticos e habilidades envolvidas nas práticas.

Conteúdos matemáticos e habilidades relacionados a números e operações, medidas, tratamento da informação, espaço e forma.

## 3

A Matemática como instrumento para conhecer e compreender o fenômeno em discussão.

Articulação dos diversos saberes sistematizados (matemática, ciências da natureza, ciências sociais, etc.) e dos saberes cotidianos no tratamento do tema em discussão.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Cf. María L. Callejo, *Disfrutar de y luchar por los derechos humanos: las matemáticas también cuentan*.



Foto: Acervo Vocação.

Atividade de letramento matemático: estimativas de medidas. Vocação – Unidade Icarai.

## RELATOS DE TRABALHO NO CAMPO DE EXPERIÊNCIA: NUMERAMENTO

A formação dos educadores desenvolvida pela Vocação no âmbito do numeramento pautou-se, durante o período que contempla esse livro, na seleção de conteúdos, habilidades e procedimentos matemáticos que poderiam ser trabalhados de forma integrada às ações socioeducativas planejadas com base nos projetos das instituições parceiras.

Os relatos a seguir descrevem práticas e projetos desse campo de experiência que consideramos exemplares.

## RELATO 1: ABERTURA DE UMA EMPRESA

### Movimento Renovador Paulo VI

O Movimento Renovador Paulo VI é uma das organizações parceiras da Vocação, situada no município do Embu Guaçu, no estado de São Paulo. Pensando na diversidade de comércios da região, a educadora Arlete Martins Cintra Santos realizou um projeto com jovens, nas esferas do mundo do trabalho e da informática, que tinha como objetivo a vivência do processo de abertura de uma empresa fictícia.

Primeiro foi realizada uma sensibilização, que contou com um vídeo do SEBRAE sobre empreendedorismo e com uma roda de conversa sobre a abertura de uma empresa. Divididos em grupos, a educadora então propôs aos jovens que fizessem pesquisas para decidir qual seria o produto ou serviço oferecido pela empresa fictícia que iriam abrir, tendo como referência o contexto do comércio local e suas possíveis demandas.

Depois que cada grupo decidiu qual seria o ramo de atividade em que atuaria, os jovens realizaram pesquisas nas aulas de informática para que conhecessem os meandros de abertura e funcionamento de um negócio. Simularam, então, a abertura e o planejamento do empreendimento: decidiram qual seria o nome e a razão social, fizeram um organograma da empresa, determinaram os departamentos e indicaram as funções que seriam exercidas em cada um deles.

Um dos desafios enfrentados pelos jovens foi a definição do valor dos produtos ou serviços que seriam ofertados pela empresa criada. Para isso, lidaram com situações de cálculo dos custos e do possível lucro, de organização dos dados em tabelas e gráficos, e de identificação das variáveis envolvidas, das

relações quantitativas e da previsão de vendas, para tomada de decisões.

Para finalizar o projeto, os grupos elaboraram no computador o portfólio da empresa e o apresentaram para a comunidade envolvida: gestores, educadores, pais e colegas.

Apesar das dificuldades enfrentadas, como o grande volume de trabalho para o tempo disponível, percebeu-se que os jovens aprenderam a se relacionar melhor, entendendo a importância de cada um dentro da equipe. Tornaram-se mais confiantes e autônomos. Aprenderam a fazer entrevistas, levantar, organizar e trabalhar dados e informações e representá-los em gráficos e tabelas.

Essa prática envolveu as seguintes aprendizagens no âmbito do letramento matemático:

- organização de dados em gráficos e tabelas;
- leitura e interpretação de dados para tomada de decisão;
- uso de porcentagem para relacionar dados.

## RELATO 2: ELABORAÇÃO COLETIVA DE UM PROJETO ENVOLVENDO A CULTURA ALIMENTAR NO TERRITÓRIO

Vocação – Unidade Icaraí

A proposta pedagógica da unidade da Vocação no Jardim Icaraí, localizada no Grajaú, na cidade de São Paulo, mobiliza crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e tem como foco o consumo consciente e os temas água, resíduos, consumismo e alimentação. Tendo em vista a inserção do trabalho com numeramento nessa proposta, discutiu-se com a equipe técnica, durante os encontros de formação, como incluí-lo nas ações voltadas à alimentação.

O resultado dessa discussão foi a elaboração coletiva de um projeto detalhado, que envolve conhecer os hábitos alimentares das famílias das crianças e adolescentes, selecionar uma receita de sobremesa a ser feita pelos participantes da ação e servi-la durante um lanche coletivo. Ele deverá ser implementado nos semestres seguintes e representa bem como é possível ampliar o letramento matemático trabalhando com questões do cotidiano.

Em uma primeira etapa, o projeto prevê que os próprios participantes levantem informações sobre a sobremesa preferida em sua casa. Como tarefa, eles devem trazer a receita dessa sobremesa e a história de como ela chegou à sua família. Após a socialização das tarefas, é construído um painel com todas as receitas.

Em seguida, é proposta uma discussão sobre os custos das receitas, sua complexidade e o tempo necessário para a sua realização na cozinha da instituição. Com base nessas informações, escolhe-se umas das sobremesas para ser servida no lanche coletivo.

A receita escolhida se torna ainda objeto de estudos envolvendo sua origem, diferenças regionais no modo de fazer, custo dos ingredientes e número de porções por receita. Nessa etapa, cabe a problematização sobre o número de receitas necessárias para o lanche coletivo. Cartazes com os dados pesquisados podem ser produzidos e expostos.

Para os adolescentes, são propostas também atividades envolvendo a leitura das embalagens e a identificação e o significado dos ingredientes de sua composição.

O projeto se encerra com a realização do lanche coletivo e um levantamento do que foi aprendido com essa experiência.

Essa prática, conforme seu planejamento, envolve as seguintes aprendizagens no âmbito do letramento matemático:

- realização de medições usando unidades de medida de capacidade (litro, mililitro) e de massa (quilograma, grama, miligrama);
- identificação da proporcionalidade entre número de receitas com a quantidade de ingredientes.

### RELATO 3: POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DO MAPEAMENTO DO BAIRRO

Vocação – Unidade Icaraí

Também na unidade do Jardim Icaraí, os educadores envolvidos nas ações socioeducativas para jovens de 15 a 18 anos realizaram com o grupo o mapeamento do bairro, com base na definição de três focos: história de vida, hábitos de consumo e coleta de lixo.

No âmbito das histórias de vida, os jovens entrevistaram moradores do bairro e ouviram relatos sobre lutas sociais promovidas em torno do transporte público.

Tendo em vista o levantamento de hábitos de consumo, o grupo entrevistou donos de estabelecimentos comerciais da região e constatou que, apesar das queixas unânimes sobre a queda nas vendas dos produtos em geral, houve um aumento no comércio de bebida alcoólicas.

Já na visita ao bairro com foco na coleta de lixo, o grupo constatou a precariedade desse serviço. Os jovens tiraram fotos de vários locais sem recolhimento dos resíduos, com entulhos acumulados e de áreas em



que a empresa responsável não realizou adequadamente a limpeza.

Após esses mapeamentos, a equipe da Vocação, em uma visita técnica à instituição, discutiu com os educadores possibilidades de tratamento dos dados coletados tendo em vista a sistematização e ampliação do conhecimento sobre as situações observadas.

No caso do levantamento das histórias dos moradores do bairro, caberia a investigação sobre como era essa região, o que mudou e o que precisa melhorar.

No caso da problemática do aumento de bebida alcoólica, as seguintes questões foram sugeridas:

- É possível quantificar esse aumento? Será que está acontecendo apenas no comércio local? Depende das características do bairro?
- Em momentos de crise econômica, é possível prever aumento de vendas de produtos como esses? Se sim, baseado em quais argumentos?

Quanto à coleta de lixo, foram pontuadas as questões:

- Quanto cada pessoa produz de lixo diariamente? Qual é a composição desse lixo?
- O bairro tem serviço de coleta seletiva? E o município, tem coleta?
- Como é tratado o lixo recolhido no bairro? E em outras áreas do município?

A discussão sobre os dados levantados no mapeamento teve como finalidade a tomada de decisão sobre a ação protagonista, momento em que a turma decide a forma de intervenção diante de um dos problemas escolhido dentre os observados.

No primeiro semestre de 2015, os jovens decidiram que os dados levantados no mapeamento serão apresentados aos pais.

Essa prática envolveu as seguintes aprendizagens no âmbito do letramento matemático:

- organização de dados em gráficos e tabelas;
- leitura e interpretação de dados para tomada de decisão;
- uso de porcentagem para relacionar dados.



Foto: Acervo Vocação.

Atividade de letramento matemático. Vocação – Unidade Icarai.

# 2.6.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIA: EDUCOMUNICAÇÃO

Tecnologias de Informação e comunicação (TIC): objetos ou meios que permitem acessar informações e participar da sociedade mediante comunicação, troca, diálogo, expressão de ideias e de valores culturais.

Imaginário simbólico: concepção sobre as coisas, a existência e a realidade, que se constitui como acervo para a organização e a expressão do pensamento humano em suas diversas formas.

Representação: identidade social que algo ou alguma ação adquire para o coletivo das pessoas que convivem e interagem nos diversos contextos sociais.

Todos nós vivemos em círculos de relacionamentos diretos com pessoas da família, do trabalho, da escola, da vizinhança, enfim, com grupos de pessoas com as quais estabelecemos relações de intensidades e tipos variados, a depender da convivência e do vínculo que temos com elas. Estamos também envolvidos em inúmeros círculos de relacionamentos mediados pelas **Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)**, como os meios de comunicação de massa (TV, rádio, etc.), a internet, o celular e diversos outros artefatos que fazem parte da nossa vida cotidiana.

No convívio com esses círculos, formamos nossa consciência sobre a realidade, com base em como ela é percebida e elaborada pelo **imaginário simbólico** de todos e de cada um de nós, ao mesmo tempo em que ajudamos a construir as **representações** que a permeiam. Nesse movimento, não apenas nos relacionamos a tudo o que está ao nosso redor, mas também fazemos parte desse todo.

Somos, assim, seres sociais, que integram complexas redes de relacionamentos porque é nelas que nos fazemos únicos e iguais, indivíduo e coletivo, agentes no cotidiano pela vida ou pela mera sobrevivência. O exercício da comunicação, as escolhas que fazemos dentre os inúmeros meios e formas de dialogar e interagir, é parte central e estratégica desse processo, pois é determinante na formação do sujeito social que interage nessas diversas redes.

A comunicação, em sua essência, é sempre uma relação dialógica por causa do ir e vir da palavra criadora e criativa das pessoas, manifestada individualmente e por milhões de imaginários de sujeitos que convivem em sociedade e interagem com o seu meio social, real e virtual, seja qual for a forma ou linguagem de expressão.

Conhecer e dominar as habilidades e os meios necessários para uma comunicação livre e consciente são condições para a vivência do direito ao exercício da palavra criadora e para que a pessoa se constitua como indivíduo e como integrante de grupos sociais. Afinal, a dignidade de vida também diz respeito às interações da pessoa com os demais sujeitos da sociedade, à liberdade para a expressão de suas ideias, opiniões, valores, e ao compartilhamento das vivências e construções coletivas.

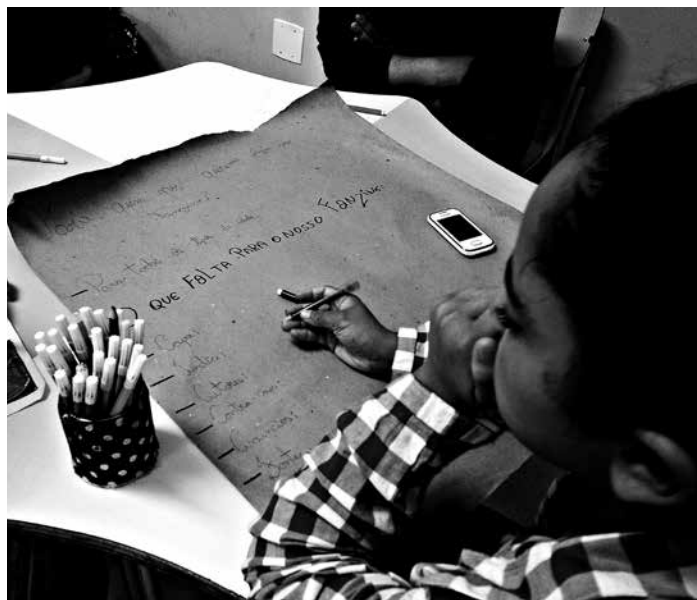


Foto: Acervo Vocação.

Oficina de fanzines. Vocação – Unidade Icarai.

É importante considerar que muita coisa se modificou recentemente nos processos comunicacionais e educacionais, e não poderia ser diferente com os processos

socioeducativos. Nos vários círculos de convivência, já há algum tempo a mídia tem se instituído como agente praticamente onipresente na teia de relações humanas, que, por sua vez, se tornam cada vez mais mediadas pelas tecnologias. Em inúmeras formas de manifestação, a cultura popular e a cultura midiática se mesclam num diálogo intensificado e multiplicado pelas redes de informação e comunicação. As relações das pessoas se ampliam e se ramificam em novas e diferentes formas, e o círculo de convivência de uma pessoa pode ser constituído por níveis e categorias particulares, incluindo as mediadas só pela internet, ou também por ela e por situações concretas do dia a dia.

Vivemos há cerca de 25 anos o processo de disseminação da internet no cotidiano das pessoas (no Brasil, pelo menos desde o início da década de 1990) e, conseqüentemente, de exploração de novos aparatos tecnológicos que atendem a inúmeras necessidades humanas. Rapidamente, diferentes setores da sociedade incorporaram muitos desses novos recursos (computadores, celulares, *tablets*...), bem como produtos e serviços relacionados a eles, de modo que as tecnologias de informação e comunicação se tornaram parte de estruturas culturais.

Vale lembrar que antes da internet já existiam outras tecnologias e linguagens de comunicação integradas a essas estruturas culturais, como é o caso da televisão e do rádio. Em meados da década de 1960 já existia no Brasil uma cultura de massa, embora ainda restrita a nichos locais ou regionais de cultura e de poder.

A imprensa também tem sofrido transformações. Jornais nacionais e regionais estão integrados ao mundo digital e em rede de tal maneira que nos últimos anos a tiragem de exemplares impressos diminuiu significativamente, ao mesmo tempo que se consolidaram importantes e populares portais e *sites* de notícias.

Vê-se o mesmo com movimentos de grupos sociais organizados: muitos que cresceram e se projetaram com apoio de mídias impressas, ou mesmo novos grupos, agora podem criar e manter canais e ferramentas livres e gratuitas para

expressar suas opiniões, para defender ideias e causas, para ajudar campanhas e movimentos sociais.

Isso é interessante porque muitas redes de relacionamento pela internet cumprem o papel de promover o “sentimento de pertencimento”, de identificação e de solidariedade. Elas ampliam as possibilidades de encontro, pois permitem que pessoas compartilhem opiniões, ideais e interesses em novos contextos de convivência que fazem parte das práticas socioculturais próprias do que se denomina cibercultura.

É importante ainda observar como se dá a relação das pessoas nos espaços reais com as tantas expressões da palavra criadora do mundo virtual, como a programação radiofônica, televisiva, musical, com as quais a imaginação humana interage, interpretando e recriando sentidos sobre seus conteúdos. Em sinergia, as pessoas, mediadas pelo caldo cultural de seu entorno, se integram à rede como agentes coautores da realidade.

Pelas razões apresentadas, promover a educação midiática dos sujeitos, potencializando assim a participação ampla do exercício de seus direitos, de forma responsável e consciente, mais ativa no uso da comunicação como prática cidadã, é um aspecto importante para a promoção da dignidade humana.

Mas não basta garantir o acesso das pessoas às tecnologias e aos meios necessários para o exercício do direito, individual e coletivo, de se comunicar. É preciso desenvolver um **saber mais apurado** sobre si e sobre o mundo cibercultural, por meio de práticas, reais e virtuais, baseadas em valores humanísticos, que tornem possível à pessoa compreender a complexidade dos fatos, identificar os múltiplos fatores e valores em jogo e participar, consciente e ativamente, de grupos sociais. Afinal, sabe-se que os limites entre o que é entendido

Esse saber é um conjunto de conhecimentos articulados, construídos com base em um histórico de práticas sociais, como as realizadas por comunidades, ONGs, movimentos sociais e programas governamentais, envolvendo o fenômeno sociocultural da comunicação e de nossa existência mediada por este contexto. Ele é, portanto, um saber prático, esculpido no dia-a-dia de um amplo processo educacional que tem como fim promover a ampliação do potencial de atuação cidadã dos sujeitos.

como real e como virtual são tênues e são, na verdade, partes de um mesmo caldo cultural no qual estamos inseridos e no qual convivemos mediados por uma diversidade de produtos culturais, de serviços e artefatos.

Além disso, é crucial lutarmos também pela democratização da mídia, entendendo-a como espaço de interesse público realmente e não só por lei, embora na Constituição brasileira ainda prevaleça a compreensão da comunicação como um serviço, e não um direito do indivíduo e da sociedade organizada.

## EDUCOMUNICAÇÃO NA PRÁTICA

Paradigma: conjunto de noções chaves sobre um fenômeno ou fato, delineadas pela realidade e pela consciência de vida e de mundo que a pessoa tem.

Educomunicação: conjunto de práticas e noções chave que procuram orientar e sustentar ações comunicativas democráticas, abertas, justas e favoráveis ao desenvolvimento integral das pessoas.

A perspectiva de educação midiática que nós, da Vocação, assumimos supera um desenho de educação instrumental em que se pensa ser suficiente educar as pessoas para interpretar e decifrar as mensagens e seus suportes tecnológicos no emaranhado cotidiano da comunicação midiática, como se fosse uma espécie de alfabetização midiática. No nosso entendimento, é importante formar os sujeitos tendo em mente um perfil qualificado pela democracia, pelo exercício dos direitos humanos e pela dignidade no convívio entre as pessoas, povos e culturas. Para tanto, eles precisam desenvolver habilidades e competências para o uso consciente, autônomo e ativo dos recursos e dos espaços, para uma atuação mais favorável aos seus direitos e em prol de um saber mais amplo: o da convivência respeitosa e criativa nos círculos culturais dos quais participa. Esses princípios constituem **paradigmas** da **educomunicação**.

A educação midiática pautada pela educomunicação deve considerar os fluxos comunicacionais e o modelo

dialógico de práticas sociais; a aprendizagem da gramática da comunicação de massa e da comunicação em rede; a ampliação do senso crítico frente às linguagens e conteúdos presentes nos meios de comunicação; a formação de consciência política sobre a comunicação como direito e como fenômeno da existência de qualquer pessoa; e a incorporação de todas essas aprendizagens e reflexões na construção do projeto de vida.

