



**VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
VII SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
VI CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

JUSTIÇA AMBIENTAL

INFÂNCIA SUSTENTÁVEL EM HELIÓPOLIS: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PROTAGONISMO COMUNITÁRIO

Katia Regina Mendes ¹
Lucia Maria Machado Bógus²

Resumo

Este artigo analisa o impacto de oficinas de Direitos Humanos e Sustentabilidade realizadas na comunidade de Heliópolis, em São Paulo. O objetivo foi compreender como práticas de educação não formal podem transformar a percepção de crianças e adolescentes sobre o território em que vivem, utilizando ludicidade e consciência crítica como ferramentas de emancipação social. A metodologia consistiu em relato de experiência de um projeto de doze meses, fundamentado na pedagogia freireana e na ecologia dos saberes. Os resultados indicam fortalecimento da consciência cidadã, protagonismo juvenil e engajamento comunitário.

Palavras-chave: Heliópolis; Direitos Humanos; Sustentabilidade; Educação não formal; Empoderamento juvenil.

Abstract

This article analyzes the impact of Human Rights and Sustainability workshops carried out in the Heliópolis community, in São Paulo. The objective was to understand how non-formal education practices can transform the perception of children and adolescents about the territory in which they live, using playfulness and critical awareness as tools for social emancipation. The methodology consisted of an experience report of a twelve-month project, based on Freirean pedagogy and the ecology of knowledge. The results indicate the strengthening of civic awareness, youth protagonism, and community engagement.

Keywords: Heliópolis; Human Rights; Sustainability; Non-formal education; Youth empowerment.

¹ MENDES, Katia Regina – Bacharel em Serviço Social; Especialista em Gestão Estratégica de Políticas Públicas; Especialista em Educação para Inserção Social; estudante do curso de pós-graduação lato sensu em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
katia.pucsp@gmail.com

² BÓGUS, Lúcia Maria Machado – Professora titular do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Coordenadora do Observatório das Metrôpoles de São Paulo.
luboqus@uol.com.br



1. INTRODUÇÃO

Contexto territorial de Heliópolis

Heliópolis, na zona sul de São Paulo, é um dos maiores territórios populares da América Latina. Mais que um espaço geográfico, constitui-se como território social e cultural, marcado por trajetórias de luta coletiva, organização comunitária e práticas de solidariedade consolidadas ao longo de décadas. Essa mobilização transformou Heliópolis em referência nacional de resistência e inovação social, revelando a potência das periferias como espaços de criação e transformação.

Nesse contexto, Heliópolis é reconhecida como Bairro Educador, conceito que expressa a ideia de que a educação ultrapassa os limites da escola e se inscreve no cotidiano. O território, permeado por iniciativas culturais, sociais e pedagógicas, torna-se ambiente vivo de aprendizagem, onde saberes acadêmicos e populares se entrelaçam. Essa perspectiva rompe com a invisibilidade historicamente imposta às periferias, afirmando o direito à cidade e à cidadania plena. O bairro abriga projetos que se configuram como laboratórios de práticas inovadoras, articulando direitos humanos, sustentabilidade e protagonismo comunitário. Cada ação reafirma a centralidade da participação popular na construção de políticas de inclusão, fazendo de Heliópolis um espaço pedagógico que inspira novas formas de pensar a educação, a democracia e a justiça social.

Entre essas experiências, destaca-se o projeto Quebrando Paredes: Formando Mentres, desenvolvido em 2025 em parceria com o Ministério dos Direitos Humanos. Inserido na perspectiva da educação não formal e da mobilização comunitária, o projeto articulou afetos, saberes e práticas coletivas em torno da cidadania, da sustentabilidade e da promoção de direitos. Seu objetivo foi assegurar o direito à convivência familiar e comunitária por meio de um ciclo formativo com quatro encontros, realizados em cinco territórios do Distrito do Sacomã. Os espaços de aprendizagem foram destinados a crianças e adolescentes de Heliópolis e região, ampliando sua compreensão crítica sobre temas como direitos humanos, igualdade de gênero e racial, sustentabilidade e saúde sexual da mulher.

Este artigo apresenta um recorte das oficinas de sustentabilidade, que abordaram a noção de infância sustentável com jovens de favelas e aglomerados urbanos, marcados por altos índices de vulnerabilidade e desproteção social. A análise busca problematizar essa prática na conjuntura atual, destacando sua relevância na formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de consolidar práticas sustentáveis desde a infância e contribuir para um futuro mais justo e equitativo.



As oficinas de Infância Sustentável destacaram-se por integrar habilidades práticas e reflexões sobre sustentabilidade, dialogando com a Agenda 2030 e os ODS ao semear consciência ambiental e cidadania crítica entre crianças e adolescentes. Fundamentadas na pedagogia freireana e na ecologia dos saberes, valorizaram o diálogo entre conhecimentos acadêmicos e comunitários, fortalecendo a concepção de bairro educador, em que o território se torna espaço pedagógico e de cidadania. A iniciativa contou com a atuação da UNAS Heliópolis, que articulou recursos e logística, evidenciando a importância da organização comunitária. Lideranças locais e educadores sociais desempenharam papel essencial, mostrando que a transformação nasce tanto de estratégias coletivas quanto de gestos cotidianos de cuidado e solidariedade.

