



FORMAÇÃO INTEGRAL DE ADOLESCENTES EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIAL E DOS DIREITOS HUMANOS: VIVÊNCIAS DA OFICINA PROJETO DE VIDA

ELENICE CLEMENTE¹

RESUMO

Este artigo analisa a formação integral de adolescentes em contextos de vulnerabilidade à luz da Pedagogia Social e dos Direitos Humanos, a partir das vivências e sistematização da **Oficina Projeto de Vida**. A pesquisa-intervenção qualitativa evidencia o fortalecimento identitário, o desenvolvimento socioemocional e ampliação da imaginação de futuros dignos e sustentáveis.

Palavras-Chave: Pedagogia Social; Direitos Humanos, Formação Integral; Adolescentes; Projeto de Vida.

¹ Assistente Social, Educadora Social, Especialista em Projetos Sociais, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Pedagogia Social – PIPAS UFF. E-mail: eleclem72@gmail.com

*Este artigo consiste em uma versão reformulada e ampliada do trabalho apresentado no X Congresso Internacional de Direitos Humanos (CIDH),



Coimbra, 2025, com ênfase renovada nas vivências e sistematização da prática em Pedagogia Social.

INTRODUÇÃO

A formação integral de adolescentes em contextos de vulnerabilidade social constitui um desafio ético, político e sociopedagógico que interpela diretamente práticas educativas contemporâneas. Em territórios marcados por desigualdades históricas, a construção de trajetórias de vida dignas não deve ser compreendida como responsabilidade exclusivamente individual, mas como um processo que demanda mediações educativas intencionais, fundamentadas no reconhecimento dos sujeitos como portadores de direitos e potencialidades. Nesse cenário, a Pedagogia Social, em diálogo com a Educação em Direitos Humanos, apresenta-se como um campo teórico-prático comprometido com a promoção da dignidade humana, a ampliação das possibilidades de existência e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos. Como um ramo consolidado das Ciências da Educação, sua metodologia se constrói no encontro, na escuta e na valorização das experiências vividas, especialmente em contextos de vulnerabilização social. De acordo com Araújo (2017), a Pedagogia Social configura-se como uma perspectiva que promove processos formativos voltados à emancipação dos sujeitos e à construção de uma sociedade mais justa. Nessa direção, a educação, enquanto prática da liberdade, conforme propõe Paulo Freire (1996), possibilita aos sujeitos a leitura crítica do mundo e sua atuação transformadora na realidade. Este artigo tem como objetivo apresentar e



analisar as vivências e a sistematização da prática educativa desenvolvida na Oficina Projeto de Vida com adolescentes residente em território vulnerabilizado, compreendendo-a como um dispositivo socioeducativo de formação integral. Participaram deste estudo 32 adolescentes, com idades entre 12 e 14 anos, beneficiários de uma Organização da Sociedade Civil de caráter educativo, que atende diariamente crianças e adolescentes no contraturno escolar, oferecendo diversas atividades, dentre elas, a Oficina Projeto de Vida. A proposta parte do reconhecimento dos adolescentes como sujeitos de desejo e de direitos, garantindo-lhes não apenas proteção, mas também o direito à participação ativa e ao respeito à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (CONVENÇÃO...,1989; ECA, 1990).

Tem-se por noção de vivência neste estudo, a experiência significativa construída na relação, no cotidiano das práticas educativas, envolvendo dimensões afetivas, sociais e cognitivas. Já a sistematização refere-se ao processo de organização, reflexão e análise crítica dessas experiências, transformando-as em conhecimento. Ao articular vivência e sistematização, este trabalho busca evidenciar como a Oficina Projeto de Vida, fundamentada na Pedagogia Social, em interface com a Educação em Direitos Humanos, pode contribuir para a formação integral de adolescentes em contexto de vulnerabilidade, reafirmando o Projeto de Vida como direito formativo e expressão da dignidade humana.



Metodologicamente, o estudo delinea-se como uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa e caráter longitudinal (2024-2025), baseada em observação participante e sistematização reflexiva da prática socioeducativa.

Conclui-se que a Oficina Projeto de Vida, fundamentada na Pedagogia Social e na Educação em Direitos Humanos, se configura como dispositivo socioeducativo potente na promoção da formação humana integral de adolescentes, principalmente em contexto de vulnerabilidade. Para além de uma intervenção com resultados positivos, trata-se de uma metodologia replicável ao oferecer referenciais pedagógicos aplicáveis em diferentes culturas, territórios, em diferentes contextos e com diversificado público.