Aprender a linguagem e os códigos da inteligência social e usá-los com consciência crítica é o primeiro patamar de educação midiática focada nas relações humanas e no ambiente em que se vive. Esse processo é centrado em práticas comunicativas que privilegiam os usos sociais da linguagem que favorecem o desenvolvimento integral. O exercício de conviver e, para isso, de se comunicar é imprescindível para que o sujeito se torne autor de sua existência, de sua história e de sua cidadania, de maneira integrada ao coletivo.

Nesse sentido, a educação midiática é central à prática social, inclusive à educação social, uma vez que o saber das pessoas a respeito do uso que fazem dos artefatos tecnológicos, integrado à inteligência social que elas acumulam na interação com o ambiente, requerem o fortalecimento de ações democráticas pouco favorecidas pelo modelo social vigente. Ela deve promover, portanto, o conhecimento voltado à incorporação e ao uso das tecnologias para as práticas cidadãs do convívio social e da comunicação, por meio de um conjunto de ações que visem a participação e a expressão de todos de forma ativa, não apenas durante as atividades, mas também no cotidiano.

Assim, ao planejar ações socioeducativas nesse campo de experiência, é importante favorecer diferentes formas de encontro para o diálogo sobre a vida cotidiana em toda sua amplitude e, também, de maneira coletiva,



promover o amplo acesso à informação e a reflexões entre os participantes, de modo a qualificá-los para uma atuação comunicacional mais abrangente e empoderada, seja pela leitura crítica dos produtos culturais, como a publicidade, seja pela sua interpretação sobre o mundo, como a maneira de usufruir dos espaços públicos e privados.

Esse tipo de educação deve promover mais do que a capacidade de leitura crítica dos conteúdos midiáticos e dos sistemas de comunicação social vigentes; ela precisa tratar das relações humanas e da comunicação como esferas da existência, portanto, como um direito fundamental. Deve, ainda, mais do que dar acesso aos suportes tecnológicos, ensinar as pessoas a utilizar os códigos e o acervo cultural que constituem a inteligência social de maneira crítica, consciente e em prol do bem-estar, pessoal e social.

Foto: Acervo Vocação.



Oficina de fanzines. Vocação – Unidade Icarai.

As pessoas devem ser estimuladas, ao longo do processo, a adquirir cada vez mais consciência de seu direito de se expressar livre e responsabilmente e, ao mesmo tempo, exercer cada vez mais o direito à ação comunicativa como meio de concretizar sua existência política, social, cultural e pessoal, especialmente nas esferas midiática e em rede. Afinal, na medida em que a comunicação é espaço e é processo social, esses direitos precisam ter sentido prático para o cidadão.

A educomunicação preconiza a valorização da cultura de grupo, de convívio respeitoso das diversidades pautado na tolerância ao diferente e na capacidade do indivíduo de socializar-se como sujeito ou, no coletivo, como parte de uma comunidade, de um grupo organizado em torno de uma causa. Entende-se, nessa perspectiva, que no fazer comunicativo, além de valores e informações, há uma estética e uma ética social que estão sendo construídas pelos envolvidos. Fica claro, assim, que o conceito de educomunicação reúne práticas sociais de comunicação utilizadas por pessoas e organizações como meio de se expressar sobre fatos e valores sociais, bandeiras ou causas da comunidade.

Com base nesses princípios, é possível promover práticas sociais e conhecimentos que colaboram para a dignidade humana, para uma sociedade mais democrática, justa e humana, na medida em que direitos fundamentais são amplamente respeitados. Afinal, é direito da pessoa humana participar da cultura digital e midiática não só como mero consumidor, mas como consumidor crítico, para que tenha atuação mais consciente e efetiva como cidadão.

Um projeto educucomunicativo, portanto, deve envolver a ampliação da consciência dos sujeitos em relação às possibilidades e aos riscos, fortalecer seu projeto de vida e estimular sua capacidade de ser mais atuante. É assim

que, acreditamos, se educa para um certo tipo de sociedade mais justa e segura para o bem-estar de todos.

## RELATOS DE TRABALHO NO CAMPO DE EXPERIÊNCIA: EDUCOMUNICAÇÃO

Uma das ações socioeducativas que exemplifica bem a promoção de experiências no campo da educomunicação é a construção de fanzines, proposta que já foi realizada em algumas organizações parceiras da Vocação. Na maioria das vezes, o trabalho começou com um oficinairo de fanzine e foi assumido em seguida pelo educador social, que se apropriou do processo e construiu diferentes formas de atuar com o grupo, com base no projeto anual da organização. O relato a seguir se refere ao projeto desenvolvido na Unidade Icarai.

### RELATO: CONSTRUÇÃO DE FANZINES

Vocação – Unidade Icarai

O projeto de construção de fanzines nessa organização se desenvolveu em uma série de encontros.

A primeira preocupação do educador foi criar um espaço seguro e convidativo para a realização da proposta. Para isso, sem dar nenhuma pista sobre o que seria trabalhado, pediu a cada adolescente que escrevesse em um papel adesivo o que ele esperava que iria acontecer ao final do projeto. O envolvimento do grupo teve início nesse momento, pois eles se sentiram parte importante

do processo por poder propor e criar expectativas. As ideias que surgiram foram as mais diversas: criar um produto pelo grupo, fazer um bolo para a turma, etc.

A atividade seguinte teve como objetivo desenvolver nos adolescentes um olhar mais apurado para o meio de comunicação impresso.

Os adolescentes foram divididos em grupos e cada equipe recebeu uma revista diferente, tradicional e segmentada. Eles foram orientados a explorar a publicação e identificar qual era seu público alvo. Depois de um tempo de debate, cada grupo escreveu em uma folha sulfite para quem entendiam ser a revista e o que havia nela que pudessem embasar suas conclusões.

Nesse momento, eles puderam exercitar seus saberes individuais, aprender com o outro e construir ideias e novos significados compartilhados.

Depois disso, cada grupo recebeu uma nova revista, voltada a outro segmento e, a partir da observação, anotou quais elementos são comuns nas diferentes publicações (desenho, texto, foto). Todas as anotações foram apresentadas e discutidas pela turma, a fim de validar o que é comum a todas as revistas e, portanto, constitui-se como parte estrutural desse tipo de publicação.

O desafio inicial do educador foi mediar os diferentes pontos de vistas que surgiram, de modo que um ouvisse o outro e se engajasse na discussão do grupo. Essa questão foi logo superada. A forma como os adolescentes interagiram nessa atividade, explorando, apresentando ao grupo elementos da revista que validassem seus argumentos e aprendendo com o outro, foi muito relevante. Eles conseguiram compreender que existem diferentes formas de escrita, edição, formata-

*“Esse momento foi bem interessante, pois alguns adolescentes fizeram uma leitura bem real, conseguindo identificar o tipo de edição gráfica e o público a que se destina a revista. Alguns adolescentes conseguiram identificar rapidamente, por exemplo, uma revista lida predominantemente por adultos e que contém assuntos sobre economia.”*

Educador  
da organização parceira.

ção que variam de acordo com o público-alvo, mas, ao mesmo tempo, há elementos visuais, gráficos e textuais que conectam todas as revistas. Esse conhecimento foi construído com base em repertórios pessoais e da articulação de diferentes saberes do grupo.

Foto: Acervo Vocação.



Oficina de fanzine. Vocação – Unidade Icarai.

Em seguida, ainda com as duas revistas analisadas anteriormente em mãos, cada grupo recebeu um fanzine, com formato e linguagem diferentes. O desafio lançado para o grupo foi o de comparar as revistas e o fanzine a fim de identificar as diferenças gráficas, textuais e produtivas dos dois tipos de publicação. Finalizado o tempo de discussão, cada grupo apresentou à turma as diferenças encontradas.

Nesse processo, os adolescentes perceberam que os recursos e os profissionais envolvidos variam conforme o tipo de publicação. Por meio da comparação, foram identificando as características de um fanzine e compreendendo melhor o seu processo produtivo.

Por fim, todos os fanzines utilizados na atividade e muitos outros exemplares foram expostos, para que a

turma toda os apreciase e explorasse seus diferentes tamanhos, temáticas e tipos de impressões.

Após essas atividades iniciais com foco em apresentar o fanzine aos adolescentes, chegou o momento de trabalhá-lo de forma mais aprofundada.

Em um novo encontro, o educador retomou a discussão com o grupo e definiu o que é fanzine, explicou seu contexto histórico e mostrou diferentes formatos nos quais ele vem sendo produzindo atualmente. Projetando capas e miolos de fanzines e manuseando alguns exemplares que deixou expostos, foi comentando as particularidades de cada tipo.

Mesmo sendo uma atividade menos dinâmica e que exigia mais atenção, os adolescentes se envolveram bastante. O fato deles participarem ativamente de um processo no qual tinham que explorar, pensar, resgatar conhecimentos e construir coletivamente favoreceu essa situação.

O ápice do projeto veio em seguida, com a etapa de elaboração de um fanzine por cada adolescente.

Como uma primeira experimentação de produção na linguagem do fanzine, o educador sugeriu como tema “Quem sou eu”. Os adolescentes foram convidados a reconhecer, explorar e encontrar formas de expressar suas qualidades e gostos.

Antes de começar o exercício, foi disponibilizada à turma uma variedade de materiais, como sulfite, tesoura, cola, revistas e jornais antigos, régua, lápis, canetinha preta e giz de cera preto. Além disso, o educador orientou os participantes a observar a margem e a evitar o uso de lápis no produto final. Ele também os estimulou a explorar diferentes possibilidades de formatos e recursos (dese-

*“Gostei bastante de participar dessa atividade porque primeiro tive contato com as revistas, que é algo mais próximo de mim, e depois recebi outro tipo de ‘revista’ que não conhecia. E cada uma dessas ‘novas revistas’ era diferente das outras. Cada um pode se expressar da sua forma, com o formato que criar.”*

Adolescente da turma.

nho, colagem, escrita), tomando como referência o que vivenciaram nas atividades anteriores, mas buscando criar novas formas de fazer.

Esse processo proporcionou um “despertar” da criatividade de cada um, bem como um olhar mais consciente de si, de suas características e de seus potenciais. A diversidade das produções, tanto do ponto de vista de conteúdo, como de formato e organização, refletiu isso.

Objetos pessoais (como maquiagem e bola), gostos musicais, artistas, torcidas de futebol, sentimentos, figuras representando amigos e pessoas da família, animais, outros esportes, carros, etc. foram alguns dos temas que surgiram, complementados por explicações escritas em alguns casos.

*“Foi muito legal e importante que antes de criarmos o nosso fanzine a gente pôde conhecer o que é um fanzine e também diferentes tipos. Tive muitas ideias. Não acreditei que consegui falar tanto sobre mim de uma forma tão diferente. E todo mundo gostou.”*

Adolescente da turma.

Foto: Acervo Vocação.



Oficina de fanzines. Movimento Comunitário de Assistência e Promoção Humana – MOCAPH.

Os adolescentes, então, apresentaram seus fanzines e falaram sobre as técnicas que adotaram. Ao compartilharem suas produções, perceberam que cada uma

permitia conhecer mais sobre seu autor e, de alguma forma, todas estavam relacionadas ao cotidiano.

Nesse processo, eles encontraram muitos pontos comuns nas produções, mas também muitas coisas diferentes e foram “pegando dicas” uns com os outros para próximas produções. Isso favoreceu a valorização da diversidade no grupo e a constatação de que ela é importante para fortalecer cada um individualmente.

Por fim, o educador tirou cópia dos fanzines para que os adolescentes trocassem entre eles.

Esse projeto tem ainda uma sequência planejada, que envolve a organização da turma para a produção coletiva de um fanzine. Veja a seguir como essa proposta está pensada.

*“Após a finalização dessa etapa, percebi o quanto é importante cuidar do processo com o grupo, além do produto final criado. Proporcionar espaços para que eles vivenciassem, refletissem e criassem foi fundamental para que a experiência fosse positiva e tudo aquilo fizesse sentido. Eles trabalharam competências como autonomia, cooperação, senso crítico e respeito ao outro, suas ideias e gostos.”*

Educador da  
organização parceira.

**1** A proposta começa com a exploração dos elementos que compõem os projetos editorial e gráfico de um fanzine – por exemplo, contracapa, seção editorial, seção de colunista, charge ou ilustração, matéria ou reportagem e fotografias. Primeiro, os adolescentes escrevem cada um desses termos em uma folha e, depois, o que entendem por cada um deles. Em seguida, há um momento de socialização e o educador explica cada elemento.

**2** A turma se divide então em grupos, por linha de atuação. Para isso, o educador retoma os elementos trabalhados no passo anterior e os adolescentes se reúnem de acordo com a função com que mais se identificam. Eles devem discutir o que farão naquela função e quem será o responsável, registrando em pa-



pel as decisões tomadas e as atividades que serão executadas. Por exemplo, os que forem para reportagem deverão discutir e anotar quais serão as pautas de cada um, o enfoque e a estrutura do texto.

### 3

A terceira etapa é a construção da linha editorial do fanzine. São então discutidas, produzidas e aprovadas no grupo as pautas temáticas, com base no projeto anual da turma (no caso desta organização, ele gira em torno do consumo consciente, tema que já vem sendo trabalhado em outras ações). Os editores do fanzine devem ser escolhidos nesse momento, a partir do nível de maturidade e interação dos adolescentes, sempre considerando que os escolhidos têm de estar alinhados para entregar as produções considerando o gosto de todos. Aqui também são criadas as primeiras molduras de página.

### 4

Em seguida, cada grupo realiza suas atividades, respeitando os processos já desenhados, as trocas na turma e o que já foi desenvolvido e discutido sobre o tema do projeto anual. O educador deve mediar esse processo.

### 5

O último momento de produção é de fechamento do fanzine, quando são feitas a edição final do conteúdo, da parte gráfica e a construção de capa e contracapa. Aqui os adolescentes devem observar a estética e a disposição dos elementos e fazer uma revisão geral dos conteúdos. É interessante que o educador providencie cópias da versão final do fanzine para todos.

# 6

Por fim, o educador, junto com a turma, propõe uma avaliação do processo e faz uma reflexão sobre as principais aprendizagens do grupo nessa atividade.

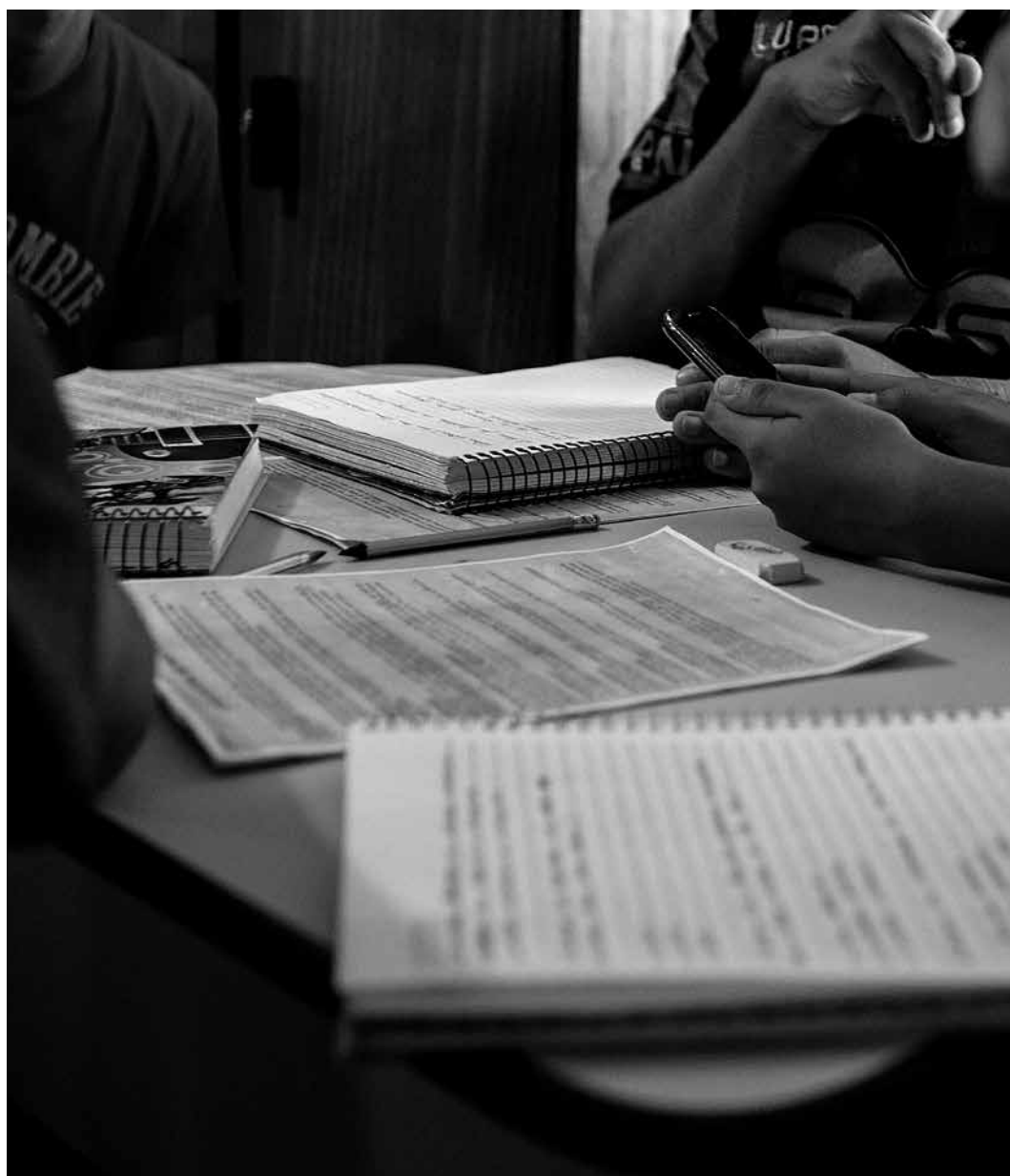


Foto: André Mantelli.

Jovens em produção.

# 2.7.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CONSUMO CONSCIENTE E SUSTENTABILIDADE

Desde o principal marco na história dos direitos humanos, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, de 1948, que ofereceu as bases para assegurar os direitos relacionados à liberdade e à igualdade (sociais e econômicos), outros direitos foram incorporados ao conceito, por serem entendidos como condição para que as pessoas possam se desenvolver e viver de forma integral e plena. Os direitos humanos, portanto, não foram ou são reconhecidos todos de uma só vez, eles são resultado de um processo histórico que reflete as principais questões e dilemas de um período e a maneira como os homens e as sociedades lidam com os desafios que se apresentam.