Mais do que resultados quantitativos, o projeto consolidou um legado imaterial de vínculos e práticas coletivas, reafirmando Heliópolis como território educador e contribuindo para o debate sobre direitos humanos, protagonismo juvenil e sustentabilidade em diálogo com os ODS. Entre as iniciativas realizadas, destacam-se as oficinas de Infância Sustentável, que trouxeram habilidades práticas e reflexões sobre sustentabilidade. Essas oficinas dialogam diretamente com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), semeando consciência ambiental e cidadania crítica entre crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que refletiam com elas sobre o futuro sustentável para o território.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência das oficinas de Infância Sustentável e do projeto Quebrando Paredes: Formando Mentes inscreve-se em um campo de reflexão que articula educação crítica, ecologia dos saberes e práticas comunitárias de resistência. Compreender Heliópolis como território educador implica reconhecer que a educação ultrapassa os limites da escola e se enraíza no cotidiano da comunidade, onde saberes acadêmicos e populares se entrelaçam na construção da cidadania e da sustentabilidade.

Nesse horizonte, Paulo Freire (1979; 1996) oferece base essencial ao afirmar que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos e promover a conscientização crítica. Para ele, não há processo educativo autêntico sustentado em abstrações; é na experiência vivida, marcada por desafios e contradições, que se abre a possibilidade de transformação social. Ao transformar o lixo das ruas em objeto pedagógico, as oficinas materializam a pedagogia da esperança, demonstrando que, mesmo em contextos adversos, é possível anunciar novos mundos e construir alternativas emancipatórias. Essa prática reafirma a educação como ato político, capaz de ressignificar a realidade e mobilizar sujeitos para a ação coletiva.

Boaventura de Sousa Santos (2007), por sua vez, propõe a ecologia dos saberes como valorização do conhecimento comunitário e participativo, defendendo o reconhecimento dos saberes locais em sua legitimidade e potência transformadora. Ao considerar as vivências de



crianças e adolescentes em Heliópolis como fontes legítimas de conhecimento, o projeto rompe com a hierarquia entre saber científico e popular, promovendo um encontro fecundo entre diferentes racionalidades. Nesse processo, a oficina não apenas transmite informações sobre sustentabilidade, mas constrói sentidos e práticas enraizadas na realidade periférica, reafirmando o território como espaço pedagógico vivo.

A articulação entre a pedagogia freireana e a ecologia dos saberes sustenta a concepção de que a educação em direitos humanos e sustentabilidade deve emergir do cotidiano das comunidades, reconhecendo suas vozes, práticas e resistências. Ao legitimar as narrativas das infâncias periféricas e transformá-las em objeto de reflexão crítica, as oficinas reafirmam que a formação cidadã se dá na concretude das relações sociais e ambientais que moldam a vida nos territórios populares.

A dimensão socioambiental das oficinas encontra respaldo em Enrique Leff (2001), ao compreender a educação ambiental como campo de disputa social e cultural. Para o autor, o ambiente não se reduz ao natural ou técnico, mas expressa a complexidade do mundo e os conflitos entre diferentes racionalidades. A educação ambiental crítica, portanto, deve questionar racionalidades dominantes e valorizar os saberes locais. Nessa perspectiva, as oficinas de Infância Sustentável tornam-se espaços de reflexão e construção de alternativas frente às crises que atingem com mais intensidade os territórios periféricos.

Essa abordagem dialoga com Donna Haraway (2016), que propõe o conceito de *sympoiesis* — o “fazer-com” — como prática coletiva e alternativa à *autopoiese*. Nas oficinas, esse princípio se concretiza quando crianças, educadores e comunidade criam novos usos para materiais descartados. O ato de confeccionar brinquedos e roupas ultrapassa o gesto criativo: torna-se prática de convivência multiespécies que desafia a lógica do descarte e afirma a possibilidade de futuros sustentáveis.

Ao envolver crianças em processos de criação com resíduos, as oficinas cultivam desde cedo a consciência da interdependência entre seres e ambientes. Essa vivência pode ser lida como *speculative fabulation*, conceito central em Haraway, que propõe imaginar e experimentar futuros alternativos. Brincar com materiais reaproveitados é, assim, fabular novas formas de parentesco e cuidado com o planeta.

A articulação entre Leff e Haraway revela que a educação socioambiental em Heliópolis não se limita à transmissão de conteúdos, mas se inscreve como prática crítica e criativa, capaz de mobilizar saberes locais, estimular a imaginação coletiva e consolidar a sustentabilidade como luta política e cultural. Ao valorizar os conhecimentos comunitários e propor o “ficar com o problema” como exercício de responsabilidade compartilhada, essa abordagem confere à educação um caráter emancipatório: não apenas informa sobre a crise ecológica, mas engaja



sujeitos em processos de criação e resistência, transformando o cotidiano em espaço de experimentação política.