1. A OFICINA PROJETO DE VIDA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E SUA OPERACIONALIZAÇÃO PRÁTICA

A Oficina Projeto de Vida, desenvolvida no âmbito da educação não formal, configura-se como um dispositivo socioeducativo fundamentado nos pressupostos da Pedagogia Social e da Educação em Direitos Humanos, orientado pela promoção da formação integral de adolescentes em contextos de vulnerabilidade social. Mais do que um conjunto de atividades, trata-se de uma prática intencionalmente construída, que articula escuta, vínculo e participação, favorecendo a emergência de experiências significativas. Nessa perspectiva, a ação educativa organiza-se a partir de uma lógica



relacional, na qual o educador social atua como mediador de processos formativos. A fundamentação teórico-metodológica da oficina ancora-se nos princípios da Pedagogia Social, neste estudo, compreendida como um campo transdisciplinar e interventivo que se ocupa dos processos educativos que ocorrem para além da escola formal, especialmente em contextos de desigualdade social (Furter, 2008). Sua centralidade está na promoção da autonomia, da participação e da ampliação das possibilidades de inserção social dos sujeitos. Essa perspectiva dialoga diretamente com a Educação Popular freiriana, para a qual a educação é um ato político, ético e libertador (Freire, 1996). Ao reconhecer os adolescentes como sujeitos de saber, de desejo e de história, a prática educativa rompe com lógicas assistencialistas e tutelares, criando condições para a construção da consciência crítica e do protagonismo. A noção de desejo, central neste trabalho, é compreendida como força ontológica e política, vinculada ao “Ser Mais”, que impulsiona os sujeitos a ultrapassarem as condições impostas pela realidade e a imaginarem outros modos de existir.

Articulada à Educação em Direitos Humanos, a Pedagogia Social orienta-se por um horizonte ético-político comprometido com a dignidade, a justiça social e a equidade (Candau, 2000). Documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) reforçam a compreensão da adolescência como uma etapa do desenvolvimento que requer proteção integral, promoção de direitos e



estímulo ao protagonismo. A noção de “futuro digno” dialoga com a Teoria das Capacidades² (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), que compreende o desenvolvimento humano como a ampliação das liberdades substantivas e das oportunidades reais de escolha. Nesse sentido, o projeto de vida é entendido como direito à construção de capacidades que permitam aos adolescentes imaginarem, escolherem e alcançar modos de vida que tenham razões para valorizar. Entre sonhos e realidades, a Pedagogia Social e a Educação em Direitos Humanos configuram-se, assim, como mediações fundamentais para transformar o desejo em experiência formativa, ampliando horizontes simbólicos e fortalecendo trajetórias de dignidade e emancipação. Desse modo, a oficina operacionaliza-se nos princípios da Pedagogia Social sistematizados por Margareth Araújo (2015), expressos na abordagem dos Três A’s: **Acolhimento, Aceitação e Aprendizagem.**

A Oficina Projeto de Vida se estrutura a partir de uma intencionalidade pedagógica que articula vínculo, reconhecimento e produção de sentidos. Essa organização metodológica cria condições necessárias para o desenvolvimento dos adolescentes, especialmente no que se refere à construção da identidade, ao fortalecimento das relações e à ampliação das possibilidades de participação social. Nesse sentido, compreender a prática educativa exige avançar para além de sua estrutura metodológica, buscando analisar como esses princípios incidem sobre os processos de desenvolvimento na adolescência.



1.1 DO BRINCAR AO PROJETAR: DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO, CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E PROJETO DE VIDA NA ADOLESCÊNCIA INICIAL EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

Neste estudo, a adolescência é compreendida como uma etapa singular do desenvolvimento humano, caracterizada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, que configuram um período marcado pela construção de identidades e pela ampliação progressiva da autonomia. No entanto, esta transição não é concebida como um fenômeno homogêneo ou universal, mas como um processo relacional, profundamente influenciado pelas condições históricas, sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos.

Autores como Henri Wallon (1975) e Lev Vygotsky (2001) ressaltam que o desenvolvimento humano ocorre em permanente interação com o meio social, sendo atravessado por experiências, relações e condições concretas de existências. Nesse sentido, a transição da infância para a adolescência não pode ser reduzida a um marco etário, mas deve ser compreendida como experiência situada, marcada por processos de construção subjetiva e social.