Nas últimas décadas, vimos o surgimento de uma nova geração de direitos ligados à ideia de fraternidade, geralmente relacionados à coletividade. Entre eles, destacam-se o direito à paz, ao desenvolvimento, à liberdade de informação e à privacidade, assim como os direitos a um meio ambiente saudável e equilibrado e à qualidade de vida.

Direito difuso: de natureza indivisível, é aquele em que a satisfação de um implica necessariamente a satisfação de todos.

Esses dois últimos, considerados **direitos difusos**, são requisitos para que as pessoas tenham uma vida digna e com qualidade, uma vez que todos os seres vivos dependem do meio ambiente para sobreviver e de condições saudáveis e equilibradas para viverem bem. Assim, esses direitos são uma prerrogativa para que os demais possam ser assegurados.

## SUSTENTABILIDADE

Apesar do reconhecimento desses direitos, vivemos uma crise ambiental sem precedentes, decorrente do crescimento populacional associado a um modelo de produção e consumo que sobrecarrega os sistemas ecológicos, causando devastação ambiental, exaustão de recursos naturais, extinção de espécies, além de alteração nas condições climáticas do Planeta.

Conforme apresentado no preâmbulo de [A Carta da Terra](#),

os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e é causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas.<sup>1</sup>

Atualmente, a população mundial já consome mais do que a Terra e seus ecossistemas são capazes de produzir, renovar e absorver, de modo que todos os anos “entramos no vermelho”, consumindo recursos que deveriam ser preservados para manter os ecossistemas em equilíbrio. Segundo os cálculos da Global Footprint Newtok, atualmente seriam necessários 1,5 planetas para produzir os recursos que seriam necessários para suportar a atual [pegada ecológica](#) mundial. A pegada ecológica do Brasil está em torno de 1,6 planetas, ou seja, pouco acima da média global.

Como a população e o consumo crescem continuamente, a cada ano alcançamos esse limite mais cedo. Em 2014, o

A *Carta da Terra* é uma declaração dos povos sobre a interdependência global e a responsabilidade universal, que estabelece os princípios fundamentais para a construção de um mundo justo, sustentável e pacífico. Como um desdobramento da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – RIO 92, a *Carta da Terra* teve a sua versão final promulgada na sede da UNESCO em 2000.

<sup>1</sup> Ministério do Meio Ambiente, *A Carta da Terra*, p. 1.

O conceito de pegada ecológica faz parte de uma metodologia que permite avaliar a demanda humana por recursos naturais considerando a capacidade regenerativa do planeta. A pegada ecológica de uma pessoa, cidade, país ou região corresponde à extensão de áreas produtivas de terra e mar necessárias para gerar produtos, bens e serviços que utilizamos no nosso dia-a-dia, para nos sustentar.

<sup>2</sup> Cf. *19 de Agosto: Dia da Sobrecarga da Terra*.

“dia da sobrecarga da Terra” ocorreu em 19 de agosto, o que significa que todos os recursos que consumimos dessa data até o final do ano deveriam ter sido preservados para a manutenção dos ecossistemas e das condições da vida humana. Os impactos dessa dívida ecológica estão diretamente relacionados a problemas ambientais, como desmatamento, escassez de água doce, erosão do solo, perda da biodiversidade e intensificação das mudanças climáticas, mas também a problemas sociais e econômicos que comprometem a qualidade de vida e colocam em xeque a ideia de um modelo de crescimento infinito.<sup>2</sup>

Foto: Acervo Vocação.



Horta. Associação Comunitária Auri Verde – CCA Chácara Santo Amaro.

Entende-se por desenvolvimento sustentável a capacidade de utilizar os recursos e os bens da natureza sem comprometer a disponibilidade desses elementos para as gerações futuras. Isso significa adotar um padrão de consumo e de aproveitamento das matérias-primas extraídas da natureza aliando desenvolvimento econômico com responsabilidade ambiental. Tal conceito se alicerça numa concepção segundo a qual a sustentabilidade envolve três dimensões: a econômica, a social e a ambiental.

Reconhecer que vivemos e dependemos de um planeta e aprender a respeitar seus limites é o primeiro passo em direção a um modelo que possa **promover o desenvolvimento humano de forma sustentável**. Afinal, a humanidade depende da disponibilidade de terra, água, ar e biodiversidade, assim como do funcionamento adequado de certos ciclos naturais, sem os quais nossa vida não seria viável na Terra.

O cientista Johan Rockstrom lidera uma equipe de pesquisadores no Instituto de Meio Ambiente de Estocolmo

com o objetivo de monitorar em que medida já ultrapassamos ou não os limites naturais do nosso planeta. Para isso, eles definiram nove limites planetários, que configuram um espaço operacional seguro para a vida humana na Terra, e fazem um monitoramento regular dessas condições. São eles: mudanças climáticas; perda da integridade da biosfera (perda da biodiversidade e extinção de espécies); destruição do ozônio estratosférico; acidificação dos oceanos; fluxos biogeoquímicos (ciclos do fósforo e do nitrogênio); mudanças do sistema terrestre (desmatamento); utilização da água doce; carga atmosférica de aerossóis; e introdução de novas entidades (poluentes orgânicos, materiais radioativos).

Em janeiro de 2015, o grupo concluiu que já ultrapassamos quatro desses limites: perda da biodiversidade, desmatamento, mudanças climáticas e alterações no ciclo do fósforo (ligadas à atividade agrícola).<sup>3</sup>

Durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio+20, pesquisadores liderados por Kate Raworth, da Oxfam, propuseram que a economia deveria estar a serviço dos direitos humanos, promovendo condições para a satisfação de necessidades básicas da maior parte da população, como alimentação, água, educação e saúde, mas, ao mesmo tempo, respeitando os limites planetários.

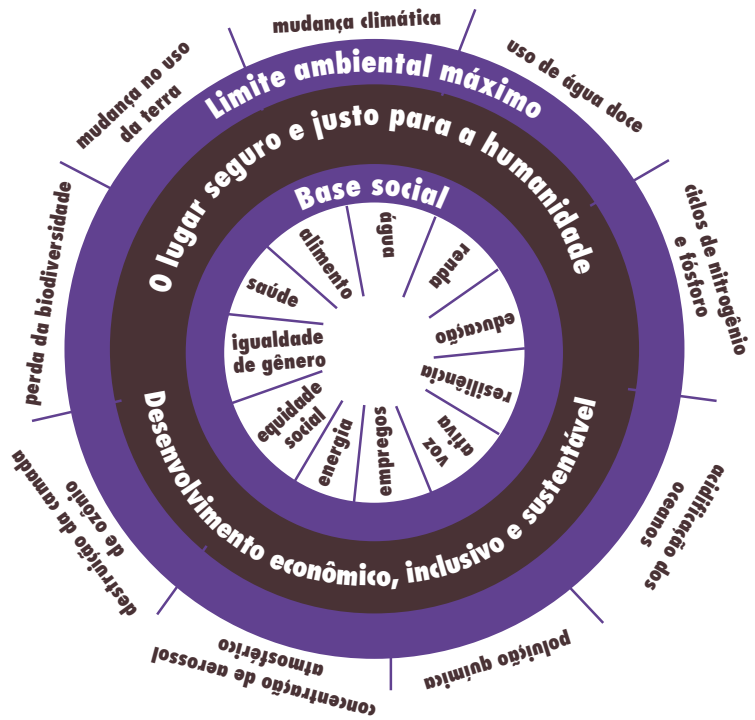
O objetivo central do desenvolvimento econômico global deve ser o de permitir que a humanidade se desenvolva em um espaço seguro e justo, acabando com a privação e mantendo limites sustentáveis no uso de recursos naturais.<sup>4</sup>

Isso implica tanto (re)colocar a economia a serviço do desenvolvimento humano, contribuindo para o desenvolvimento e a inclusão social, como assegurar que as atividades de produção e consumo não ultrapassem os limites

<sup>3</sup> Cf. Stockholm Resilience Centre, *Planetary Boundaries 2.0 – new and improved*.

<sup>4</sup> Kate Raworth, *Um espaço seguro e justo para a humanidade*, p. 25.

planetários. Para chegar a esse objetivo, a economia deve operar em um espaço seguro e justo para a humanidade, situado entre os limites apresentados no esquema a seguir.



As 11 dimensões da base social do modelo proposto por Kate Raworth em *Um espaço seguro e justo para a humanidade* são ilustrativas e estão fundamentadas nas prioridades dos governos para a Rio+20. As nove dimensões do limite ambiental máximo estão baseadas nas fronteiras planetárias apresentadas por Johan Rockstrom.

A autora sugere que esse modelo seja utilizado como uma bússola para nos guiar em direção a um mundo mais sustentável, deixando claro que esse caminho deve envolver transformações profundas na economia, nos modelos de produção e consumo e nos sistemas político, de participação e de governança. E a única forma de promovermos essas mudanças é por meio de uma educação alinhada à cultura da sustentabilidade, orientada para uma vida em paz e em harmonia com a natureza, que contribua para a redução das desigualdades e valorize a qualidade de vida.

A mudança da humanidade para o espaço seguro e justo significa erradicar a pobreza para fazer com que todos fiquem acima da base social, e reduzir o uso de recursos globais, para que ele retorne para o interior das fronteiras planetárias. A justiça social exige que este duplo objetivo seja alcançado através

de uma equidade global muito maior no uso de recursos naturais, com as maiores reduções sendo provenientes dos consumidores mais ricos do mundo.<sup>5</sup>

Leonardo Boff, teólogo, escritor e professor brasileiro, destaca o papel central que a educação e as práticas socio-educativas devem ter na promoção da sustentabilidade:

[...] depois que irrompeu o paradigma ecológico, nos conscientizamos do fato de que todos somos ecodependentes. Participamos de uma comunidade de interesses com os demais seres vivos que conosco compartilham a biosfera. O interesse comum básico é manter as condições para a continuidade da vida e da própria Terra, tida como Gaia. É o fim último da sustentabilidade. Mais e mais se impõem entre os educadores esta perspectiva: educar para o bem viver que é a arte de viver em harmonia com a natureza e propor-se repartir equitativamente com os demais seres humanos os recursos da cultura e do desenvolvimento sustentável.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Kate Raworth, *Um espaço seguro e justo para a humanidade*, p. 5.

<sup>6</sup> Cf. Leonardo Boff, *Sustentabilidade e educação*.

Seguindo as ideias propostas em *A Carta da Terra*, uma educação para a sustentabilidade deve partir do reconhecimento de que todos os seres humanos devem ser responsáveis, não apenas uns pelos outros, mas em relação à grande comunidade viva que existe na Terra e às suas futuras gerações.

Além disso, a educação para a sustentabilidade deve promover o que Leonardo Boff chama de “ética do cuidado”, orientada pelo cuidado consigo, com o outro e com o ambiente. Esses princípios – a responsabilidade e a ética do cuidado – devem estar na base de práticas educativas cotidianas.

Essa abordagem parte da seguinte compreensão sobre o nosso papel no mundo: fazemos parte de uma rede intrincada de relações, que nos conecta não apenas com outras pessoas, mas com os demais seres vivos, como parte de um ecossistema maior e mais complexo, do qual dependemos.



Essa perspectiva é fundamental para estimular o respeito, o cuidado e a empatia, essenciais para a sustentabilidade.

Ao abordar a necessidade de se repensar a ética da vida e a relação homem-natureza, Cenci, Roesler e Prosser levantam inquietações que certamente merecem a atenção de todos que trabalham com práticas socioeducativas:

- Como pensar a sociedade numa época em que a relação com a natureza passa por uma crise profunda no tocante ao comportamento essencialmente exploratório do homem em relação a ela?
- É possível promover adequações na relação do homem com o espaço natural que permitam visualizar a sustentabilidade?
- A adoção de uma racionalidade ambiental é possível e é garantia de qualidade de vida para o homem e os demais seres vivos?
- Em que dimensão a ética da vida pode impactar e melhorar a relação de equilíbrio entre a presença do homem e a natureza?<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Cf. D. R. Cenci, D. A. Roesler e E. M. S. Prosser, *A crise da modernidade e a ética da vida na relação homem-natureza*.

A educação para a sustentabilidade deve ainda promover uma reflexão sobre a cultura e a sociedade de consumo, reconhecendo-as como construção social, em que o ter passou a valer mais do que o ser, e o consumir, mais do que o produzir. Conforme argumenta o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, o consumismo aparece quando o consumo assume o papel chave que na sociedade de produtores era exercido pelo trabalho. Ele passa a ser um atributo social, tomando-se a principal força propulsora da economia e mediando identidades e vínculos entre as pessoas.

A síndrome consumista degradou a duração e elevou a efemeridade. Ela ergue o valor da novidade acima

do valor da permanência. Reduziu drasticamente o espaço de tempo que separa não apenas a vontade de sua realização, mas o momento do nascimento da vontade do momento de sua morte.<sup>8</sup>

No relatório *Estado do mundo 2013*, uma das mais importantes publicações sobre sustentabilidade, o antropólogo Erik Assadourin também enfatiza que a cultura do consumo é o resultado de um processo histórico de construção de práticas, normas, símbolos e valores que fazem com que pareça natural consumir quantidades cada vez maiores de tudo, a partir da ilusão de que o progresso e a felicidade se instalam pelo mundo da riqueza material. Nesse contexto, o consumo passa a ser visto como um direito e até mesmo um dever do cidadão, e a felicidade acaba se reduzindo a adquirir mais e mais. Essa cultura leva à construção de uma sociedade individualista e irresponsável, em que a sustentabilidade da própria vida é colocada em xeque.<sup>9</sup>

Uma crítica semelhante à sociedade de consumo aparece de forma bastante clara em uma publicação sobre consumo sustentável divulgada pelo Ministério do Meio Ambiente:

A felicidade e a qualidade de vida têm sido cada vez mais associadas e reduzidas às conquistas materiais. Isto acaba levando a um ciclo vicioso, em que o indivíduo trabalha para manter e ostentar um nível de consumo, reduzindo o tempo dedicado ao lazer e a outras atividades e relações sociais. Até mesmo o tempo livre e a felicidade se tornam mercadorias que alimentam este ciclo.<sup>10</sup>

A superação da sociedade de consumo só será possível mediante práticas que estimulem a crítica ao modelo atual e a valorização da sustentabilidade nos diferentes espaços da sociedade.

Conforme expresso em *A Carta da Terra*, ou formamos uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos ou-

---

<sup>8</sup> Cf. Zigmunt Bauman, *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*, p. 111.

<sup>9</sup> Cf. *Estado do mundo 2013: a sustentabilidade ainda é possível?*

---

<sup>10</sup> *Consumo Sustentável: manual de educação*, p. 15.

---

tros, ou continuamos a arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. Se escolhermos a primeira opção, serão necessárias mudanças fundamentais dos nossos valores, instituições e modos de vida. É por isso que talvez a maior missão da educação no século XXI seja criar as condições para a construção de uma cultura da sustentabilidade, baseada na ética do cuidado, que promova estilos de vida mais sustentáveis, possíveis apenas por meio do exercício do consumo consciente.

## CONSUMO CONSCIENTE

Os modelos de produção e de consumo predominantes nos colocam diante de um impasse único: ou alteramos os padrões de produção e de consumo ou não disporemos de meios para garantir o direito das pessoas a terem acesso tanto a direitos básicos, como água, alimentação e energia, quanto a uma vida saudável. Nesse contexto, adotar as perspectivas da sustentabilidade e do consumo consciente se torna fundamental para qualquer organização que atue com educação, inclusão social ou direitos humanos.

A noção de consumo consciente parte da premissa de que não existe vida sem consumo, mas que podemos fazer escolhas mais conscientes, buscando, sempre que possível, maximizar os benefícios e minimizar os impactos negativos que esse processo possa ter para o próprio indivíduo, o meio ambiente, a economia e a sociedade.

O consumo consciente depende, antes de tudo, do sujeito compreender a relevância e os impactos dessa prática. O consumidor consciente reconhece que seus atos podem causar impactos e afetar, direta ou indiretamente, o meio ambiente, a sociedade e a economia, e procura considerar esses aspectos nos diferentes momentos do processo de consumo, como a decisão de

compra, a escolha pelo produto ou serviço, o uso ou consumo e, finalmente, o descarte.

Essa postura é resultado de um processo permanente de questionamento, reflexão e conscientização sobre os impactos que o consumo pode trazer em diferentes âmbitos. Por isso, a atitude questionadora é a base para que o consumidor busque mais informações, amplie seu repertório e tome decisões de forma mais racional, contribuindo, dessa forma, para a diminuição dos impactos de seus atos de consumo. Quanto mais informado ele for, maior o seu repertório de alternativas e, assim, maiores as chances de fazer escolhas que diminuam os efeitos negativos de suas aquisições materiais. Algumas questões que norteiam esse processo de consumo consciente são as seguintes.

## POR QUE COMPRAR?

A primeira reflexão a se fazer é sobre a real necessidade de adquirir ou não um produto ou serviço naquele momento. Esse tipo de reflexão pode envolver temas como as diferenças entre necessidade e desejos, motivações e interesses, o papel do consumo na nossa vida, compras por impulso, moda, publicidade e obsolescência programada, entre outros. Pensar sobre eles contribuirá para aumentar o grau de consciência do consumidor, que poderá desistir, adiar ou mesmo realizar a compra em momento diferente.

## O QUE E DE QUEM COMPRAR?

Ao decidir comprar, o consumidor poderá buscar alternativas para minimizar os impactos negativos que o consumo daquele produto ou serviço pode trazer para si mesmo, para a economia, para a sociedade e para o meio ambiente. Esse processo depende da disponibilidade de informações sobre os produtos,

seu processo produtivo e as empresas responsáveis por sua fabricação.

Se for comprar um alimento, por exemplo, o consumidor pode ler o rótulo para saber mais sobre ele: do que é feito o produto? Qual a proporção de ingredientes que podem fazer mal à saúde? Em seguida, pode buscar informações sobre a origem: onde e como foi produzido o alimento? Como foi transportado? E, finalmente, pode saber mais sobre as empresas envolvidas na cadeia produtiva: será que remuneram adequadamente seus funcionários? Elas tomam cuidado com o meio ambiente? Adotam medidas de eficiência no uso de energia e água?

Como se pode perceber, são muitas as questões que podem ser feitas. Uma forma de facilitar a tomada de decisão é optar por produtos certificados, que tenham selos que assegurem que são produzidos sob determinadas condições. Há selos para produtos feitos com madeira de reflorestamento, para alimentos orgânicos, para garantir que não foi usado trabalho infantil na cadeia produtiva, etc.

## COMO USAR?

Ao comprar um produto ou serviço, o consumidor pode se empenhar para utilizá-lo da melhor forma possível, afinal, quanto mais cuidado empregarmos no uso de um produto, mais benefícios extrairemos dos recursos naturais que foram necessários para a sua fabricação.