Em Heliópolis, esse movimento se concretiza nas oficinas que reutilizam resíduos para confeccionar brinquedos e roupas — práticas que exemplificam o princípio da sympoiesis, ao promover colaboração entre diferentes atores sociais. Essas dinâmicas também podem ser compreendidas como formas de speculative fabulation, ao imaginar novas formas de convivência e posicionar a infância como agente ativo na reinvenção da vida em comum. Assim, a educação socioambiental afirma-se como projeto político-cultural enraizado no território, desafiando o consumismo e projetando futuros sustentáveis.

A pedagogia crítica de bell hooks (2000) reforça essa dimensão ao conceber a educação como espaço de libertação, onde a criação coletiva fortalece identidades comunitárias e transforma o cotidiano em prática política. Para a autora, o conhecimento deve emergir das experiências de vida e das lutas sociais, valorizando as vozes dos sujeitos. As oficinas, nesse sentido, ampliam horizontes de emancipação ao transformar resíduos em objetos de uso e símbolos de resistência cultural.

Essa concepção dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (1934), que destaca o papel da interação social no desenvolvimento humano. O brincar coletivo com materiais recicláveis estimula a criatividade, fortalece vínculos e consolida valores de solidariedade e cidadania. As oficinas, portanto, promovem consciência ecológica e criam condições para que a infância seja vivida como espaço de invenção e construção de laços sociais.

A ecologia como campo de luta política, defendida por Vandana Shiva (2005), amplia o alcance das oficinas ao mostrar que práticas sustentáveis nascem da criatividade comunitária e se tornam formas de resistência frente às crises ambientais. Para Shiva, defender a biodiversidade e os modos de vida tradicionais é também enfrentar modelos de desenvolvimento excludentes. Atividades que reinventam jogos e brinquedos com materiais reaproveitados revelam a sustentabilidade como ato de insurgência contra a lógica do descarte.

Essa visão converge com Sueli Carneiro (2003), que destaca a importância de dar visibilidade às vozes marginalizadas como instrumento de transformação. Ao valorizar as experiências de comunidades historicamente silenciadas, as oficinas tornam-se espaços de afirmação identitária, onde crianças e famílias reivindicam protagonismo na construção de futuros sustentáveis.

Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, as oficinas reafirmam a infância como força ativa de mudança social. O brincar com materiais recicláveis articula ecologia, cidadania e justiça social, fortalecendo vínculos comunitários e consolidando valores de solidariedade. A



infância, nesse processo, deixa de ser vista como etapa passiva e se afirma como potência transformadora, capaz de fabular novos mundos e instaurar práticas de cuidado com o planeta.

A reflexão de Djamila Ribeiro (2017) sobre o lugar de fala reforça a importância de legitimar as narrativas das infâncias periféricas como formas de resistência e afirmação identitária. Ao reconhecer o silenciamento histórico de grupos marginalizados, a autora propõe que a educação e a produção de conhecimento sejam espaços de visibilidade e valorização dessas experiências. Nessa perspectiva, as oficinas socioambientais em Heliópolis não apenas promovem práticas sustentáveis, mas também possibilitam que as crianças expressem suas histórias e visões de mundo, transformando o ato de brincar e criar com resíduos em gesto político e cultural.

Essa abordagem dialoga com Amartya Sen (1999), que compreende o desenvolvimento como liberdade, destacando a ampliação das capacidades individuais como condição para a ação autônoma e coletiva. A entrega dos certificados, mais que reconhecimento formal, simboliza o fortalecimento da autoestima e da cidadania ambiental, reafirmando que o desenvolvimento vai além de indicadores econômicos e se traduz na capacidade de transformar o território.

Jacques Delors, no relatório da UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), sintetiza essa proposta nos quatro pilares da educação. O primeiro, *aprender a conhecer*, manifesta-se na reflexão crítica sobre sustentabilidade; o segundo, *aprender a fazer*, nas práticas criativas que transformam resíduos em brinquedos e roupas, revelando o conhecimento como ação transformadora.

O terceiro pilar, *aprender a conviver*, encontra expressão na partilha e cooperação das atividades coletivas, onde o brincar e o criar juntos fortalecem vínculos comunitários e consolidam valores de solidariedade e cidadania. Por fim, *aprender a ser* realiza-se na afirmação da infância como protagonista de futuros sustentáveis, reconhecendo as crianças não apenas como aprendizes, mas como sujeitos ativos na reinvenção da vida em comum.