Do ponto de vista legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) estabelece em seu Art. 2º, a adolescência como a faixa etária entre 12 e 18 anos, assegurando, no Ar. 3º, o direito ao desenvolvimento integral em condições de liberdade e dignidade. Contudo, em contextos de vulnerabilidade social, tais direitos não se materializam de forma equitativa. Para



adolescentes residentes em territórios periféricos, a transição da infância é frequentemente atravessada por desigualdades estruturais, incidência precoce de responsabilidades, interrupções escolares e restrições ao direito de imaginar e projetar o futuro.

Assim, a adolescência aqui analisada não é concebida como uma etapa universalizada, mas como uma experiência profundamente marcada por fatores como classe social, território, raça e acesso desigual a direitos. Esses elementos impactam diretamente a construção da identidade, o sentimento de pertencimento e as possibilidades de projeção de vida, configurando a vulnerabilidade não como atributo individual, mas como produção social e histórica. É nesse contexto que emerge o conceito de Projeto de Vida, compreendido neste estudo de forma ampliada, especialmente considerando a faixa etária dos adolescentes participantes (12 a 14 anos), situado na transição da infância para a adolescência. Diferentemente de abordagens normativas que associam à definição precoce de trajetórias profissionais, o Projeto de Vida é aqui delimitado como um processo formativo, simbólico e relacional, vincula à construção/fortalecimento da identidade, do desejo e do sentido de futuro. Essa concepção encontra sustentação na Psicologia Histórico-Cultural, na qual a imaginação ocupa papel central no desenvolvimento humano. Em contextos de vulnerabilidade, onde as possibilidades concretas são frequentemente limitadas, trabalhar Projeto de Vida significa, antes de tudo, criar condições para que os adolescentes possam imaginar, elaborar e



ressignificar suas experiências. Desse modo, a Oficina atua como mediadora entre o desenvolvimento psicológico e a formação integral, possibilitando que os adolescentes elaborem suas experiências e ampliem suas capacidades de projeção de futuro. A transição simbólica “do brincar ao projetar” não implica a ruptura da infância, mas sua ressignificação. O brincar permanece como linguagem estruturante, sendo incorporado à prática pedagógica como estratégia de expressão, criação e elaboração simbólica, enquanto o projetar emerge como possibilidade de construção de sentido e de abertura ao futuro. Contudo, a compreensão desses processos exige ainda uma abordagem integradora, capaz de articular as dimensões subjetivas, relacionais e sociais do desenvolvimento humano. É nesse ponto que se insere o conceito de formação integral, aprofundado a seguir.

1.3 O PROJETO DE VIDA COMO EIXO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO INTEGRAL

A compreensão de formação integral adotada neste estudo fundamenta-se na ideia de que o desenvolvimento humano não se reduz à aquisição de conhecimentos formais, mas envolve a articulação entre dimensões subjetivas, relacionais, sociais e ético-políticas da existência. Nessa perspectiva, formar integralmente implica reconhecer o sujeito em sua totalidade, considerando sua história, seus afetos, seus vínculos e sua inserção no mundo.

No âmbito da Pedagogia Social, essa formação se concretiza por meio de práticas educativas situadas,



que valorizam as experiências vividas e promovem a construção de sentidos. Como destaca Paulo Freire (1996), a educação, enquanto prática de liberdade, possibilita ao sujeito não apenas compreender a realidade, mas posicionar-se criticamente diante dela e atuar em sua transformação. Assim, a formação integral articula-se à construção da autonomia, da consciência social e da capacidade de projetar-se no tempo. É nesse contexto que o Projeto de Vida atua como eixo articulador da formação integral, não como um instrumento técnico de planejamento individual, mas como um processo formativo que integra identidade, desejo, pertencimento e participação social. Ao mobilizar dimensões internas e externas da experiência humana, o Projeto de Vida possibilita aos adolescentes reconhecerem-se como sujeitos de direitos, capazes de construir narrativas sobre si e de imaginar futuros possíveis. Sendo assim, a Oficina articula quatro dimensões fundamentais da formação integral: a primeira refere-se à identidade e às emoções, compreendidas como o mundo interno do sujeito, no qual se constituem sentimentos, valores pessoais e percepções de si. Essa dimensão é central para o fortalecimento da autoestima e para a construção de uma narrativa identitária positiva. A segunda dimensão diz respeito aos valores humanos e à convivência, situando o sujeito no campo das relações. Trata-se do espaço no qual se desenvolvem competências como empatia, respeito, diálogo e reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Essa dimensão conecta-se diretamente à Educação em Direitos Humanos, ao promover práticas de