A primeira ação nesse sentido é evitar o desperdício. Para se ter uma ideia desse impacto, 1/3 de todos os alimentos produzidos no mundo é perdido ao longo da cadeia produtiva. Cabe lembrar que, junto com essas toneladas de alimentos, estamos também jogando fora água, energia, fertilizantes e horas de trabalho. Por isso, planejar as compras no supermercado ou feira e utilizar os alimentos de forma integral é tão importante.

Quando se pensa em eletrodomésticos, utilizar os equipamentos com cuidado, seguindo as orientações dos manuais, pode ajudar a prolongar sua vida útil, evitando que precisem ser substituídos prematuramente.

## COMO DESCARTAR?

Após o consumo, deve-se estar atento aos impactos decorrentes do descarte dos resíduos e procurar a melhor forma de fazê-lo. Se ainda tiver utilidade, pode ser reutilizado, doado ou trocado? Caso não seja mais útil, como fazer o descarte correto? Aqui há duas preocupações básicas. A primeira é descartá-los corretamente, facilitando o encaminhamento para a reciclagem. A separação adequada entre lixos secos (papel, plástico e vidro) e úmidos (resíduos orgânicos, como restos de alimentos) é fundamental. Além disso, é importante assegurar que eles sejam recolhidos por meio de programas de coleta seletiva. Caso o serviço de reciclagem ainda não esteja disponível na região, os resíduos secos podem ser deixados em pontos de coleta ou cooperativas.

## OUTRAS QUESTÕES E PRINCÍPIOS DO CONSUMO CONSCIENTE

Há diversas propostas sobre o que deve ser considerado ao adquirir um produto. O Instituto Akatu, por exemplo, propõe um roteiro de seis perguntas para estimular o consumo consciente:

- Por que comprar?
- O que comprar?
- Como comprar?
- De quem comprar?
- Como usar?
- Como descartar?<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Cf. *Seis perguntas do consumo consciente*.

Já a WWF, em sua *Cartilha para o consumidor responsável*, publicada em 2014, propõe 10 princípios para o exercício do consumo responsável:

- compre apenas o que realmente precisa;
- conserte itens ainda em condição de uso;
- certifique-se da origem dos produtos que você adquirir;
- troque aparelhos eletrônicos apenas se necessário;
- consuma mais produtos orgânicos e de produtores locais;
- escolha aparelhos mais econômicos no consumo de energia elétrica;
- troque ou doe produtos que não lhe sirvam mais;
- evite o desperdício de materiais, como papel, em sua casa ou trabalho;
- recicle tudo o que puder – de aparelhos eletrônicos ao lixo do dia a dia;
- incentive outros a seguir o seu exemplo e ajude a salvar o planeta.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Cf. WWF Brasil, *Cartilha para o consumidor responsável*.

## CONSUMO CONSCIENTE E SUSTENTABILIDADE NA PRÁTICA

A formação para o consumo consciente e para a sustentabilidade podem ser uma prática transversal, incorporada às ações que já são desenvolvidas pelo educador em diferentes âmbitos. Ao menos dois pontos de partida podem ser utilizados para se chegar a essas questões.

A primeira opção é partir da própria noção de consumo, promovendo reflexões sobre seu papel e seu impacto nas nossas vidas, na sociedade e no meio ambiente. Entre as questões que podem ser discutidas, estão o consumismo, os impactos no meio ambiente, nas relações sociais e na vida de cada um.

Uma segunda abordagem pode partir de [discussões sobre sustentabilidade e qualidade de vida](#) em diferentes dimensões do cotidiano, como alimentação, habitação, vestuário, trabalho, mobilidade, uso do tempo, convívio com a natureza, etc. Tendo em vista que as escolhas que as pessoas fazem em cada uma dessas dimensões estão relacionadas a diferentes padrões e comportamentos de consumo e de estilos de vida, promover uma reflexão sobre esses comportamentos e seus impactos na qualidade de vida permite abordar a questão do consumo consciente com base nas condições, nos interesses e no cotidiano de cada um.

O portal do Instituto Chico Mendes traz uma lista de *links* com mais informações sobre consumo consciente e sustentabilidade. Para conhecê-la, acesse: <http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/links/ongs.html>.

O Instituto Akatu é especializado em educação ambiental, consumo consciente e sustentabilidade. Acesse o *site* para encontrar vídeos, dicas e materiais de referência para planejar suas práticas socioeducativas: <http://www.akatu.org.br/>.

## RELATOS DE TRABALHO NO CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CONSUMO CONSCIENTE E SUSTENTABILIDADE

No final de 2014 e ao longo de 2015, a Vocação realizou oficinas sobre consumo consciente e sustentabilidade e trabalhos de campo com crianças, adolescentes, jovens e famílias de diversas organizações parceiras.

Para o desenho das oficinas, foram realizadas reuniões com especialistas nesses assuntos, a equipe técnica da Vocação e os educadores, que permitiram adaptar a temática e a metodologia ao público e às atividades já desenvolvidas pelas diferentes instituições.

A tabela mostra os temas e atividades que foram trabalhados nos parceiros:



Instituição	Tema	Atividade
Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente Bom Pastor	Consumo e qualidade de vida – De onde as coisas vêm?	História das coisas
Grupo Unido pela Reintegração Infantil – GURI	Consumo e qualidade de vida – Impactos do consumo	Mapa de impactos
Centro de Formação Irmã Rita Cavenaghi	Consumo e qualidade de vida – Consumismo	Pegada ecológica
Centro de Promoção Humana – Comunidade Meu Abacateiro	Sustentabilidade e cuidado – Comunidade	Pegada ecológica
Associação Cidadania Ativa do Macedônia – ACAM	Sustentabilidade e cuidado – Relações pessoais	Pegada ecológica e diálogos
Vocação – Unidade Icarai	Gestão de resíduos – Compostagem	Minhocário

A seguir, conheça três trabalhos que representam o empenho da Vocação e sua rede em desenvolver ações significativas nesse campo de experiência.

## RELATO 1: CONSUMO E QUALIDADE DE VIDA

A primeira parte da oficina foi intitulada “O consumo e eu”. Ela começou com um levantamento sobre as coisas e experiências consideradas mais importantes para cada um. As relações humanas (com familiares e amigos), as atividades sociais (festas, eventos), o lazer (viagens, parques), as práticas esportivas e as ações culturais foram os itens mais citados. Apareceram ainda atividades como jogar, cozinhar e se apresentar em público (música, dança ou capoeira).

A grande importância atribuída às relações e às experiências permitiu iniciar um diálogo sobre o papel exa-

gerado do consumo na sociedade atual, chamada de sociedade de consumo.



Foto: Acervo Vocação.

Roda de diálogo sobre consumo consciente. Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente Bom Pastor.

Em seguida, foi apresentado um filme baseado em um poema de Carlos Drummond de Andrade, “Eu, Etiqueta”.

Algumas questões importantes puderam ser trabalhadas por meio dessas atividades:

- quanto mais central o consumo se torna na vida das pessoas, menos tempo e energia elas acabam dedicando ao que mais gostam ou precisam para ser feliz;
- quanto mais consciente estivermos sobre a questão do consumo, mais condições teremos de evitar o consumismo;
- muitas vezes acabamos comprando coisas somente para mostrar para os outros;
- “o que se leva da vida é a vida que a gente leva”;
- o consumismo leva as pessoas a terem que trabalhar para pagar o que não precisam e ficar sem tempo para o que realmente valorizam.

Na segunda parte da oficina, nomeada de “Consumo e Insustentabilidade”, trabalhamos de que modo os pa-

drões de consumo atuais prejudicam as condições de vida no nosso planeta, causando desmatamento, esgotamento de recursos naturais, escassez de água, poluição, excesso de resíduos e mudanças climáticas. A discussão se centrou no argumento de que o consumo exagerado e inconsciente tem nos levado a padrões de vida que são insustentáveis, pois estamos consumindo tanto que já estamos esgotando os recursos que serão necessários para a nossa própria vida e de nossos filhos.

Para apoiar esse diálogo, foram utilizados o “Jogo da pegada ecológica” e o curta-metragem *O Homem*.

Com base nessa discussão, foi possível propor aos participantes uma reflexão sobre o que seria um mundo sustentável.

## RELATO 2: SUSTENTABILIDADE E CUIDADO

A noção de sustentabilidade foi apresentada aos participantes com base na própria etimologia da palavra, levando-os a refletir sobre o sentido de “sustentar”, nesse caso relacionado a servir de suporte, a tornar possível a vida dos seres humanos no planeta.

Procuramos auxiliar as crianças a compreender que, como temos apenas um planeta, o desafio é encontrar uma forma de não esgotar seus recursos naturais e mantê-lo vivo e saudável.

Uma forma de se pensar em como alcançar a sustentabilidade é nos orientar pela ideia de cuidado, prestando atenção e cuidando de nós mesmos, dos outros, do local onde vivemos e do próprio planeta.

E como podemos adotar essa ideia de cuidado quando pensamos na questão do consumo? Adotando práticas

de consumo consciente, consumindo apenas o necessário, escolhendo produtos que causem menos impactos ao meio ambiente, evitando desperdício e, sempre que possível, assegurando que os resíduos gerados após o consumo possam, por exemplo, ser reciclados.

Com o objetivo de exemplificar como podemos ampliar a nossa consciência em relação ao consumo, foram realizados dois exercícios em grupo.

O primeiro, chamado de “História das Coisas”, promoveu a reflexão sobre a origem de alguns produtos, como camiseta, chocolate e celular. Para essa atividade, os participantes foram divididos em grupos para elaborar um diagrama que mostrasse os insumos necessários para produção, transporte e consumo. Ao realizar o exercício, o grupo precisou pensar não apenas sobre as matérias-primas que compõem cada produto, mas também sobre outros insumos, como água, energia e trabalho. Esse processo de reflexão é importante não apenas por evidenciar a quantidade de recursos necessários para a produção dos itens, mas também tudo o que envolve o processo produtivo.

O segundo exercício teve como foco os impactos decorrentes dos processos de produção e consumo. Nessa atividade, cada grupo elaborou um mapa dos impactos positivos e negativos do consumo de certos produtos, tanto para o consumidor, como para a sociedade, para a economia e para o meio ambiente. Os participantes puderam, com isso, ampliar a percepção sobre o alcance desses impactos, entendendo que a busca por informações e a reflexão são fundamentais para a realização de escolhas mais conscientes.

Após a realização das atividades, foi possível realizar uma síntese dos aprendizados, enfatizando a importância do consumo consciente para a vida de cada um,

da comunidade e do próprio planeta, pois apenas com mudanças de atitude e de comportamento conseguiremos ter um mundo mais sustentável.

## RELATO 3: GESTÃO DE RESÍDUOS

Um dos trabalhos realizados com as crianças para tratar do tema gestão de resíduos aconteceu na unidade do Jardim Icarai, onde realizamos uma oficina de compostagem.

Já com as três caixas que compõem o sistema de compostagem posicionadas, iniciamos a construção do minhocário. Na caixa do meio, foi colocado apenas terra. A diversão começou mesmo na montagem da caixa superior, que precisava de terra, minhoca, restos de comida e papel. As crianças ficaram tão envolvidas e interessadas que muitas pegaram as minhocas com as mãos. Junto com elas, cortamos cascas de frutas e de legumes para misturar com a terra. Explicamos que a decomposição cheira mal, mas, para que o cheiro não invada o ambiente, basta cobrir a caixa com serragem ou lascas de madeira. As crianças, então, terminaram esse procedimento.

Em seguida, com o sistema pronto, mostramos que a base das caixas intermediária e superior tinha alguns furros pequenos, para que o líquido da decomposição dos resíduos fosse enchendo a caixa de baixo, que estava vazia. O nome desse líquido é chorume e serve como vitamina para as plantas. Também explicamos às crianças que as minhocas comeriam os resíduos de alimentos, defecariam na terra e tudo isso iria se decompor em mais ou menos três meses, resultando em um ótimo adubo, sem agrotóxico.

Foi realizada então uma reflexão sobre os minhocários para que todos percebessem que, ao fazê-los, contri-

buímos para a preservação do planeta de, pelo menos, duas maneiras: eliminamos as sobras de alimentos sem jogá-las no lixo e fazemos adubo sem precisar utilizar agrotóxico. Essa terra fértil pode ser utilizada para plantar uma horta, por exemplo, sem perigos para a saúde e para o planeta.

Por fim, explicamos que, quando a caixa de cima estiver cheia, precisamos trocá-la de lugar com a do meio, que estará mais vazia, e começamos assim todo o processo novamente.



Foto: Acervo Vocação.

Oficina de compostagem. Vocação – Unidade Icarai.

# 2.8.

## CAMPO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO DE VIDA

O projeto de vida se apresenta, no âmbito das ações socioeducativas, como um direito primordial que conecta as diversas experiências formativas realizadas com crianças, adolescentes e jovens, visando o desenvolvimento integral e o exercício responsável da liberdade.

Para compreendermos melhor esse campo de experiência, vale refletirmos sobre um pensamento do filósofo Jean Paul Sartre: o fato do homem ser capaz de pensar sobre si, num exercício de autorreflexão, é o que o diferencia de outros seres. Nessa perspectiva, a concepção de liberdade dos sujeitos é inerente e está atrelada à definição de um projeto para si, que presume um pensar sobre o outro na formulação dos projetos individuais – condição que enseja uma responsabilidade para com a humanidade.

Nessa direção, a concepção que adotamos de apoio à estruturação de projetos de vida pressupõe o envolvimento de diversos atores que se mobilizam em torno da melhoria da sociedade, de forma mais ampla.

O conceito de escolha consolidado no direito ao projeto de vida se pauta na definição de dicionário, como um ato de selecionar, classificar, dar preferência, optar.

Por ser um direito que visa o exercício responsável da liberdade, seu objetivo é auxiliar as pessoas a fazerem **escolhas**, que se colocam de diferentes maneiras conforme o ciclo de vida. No processo de escolher, elas são apoiadas pelas práticas sociais desenvolvidas nas instituições parceiras, a partir dos campos de experiências elegidos como prioritários pela Vocação.

## A CAPACIDADE DE FAZER ESCOLHAS E O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE

Como agir? O que é certo e o que é errado? Meu comportamento afeta os demais? Desde muito cedo, crianças, adolescentes e jovens se deparam com questões como essas, que a Filosofia estuda há séculos. O epistemólogo suíço Jean Piaget, pesquisador do desenvolvimento cognitivo, estudou o **nascimento das regras e do juízo moral** em crianças e adolescentes e publicou os resultados dessas pesquisas nas obras *Estudos Sociológicos*, de 1978, e *O juízo moral na criança*, de 1994.

O conceito de superego de Freud, como instância que internaliza as regras da cultura e age “como a voz” do dever imperativo e incontornável para o sujeito, guarda semelhança, em conteúdo e na origem, com as ideias sobre o nascimento da moralidade de Piaget.

Piaget apresenta o desenvolvimento da moralidade como a passagem de uma moral heterônoma para uma moral autônoma, cujas bases estão no próprio desenvolvimento cognitivo, mais especificamente na construção pelas crianças do sentido de justo e injusto. Conclui o autor que a moral da cooperação implica a presença de um sentimento incontornável de dever.

Na atualidade, estudiosos do tema apontam a personalidade moral como o ápice do desenvolvimento da moral autônoma. Os estudos de Piaget e Lawrence Kohlberg foram centrados em aspectos racionais das ações morais; já os novos estudos privilegiam aspectos afetivos das escolhas que resultam na decisão sobre o modo de agir diante de dilemas morais. Essa nova perspectiva de pesquisa ampliou as investigações do desenvolvimento psíquico de outras virtudes, como a generosidade, a compaixão e a lealdade.

A questão da Filosofia, portanto, passa a ser da Psicologia. O construtivismo deixa em aberto a força-motriz das ações, o que pode ser expresso por novas perguntas: por



que os indivíduos agem dessa ou daquela forma? Qual a relação entre saber e querer nas ações que envolvem dilemas morais?

No nosso entendimento, toda ação, não só a moral, pressupõe um querer agir, uma ética.

Foto: Acervo Vocação.



Participação na melhoria do espaço. Associação Cidadania Ativa do Macedônia — ACAM.

## O CAMINHO DA MORAL PARA A ÉTICA

Nos primeiros anos de vida, a criança não tem consciência de regra. Um suposto cumprimento de uma regra é apenas um ritual motor exercido de forma inconsciente. Por isso, enquanto o ser humano é passível e totalmente dependente de cuidados dos adultos, não podemos falar em escolhas. Nesse período, nomeado de anomia, que abrange do nascimento aos 2 anos de idade, inicia-se o desenvolvimento cognitivo (etapa sensório-motora, segundo Piaget).

Quando a criança passa a compreender e a cumprir as regras, ela avança ao estágio da **moral heterônoma**, também conhecido como realismo moral. A submissão às regras é imposta pela autoridade externa – a coação

“Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar ‘sem governo’ e assim fazemos tudo o que nos der na telha!”. (Maria Suzana de Stefano Menin, *Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professor*, p. 40.)

adulta, o amor e o temor – com base em uma relação de respeito unilateral. A criança, portanto, faz escolhas com o intuito de preservar o amor e o cuidado do adulto ou pelo medo das punições. “A regra é considerada como sagrada, intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Cf. Jean Piaget, *O juízo moral na criança*, p. 34.

Na fase heterônoma (etapa pré-operatória, para Piaget), que começa por volta dos 2 anos, a criança começa a desenvolver o pensamento egocêntrico, centrado no Eu, e passa a ser capaz de representar, de pensar simbolicamente. Podemos dizer que seu pensamento, ainda pré-lógico, animista e antropomorfista, parte do particular para o particular. Assim, suas respostas são pouco reflexivas e são baseadas em seu Eu: “gosto por que sim, quero porque sim...”.

Uma importante mudança no desenvolvimento cognitivo marca a capacidade de escolha da criança na passagem da heteronomia para a autonomia. Nessa próxima etapa (chamada de operatório-concreta, por Piaget), que abrange dos 7 aos 11 anos, o pensamento egocêntrico cede e sua descentração propicia a cooperação. Por volta dos 7 anos, a criança começa a pensar sobre o ponto de vista do outro, o que permite a ela fazer escolhas baseadas em perspectivas diversas e abre o caminho para a liberdade de pensamento.

Para La Taille, na moral autônoma “o sentimento de obrigatoriedade é uma espécie de interiorização de limites anteriormente colocados por forças exteriores ao sujeito”<sup>2</sup>, ou seja, a criança se desenvolve moralmente quando interioriza os valores sociais e as regras que antes eram externas a ela. Desse modo, pensar de forma autônoma não é pensar de forma individual, mas sim com base no respeito, sentimento

<sup>2</sup> Yves de La Taille, *Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget*, p. 85.

construído nas relações em que predominam a consideração mútua e as situações de cooperação.