A noção de “*inteiro ambiente*” evidencia que as dimensões sociais, culturais e ecológicas não podem ser dissociadas, constituindo um campo integrado de relações que fundamenta práticas de Educação Ambiental. Essa perspectiva defende uma visão integrada que supera a fragmentação entre sociedade e natureza, oferecendo base teórica decisiva para este trabalho ao ressaltar a inseparabilidade entre diferentes dimensões da vida coletiva. Ao romper com visões fragmentadas da sustentabilidade, insiste que práticas educativas e comunitárias devem ser compreendidas como totalidades vivas, nas quais espaço urbano, cultura local e meio ambiente se entrelaçam em dinâmicas indissociáveis. Essa abordagem amplia a compreensão da educação socioambiental ao demonstrar que não é possível tratar a questão ecológica sem considerar simultaneamente os aspectos sociais e culturais que moldam o cotidiano das comunidades.



Aplicada às oficinas realizadas em Heliópolis, a nomenclatura de “*inteiro ambiente*” e “*ambiente inteiro*” evidencia que transformar resíduos em brinquedos e roupas ultrapassa o âmbito de uma ação meramente ecológica, configurando-se também como gesto cultural e social. Essas práticas mobilizam a memória coletiva, reforçam identidades comunitárias e reinventam modos de vida diante das adversidades urbanas. Ao reutilizar resíduos, as oficinas não apenas reduzem impactos ambientais, mas também ressignificam objetos e hábitos cotidianos, criando vínculos intergeracionais e reafirmando a potência criativa da comunidade. Nesse sentido, o reaproveitamento de materiais torna-se um processo educativo e simbólico, capaz de articular sustentabilidade, cultura e solidariedade em um mesmo movimento de transformação social.

Rutkowski (2009), ao destacar a integralidade do ambiente, legitima a ideia de que a educação socioambiental deve articular cuidado ambiental, fortalecimento comunitário e valorização cultural em um mesmo movimento. Essa perspectiva convida a pensar Heliópolis não como espaço fragmentado de carências, mas como território vivo, onde a sustentabilidade se constrói na interdependência entre natureza, cultura e sociedade. Assim, o “*Inteiro Ambiente*” ilumina a dimensão pedagógica das oficinas, mostrando que elas educam não apenas para a consciência ecológica, mas também para a cidadania, a solidariedade e a afirmação de identidades coletivas.

Lúcia Bógus, professora titular da PUC-SP e coordenadora do Observatório das Metrópoles, tem se dedicado à análise das dinâmicas urbanas e das desigualdades sociais. Sua coautoria com Luís Felipe Aires Magalhães no artigo *Desigualdades sociais e espacialidades da COVID-19 em regiões metropolitanas* (BÓGUS; MAGALHÃES, 2022) evidencia como os territórios populares são atravessados por vulnerabilidades, mas também por formas de resistência e reorganização comunitária. Essa leitura é decisiva para compreender Heliópolis como espaço pedagógico vivo, onde mobilidade, desigualdade e luta pelo direito à cidade se entrelaçam com práticas educativas e socioambientais.

Ao conectar essa perspectiva ao debate sobre infância sustentável, compreende-se que o território não é apenas cenário das oficinas, mas parte constitutiva delas. É nele que se consolidam redes de solidariedade, se afirmam identidades coletivas e se experimentam novas formas de cidadania. As oficinas exemplificam como práticas educativas se articulam às lutas urbanas, convertendo o território em campo de experimentação política e cultural. Nesse processo, a infância emerge como protagonista da sustentabilidade, não como repositório de conteúdo, mas como sujeito ativo na reinvenção da vida em comum.

Dessa forma, ao articular a pedagogia freiriana (Freire, 1979; 1996), a ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos (2007) e a educação ambiental crítica de Enrique Leff (2001), somadas às contribuições de Haraway (2016), Hooks (2000), Vygotsky (1934), Shiva (2005), Carneiro (2003), Ribeiro (2017), Sen (1999), Rutkowski (2009) e Bógus (2002; 2022),



compreende-se que a educação socioambiental em territórios populares como Heliópolis constitui uma prática complexa e transformadora. Trata-se de um campo que reconhece a infância como sujeito histórico e político, capaz de mobilizar saberes locais e científicos na construção de alternativas emancipatórias. Nesse horizonte, a educação deixa de ser mera transmissão de conteúdos e se afirma como ato político-cultural, que legitima vozes periféricas, questiona racionalidades dominantes e projeta futuros sustentáveis. A fundamentação teórica revela, assim, que a infância sustentável não é utopia discursiva, mas prática concreta de resistência criativa e afirmação da cidadania ambiental, consolidando a educação como instrumento de justiça social, crítica ecológica e transformação comunitária.

3. O PROJETO QUEBRANDO BARREIRAS: FORMANDO MENTES

Foi através do projeto Quebrando Barreiras: Formando Mentes, que trabalhou cinco eixos dos direitos humano: Ele nasce do compromisso cotidiano de pessoas que se reconhecem umas nas outras, que se articulam no território não apenas como trabalhadores, mas como cidadãos ativos, engajados em movimentos sociais, conselhos locais de saúde, espaços de participação social e na luta pelo direito à cidade. Essas pessoas são parte de um coletivo vibrante, cultura viva da construção do Bairro Educador, pois compreendem que educar é também cuidar, escutar e transformar. São elas que, com disponibilidade e dedicação, sustentam a rede comunitária e fazem da educação uma prática coletiva.