convivência baseadas na dignidade e na equidade. A terceira dimensão refere-se à responsabilidade e ao pertencimento territorial, evidenciando o vínculo do sujeito com seu contexto social e comunitário. Em territórios periféricos, essa dimensão assume papel estratégico, ao possibilitar a ressignificação do território não apenas como espaço de carência, mas como lugar de identidade, cultura e potência. Por fim, a quarta dimensão corresponde à consciência social, entendida como a capacidade de leitura crítica da realidade e de compreensão das estruturas sociais que produzem desigualdades. Essa dimensão aproxima-se da noção de conscientização proposta por Paulo Freire (1996), ao possibilitar que os sujeitos compreendam sua posição no mundo e atuem de forma transformadora. A articulação entre essas dimensões evidencia que a formação integral não se dá de forma fragmentada, mas como um processo integrado, no qual o desenvolvimento de uma dimensão potencializa as demais. Nesse movimento, o Projeto de Vida atua como uma engrenagem que dinamiza e conecta os diferentes aspectos da experiência humana, promovendo uma formação que ultrapassa o âmbito individual e se inscreve no campo social e político. Ao favorecer a imaginação de futuros e a elaboração de trajetórias possíveis, o Projeto de Vida contribui para o fortalecimento da chamada razão prática², entendida como a capacidade de refletir criticamente sobre a própria vida e de tomar decisões orientadas por valores. Assim, ao integrar dimensões subjetivas, relacionais, territoriais e críticas, o Projeto de Vida configura-se como um



dispositivo pedagógico potente para a formação integral, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde as possibilidades de escolha e de projeção de futuro são frequentemente limitadas.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das vivências desenvolvidas na Oficina Projeto de Vida corrobora que a prática socioeducativa, quando fundamentada na Pedagogia Social e na Educação em Direitos Humanos, constitui-se como um dispositivo potente de promoção da formação integral em contextos de vulnerabilidade social.

²De acordo com Nussbaum (2011), a Razão Prática é a capacidade fundamental de agir criticamente sobre o planejamento da própria vida, permitindo que o indivíduo defina seus próprios horizontes de valor e projetos de futuro. Ao promover a articulação entre essas dimensões, a Oficina cria condições para que os adolescentes não apenas sonhem, mas reconheçam o direito de construir e viver futuros possíveis.

resultados apontam que a articulação entre intencionalidade pedagógica, vínculo e participação ativa dos adolescentes favorece processos significativos de desenvolvimento, especialmente no que se refere à construção da identidade, à ampliação da capacidade reflexiva e à elaboração de projetos de vida. No que tange à dimensão emocional, observou-se que o Acolhimento contribuiu para a construção de um ambiente seguro e de confiança, no qual os adolescentes puderam expressar sentimentos, compartilhar experiências e elaborar vivências muitas vezes marcadas por contextos de violência e exclusão. Essa dimensão mostrou-se fundamental para o engajamento nas atividades e para o



estreitamento dos vínculos interpessoais. No campo da construção identitária, os resultados indicam que a Aceitação, enquanto princípio pedagógico, favoreceu o reconhecimento das singularidades e o fortalecimento da autoimagem dos participantes. Ao serem reconhecidos como sujeitos de valor, os adolescentes passaram a se posicionar com maior autonomia nos espaços coletivos, ampliando sua capacidade de expressão e participação. Em relação à dimensão imaginativa e projetiva, verificou-se que as atividades propostas estimularam a capacidade dos adolescentes de imaginar futuros possíveis, ressignificando trajetórias frequentemente marcadas por restrições estruturais. Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da dimensão reflexiva. Ao longo da oficina, percebeu-se que os adolescentes passaram a demonstrar maior capacidade de análise crítica de sua realidade, problematizando questões relacionadas ao território, às desigualdades sociais e às suas próprias trajetórias. Esse movimento sinaliza a emergência de uma consciência social em construção, em consonância com os princípios da Educação em Direitos Humanos. A articulação entre essas dimensões — emocional, identitária, social, imaginativa e reflexiva — confirma o papel do Projeto de Vida como eixo integrador da formação integral. Dessa forma, a análise das vivências demonstra que a Oficina Projeto de Vida potencializa o desenvolvimento humano em sua integralidade, reafirmando a educação como prática social comprometida com a dignidade e com a transformação da realidade.