A moral autônoma para Piaget seria a da igualdade, da reciprocidade, do respeito mútuo. Ao final do desenvolvimento da moralidade, esse plano seria ocupado por valores dos quais o sujeito não abriria mão em suas escolhas.

O adolescente, na etapa de desenvolvimento cognitivo nomeada de operatório-formal, dos 12 anos em diante, apresenta como características a plena capacidade de abstração e de pensar sobre hipóteses. Seu pensamento permite que faça escolhas com base não apenas na realidade concreta, mas também na possível. Ele é instigado a refletir sobre seu estar no mundo e sobre os caminhos que tem a seguir. Sua capacidade cognitiva e de internalização de regras atingiu o ápice.

<sup>3</sup> Cf. R. Duska e M. Whelan, *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia de Piaget a Kohlberg*.

Importante frisar que, segundo Duska e Whelan, heteronomia e autonomia não estão isolados. Um mesmo sujeito pode ser autônomo para o cumprimento de algumas regras e heterônomo para outras.<sup>3</sup>

Foto: Acervo Vocação.



Construção de regras de convivência. Vocação – Unidade Icaraiá.

## A ÉTICA COMO ESCOLHA DO SIGNIFICADO DO PROJETO DE VIDA

Os estudos sobre a moralidade apontados anteriormente demonstram que o autoconhecimento se impõe como uma necessidade, uma vez que a construção da moralidade passa pela tomada de consciência de como a pessoa se vê e, também, de seus valores e sentimentos. Como sujeitos psicológicos, possuímos determinados valores que são centrais em nossa identidade e que, como tal, influenciam nossa conduta.

A **identidade e a imagem de si mesmo** são definitivas e determinantes nas escolhas que os jovens e os adultos fazem em seus projetos de vida.

Para realizar ações morais, é preciso ser movido por uma vontade e um desejo morais. Nesse sentido, a representação que o jovem tem de si próprio, por exemplo, guiará seu comportamento. Se a questão central de sua personalidade for a honestidade, ela norteará sua conduta, será seu valor maior – os demais serão considerados periféricos na visão que tem de si mesmo.

Mas resta ainda uma questão, que nos aproxima da relação entre projeto de vida e escolhas, que une o social e o individual, a moral e a ética: a busca pelo sentido da vida.

La Taille define a dignidade humana como condição necessária para uma vida boa. Mas, para além das

“Cada ser humano constrói para si uma imagem que considera representá-lo, uma imagem com a qual se identifica e se confunde. Essa imagem, portanto, desliza do parecer para o ser, quando, então, imagem e sujeito constituem um mesmo e único valor. Essa auto-imagem, porém, não é algo apenas racionalizado cognitivamente no nível da consciência, pois ela possui toda uma dimensão afetiva em sua constituição, que também relaciona-se com os valores da cultura e com a constituição bio-fisiológica do sujeito. Assim, estamos novamente falando do sujeito psicológico constituído de diferentes dimensões e que em sua história de vida constrói uma consciência de si mesmo. É evidente que esse sujeito não está isolado no mundo e que nesse processo ele se constitui – e é constituído – por meio das relações com o mundo objetivo e subjetivo em que vive”. (Elizabeth Harkot-de-La-Taille, *Ensaio semiótico sobre a vergonha*, p. 20.)

condições dignas de vida (moradia, saúde, educação, amor, prosperidade, etc.), ele se pergunta “se há algo em comum por detrás dos diversos conteúdos que podem ocupar o plano ético”. Ele argumenta que o sentido da vida é o que une diferentes personalidades morais em suas ações, e que sua busca é a invariante do plano ético.

Do ponto de vista psicológico, para o plano ético: a busca de uma vida boa implica a busca de uma vida com sentido, e uma vida que faça sentido deve, necessariamente, contemplar a ‘expansão de si próprio’ que se traduz pela busca e manutenção de representações de si com valor positivo.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Yves de La Taille, *Moral e ética: uma leitura psicológica*, p. 113.

As representações que o sujeito é capaz de construir de si geram uma autoimagem que o acompanhará nas escolhas de seu projeto de vida. Entretanto, nem sempre ela corresponde ao que a pessoa é de fato, ela representa o que a pessoa julga ser e, por isso, muitas vezes é formada por um conjunto de representações conflitivas ou contraditórias entre si.

Considerando que crianças, adolescentes e jovens fazem escolhas de acordo com seus ciclos de vida, é importante promover experiências que promovam a reflexão sobre os dilemas da vida em cada etapa, além de espaços para que falem e expressem seus impasses de convívio consigo mesmo e com os outros. Permitir que suas decisões sejam pautadas em suas próprias vivências e reflexões tem se mostrado um caminho profícuo para o desenvolvimento saudável na internalização das regras sociais, tendo em vista a formação de sujeitos autônomos.

## EXPERIÊNCIAS COMO PLATAFORMA DE ESCOLHAS

A atribuição de sentidos para a vida por meio de experiências possibilita que as pessoas deem continuidade às suas histórias individuais sob outras perspectivas, mais amplas. Hernández considera fundamental auxiliar os sujeitos a escreverem sua própria história<sup>5</sup>, e isso pode ser feito, por exemplo, propiciando vivências relevantes nas áreas de conhecimento humano.

Essa é a ideia que fundamenta o trabalho socioeducativo da Vocação para a construção de projetos de vida junto a crianças, adolescentes e jovens. Ao vivenciar as experiências promovidas nos diversos campos em que atuamos, eles se fortalecem como sujeitos de direitos e ampliam o repertório que possuem para escrever a sua história de forma mais consciente e autônoma. Esse processo está vinculado ao exercício da defesa da democracia e à mobilização do conhecimento.

A democracia e o conhecimento se relacionam na medida em que o aprendizado ocorre, quando experiências são compartilhadas. Isso só é possível em um ambiente democrático, em que desafios reais são colocados para os participantes.

Na nossa concepção, o conhecimento é acessado quando o sujeito o busca ativamente, por meio da real participação. E o apoio de um conjunto de atores nesse esforço expande as possibilidades de aprendizagem. Em outras palavras, é por meio do envolvimento das famílias, da comunidade, dos educadores, das crianças, dos adolescentes e dos jovens que se promove um processo múltiplo de aprendizado, no qual o que importa é o fascínio, a colaboração, o questiona-

<sup>5</sup> Cf. F. Hernández, *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*.

mento, a exploração, o descobrimento, a criatividade e a reflexão.

A nossa metodologia para a estruturação dos projetos de vida é diretamente relacionada ao trabalho nos outros campos, a conhecimentos adquiridos em experiências nos âmbitos do lúdico, da cultura, da participação, do letramento, do numeramento, da educomunicação e do consumo consciente/sustentabilidade. Portanto, entendemos as ações nesses campos como ferramentas para conduzir os sujeitos rumo ao aprendizado que se deseja e aos seus projetos de vida.

Foto: Márcia Aparecida de Oliveira Lima.



Oficina de artes visuais. Associação Cidadania Ativa do Macedônia — ACAM.

Nas experiências que ocorrem no campo projeto de vida, o conhecimento é tido como parte de um processo sucessivo de aproximação e distanciamento, no qual conhecer a si mesmo por meio da reconstituição de suas histórias de vida e da comparação com o contexto social envolve uma escolha, um recorte condizente com os valores praticados e expressos naquele ambiente.

Como Almeida, podemos estar constituindo uma pedagogia da escolha, na qual o sujeito que quer aprender se

dispõe a desaprender coisas que antes achava valiosas e que agora, diante do novo aprendizado, devem ser revistas, como quando uma criança aprende uma regra nova de um jogo, ou quando um adolescente toma conhecimento de um fato científico que questiona o que ele achava ser verdade diante da tradição religiosa.

A pedagogia da escolha [...] opera na suspensão desse sentimento de crença que acompanha o saber. Em outras palavras, opera pela desaprendizagem, isto é, problematiza os referenciais e pressupostos usados na construção da pretensa verdade. Conduz a dúvida até a raiz desse sentimento de crença, para que a dúvida suscite a escolha.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Rogério de Almeida, *Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha*, p. 1006.

## ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A ESTRUTURAÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

Tendo em vista que a estruturação de projetos de vida se dá por meio do exercício responsável da liberdade, que envolve intrinsecamente o ato de escolher, a Vocação adota quatro dimensões da vida sobre as quais é possível realizar escolhas – relações familiares, relações com a sociedade, relações de trabalho e relações com o conhecimento.

### RELAÇÕES FAMILIARES

As relações familiares constituem o cenário no qual as escolhas iniciais do sujeito ocorrem. A antropóloga Cynthia Andersen Sarti, ao abordar esse tema, aponta para a centralidade da família como alicerce de identidade, sendo o filtro por meio do qual as pessoas começam a ver e a significar o mundo, independentemente de como ela se compõe. Nesse sentido, a família assume a responsabilidade pela socialização primária dos



---

<sup>7</sup> Cf. Cynthia Andersen Sarti, *Família e jovens: no horizonte das ações*.

sujeitos e se efetiva como um ambiente protegido no qual a criança processa suas escolhas.<sup>7</sup>

Entretanto, à medida que a socialização dos sujeitos se estende para fora do âmbito familiar, as fronteiras que separam esse mundo e o social começam a ser relativizadas e desnaturalizadas, num processo de singularização desse sujeito em consonância com o ciclo de vida em que está.

No caso dos adolescentes, a família ainda se configura como o espaço em que as escolhas se processam, porém, cada vez mais elas são feitas na relação com o mundo externo. Essa busca por outros referenciais ajuda, gradualmente, a delimitar as fronteiras entre as dimensões privada e pública.

No caso dos jovens, a família demarca a ideia de privado. Justamente porque ela se caracteriza pelo extremamente comunitário e comum, o sujeito, por contraste, vai diferenciando essa dimensão de outras externas a ela. Essa noção possibilita que sejam feitas escolhas sobre o tipo de relação familiar que se quer desenvolver.

## RELAÇÕES COM A SOCIEDADE

A dimensão social também pauta as escolhas dos sujeitos desde a primeira infância, pois na vivência em outros ambientes as crianças vão percebendo que existe algo além, que se diferencia de si e de sua família. As relações com outras crianças e com outros territórios inevitavelmente conduzem à percepção de que há características específicas da convivência social e dos espaços que se diferem nos ambientes públicos e privados.

Na adolescência, as interações com a sociedade acontecem, principalmente, por meio da aproximação dos

sujeitos com grupos de pertença. Esses grupos se caracterizam pelos vínculos que seus participantes criam uns com os outros a partir de interesses e objetivos compartilhados, assim como de valores e visões de mundo desenvolvidos nessa fase, que vão se combinando. Nesse ciclo, é comum que essas conexões se constituam com base em interesses esportivos, religiosos, comunitários, entre outros, e que acabem por orientar atitudes e comportamentos específicos.

Em relação aos jovens, alguns fatores da contemporaneidade são variáveis que compõem o cenário de escolhas. Bauman aponta a dificuldade de elaborar projetos de vida em um mundo em que nada está conquistado e o futuro é sempre uma realidade que se define sob o signo da incerteza e da contingência. Nesse cenário, o consumismo se faz presente como parâmetro de sucesso e fracasso de projetos de si e para si, incluindo os familiares. A reconstituição de um **compromisso com a comunidade** que permita experimentações na criação de projetos para si parece ser uma saída para os jovens em seu estar no mundo.<sup>8</sup>

“Como observou recentemente Eric Hobsbawm, ‘a palavra comunidade nunca foi utilizada de modo mais indiscriminado e vazio do que nas décadas em que as comunidades no sentido sociológico passaram a ser difíceis de encontrar na vida real’ e comentou que ‘homens e mulheres procuram por grupos a que poderiam pertencer, com certeza e para sempre, num mundo em que tudo se move e se desloca, em que nada é certo’. Jock Young faz uma glosa sucinta e pungente da observação e comentário de Hobsbawm: ‘precisamente quando a comunidade entra em colapso, a identidade é inventada’.” (Zygmunt Bauman, *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, p. 20.)

Na perspectiva do trabalho socioeducativo, as escolhas na dimensão social podem ser trabalhadas gradativa e continuamente por meio de experiências que explorem o conceito de imaginação sociológica e a cartografia. Nessas atividades, as crianças, os adolescentes e os jovens vivenciam, pouco a pouco, a desnaturalização das relações, o ímpeto de declarar valores sociais e o compromisso com a comunidade. Essa estratégia permite que os sujeitos, nas diferentes faixas etárias, compartilhem múltiplas leituras dos

---

<sup>8</sup> Cf. Zygmunt Bauman, *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*.

fenômenos sociais, das relações e da realidade. O processo ocorre de forma mais simples nos primeiros ciclos e se consolida na juventude.

Assim, é possível, desde a infância, estimular no sujeito a visão do eu e do outro, do comum e do incomum, para que ele internalize o conceito de alteridade e compreenda como suas ações afetam o comportamento dos outros. Um exemplo é quando o educador de crianças solicita que o grupo pense em como o ato de agredir verbalmente um colega atinge os sentimentos dele, gerando tristeza; outro exemplo é quando os jovens são levados a refletir sobre histórias de fracasso ou de superação de pessoas provenientes de realidades semelhantes às suas, sob a perspectiva de fenômenos sociais justificados pelo contexto histórico, social e econômico.

## RELAÇÕES DE TRABALHO

A definição mais ampla de trabalho pode ser assim expressa: ação humana sobre a natureza, por meio de instrumentos de trabalho, a fim de obter aquilo que é necessário para a continuidade de sua vida em cada período histórico. A dimensão das relações com o trabalho distingue o ser humano de qualquer outro animal, uma vez que envolve a capacidade, desenvolvida ao longo da evolução, de antecipar, de planejar, para sobreviver.

Sob a perspectiva econômica/sociológica, entendemos o trabalho como atributo especificamente humano que se faz amplamente presente na sociedade. Ele adquire potencial como um princípio educativo, porque é a maneira pela qual os sujeitos se apropriam da realidade, e assim se faz essencial na construção de projetos de vida.

No que se refere às crianças, as relações de trabalho surgem em meio às relações simbólicas e de representação, que são importantes para a efetivação das escolhas do sujeito na juventude. Assim, as práticas socioeducativas para esse ciclo podem girar em torno do reconhecimento dos profissionais que atuam em seu universo e da percepção das características que compõem as práticas sociais relacionadas ao trabalho. É importante ressaltar que as crianças devem viver a proteção do desenvolvimento da brincadeira e não devem trabalhar.

No caso dos adolescentes, essa dimensão se torna cada vez mais presente porque já começam a demonstrar interesse em determinadas profissões. Por isso, proporcionar o contato deles com diferentes ocupações e com profissionais no exercício de suas funções contribui para a ampliação de referências que irão colaborar para um posicionamento cada vez mais consciente em relação ao universo do trabalho e aos diferentes papéis sociais.

Finalmente, no caso dos jovens, as ações em torno do trabalho envolvem reconhecer as redes e os modos de vida nos quais ele está inserido.

Conforme Spósito e Corrochano, a ocupação remunerada se coloca para os jovens de camadas populares como uma possibilidade de acesso a opções mais prazerosas de lazer, uma das razões pelas quais o acesso ao mundo do trabalho não é postergado. Além disso, é necessário considerar que muitos deles têm urgência em contribuir com parcelas significativas para o orçamento familiar.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Cf. Marília P. Spósito e Maria C. Corrochano, *A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil*.

Ainda assim, no estabelecimento de projetos de vida, a dimensão do trabalho deve ter como foco o desenvolvimento profissional sob a perspectiva da dignidade, da permanência na escola e da possibilidade de conciliação do emprego com a vida familiar.



Jovens em visita a empresas para compreender melhor o mundo do trabalho. Associação Cidadania Ativa do Macedônia – ACAM.

Quando falamos em trabalho digno, estamos reconhecendo que o ser humano sobrevive porque desenvolve todas as habilidades e todos os conhecimentos necessários à vida em cada etapa histórica. O cérebro permite planejar, antecipar, definir o que deseja, e as mãos possibilitam concretizar o que foi pensado. Quando trabalham juntos de maneira reflexiva, o pensar e o fazer podem ainda aprimorar, mudar, desenvolver e revolucionar as ações e as coisas ao seu redor.

Entretanto, o ser humano jamais faz tudo isso sozinho. Porque vivemos em grupo e formamos sociedades (conjunto de sócios), o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades se fazem de forma coletiva.

Em suma, na nossa concepção, trabalho digno é aquele em que o trabalhador tem possibilidade de planejar, executar e avaliar, fazendo uso do cérebro e das mãos, e que receba, por seu esforço, uma remuneração que lhe garanta uma sobrevivência com decência. O trabalho sob essas condições é digno porque se aproxima do que chamamos de trabalho humano, porque carrega consi-

go as possibilidades conquistadas ao longo do tempo e do desenvolvimento da humanidade. Quando esses elementos não estão presentes estamos presenciando o alheamento e a construção de modelos de produção que geram infelicidade e indignidade.

Nesse sentido, possibilitar que jovens em condições de vulnerabilidade pensem seu futuro e planejem meios para alcançar seus sonhos, enfrentando preconceitos e a desigualdade de oportunidades, constitui-se uma ação crítica para torná-los agentes e autores de seu caminho. Não podemos esquecer, no entanto, que a dimensão individual desse processo não pode se descolar da dimensão coletiva, da construção de uma sociedade menos desigual que só os seres humanos em conjunto podem alcançar. A compreensão dessa dimensão social do trabalho é fundamental para que não se caia em uma ação ingênua, de benemerência, de forte conteúdo ideológico, que acabe por reforçar e manter tudo aquilo que gera a vulnerabilidade e a desigualdade.

Por isso, discutir projeto de futuro com jovens provenientes de classes sociais vulneráveis, humilhadas e espoliadas é tão importante. É um ciclo: a oportunidade de planejar possibilita, em parte, construir dignidade; e a dignidade, por sua vez, possibilita a construção de projetos, pelo empoderamento que ela viceja.

## RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO

Para discutirmos as relações com o conhecimento, cabe retomar a já citada pedagogia da escolha, de Almeida, segundo a qual as escolhas nascem de processos de dúvidas e de conflitos. Aprender também é desaprender, isto é, decompor ideias pré-estabelecidas para que

<sup>10</sup> Cf. Rogério de Almeida, *Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha*.