3.1 OFICINAS DE INFÂNCIA SUSTENTÁVEL

As oficinas de Direitos Humanos constituíram o núcleo do projeto, funcionando como espaços de reflexão e conscientização. Organizadas semanalmente por temas ligados a direitos e sustentabilidade, permitiram que crianças e adolescentes escolhessem conforme seus interesses, ampliando a percepção crítica e fortalecendo a consciência cidadã. A metodologia valorizou saberes locais e comunitários, transformando o território em ambiente pedagógico vivo. Para garantir qualidade e transparência, foram utilizados registros, questionários e avaliações participativas.

As Oficinas de Infância Sustentável tiveram papel central, promovendo práticas como separação de resíduos, reaproveitamento de materiais e cultivo de hortas, articuladas a reflexões sobre cidadania e futuro coletivo. A experiência dialogou com a Agenda 2030, especialmente os ODS 4, 11 e 12, estimulando o protagonismo juvenil e a consciência ambiental. Assim, reafirmou-se a educação socioambiental como prática crítica e emancipadora, capaz de mobilizar o cotidiano comunitário e projetar futuros mais justos e sustentáveis.

3.2. METODOLOGIA DO PROJETO



O projeto desenvolveu-se ao longo de doze meses, com etapas de planejamento, mobilização, execução e avaliação contínua, garantindo coerência entre objetivos pedagógicos e práticas comunitárias. A gestão contou com equipe técnica e administrativa, assegurando qualidade e transparência. O planejamento envolveu mapeamento de demandas e definição de oficinas em diálogo com lideranças locais. A mobilização ocorreu por meio de reuniões, materiais informativos e contato direto com moradores, fortalecendo o vínculo com o território. As oficinas, fundamentadas na Educação Não Formal, valorizaram saberes comunitários e promoveram protagonismo juvenil. A qualidade foi acompanhada por registros e avaliações participativas, permitindo ajustes e reforçando o caráter democrático. Parcerias com escolas, associações e coletivos ampliaram o alcance das ações, consolidando o território como espaço educador. Como legado, o projeto promoveu consciência cidadã, sustentabilidade e vínculos comunitários, reafirmando a educação crítica como prática coletiva e emancipadora.

3.3 AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: O CORAÇÃO DO PROJETO

As oficinas foram pensadas como espaços de convivência e aprendizagem para crianças e adolescentes de 7 a 17 anos em Heliópolis, integrando práticas socioambientais, diálogo e educação integral. O público infantojuvenil foi o centro do projeto, reconhecido como sujeito histórico e protagonista da transformação social.

As atividades estimularam autonomia, liderança e protagonismo, valorizando saberes locais e fortalecendo vínculos afetivos e comunitários — com destaque para o lanche coletivo, concebido como prática pedagógica de convivência. Além das ações educativas, promoveu-se reflexão crítica sobre direitos humanos, sustentabilidade e justiça social, sempre ancorada na realidade do território.

O caráter intergeracional também foi essencial, promovendo o diálogo entre jovens, educadores e comunidade. Ao colocar crianças e adolescentes no centro das ações, o projeto reafirma a infância como força ativa na construção de alternativas emancipatórias e sustentáveis.

3.3.1 Primeiro Encontro: Infância Sustentável e a Realidade Local

O primeiro encontro das oficinas³ de *Infância Sustentável* foi dedicado à sensibilização e à reflexão crítica sobre a realidade socioambiental vivida por crianças e adolescentes da comunidade. Um dos problemas centrais identificados foi a presença constante de lixo em

³ A fundamentação teórica das oficinas da Primeira Semana apoia-se em Paulo Freire (1979), que defende a conscientização crítica a partir da realidade concreta dos educandos, orientando práticas pedagógicas enraizadas no cotidiano das crianças. Dialoga também com Boaventura de Sousa Santos (2007), cuja “ecologia dos saberes” valoriza o conhecimento comunitário e a construção coletiva de saberes ambientais. Enrique Leff (2001) complementa essa base ao propor uma educação ambiental crítica, que articula saberes locais e práticas sustentáveis, promovendo reflexão sobre as desigualdades socioambientais.



áreas públicas, comprometendo a saúde, a convivência social e a qualidade de vida. Em Heliópolis, o acúmulo de resíduos em ruas estreitas agrava a insegurança e dificulta o uso dos espaços coletivos. Essa situação gera sentimentos de abandono e reforça a percepção de negligência do poder público. Mais do que uma questão estética, o lixo exposto revela desigualdades socioambientais e a vulnerabilidade das periferias diante da ausência de políticas eficazes de saneamento. Ao limitar o direito ao espaço urbano digno, essa realidade transforma o cotidiano em campo de resistência e luta por reconhecimento e cidadania.