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a contribuição da Oficina Projeto de Vida para a formação integral de adolescentes em contextos de vulnerabilidade social, à luz da Pedagogia Social e da Educação em Direitos Humanos. A partir da articulação entre vivência e sistematização da prática, foi possível evidenciar que a proposta se configura como um dispositivo socioeducativo potente, capaz de promover processos formativos significativos e contextualizados. Os resultados demonstram que a metodologia adotada, fundamentada nos princípios da Pedagogia Social — especialmente na abordagem dos Três A's —, favorece a construção de vínculos, o reconhecimento das singularidades e a produção de aprendizagens com sentido. Tais elementos mostraram-se essenciais para o desenvolvimento dos adolescentes. Destaca-se, ainda, que o Projeto de Vida, no contexto da adolescência inicial, deve ser compreendido não como instrumento de antecipação de trajetórias profissionais, mas como um processo formativo vinculado à construção de sentidos, à elaboração de desejos e ao reconhecimento do sujeito como portador de direitos. Essa compreensão rompe com abordagens reducionistas e reafirma o direito dos adolescentes à formação integral, em consonância com os princípios da dignidade humana. Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribui para o fortalecimento da Pedagogia Social como campo de produção de conhecimento, ao sistematizar uma prática educativa situada e fundamentada



teoricamente. Ao mesmo tempo, apresenta a Oficina Projeto de Vida como uma metodologia socioeducativa passível de replicação em diferentes contextos, oferecendo subsídios para o planejamento e a atuação de educadores sociais em territórios vulnerabilizados. Por fim, reconhece-se que a pesquisa apresenta limites, especialmente no que se refere à sua delimitação contextual. Nesse sentido, sugere-se a ampliação de estudos que investiguem a aplicação da metodologia em diferentes realidades, bem como análises de longo prazo que permitam compreender os impactos da formação integral na trajetória dos adolescentes. Ainda assim, os achados reafirmam que investir em práticas educativas fundamentadas na escuta, no vínculo e na valorização das experiências é condição essencial para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, com os direitos humanos e com a ampliação das possibilidades de existência de adolescentes em contextos de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Martins Margareth. *Pedagogia Social: diálogos com crianças trabalhadoras*. São Paulo: Expressão e Arte Impressa, 2015.

_____. *Pedagogia Social e Direitos Humanos: interfaces e práticas emancipatórias*. Fortaleza: EDUECE, 2017.

ARAÚJO, Margareth Martins de (Org.). *Pedagogia Social: métodos, teorias, experiências, sentidos e criatividade*. Curitiba: CRV, 2019.



ARENDT, Hannah. A condição humana. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. (Obra original publicada em 1958).

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, v. 12, n. 23, p. 341-368, 2010. Disponível no Repositório Unicentro

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 315–332, 2016.

_____. Interculturalidade e educação na América Latina. *Caminhos da Cultura*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 25–39, 2000.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 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*. Paris: ONU, 1948.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967;1996

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURTER, Pierre. **Educação e vida: uma pedagogia para o nosso tempo**. Petrópolis: Vozes, 1975.

MARTINS, Margareth; ARAÚJO, Fátima Maria Barros de. **Pedagogia Social e resiliência: diálogos possíveis**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 21, n. 45, 2013.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NUSSBAUM, Martha C. **Criando capacidades: o enfoque do desenvolvimento humano**. Tradução de Selma Tannus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

(Obra original publicada em 2011).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das**



emergências. In: SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 237–280.

_____. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. (Obra original publicada em 1999).

SILVA, Marco Antônio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. **Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação**. *Educação em Revista*, v. 38, p. e35845, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>. Acesso em: 20 out. 2025.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

THIOLLENT, Michel. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. *Revista Cronos*, v. 3, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufrr.br/cronos/article/view/15654/10730>. Acesso em: 14 out. 2025.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: unicef.org. Acesso em: 23 abr. 2026.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2001.