---

novas possam emergir. Nessa perspectiva, é essencial incentivar crianças, adolescentes e jovens a permanentemente aprender a aprender, mobilizando todas as possibilidades formativas, incluindo as presentes nas práticas socioeducativas. Também é fundamental estimular o uso de estratégias de aprendizagem que ocorram na e pela convivência grupal, entre pares de diferentes níveis de desenvolvimento e em atividades com mediação de adultos mais experientes.<sup>10</sup>

Como dito anteriormente, e com base na pesquisa de Charlot, por meio de processos de mobilização do saber, o sujeito toma decisões que irão definir a forma pela qual as demais experiências serão desenhadas. Assim, é importante entender como crianças, adolescentes e jovens podem atribuir sentido ao saber em sua história pessoal e quais processos os ajudam a construir – ou a destruir – o desejo de aprender. A chave para essas questões está nas experiências de vida.

Em relação às crianças, as decisões são pautadas no apoio familiar, na possibilidade de experimentação, de vivências práticas.

No caso de jovens, de acordo com Charlot, alguns fatores assumem papel crucial na relação do saber com o projeto de vida: o apego ao grupo, que justifica o sentimento de medo da aprendizagem e a vontade de sair da norma para fazer parte dele; a visão de si mesmo demonstrando capacidade de autocrítica; o ambiente escolar; a interação com os docentes. Em muitos casos, a conquista de um projeto familiar é fator relevante, portanto, compreender o que nas famílias contribui para mobilizar os jovens em sua relação com a escola e o com o saber é primordial.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Cf. Bernard Charlot, *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*.

---

## O PROJETO DE VIDA NA PRÁTICA

Um dos indicadores que utilizamos na Vocação para aferir se de fato a dignidade humana está sendo promovida é observar se os sujeitos participantes estão alterando suas formas de pensar. Afinal, é nossa intenção que os programas os ajudem a estruturar e fortalecer seus projetos de vida, por meio de experiências socioeducativas que visam tirá-los de um lugar e colocar em outro, em que estejam mais empoderados.

Como já apresentado nesse livro, o trabalho é desenvolvido com foco na garantia de direitos como estratégia para assegurar a efetivação da dignidade humana. Os direitos, por sua vez, acarretam oito áreas de pesquisa – os campos de experiência – que abarcam uma variedade de conhecimentos em torno do trabalho socioeducativo direcionado às diferentes faixas etárias.

Acreditamos que ofertar diversas experiências, em diferentes campos do conhecimento humano, possibilita que o sujeito tome consciência de si, do outro e do mundo para assim ter condições mais fundamentadas de se posicionar em relação a seu passado, presente e futuro.

Em relação ao campo de experiência projeto de vida, optamos por abordar a questão da escolha atrelada às contribuições dos outros campos, por considerarmos que eles oferecem instrumentos para os sujeitos, foco das ações socioeducativas, delinearem seus projetos pessoais. Portanto, por meio da participação em diversas experiências, eles terão a possibilidade de exercitar o ato da escolha em diferentes circunstâncias da vida.

O percurso formativo proposto pela Vocação adota a visão de um posicionamento para a vida que considera as esferas educacional, profissional, social e familiar.



Ultrapassa, assim, o tema da escolha vinculada apenas à decisão profissional, comum no trabalho com jovens, e possibilita tratar das várias questões inerentes a essas esferas numa perspectiva socioeducativa.

Em síntese, na abordagem com as crianças e adolescentes, adotamos a autonomia e a convivência familiar e comunitária como espaços nos quais o exercício da escolha se coloca em prática. E no trabalho com os jovens adotamos as áreas social, familiar, escolar e profissional como dimensões da vida que concentram as decisões do sujeito.

## DOS 6 AOS 14 ANOS

Nosso objetivo no trabalho com crianças e adolescentes é estimular o exercício da escolha com base nas experiências, assim como promover atividades nas quais o contato com as profissões esteja presente como forma de enriquecer o universo de conhecimento desse público. Nesse processo, o olhar para o mundo se torna mais refinado e, ao mesmo tempo, diversificado. Logo, o apoio para a construção dos projetos de vida se realiza numa perspectiva mais larga, envolvendo a ampliação de oportunidades para que eles desenvolvam a autonomia e se reconheçam como atores de seus caminhos, capazes de atuar no mundo em que vivem.

## DOS 15 AOS 18 ANOS

No caso do trabalho com jovens, conforme declaramos na publicação *Projeto de vida: caminhos para o desenvolvimento integral*, de 2014, que faz parte do portfólio da Vocação, o apoio à construção do projeto de vida busca despertar um olhar destemido, fundamentado, responsável e ampliado sobre o futuro, por meio de atividades e vivências de autoconhecimento e

análise de contexto que os ajudem a transformar seus sonhos em planos estruturados, com clareza de intenções e procedimentos.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Cf. Ação Comunitária do Brasil, *Projeto de vida: caminhos para o desenvolvimento integral*.

Nas ações para os jovens dessa faixa etária, o lúdico é um meio para discutir os temas presentes nas diferentes atividades, pois ele estimula o resgate de experiências verdadeiras que trazem o sentido de cuidado.

## O PERCURSO FORMATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

O percurso formativo para a construção do projeto de vida proposto pela Vocação baseia-se nas etapas Raiz, Contexto e Asa, recurso figurativo que utilizamos para expressar os elementos a serem debatidos e refletidos pelos participantes das várias unidades e instituições parceiras.

Cada uma dessas etapas é centrada em uma pergunta e espera-se que o sujeito participante das ações socio-educativas amplie gradativamente sua compreensão de si e do mundo, até que seja capaz de construir um projeto de vida estruturado e autônomo, como mostra a tabela a seguir.

<b>Etapa</b>	<b>Pergunta norteadora</b>	<b>Movimentos propostos</b>
Raiz	De onde vim?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Olhar para sua origem, seu percurso pessoal e familiar.</li><li>• Entender quais processos e relações influenciaram sua trajetória de vida.</li><li>• Perceber como a história de sua família participa da construção de sua individualidade.</li></ul>
Contexto	Onde estou?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar a realidade.</li><li>• Compreender a perspectiva econômica, sociológica e política da situação atual.</li><li>• Perceber que a realidade é dinâmica.</li></ul>
Asa	Para onde vou?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planejar a construção de um projeto de vida com base em dados, informações e posicionamentos.</li></ul>

Segundo a perspectiva sócio-histórica, a orientação profissional deve contemplar três eixos centrais: reflexão sobre si (ou autoconhecimento), informação profissional e análise do trabalho. Para que a escolha da profissão aconteça de forma consciente, o sujeito deve necessariamente refletir sobre todos eles.

O primeiro eixo, reflexão sobre si, envolve o sujeito analisar sua história de vida, suas escolhas, seus interesses e compreender o caminho que percorreu e os elementos que utilizou para construir sua individualidade. Por meio do exercício de autoconhecimento, consegue refletir sobre a trajetória que pretende percorrer dali para frente – o que quer aperfeiçoar, no que quer investir, o que quer transformar em si e em sua vida.

O segundo eixo, de informação profissional, tem como objetivo que o sujeito reconheça as profissões de seu interesse e para as quais percebe que tem habilidades. No processo de adquirir informações mais genéricas sobre essas profissões, pode selecionar as que pretende conhecer melhor, e assim aprofundar-se naquelas que fazem mais sentido para seu projeto de vida.

Já o terceiro eixo, de análise do trabalho, visa promover a discussão a respeito do trabalho em si, abordando do conceito ao modo como ele se desenvolve na sociedade atual.<sup>13</sup>

O campo de experiência projetos de vida, conforme concebido pela Vocação, é pautado nas etapas do percurso formativo e nos eixos de orientação profissional.

Um dos principais instrumentos de apoio à estruturação do projeto de vida é o portfólio que o jovem constrói ao longo do processo e que reúne todas as suas produções, como pesquisas, desenhos, colagens, reflexões e planos de ação. Ele se propõe a reconstituir a histó-

---

<sup>13</sup> Cf. Silvio Duarte Bock, *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*.

ria de vida (identidade) do sujeito, relacionando-a com dados de contexto (informação) e possibilitando um posicionamento em relação ao futuro, servindo, assim, como norteador para o exercício de escolhas conscientes, coerentes e autorais.

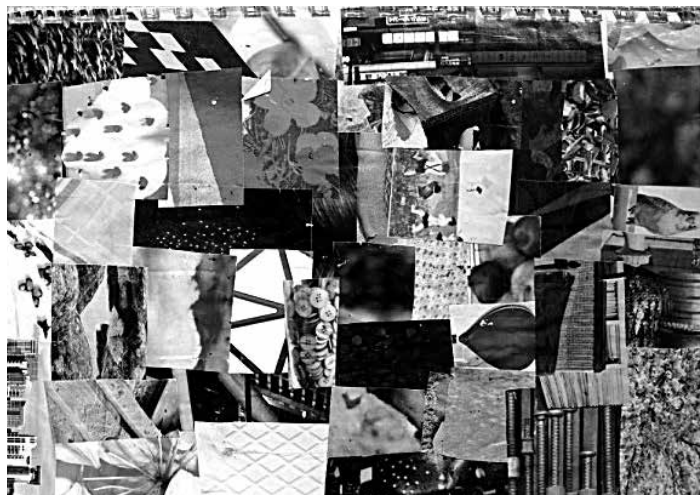


Foto: Acervo Vocação.

Capa de um portfólio de projeto de vida.

A fim de dar suporte à construção de portfólios consistentes, as atividades e vivências propostas nos trabalhos socioeducativos visam promover o autoconhecimento, a análise de contexto e a estruturação de planos de ação com intenções claras e procedimentos definidos nas esferas pessoal, profissional, educacional e social.

As experiências características da juventude (culturais, sexuais, artísticas, esportivas, entre outras) representam os modos como os sujeitos se colocam no mundo e expressam a capacidade de reflexão em torno de si, proporcionando a construção e desconstrução de escolhas. Além disso, a intensidade do presente contraposta à tensão em relação ao futuro gera inseguranças, expectativas e desejos que, muitas vezes, se refletem em vivências pautadas nos prazeres momentâneos dos jovens que, por sua vez, nem sempre medem as consequências futuras de seus atos.

Nesse sentido, a construção do projeto de vida traz consigo uma efetiva oportunidade de identificarem e delinearem os rumos que querem tomar em direção às realizações pessoais, profissionais, educacionais e sociais. A escolha profissional, uma das dimensões do projeto de vida, é feita em termos iniciais, com base no entendimento de que o trabalho é um eixo estruturante do universo juvenil. Porém, é precoce exigir uma escolha sem a devida reflexão, por isso, a construção de um portfólio que reúne seus planos é uma referência para o futuro.

Essa tomada de controle sobre a trajetória que se pretende trilhar, muitas vezes é, para os jovens, um diferencial em relação às oportunidades verificadas nas histórias de vida de seus familiares. O reconhecimento de que seus destinos não estão largados à própria sorte, apesar de estarem submetidos ao meio em que vivem, e de que eles próprios têm condições de interferir nos rumos que aparentemente se colocavam como únicos é um ganho do ponto de vista das expectativas que usualmente se veiculam em torno da juventude pobre.

Vale salientar, nessa direção, que a relação entre trabalho e estudos pode se colocar a essa população jovem e pobre numa perspectiva diferente da que se apresentou aos seus pais. Diante das privações de acesso a bens sociais básicos, a necessidade de sobrevivência, em muitos casos, é o fator primordial que os direciona ao trabalho. Porém, para alguns jovens desse contexto, principalmente os que atendemos, a possibilidade de participar de ações socioeducativas já é um indicativo de que há preocupação dos familiares em investir mais esforços e tempo em sua formação.

Por isso, as atividades direcionadas a esse público devem valorizar os interesses e opções dos próprios jovens em torno do que consideram importante para si, por meio da oferta de experiências variadas de aprendizagens que

ampliem o repertório cultural, valorizem a diversidade e construam a identidade.

Nesse processo, a imaginação sociológica como metodologia ganha sentido e permite ao educador, junto com o jovem, refletir sobre as dimensões da condição juvenil, a situação de vida e a biografia do jovem (quem eu sou e o que pude fazer como projeto de vida considerando minha situação de vida).

## PROPOSTAS DE TRABALHO NAS ETAPAS DO PERCURSO FORMATIVO

Os exemplos de atividades apresentados a seguir fomentam a discussão de como a intervenção do educador (observações e discussões) pode potencializar a reflexão do jovem sobre si, sobre o mundo em que vive e sobre seus projetos futuros.

Na etapa Raiz, o educador pode trabalhar com autocohecimento, informação profissional e ainda com a forma como o trabalho era desenvolvido e como é atualmente. Pesquisar suas raízes ajuda os jovens a entender que influências a história de vida e as escolhas de seus familiares podem ter nas suas próprias.

Nessa direção, podemos tomar como referência o grupo de atividades nomeado “Árvore genealógica das profissões”, detalhadamente descrito na publicação *Projeto de vida: caminhos para o desenvolvimento integral*, que faz parte do acervo da Vocação.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Cf. Ação Comunitária do Brasil, *Projeto de vida: caminhos para o desenvolvimento integral*.

A atividade nomeada no livro de “árvore genealógica das profissões B”, por exemplo, pretende colocar o tema trabalho em perspectiva familiar e histórica. Em primeiro lugar, o jovem faz uma pesquisa com seus familiares e elabora uma árvore com a profissão dos avôs, avós, tios,

pais, irmãos, mesmo dos que já estiverem aposentados, são ausentes ou já falecidos. A partir daí, a exploração do exercício deve ser feita em várias direções. Podemos perguntar, por exemplo, com quantos anos os parentes começaram a trabalhar e, caso o início tenha sido muito precoce, pode-se refletir sobre o que os levou a começar cedo, se isso tem relação com a escolaridade e se houve mudanças do tempo deles para o atual. A conversa sob a perspectiva histórica também pode permitir a discussão sobre motivos de migração.

Já na parte de informação profissional e escolha, o educador pode perguntar ao jovem qual parente mais admira profissionalmente e o que o levou a determinada profissão. A discussão da imagem que essa profissão tem na sociedade e qual a função social dela também ajuda na reflexão sobre a relação do jovem com o trabalho. Outra questão que pode ser feita é se esse parente gosta do que faz, e o que ele não gosta em sua atividade. A remuneração também pode ser debatida. A mesma discussão pode ser feita por outro lado: qual profissão exercida por um parente o jovem menos admira. Por quê?

No que se refere ao autoconhecimento, podemos levantar quais as diferenças da vida dele com a dos parentes. O que da história deles o jovem mantém e o que quer transformar?

Na etapa Contexto, privilegiam-se ações que promovam a análise da realidade e que explorem os três eixos de orientação profissional. Um exemplo de possibilidade para essa etapa é a atividade intitulada Ação Protagonica B<sup>15</sup>, descrita na mesma publicação já citada. Com base no mapeamento do bairro e no levantamento de interesses, os jovens retratados escolheram realizar duas ações protagonicas: uma na casa de idosos e outra de recreação com crianças.

<sup>15</sup> Cf. Ação Comunitária do Brasil, *Projeto de vida: caminhos para o desenvolvimento integral*.

Com os mais velhos, eles puderam conversar a respeito de suas trajetórias, seus trabalhos, suas vidas, sua origem, investigando até que série estudaram, como obtiveram os conhecimentos para realizar seus trabalhos e como desenvolveram suas habilidades. Também puderam conversar com os cuidadores dos idosos, procurando saber como adquiriram suas habilidades e conhecimentos, se fizeram cursos (livres/técnicos ou de nível superior) para se preparar, se gostam do que fazem, o que não gostam no trabalho.



Foto: Acervo Vocação.

Mapeamento do bairro: entrevista com moradores do território. Instituto Anchieta Grajaú – IAG.

Já na ação de recreação com crianças, eles puderam conhecer quem são as pessoas que trabalham na instituição, como se preparam para trabalhar com os pequenos, quais são os prazeres e desprazeres da atividade, como está esse mercado de trabalho, etc.

Na etapa Asa, o trabalho de informação profissional deve ser aprofundado, começando com um levantamento mais abrangente de informações sobre as profissões e prosseguindo com uma pesquisa mais detalhada sobre



aquelas escolhidas pelos jovens, que mais se aproximam de seus interesses.

Nessa etapa, também ocorre a elaboração do plano de futuro. Com o portfólio contendo todas as suas produções em mãos, o jovem tem a oportunidade de sintetizar aquilo que pôde experimentar durante o transcorrer das atividades. O educador deve orientar, nesse momento, a reflexão sobre o trajeto que o jovem percorreu para conseguir as informações acerca de si próprio, do mundo atual, das profissões e da realidade do trabalho, retomando as questões “de onde vim?”, “onde estou?” e “para onde vou?” e as profissões/ocupações/trabalho que povoaram seus pensamentos ao longo do projeto.

Esse processo culmina na construção de planos de ação: na área profissional, de intervenção para a construção da cidadania, e ainda outros que o jovem julgar necessário.

## RELATOS DE TRABALHO NO CAMPO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO DE VIDA

A Vocação tem apoiado a realização de diversas ações socioeducativas nas organizações parceiras com foco no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, reflexões e instrumentos que ajudam os jovens na construção de seus projetos de vida. Conheça, a seguir, como aconteceram algumas delas.

### RELATO 1: CLASSIFICAÇÃO DAS PROFISSÕES.

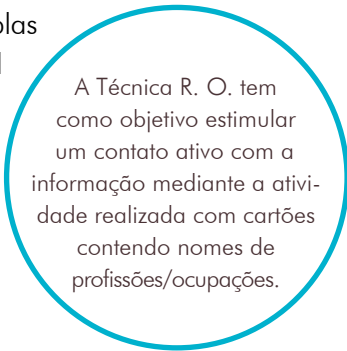
A classificação das profissões, ação socioeducativa realizada no Movimento Renovador Paulo VI – Lar Irmã Inês, é

centrada no eixo de informação profissional. Ela parte da explicitação das imagens que o jovem tem das profissões para ampliar seu conhecimento sobre elas.

Primeiramente, a educadora iniciou uma conversa com o grupo sobre profissões, questionando os jovens se sabiam o que queriam fazer profissionalmente, onde tinham buscado essas referências e o que influenciou essas escolhas. Na lousa, apresentou as áreas de humanas, exatas e biológicas e perguntou o que sabiam sobre elas, estimulando-os a pensar sobre o que compunha cada uma.

Apesar da maioria já ter alguma ideia do que eram as áreas e qual pretendem seguir, alguns jovens demonstraram não ter feito ainda reflexões mais aprofundadas sobre a formação profissional. A quantidade de opções profissionais os encantou. A educadora pontuou a eles que nessa idade é necessário começar a pensar nessas questões, uma vez que já estão no ensino médio e precisam definir o que farão depois que concluírem o ensino básico.

Em seguida, a educadora dividiu a turma em duplas e apresentou um jogo para orientação vocacional com a **Técnica R. O.** Ela entregou os cartões das profissões para cada dupla e leu a comanda, pedindo para que dividissem os cartões em duas colunas (sim e não). Feito isso, pediu para distribuírem apenas os cartões que estavam na opção “sim” em três outras colunas: “o que atrai”, “o que não atrai” e “o que atrai mais ou menos”.