Diante desse contexto, a oficina partiu do desafio concreto para construir aprendizagens significativas. Ao trazer para o espaço educativo uma problemática vivida diariamente pelas crianças, o educador possibilitou que elas reconhecessem a sustentabilidade como dimensão vinculada à sua realidade imediata, e não como discurso abstrato ou distante. Os materiais descartados — geralmente vistos como incômodo ou problema — foram transformados em objeto pedagógico, capaz de gerar reflexão crítica e mobilizar práticas coletivas de transformação. A ludicidade constitui estratégia pedagógica central. Jogos e dinâmicas, como a separação de resíduos em lixeiras coloridas ou a modelagem de materiais em massinha, foram utilizados para que os participantes internalizassem conceitos de forma prazerosa e participativa. Ao mesmo tempo, a oficina promoveu a conscientização de que o destino do lixo é responsabilidade coletiva, envolvendo atitudes individuais, ações comunitárias e políticas públicas.

Essa abordagem dialoga diretamente com a perspectiva da educação ambiental crítica defendida por Leff (2001), que compreende o meio ambiente como campo de disputa social e cultural, e com a pedagogia da conscientização de Freire (1979), que propõe partir da realidade concreta dos educandos para construir processos de transformação. Também se articula com a ecologia dos saberes de Santos (2007), ao reconhecer que o conhecimento sobre sustentabilidade pode ser construído de forma participativa, valorizando as experiências locais e comunitárias.

Assim, a oficina não apenas introduziu o tema da sustentabilidade, mas também fortaleceu valores de cidadania ambiental, demonstrando que pequenas ações cotidianas — como separar corretamente o lixo, reutilizar materiais ou participar de mutirões de limpeza — podem transformar o território e consolidar a infância e a juventude como protagonistas de futuros mais justos e sustentáveis. O espaço da oficina foi transformado em ambiente de descoberta, com lixeiras coloridas confeccionadas em cartolina e objetos modelados em massinha representando diferentes categorias de materiais. A ludicidade conduziu a aprendizagem: ao destinar corretamente cada objeto, as crianças internalizam o princípio de que o destino do lixo é responsabilidade coletiva. Essa prática dialoga com a noção de “ecologia dos saberes” proposta por Santos (2007), ao reconhecer que o conhecimento ambiental pode ser construído de forma participativa e comunitária. O impacto social foi perceptível na apropriação imediata



de atitudes sustentáveis, reforçando que pequenas ações cotidianas podem transformar o território e consolidar valores de cidadania ambiental.

3.3.2 Segundo Encontro: Reutilização Criativa e Imaginação Política

Na segunda semana⁴. A oficina teve como foco a reutilização criativa de materiais descartados, articulando ludicidade e consciência socioambiental. O brincar, entendido como prática cultural e social, foi mobilizado como estratégia pedagógica para promover aprendizagens significativas. Ao resgatar e reinventar brincadeiras tradicionais com resíduos — como casinha, bonecas e carrinhos — as crianças confeccionaram roupas com bexigas recicladas e criaram uma passarela sustentável, transformando o descarte em objetos de valor simbólico e afetivo. Essa prática lúdica revelou-se também um gesto de resistência cultural e afirmação comunitária.

A metodologia dialoga com Donna Haraway (2016), que defende a imaginação coletiva como ferramenta de resistência e reinvenção da vida em comum. A criação compartilhada, nesse contexto, foi compreendida como prática política que desafia a lógica do consumo descartável e afirma a potência da comunidade em reinventar seus modos de existir.

A oficina também se alinha à pedagogia crítica de bell hooks (2000), ao promover a educação como espaço de libertação, onde a imaginação transforma o cotidiano em afirmação identitária e cidadania ambiental. Em consonância com Vygotsky (1934), o brincar coletivo foi compreendido como atividade simbólica que estrutura pensamento, linguagem e consciência crítica, ao mesmo tempo em que fortalece vínculos e valores de solidariedade.

Consolidada como espaço pedagógico e social, a oficina estimulou autonomia, protagonismo infantil e consciência ambiental. Ao ressignificar resíduos como recurso educativo e cultural, os participantes demonstraram que a periferia produz conhecimento e estética própria, desafiando o descartável e projetando futuros sustentáveis.

3.3.3 Terceiro Encontro: Cinema Comunitário e Expansão de Horizontes.

⁴ As oficinas da Segunda Semana foram fundamentadas em Donna Haraway (2016), que defende práticas criativas e coletivas como formas de enfrentamento das crises ambientais e sociais, reconhecendo a transformação de resíduos em brinquedos e roupas um ato político e cultural. Dialogam também com Bell Hooks (2000), que valoriza a imaginação como resistência pedagógica e cultural, destacando a criação coletiva como prática de cidadania e fortalecimento de identidades comunitárias. Por fim, apoiam-se em Lev Vygotsky (1934), cuja perspectiva histórico-cultural enfatiza o aprendizado na interação social, reconhecendo o brincar coletivo com materiais recicláveis como promotor de cooperação, vínculos e solidariedade.



O terceiro encontro das oficinas de Infância Sustentável⁵ foi concebido como um espaço de cinema comunitário e reflexão pedagógica, tendo como atividade central a exibição do filme *O Menino que Descobriu o Vento*. A obra narra a trajetória real de William Kamkwamba, jovem do Malawi que, mesmo diante da pobreza e da ausência de acesso à educação formal, construiu uma turbina eólica com materiais reciclados para salvar sua aldeia da fome. A experiência cinematográfica foi seguida por uma roda de conversa, na qual crianças e adolescentes relacionaram a história de William com suas próprias vivências e desafios cotidianos. O debate evidenciou que a infância, quando estimulada pela imaginação, pela educação e pela cooperação comunitária, pode assumir papel protagonista na construção de soluções sustentáveis e na reivindicação de direitos.

Essa prática dialoga diretamente com o pensamento de Vandana Shiva (2005), ao demonstrar que a ecologia deve ser compreendida como campo de luta política e cultural. A invenção de William, realizada com materiais reciclados, exemplifica como práticas sustentáveis podem emergir da criatividade comunitária e se consolidar como formas de resistência diante das crises ambientais e sociais. O encontro também se conecta às reflexões de Sueli Carneiro (2003), que ressalta a importância da voz das populações marginalizadas como instrumento de denúncia e transformação. Ao reivindicar o direito à educação e propor soluções para sua comunidade, William dá visibilidade às experiências de sujeitos historicamente excluídos. De modo análogo, as crianças da oficina reconheceram o poder de suas próprias vozes na luta por cidadania socioambiental, reafirmando a centralidade da infância periférica como agente de transformação.

Por fim, o encontro fundamenta-se na pedagogia da esperança de Paulo Freire (1996), ao demonstrar que a educação, mesmo em condições adversas, é capaz de gerar consciência crítica e anunciar novos mundos possíveis. A roda de conversa reforçou o papel da infância como sujeito histórico, capaz de denunciar injustiças e propor alternativas sustentáveis para o futuro. O impacto formativo foi evidente: o cinema, articulado ao referencial teórico, tornou-se recurso pedagógico potente para trabalhar a infância sustentável. A atividade demonstrou que a imaginação, a educação e a cooperação comunitária são ferramentas essenciais para transformar realidades locais e construir futuros mais justos, democráticos e solidários.

3.3.4 Quarto Encontro: Celebração e síntese

⁵ As oficinas da Terceira Semana foram fundamentadas em Vandana Shiva (2005), que compreende a ecologia como campo de luta política e cultural, destacando que práticas sustentáveis emergem da criatividade comunitária como forma de resistência às crises socioambientais. Dialogam também com Sueli Carneiro (2003), que enfatiza a importância de dar visibilidade às experiências das populações marginalizadas como instrumento de denúncia e transformação. Por fim, Paulo Freire (1996) oferece base à proposta ao afirmar que a educação, mesmo em contextos adversos, é capaz de gerar consciência crítica e construir alternativas sustentáveis.



O quarto encontro⁶ constituiu-se como momento de celebração e síntese. A quadra comunitária, iluminada e preparada para a ocasião, transformou-se em festa pedagógica, onde ludicidade e reflexão crítica se entrelaçaram em práticas de cidadania ambiental. Atividades como a Corrida Sustentável e o Pega-Pega da Infância Sustentável articularam movimento, imaginação e consciência ecológica, simbolizando a urgência da preservação e a importância da cooperação.

Essas práticas lúdicas transcenderam o entretenimento, configurando-se como pedagogia viva. O brincar foi ressignificado como prática educativa e política, fortalecendo vínculos comunitários e afirmando a infância como protagonista de futuros sustentáveis. A entrega dos certificados marcou o reconhecimento simbólico do protagonismo infantil e comunitário, legitimando a participação ativa na construção de alternativas emancipatórias. O lanche coletivo encerrou o ciclo em clima de partilha e pertencimento, reafirmando as oficinas como experiências de cidadania e afirmação cultural.

Do ponto de vista teórico, essa etapa dialoga com Djamila Ribeiro (2017), ao valorizar o lugar de fala das infâncias periféricas como prática de resistência. Conecta-se também a Amartya Sen (1999), ao simbolizar, nos certificados, a ampliação da liberdade e da autonomia dos participantes. Relaciona-se ainda aos quatro pilares da educação de Jacques Delors (1996), ao integrar conhecimento, ação, convivência e identidade. Além disso, o encontro se relaciona com os quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors (1996): aprender a conhecer (reflexão crítica sobre sustentabilidade), aprender a fazer (criação de soluções e práticas comunitárias), aprender a conviver (partilha e cooperação no lanche coletivo) e aprender a ser (afirmação da infância como protagonista de futuros sustentáveis).