A Técnica R. O. tem como objetivo estimular um contato ativo com a informação mediante a atividade realizada com cartões contendo nomes de profissões/ocupações.

Nesse processo, a educadora abordou a possibilidade de formações variadas ao longo da vida, ressaltando a diferença entre indecisão e vontade de seguir duas carreiras.

Ela então apresentou oito grupos profissionais, organizados conforme semelhança das ocupações, discutiu o que define

cada um, relacionando-os com as áreas de humanas, exatas e biológicas, e pediu para que as duplas relacionassem os cartões que haviam colocado nas colunas “o que atrai” e “o que atrai mais ou menos” a esses grupos. Por fim, cada um selecionou três profissões para pesquisar.

Cabe pontuar que, apesar dos grupos apresentarem profissões diversificadas – um deles tinha, por exemplo, Mecatrônica, T.I., Engenharia Civil e Arquitetura –, a seleção que alguns jovens fizeram foi bastante restrita e, no geral, influenciada pela formação dos familiares. Por exemplo, três irmãos querem ser engenheiros civil porque é a profissão do pai.

A pesquisa das profissões foi orientada por um roteiro proposto pela educadora, com questões do tipo:

- Como é a rotina do profissional que exerce essa profissão?
- Quais são os pontos positivos e negativos do trabalho?
- Que vestimenta é adequada para exercê-la?
- Qual curso qualifica para essa profissão, quanto ele custa e quais instituições de ensino o oferecem?
- Qual é a remuneração inicial e a remuneração de um profissional com médio tempo de carreira?

Foto: Acervo Vocação.



Jovens elaborando o plano de ação para o portfólio do projeto de vida. Vocação – Unidade Icarai.

As pesquisas realizadas foram inseridas no portfólio dos jovens e ajudaram, posteriormente, na elaboração de seus planos de ação. Os aspectos referentes ao ingresso no ensino superior foram discutidos na elaboração das metas e prazos dos planos profissional e escolar.

Ao longo da ação, os jovens levantaram dúvidas sobre a possibilidade de frequentar cursos de ensino à distância, sobre como funcionam os cursos técnicos e sobre a diferença entre faculdade e universidade. Eles perguntaram ainda se, ao demonstrar dúvidas em relação aos cursos em uma entrevista de emprego, seriam mal vistos pelo entrevistador.

Percebeu-se que o jogo ajudou na expansão de possibilidades, mas os jovens mais decididos não modificaram suas opções iniciais. Já para quem não tinha ideia do que fazer, apresentou uma gama de opções e apontou caminhos para a reflexão sobre o tema.

Em uma próxima etapa, a análise da realidade pode ser trabalhada por meio do preparo de seminários sobre a conjuntura econômica, social e política do país; de leitura de jornais, revistas e informativos da internet; além de entrevistas com empregadores e empregados acerca de como sentem o atual momento econômico do Brasil. Os jovens também podem ser estimulados a investigar se a situação econômica mudou ao longo dos anos, para que percebam que a economia é dinâmica.

## RELATO 2: FAMÍLIA QUE TENHO/FAMÍLIA QUE QUERO TER.

Essa atividade foi desenvolvida pelo Centro Popular de Defesa dos Direitos Humanos Frei Tito de Alencar Lima com o intuito de fornecer aos jovens informações para que compreendam melhor a sua realidade, ampliem o enten-

dimento de família como fenômeno social e reflitam sobre a família que têm e a que desejam formar no futuro.

A ação se organizou em três eixos: o cultural, o da autogestão e o do trabalho, e envolveu o reconhecimento das relações produzidas no contexto familiar, o papel do jovem no centro dessas relações, a desnaturalização das histórias de vida e a reflexão sobre o futuro.

No eixo cultural, a educadora propôs à turma que se dividisse em dois grupos e apresentou duas situações cotidianas referentes ao orçamento familiar para que dramatizassem:

- família com orçamento em dia, definindo como utilizaria seus recursos;
- família endividada, definindo quais gastos cortar do orçamento para conseguir pagar as despesas mínimas.

Antes das atuações, os jovens discutiram os possíveis aspectos que poderiam envolver cada situação, definiram papéis e falas e estruturaram um breve roteiro para as cenas.

No eixo autogestão, para iniciar a reflexão em torno da família, a educadora propôs uma roda de conversa explorando as seguintes questões:

- Moro com quantas pessoas? Quem são? Quais os graus de parentesco?
- Quantos cômodos tem minha casa?
- Quais eletrodomésticos tenho?
- Quais são as despesas mensais da casa?
- Qual é a média salarial da minha casa?
- O que acho da família que tenho?

Após levantar as impressões dos jovens em torno de suas famílias, a educadora pediu que imaginassem como é a família que querem ter no futuro. Propôs, então, que desenhassem a casa onde gostariam de morar.

As produções dos jovens sobre a casa que querem ter é um forte indicativo dos seus sonhos. Auxiliá-los na construção de um projeto de vida que os aproxime de seus sonhos é nossa missão nas ações socioeducativas.

Com base nas produções, a educadora problematizou com o grupo:

- Quem vai morar na casa?
- Qual o tamanho adequado para essa família?
- Terei filhos?
- Quanto custa uma casa?
- Em que bairro pretendo morar?
- Existe diferença de valor entre os bairros?
- Quais benefícios vou querer garantir para minha família (internet, TV a cabo, convênio médico, escola pública ou particular)?

Os desenhos e as colagens que os jovens fizeram para representar a família que tem e a que querem ter compuseram seus portfólios.

Já no eixo do trabalho, a educadora abordou aspectos do orçamento familiar, aproveitando discussões já realizadas sobre os custos da residência (atividade relatada anteriormente) e sobre unidades de medida (atividade do campo de experiência de numeramento).

Ao discutir a família, a proposta privilegiou questões socioeconômicas em relação aos aspectos emocionais que frequentemente vêm à tona com esse tema. Com esse mesmo propósito, outros aspectos poderiam ter sido abordados, como os culturais e os históricos, por exemplo.

Ao guiar a discussão, a educadora notou que muitos jovens não tinham informações detalhadas sobre a renda salarial e as despesas da família. Eles demonstraram uma visão simples das coisas da vida, não faziam ideia do im-

pacto que cada item adquirido causa no orçamento familiar, assim como nunca haviam pensado sobre o papel que eles exercem na família.

Cabe aqui refletirmos sobre uma questão que apareceu nessa ação e que exige cuidado na condução do educador. A pretensão de ter uma casa de vários andares com piscina pode parecer uma visão fora da realidade no contexto desses jovens. Entretanto, é preciso considerar as referências associadas ao sucesso em nossa sociedade – quando um jogador de futebol ou um empresário obtém fama e dinheiro, normalmente a primeira coisa que faz é justamente comprar esse tipo de bem de consumo. E isso é amplamente divulgado pela mídia.

A ideia de simplesmente situar os sonhos dos jovens como “fora da realidade” não é adequada, pois pode ser compreendida no sentido de que aquilo não é para eles e, mais do que isso, de que eles deveriam se conformar com a realidade em que vivem e, por consequência, ter expectativas mais modestas. Em vez de tratar dessa forma, essa situação pode ser explorada discutindo a questão da desigualdade. Uma conversa a respeito do individualismo e dos valores que permeiam a sociedade de consumo também pode ser uma maneira melhor de conduzir essa questão, do que apenas reduzir as ambições dos jovens às (im)possibilidades do seu contexto socioeconômico.

Poder-se-ia introduzir também uma reflexão a respeito de outras possibilidades de lazer e bem-estar. A oferta de equipamentos públicos no bairro para a prática de esportes e convívio, com piscinas públicas, quadras esportivas para todos, bibliotecas, salas de computação e, claro, de escolas bem equipadas, oferecendo educação de qualidade, traria uma oportunidade de ação concreta na busca da dignidade e da cidadania por meio de planejamento de ações individuais e coletivas.



Foto: Marco Antonio Sá.

Jovens do Centro Social São José.







# CONSIDERAÇÕES FINAIS

\*Mikhail Bakhtin, *Estética da criação verbal*.

---

*Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num texto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento.*

Mikhail Bakhtin\*

Este livro, fortemente ligado ao planejamento estratégico da Vocação, é um trabalho de sistematização da metodologia, dos embasamentos teóricos e das ações socioeducativas que realizamos no período de um ano, no âmbito das iniciativas da sociedade civil brasileira. Ele mostra os esforços que mobilizamos para ampliar o repertório de crianças, adolescentes e jovens e para auxiliá-los na elaboração de seus projetos de vida e no seu fortalecimento como sujeitos de direitos.

<sup>1</sup>Cf. Amartya Sen, *Desenvolvimento como liberdade*.

---

Não pretendemos, com essa publicação, lançar bases inéditas para o pensamento social brasileiro ou mundial, mas sim retomar a longa tradição de engajamento pelas liberdades humanas, como definidas por Amartya Sen<sup>1</sup>, na perspectiva daquilo que permite alargar as possibilidades de desenvolvimento das pessoas, visando a melhoria da vida coletiva.

Nesse sentido, dialogamos com um passado tecido a muitas mãos, numa linha do tempo com muitos fios que se entrecruzam com a história do país e com os avanços no desenvolvimento das políticas destinadas à infância e à juventude, mesmo que com limitações cada vez mais evidentes.

○ enfoque nos direitos bem como nos campos de experiência por meio dos quais buscamos a efetivação desses direitos, é uma escolha fundamentada por valores, uma vez que poderiam ter sido dados outros enfoques ao trabalho socioeducativo. Também ressaltamos que tanto os direitos como os campos de experiência não são isolados – eles são permeáveis e permanentemente inter-relacionados.

A constituição de comunidades de aprendizagem é um dos pontos-chave da nossa metodologia de trabalho. Entendemos que quanto maior o número de atores sociais e de equipamentos públicos e privados comprometidos com o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, mais fortes serão as ações socioeducativas e maiores serão as chances de efetivação da dignidade humana.

Esperamos ter iniciado, com essa obra, algumas reflexões importantes sobre determinados aspectos considerados prioritários em uma programação socioeducativa, no âmbito de programas socioassistenciais e de educação integral, que tenham como público-alvo crianças, adolescentes e jovens. Além disso, esperamos que ela contribua para o fortalecimento de projetos de vida.

Por fim, reiteramos nosso compromisso com a construção de uma sociedade mais igualitária, em que os direitos humanos, considerados em sua amplitude, possam ser cada vez mais compreendidos e respeitados por todos, e nos empenharemos para que as próximas publicações ampliem ainda mais as perspectivas do trabalho do educador social, sujeito essencial para as transformações que lutamos para conquistar.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## PREFÁCIO

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: ago. 2015.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

## 1. DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO CAMPO SOCIOEDUCATIVO

### 1.1. Dignidade humana e desenvolvimento integral

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2000.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992.

BENEVIDES, Maria Victoria. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos humanos e educação*. São Paulo, SP: Cortez, 2011, [s.p.].

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm)>. Acesso em: jul. 2015.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1986.

LAFER, Celso. *Reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia das Letras, 1988.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, SP: Scipione, 1993.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo, SP: Saraiva, 2006.

SARLET, Wolfgang I. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição da República de 1988*. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado, 2002.

UNICEF. *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. [S.l.], 1989. Disponível em: <[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: jul. 2015.

## 1.2. Sobre as práticas socioeducativas

BENEVIDES, Maria Victoria. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos humanos e educação*. São Paulo, SP: Cortez, 2011, [s.p.].

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: jul. 2015.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo, SP: Publisher Brasil, 2007.

GIDDENS, Anthony. *O mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio*, [S.l.], v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. *Orientações técnicas sobre o PAIF*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/Orientacoes%20Tecnicas%20sobre%20o%20PAIF%20-%20Trabalho%20Social%20com%20Familias.pdf/download>>. Acesso em: jul. 2015.

MOLINARO, Carlos Alberto. Dignidade e interculturalidade. Porto Alegre, RS, set. 2008. Comunicação proferida no seminário *Dignidade da Pessoa Humana: Interlocuções* realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

RYYNÄNEN, Sanna. É possível perder-se no universo socioeducativo? Notas sobre o campo da educação social e sobre seus diálogos internos. *Revista Dialogos*, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 185-192, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/29.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

SANTOS, Milton Alves. *Qual o papel da família na educação de crianças e jovens?* São Paulo, SP: [s.n.], 2014.

SARDENBERG, Agda. *Trilhas educativas: diálogo entre o território e a escola*. São Paulo, SP: Fundação Itaú Social; Editora Moderna, 2011. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola, 2).

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SILVA, Roberto da. Oficina Conexão jovem. São Paulo, SP: [s.d.]. Palestra proferida na Fábrica de Culturas do Campo Limpo aos educadores e gestores das organizações parceiras da Vocação.

SINGLY, François de. *Sociologia da família contemporânea*. Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2007.

UNESCO. *Um tesouro a descobrir; relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Paris, França, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

UNICEF. *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. [S.l.], 1989. Disponível em: <[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: jul. 2015.

ZIMERMAN, David E. *et al. Como trabalhar com grupos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

### 1.3. Direitos e deveres: abordagem para as práticas socioeducativas



AÇÃO COMUNITARIA DO BRASIL. *Desenvolvimento integral: proposta para trabalho com crianças e adolescentes*. São Paulo, SP, 2014.

BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.

BORDENAVE, Juan E. Dias. *O que é participação*. 7. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos, 95).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm)>. Acesso em: jul. 2015.

BROOKS, David. Amor e mérito. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, SP, 22 maio 2015. Disponível em: <<http://vida-estilo.estadao.com.br/noticias/comportamento,amor-e-merito,1691931>>. Acesso em: jul. 2015.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, SP: FE/USP, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em: jul. 2015.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre Azul; São Paulo, SP: Duas Cidades, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. Tipificação Nacional dos Serviços Socio-assistenciais. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/projovem/arquivos/tipificacao-nacional.pdf/download>>. Acesso em: jul. 2015.

COSTA, Antonio C. G. da. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador*. Belo Horizonte, MG: Universidade, 2001.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasil: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. O protagonismo na educação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.



FRANCO, Raquel Rodrigues. *A fundamentação jurídica do direito de brincar*. Londrina, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro, RJ: Topbooks, 2003.

JOVEM eleitor: adolescentes com 16 anos incompletos podem tirar o título. Tribunal Superior Eleitoral, Brasília, DF, 22 out. 2013. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2013/Outubro/jovem-eleitor-adolescentes-com-16-anos-incompletos-podem-tirar-o-titulo>>. Acesso em: ago. 2015.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1978.

SNYDERS. Georges. *A alegria na escola*. São Paulo, SP: Manole, 1988.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. [S.l.], 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso: jul. 2015.

UNICEF. *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. [S.l.], 1989. Disponível em: <[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: jul. 2015.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2003.

## 2. CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS SOCIOEDUCATIVAS COMO EXERCÍCIO DE DIREITOS E DEVERES

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

### 2.1. Campo de experiência: lúdico

AÇÃO COMUNITARIA DO BRASIL. *Desenvolvimento integral: proposta para trabalho com crianças e adolescentes*. São Paulo, SP, 2014.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2000.

YOGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1975.

## 2.2. Campo de experiência: cultura

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 8. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

COELHO, Teixeira. *O que é ação cultural*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2012.

DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1959.

DONDIS, A. Donis. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte*. São Paulo, SP: Museu de Arte Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. A energia criativa natural. *Revista Pro-Posições*, Campinas, SP: FE-Unicamp, v. 15, n. 1, p. 83-95, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/43-dossie-holmam.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

UNICEF. *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. [S.l.], 1989. Disponível em: <[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: jul. 2015.

## 2.3. Campo de experiência: participação

AÇÃO COMUNITÁRIA DO BRASIL. *Desenvolvimento integral: proposta para trabalho com crianças e adolescentes*. São Paulo, SP, 2014.

ARAÚJO, Ulisses F. *Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo, SP: Moderna, 2004.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.

COSTA, Antonio C. G. da. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador*. Belo Horizonte, MG: Universidade, 2001.

SINGER, Helena. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2010.

TORO, Jose Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. *Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação*. Brasil: Unicef, 1996.

## 2.4. Campo de experiência: letramento

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres, Inglaterra: Routledge, 2000.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. *Eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2008.

INSTITUTO C&A. *Registros esparsos da emoção do caminhante nas li-das com a mediação*. São Paulo, SP, 2007. (Coleção Prazer em Ler).

KALMAN, Judith. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, n. 26, p. 5-28, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a01.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

KLEIMAN, Ângela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, Tania M. K.; BECKER, Paulo R. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo, RS: UPF, 2002, p. 49-68.

\_\_\_\_\_. *Preciso ensinar o letramento?* Campinas, SP: Cefiel; Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007, p. 15-43.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

## 2.5. Campo de experiência: numeramento

CALLEJO, María L. Disfrutar de y luchar por los derechos humanos: las matemáticas también cuentan. In: CALLEJO, María L.; GOÑI, Jesús M. (Coord.). *Educación matemática y ciudadanía*. Barcelona, Espanha: Graó Editorial, 2010, [s.p.].

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática. In: FONSECA, Maria da Conceição F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo, SP: Global, 2004, [s.p.].

GONÇALVES, Heitor A. O conceito de letramento matemático: algumas aproximações. *Revista Virtú*, Juiz de Fora, MG: UFJF, v. 2, p. 1-12, 2005. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a14.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

INEP. *Relatório nacional PISA 2012: resultados brasileiros*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Matriz de avaliação de matemática – PISA 2012*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2013/matriz\\_avaliacao\\_matematica.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

SCHLIEMANN, Analúcia D. Da matemática da vida diária à matemática da escola. In: CARRAHER, D; \_\_\_\_\_. (Org.). *A compreensão de conceitos aritméticos: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1998, [s.p.].

## 2.7. Campo de experiência: consumo consciente e sustentabilidade

19 DE AGOSTO: dia da sobrecarga da Terra. WWF, 19 ago. 2014. Disponível em: <[http://www.wwf.org.br/informacoes/sala\\_de\\_imprensa/?40863/19-de-Agosto-Dia-da-Sobrecarga-da-Terra](http://www.wwf.org.br/informacoes/sala_de_imprensa/?40863/19-de-Agosto-Dia-da-Sobrecarga-da-Terra)>. Acesso em: jul. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BOFF, Leonardo. Sustentabilidade e educação. Congresso em foco, [S.l.], 6 maio 2012. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colonistas/sustentabilidade-e-educacao/>>. Acesso em: ago. 2015.

CENCI, D. R.; ROESLER, D. A.; PROSSER, E. M. S. A crise da modernidade e a ética da vida na relação homem-natureza. In: SEMINÁRIO SOBRE SUSTENTABILIDADE, 1, 2006. *Anais...* Curitiba, PR: UNIFAE; Centro Universitário Franciscano do Paraná, 2006, [s.p.].

CONSUMO SUSTENTÁVEL: manual de educação. Brasília, DF: Consumers International; MMA; MEC; IDEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao8.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

ESTADO DO MUNDO 2013: a sustentabilidade ainda é possível? Salvador, BA: The Worldwatch Institute; Instituto Akatu; Universidade Livre da Mata Atlântica; Uma editora, 2013. Disponível em: <<http://www.akatu.org.br/Content/Akatu/Arquivos/file/EstadodoMundo2013web.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. *Plano de ação para a produção e consumo sustentáveis – PPCS*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/images/arquivos/responsabilidade\\_socioambiental/producao\\_consumo/PPCS/PPCS\\_Sumario%20Executivo.pdf](http://www.mma.gov.br/images/arquivos/responsabilidade_socioambiental/producao_consumo/PPCS/PPCS_Sumario%20Executivo.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *A Carta da Terra Brasília*. DF, 2000. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/\\_arquivos/carta\\_terra.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf)>. Acesso em: jul. 2015.

PLANETARY Boundaries 2.0 – new and improved. Stockholm Resilience Centre. Estocolmo, Suécia, 15 jan. 2015. Disponível em: <<http://www.stockholmresilience.org/21/research/research-news/1-15-2015-planetary-boundaries-2.0---new-and-improved.html>>. Acesso em: jul. 2015.

RAWORTH, Kate. *Um espaço seguro e justo para a humanidade*. [S.l.]: Oxfam Internacional, 2012. Disponível em: <[https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file\\_attachments/dp-a-safe-and-just-space-for-humanity-130212-pt\\_4.pdf](https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/dp-a-safe-and-just-space-for-humanity-130212-pt_4.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.

SEIS perguntas do consumo consciente. Instituto Akatu, São Paulo, SP, 9 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.akatu.org.br/Temas/Consumo-Consciente/Posts/Seis-perguntas-do-consumo-consciente>>. Acesso em: ago. 2015.

WWF BRASIL. *Cartilha para o consumidor responsável: dicas práticas para você colaborar com o meio ambiente no seu dia a dia*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/cartilha\\_para\\_o\\_consumidor\\_responsavel\\_\\_\\_wwf\\_brasil\\_1.pdf](http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/cartilha_para_o_consumidor_responsavel___wwf_brasil_1.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.

## 2.8. Campo de experiência: projeto de vida

AÇÃO COMUNITARIA DO BRASIL. *Projeto de vida: caminhos para o desenvolvimento integral*. São Paulo, SP, 2014.

ALMEIDA, Rogério de. Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: FE-USP, v. 39, n. 4, [s.p.], out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000400012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000400012&script=sci_arttext)>. Acesso em: ago. 2015.

BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2003.

BOCK, Silvio Duarte. *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, n. 97, p. 47-63, maio 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/373.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

DUSKA, R.; WHELAN, M. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia de Piaget a Kohlberg*. São Paulo, SP: Loyola, 1994.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo, SP: Humanitas, 1999.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, SP: Summus, 1992, [s.p.].

\_\_\_\_\_. Moral e ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF: UNB, v. 26, p. 105-114, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a09v26ns.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996, [s.p.]. (Coleção psicologia e educação).

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo, SP: Summus, 1994.

SARTI, Cynthia Andersen. Família e jovens: no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, n. 11, p. 99-109, maio/ago. 1999. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11\\_10\\_ESPACO\\_ABERTO\\_-\\_CYNTHIA\\_A\\_SARTI.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_10_ESPACO_ABERTO_-_CYNTHIA_A_SARTI.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.

SPOSITO, Marília P.; CORROCHANO, Maria C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, SP: USP, v. 17, n. 2, p. 141-172. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/viewFile/12474/14251>>. Acesso em: ago. 2015.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

# BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

## A

ABADE, Flávia Lemos; AFONSO, Maria Lucia Miranda. *Jogos para pensar: educação em direitos humanos e formação para a cidadania*. São Paulo, SP: Autêntica; Ouro Preto, MG: UFOP, 2013.

ABRIL. *Os melhores jogos do mundo*. São Paulo, SP, 1978.

AÇÃO EDUCATIVA. *Educação e desigualdades na cidade de São Paulo*. São Paulo, SP: 2013. (Em questão, 8).

ALMEIDA, Inaiá M. M.; CARVALHO, Paulo Henrique de. Família e proteção social. *São Paulo Em Perspectiva*, São Paulo, SP, v. 17, n. 2, p.109-122, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n2/a12v17n2.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. A família como núcleo socializador. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Mediação de conflitos e família: uma visão psicossocial da intervenção no judiciário*. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 2002, p. 29-41.

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do ensino médio: a reestruturação curricular no RS. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2013, [s.p.].

## B

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Ana M.; CUNHA, Fernanda P. *Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visual*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos. São Paulo, SP, 18 fev. 2000. Palestra proferida na abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser membro da sociedade. In: FORACCHI, M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro, RJ: Livros técnicos e científicos, 1977, [s.p.].

BONDÍA, Jorge Larrosa. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, [s.p.].

BONECOS, Chico dos [Francisco Marques]. *Muitos dedos: enredos (um rio de palavras deságua num mar de brinquedos)*. São Paulo, SP: FE-USP, 2009. (Coleção Pontão de Cultura, Caderno 2).

BRASIL. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Revogado pela Lei n. 6.697, de 1979. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)>. Acesso em: ago. 2015.

BRUSCHINI, Cristina. Uma abordagem sociológica da família. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, Campinas, SP: Unicamp, v. 6, n. 1, p.1-23, jan./jun. 1989. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev\\_inf/vol6\\_n1\\_1989/vol6\\_n1\\_1989\\_1artigo\\_1\\_23.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol6_n1_1989/vol6_n1_1989_1artigo_1_23.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2003.

## C

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Trad. José Garcez Palha. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.

CALABRE, Lia. *Políticas culturais no Brasil: história e contemporaneidade*. Fortaleza, CE: Banco do Nordeste do Brasil, 2010. (Coleção Textos Nômades, 2).

CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, SP: Unisal, n. 23, p. 341-368, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://socialeducation.files.wordpress.com/2010/11/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

CARRAHER, David; CARRAHER, Terezinha Nunes; SCHLIEMANN, Analúcia. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

CARVALHO, J. O.; CARVALHO, L. A educação social no Brasil: contribuições para o debate. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006. *Anais...* São Paulo, SP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006, [s.p.]. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100024&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100024&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: ago. 2015.

CENPEC; AÇÃO COMUNITÁRIA DO BRASIL. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo, SP: Cenpec; Fundação Itaú Social; Unicef, 2003.

COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo, SP: Iluminuras, 1997.

COLOM, A. J. Pedagogia social e intervención socioeducativa. In: COLOM, A. J. (Coord.). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid, Espanha: Narcea, 1987, [s.p.].



COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 4. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Saraiva, 2005.

COSTA, Antonio C. G. da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2000.

## D

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1994.

## E

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro, RJ: SED, 1981.

## F

FELTES FILHO, Helio. Criança e adolescente: participação e protagonismo na democracia brasileira. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, RS, XVI, n. 117, [s.p.], out. 2013. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=13377&revista\\_cademo=12](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13377&revista_cademo=12)>. Acesso em: ago. 2015.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo, SP: Global, 2004.

## G

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4, 2012, [s.p.]. *Anais...* São Paulo, SP: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: ago. 2015.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, DF: Inep, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220>>. Acesso em: ago. 2015.

## I

IABELBERG, R. Arte na educação social. In: REIS, Ana Maria Bianchi dos. (Org.) *Arteeducação, vida cotidiana e projeto axé*. Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008, p. 285-293.

## K

KHOSROKHAVAR, F.; TOURAINE, Alain. *A procura de si – Diálogo sobre o sujeito*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *Jogo, brinquedo e a educação*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, S. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo, SP: Ática, 2005.

## L

LA TAILLE, Yves de. *Limites: três dimensões educacionais*. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 2000.

## M

MATTAR, Sumaya. *Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte*. São Paulo, SP, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

McCOWAN, Tristan. Os fundamentos do questionamento crítico na educação para a cidadania. *Currículos sem fronteiras*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 140-155, jul./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/mccowan\\_p.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/mccowan_p.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.

MÉNIN, M. S. S. Piaget e Vygotsky: um debate possível. *Nuances*, Presidente Prudente, SP, v. 2, p. 45-50, 1996.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. *Novos rumos para o trabalho com famílias*. São Paulo, SP: NECA, 2013.

MOUTINHO, Luiz Damon S. *Sartre – Existencialismo e liberdade*. São Paulo, SP: Editora Moderna, 1995. (Coleção Logos).

## O

ORTEGA, J. La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... Todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, Madrid, Espanha, n. 338, p. 167-175, 2005. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_11.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.

## P

PEREZ SERRANO, Gloria. *Pedagogia social/Educação social: construção científica e intervenção prática*. Madrid, Espanha: Narcea, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

PETRUS, António. *Pedagogia social*. Barcelona, Espanha: Ariel Educación, 1998.

PIAGET, Jean. *O nascimento do símbolo na criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1970.

\_\_\_\_\_. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1978.

PUIG, Josep M. As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com as palavras. In: ARGUIS, Ricardo. *Tutoria: com a palavra, o aluno*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002, p. 27-34.

## R

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2013.

## S

SANTOS J. L. *O que é cultura*. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo social*, São Paulo, SP: FFLCH-USP, v. 17, n. 2, [s.p.], nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

SIMPSON, George Gaylord. *O significado da evolução*: um estudo da história da vida e do seu sentido humano. Trad. Gioconda Mussolini. São Paulo, SP: Pioneira, 1962.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música*. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

## T

TEIXEIRA, Mirna Barros. *Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção da saúde*. São Paulo, SP, 2002. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

THORNTON, Lucy; TALBOT, Janet Prest; FLORES, Marilena. *O direito de brincar*: guia prático para criar oportunidades lúdicas e efetivar o direito de brincar. Diadema, SP: Hannay Empreendimento Social, 2013. Disponível em: <[http://www.a-chance-to-play.de/fileadmin/user\\_upload/a-chance-to-play/ACTP\\_Brasil/1312\\_guia\\_brincar/ACTP\\_direito\\_de\\_brincar\\_GUIA\\_PRATICO.pdf](http://www.a-chance-to-play.de/fileadmin/user_upload/a-chance-to-play/ACTP_Brasil/1312_guia_brincar/ACTP_direito_de_brincar_GUIA_PRATICO.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.

TORRES, Rosa María. *Justicia educativa y justicia económica*: 12 tesis para el cambio educativo. [S.l.]: larriccio Artes Gráficas, 2005. Disponível em: <<http://www.feyalegria.org/images/acrobat/12TesisParaElCambio.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. São Paulo, SP: Vozes, 2006.

TRILLA, J.; GHANEM JR., E. G. G. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal*. São Paulo, SP: Summus, 2008, p. 91-133.

## V

VIVARTA, Veet (Coord.). *Regulação de mídia e direitos das crianças e adolescentes: uma análise do marco legal de 14 países latino-americanos, sob a perspectiva da promoção e proteção*. Brasília, DF: ANDI, 2010. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0ByNUPcAn3rzoRG9HTVWQUUR3ajVCb0hGbOM4RzBFRFpjbWxY/edit?pli=1>>. Acesso em: ago. 2015.

## W

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1989.



# AUTORES E ORGANIZADORES

## **Ana Regina Gagliardo Adeve**

É licenciada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, dramaturga e escritora. Atua no terceiro setor há 15 anos dedicando-se às temáticas: redes sociais, juventude, gênero, educação e desenvolvimento local.

## **Cintia Hortega**

É pedagoga e especialista em Fundamentos da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental pela Universidade de Franca. Foi professora dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Atualmente cursa Licenciatura em Matemática no Instituto Singularidades.

## **Claudemir Edson Viana**

É graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, mestre e doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona no curso de licenciatura em Educomunicação.

## **Claudia Lemos Vóvio**

É doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, onde também leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde.

## **Dalberto Adulis (*in memoriam*)**

Era graduado e mestre em Administração pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. Foi professor do Senac de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Paraná, e consultor em Sustentabilidade, Consumo Consciente, Inovação e Liderança.

## **Débora Pereira dos Santos**

É pedagoga e mestre em Historiografia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua na área de Educação, dedicando-se à formação de educadores e projetos de pesquisas científicas voltadas à ludicidade e à preservação do patrimônio histórico.

**Edna Aoki**

É licenciada em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo e bacharel em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atuou na área de formação continuada de educadores entre 1998 e 2014.

**Fernando Monteiro da Cunha**

É doutor em Ciência Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo e sócio-fundador da empresa Evoluir Cultural.

**Laize de Barros**

É psicóloga e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e especialista em Gestão das Organizações do Terceiro Setor pela Faculdade Getúlio Vargas. Atua como educadora e consultora de programas e projetos socioeducacionais.

**Maria José Nóbrega**

É licenciada em Língua e Literatura Vernáculas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanadas da Universidade de São Paulo. Atuou em programas de formação continuada junto ao Ministério da Educação, à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Atualmente realiza assessorias e consultorias para escolas da rede particular de São Paulo.

**Maria Ignez de Souza Vieira Diniz**

É doutora em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, onde foi professora e coordenadora do Centro de Aperfeiçoamento do Ensino de Matemática. Atualmente é uma das diretoras da empresa Mathema – Formação e Pesquisa.

**Maria Odete Costa Menezes**

É pedagoga e especialista em Educação Infantil, Orientação Pedagógica e Psicopedagogia. Foi professora dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

**Maytê Aché Saad**

É psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com aperfeiçoamento em Psicologia Analítica e Clínica e especialista em Psicopedagogia. Atua no terceiro setor, dedicando-se a projetos sociais voltados a crianças e adolescentes.

**Milton Alves Santos**

É pedagogo pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua na área de Educação, dedicando-se a facilitação de processos de desenvolvimento institucional em organizações não-governamentais, institutos privados e escolas públicas.

**Muriel Duarte**

É psicóloga, colaboradora do Espaço Evoluir Cultural, gestora de sonhos na Oficina do Sonhar e educadora ambiental.

**Natália Brescancini**

É licenciada e bacharel em Educação Artística e mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas, onde cursa doutorado em Artes Visuais. É artista visual e artista-educadora.

**Rita Ladeia**

É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, onde cursa doutorado nesta mesma área de concentração, com ênfase em formação de professores para projetos pedagógicos, nas áreas de multiculturalismo, plurilinguismo e educação bilíngue, mediados por tecnologias aplicadas à educação.

**Silvio Duarte Bock**

É pedagogo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é diretor do NACE – Orientação Vocacional.

**Sumaya Mattar**

É doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde leciona no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes.

**Tiago Fernandes de Souza Campoy**

É psicólogo com aperfeiçoamento em Psicanálise. Atuou como gestor em centros para crianças, adolescentes e jovens.

**Vanessa Machado**

É pedagoga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e dedica-se a orientação de estudos e profissional de jovens em ambientes escolares formais e não-formais.





# AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos gestores e às lideranças das organizações parceiras da Vocação:

## **Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente Bom Pastor**

Maria José Coelho Lira  
Nivaldo Coelho Lira  
Penélope Marcazzolo López

## **Associação Cidadania Ativa do Macedônia – ACAM**

Rita de Cássia dos Santos Madorno  
Valdinéia dos Reis Araújo  
Verirde Soares de Souza Silva

## **Associação Comunitária Auri Verde**

Edson Rodrigues Passos  
Marisa Rodrigues Passos (CCA Chácara Santo Antônio)  
Vera Lucia da Silva Santos

## **Associação do Parque Santa Amélia e Balneário São Francisco**

Iane Almeida  
Maria Aucione Batista Santana Ferrante

## **Associação dos Moradores da Vila Arco-Íris**

Margarete Rosa dos Santos  
Soraia Macedo Domingues e Silva (CCA AMAI II)

## **Centro de Formação Irmã Rita Cavenaghi**

Ir. Annamria Fornasiero  
Ir. Jyothi Joseph Satyanapalli  
Ir. Maria Eli Miranda Seixas  
Centro de Promoção Humana NSA do Jardim Pedreira  
Ir. Agnes Knips  
Diná Domingues

## **Centro de Promoção Humana São Joaquim Sant'Ana**

Aparecida Maria Neves  
Elaine Cristina de Miranda (CCA JOCA)

Elianai de Holanda Siqueira  
Isabel Cristina Dias da Silva (CCA VILLA)

**Centro Popular de Defesa dos Direitos Humanos Frei Tito Alencar Lima**

Antônio José Gomes  
Loreta Façanha (CCA Cidade Júlia)  
Rejane Maria da Silva (CCA Cidade Júlia)

**Comunidade Missionária de Villaregia**

Cristiane Acácio Cabral  
Elis Freitas Gonçalves  
Pe. Gilberto Ângelo da Silva

**Grupo Unido pela Reintegração Infantil – GURI**

Elizabeth Soares Sakaguti  
Irinea Gomes Pinheiro Silva  
Sonia Maria de Lima Rodrigues

**Instituto Anchieta Grajaú**

Andréa Aparecida Brito  
Lara Santa Bárbara  
Luiz Arnaldo Cajado Moncau  
Talita Aparecida da Silva Marcelino

**Instituto de Cidadania Padre Josimo Tavares**

Ailton Alves da Silva (CCA Rondon)  
Eunice Aparecida Santos (CCA Rondon)  
Elisângela Sobral (CJ Magdalena)  
Kelly Ribeiro Luz (CCA Dom José)  
Maria Cristina Suzart Gomes (CCA Magdalena)  
Maria de Fátima Neves Santos Souza

**Instituto Fomentando Redes e Empreendedorismo Social Inforedes**

João Carlos Ferreira da Silva  
Marina Nunes Hohne  
Tatiane P. Silva

**Movimento Comunitário de Assistência e Promoção Humana –  
MOCAPH**

Fernanda Resende Lobo

Renata Mariano

Roberta Lobo

**Movimento Comunitário do Jardim São Joaquim**

Gláucia Suzana de Carvalho

Rosaria Aparecida S. Azevedo

**Movimento Renovador Paulo VI – Lar Irmã Inês**

Ana Lúcia Antonio Queiroz

Dayane de Araújo Brito Aragão

Maria Vani Pedroso de Oliveira

Valdemar Soares de Oliveira

Agradecimento especial aos educadores e às educadoras sociais e culturais que contribuíram com o projeto.





*Fortalecendo projetos de vida é uma publicação da Vocação, nova marca da Ação Comunitária do Brasil – SP, voltada à capacitação de educadores com foco no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. A obra tem distribuição gratuita e foi viabilizada com recursos do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente.*