A conclusão desse ciclo pode ser ampliada pelas contribuições de Lúcia Bógus (2002) e Emília Wanda Rutkowski (2010), que ressaltam a importância da organização comunitária e da mobilização social como estratégias de enfrentamento das desigualdades urbanas e socioambientais. Ao legitimar práticas educativas enraizadas no território, o projeto reafirma que investir na infância e na juventude das comunidades significa garantir não apenas acesso a direitos básicos, mas também consolidar uma visão crítica da próxima geração em relação ao contexto vivido. Nesse sentido, as oficinas de Infância Sustentável constituem-se como

⁶ As oficinas da Quarta Semana foram fundamentadas em Djamila Ribeiro (2017), que destaca a importância de reconhecer as vozes de crianças e adolescentes como formas de resistência e afirmação da identidade periférica. Amartya Sen (1999) contribui ao compreender a liberdade como condição essencial para o desenvolvimento humano, simbolizada na oficina pela entrega de certificados como expressão de autonomia e cidadania ambiental. Jacques Delors (1996) oferece os quatro pilares da educação — conhecer, fazer, conviver e ser — como base para práticas educativas integradas, que reconhecem a infância como protagonistas de futuros sustentáveis. Lúcia Bógus (2002; 2022) reforça a organização comunitária como estratégia de enfrentamento das desigualdades socioespaciais, legitimando práticas educativas enraizadas no território. Por fim, Emília Wanda Rutkowski (2010) destaca a mobilização social como elemento central na construção de alternativas sustentáveis e na consolidação da cidadania ambiental.



experiências de resistência cultural e cidadania ambiental, capazes de transformar o cotidiano em espaço pedagógico e de projetar futuros mais justos, democráticos e solidários.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das oficinas evidenciou que a sustentabilidade em territórios periféricos está profundamente ligada à promoção dos Direitos Humanos. As práticas pedagógicas, enraizadas na realidade local, mobilizaram reflexões críticas, fortaleceram vínculos sociais e ampliaram a consciência cidadã. Destacou-se o protagonismo infantil e juvenil, com crianças e adolescentes propondo soluções práticas para o lixo em suas ruas, como a separação de resíduos e a reutilização criativa. Essa mudança de percepção — do lixo como incômodo para recurso transformador — reforça o potencial das práticas educativas críticas em ressignificar a relação com o ambiente.

O fortalecimento comunitário também foi evidente, com momentos como o lanche coletivo e o trabalho em grupo promovendo solidariedade e cooperação. Contudo, surgiram desafios, como a dificuldade inicial de cooperação entre jovens e a ausência de infraestrutura pública para sustentar a coleta seletiva, apontando para a necessidade de políticas públicas integradas.

As oficinas revelaram ainda que a crise socioambiental nas periferias expressa o racismo ambiental — a distribuição desigual de riscos que afeta, sobretudo, comunidades negras e de baixa renda. A precariedade do saneamento e a ausência de políticas de resíduos produzem uma “estética da desigualdade” que naturaliza a exclusão. A infância periférica é diretamente impactada, com direitos básicos comprometidos. Essa análise dialoga com autoras e autores como Shiva, Carneiro, Bógus, Rutkowski e Alcoforado, que denunciam a marginalização simbólica e material das periferias. O contraste entre a estética da abundância e a da sujeira evidencia a urgência de desconstruir símbolos que legitimam a exclusão.

O projeto *Infância Sustentável* reafirma que a educação em Direitos Humanos se constrói no cotidiano, por meio de práticas simples e significativas. Separar o lixo, reutilizar materiais e criar brinquedos recicláveis são atos políticos que afirmam dignidade e cidadania socioambiental. Recomenda-se a criação de espaços permanentes de arte, reciclagem e sustentabilidade, a integração das oficinas ao currículo de equipamentos públicos e a mobilização por saneamento e gestão de resíduos. A sustentabilidade nas periferias exige a articulação entre práticas educativas e políticas públicas, em defesa da justiça socioambiental.

O projeto *Quebrando Paredes: Formando Mentes* pode ser compreendido como ecossistema vivo, onde crianças, famílias, educadores e lideranças articulam saberes e afetos que sustentam a vitalidade comunitária. Em consonância com Rutkowski (2009), a diversidade é estruturante e fortalece a resiliência coletiva.



REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Michel. *Coisa de rico: a vida dos endinheirados brasileiros*. São Paulo: Todavia, 2025.

BÓGUS, Lúcia. *Desigualdades urbanas e exclusão social*. São Paulo: Cortez, 2002.

BÓGUS, Lúcia; MAGALHÃES, Luis Felipe A. *Desigualdades urbanas e políticas públicas: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2022.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Senado Federal, 1990.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. São Paulo: Pallas, 2003.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HARAWAY, Donna. *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press, 2016.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova Iorque: ONU, 2015.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

Assis, A. E. S. Q., & Rutkowski, E. W. (2016). Educação Ambiental como estratégia metodológica da Gestão Ambiental: Por uma nova postura epistêmica. Environmental Education as a methodological strategy of Environmental Management: for a new epistemic stance. REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 33(3), 110–124. <https://doi.org/10.14295/remea.v33i3.5793>

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2007.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SHIVA, Vandana. *Earth democracy: justice, sustainability, and peace*. Cambridge: South End Press, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.