

Oficinas educativas, formativas e emancipatórias: modos, potencialidades e embargos de uma ação extensionista

Educational, formative, and emancipatory workshops: modes, potentialities, and obstacles of an outreach action

Francisco André Silva Martins¹
Lucas Eustáquio de Paiva Silva²
Wellington Eustáquio Ribeiro³
Herisson Rodrigues Dias⁴
Mateus Esteves Vieira⁵

RESUMO

Este artigo congrega reflexões de ordens teórica, prática e metodológica, com o foco nas potencialidades educativas/formativas/emancipatórias decorrentes do uso de oficinas como elemento e componente de ações de extensão universitária. A discussão deriva dos esforços empreendidos em um grupo de estudos de um projeto de extensão destinado ao debate acerca das juventudes contemporâneas. O projeto está em funcionamento desde 2022 e tem como base de suas ações o uso de oficinas educativas/formativas/emancipatórias como ferramenta promotora de reflexão dos envolvidos. As reuniões do referido grupo serviram para alicerçar a atuação dos estudantes, bolsistas e voluntários, bem como para auxiliar a elaboração coletiva das ações e sua devida avaliação. Partindo de uma discussão conceitual quanto à educação, à extensão universitária e aos aspectos metodológicos da oficina como ferramenta, o trabalho ambicionou promover o aprofundamento das reflexões acerca das potencialidades e dos embargos vivenciados, além dos caminhos possíveis para o aprimoramento e a qualificação das ações extensionistas na atualidade.

Palavras-chave: Educação. Extensão universitária. Metodologia.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; pós-doutoral em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil; professor na Rede Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; professor na Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil; coordenador do grupo de pesquisa e extensão “Observatório das Juventude’S” na mesma instituição / PhD in Education, Federal University of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil; postdoctoral internship in Education, Federal University of Ouro Preto, State of Minas Gerais, Brazil; teacher in the Municipal Public School System of Belo Horizonte, State of Minas Gerais, Brazil; professor at the State University of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil; coordinator of the research and outreach group “Observatório das Juventude’S” at the same institution (francisco.martins@uemg.br).

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; professor, coordenador pedagógico e procurador institucional na Faculdade Famart, Minas Gerais, Brasil; diretor acadêmico do Grupo Educacional Fontella, Minas Gerais, Brasil / PhD in Education, Federal University of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil; professor, pedagogical coordinator and institutional representative at Famart College, State of Minas Gerais, Brazil; academic director of the Fontella Educational Group, State of Minas Gerais, Brazil (lucaspaiiva14@gmail.com).

³ Especialista em Educação Corporativa e Gestão do Conhecimento pelo Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil / Specialist in Corporate Education and Knowledge Management, University Center Estácio de Ribeirão Preto, State of São Paulo, Brazil (wribeiropsi@gmail.com).

⁴ Especialista em Ensino Religioso pelo Instituto Pedagógico Universal, Minas Gerais, Brasil; professor na Escola Estadual Maria da Piedade Souza Rocha, Minas Gerais, Brasil / Specialist in Religious Education, Pedagogical Institute Universal, State of Minas Gerais, Brazil; teacher at the State School Maria da Piedade Souza Rocha, State of Minas Gerais, Brazil (herissonrodrigues25@gmail.com).

⁵ Graduando em História na Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil / Undergraduate student in History, State University of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil (mateus1973tcm@hotmail.com).

ABSTRACT

This article brings together theoretical, practical, and methodological reflections focused on the educational/formative /emancipatory potentialities arising from the use of workshops as a key component of university outreach actions. The discussion stems from the efforts undertaken within a study group linked to an outreach project dedicated to debating contemporary youth issues. The project has been operating since 2022 and is grounded in the use of educational/formative/emancipatory workshops as tools for fostering critical reflection among participants. The meetings of this study group served as a foundation for the work of scholarship recipients and volunteers students, while also supporting the collective planning and evaluation of outreach activities. Drawing on a conceptual discussion of education, university outreach, and the methodological aspects of workshops as a pedagogical tool, this article sought to deepen reflection on both the potentialities and the constraints experienced in practice, as well as to explore possible pathways for improving and strengthening contemporary outreach initiatives.

Keywords: Education. University outreach. Methodology.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho se materializa a partir de reflexões de ordens teórica, prática e metodológica, com foco nas potencialidades educativas/formativas/emancipatórias decorrentes do uso de oficinas como ações extensionistas. As discussões foram estabelecidas em um grupo de estudos que congrega docentes e discentes, bolsistas e voluntários, que alicerça a atuação de tais sujeitos no projeto de extensão “Cola comigo: trocando ideias com as juventudes”, destinado aos jovens inseridos na realidade social contemporânea. As reuniões do referido grupo serviram para apropriação e aprofundamento conceitual dos bolsistas e voluntários nas questões que envolvem as juventudes. Para isso, foram utilizados textos de referência, vídeos, músicas, fanzines, charges, dentre outros materiais. Os encontros constituíram locus privilegiado para elaboração coletiva das ações, bem como para a devida avaliação delas após sua execução, com o objetivo de melhor entender o processo e aprimorá-lo em consonância com os elementos que emergiram na concretude do campo.

O projeto de extensão analisado está vinculado ao grupo de pesquisa e extensão “Observatório das Juventude’S” da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), fundado em 2020, devidamente cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto encontra-se em execução, perenemente, desde 2022, sendo que desde 2023 possui bolsa discente advinda de um programa próprio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Universidade para incentivo ao desenvolvimento da extensão universitária. A intenção primaz das ações propostas pelo projeto consiste em contribuir para o fomento e a ocupação de espaços e lugares de escuta pelas mais

variadas formas de representação, para que coletivos, grupos e conjuntos juvenis falem de si e sejam ouvidos quanto ao que lhes afeta, envolvendo suas questões particulares e específicas, nas quais são os atores principais. Esse projeto surgiu de um movimento advindo dos estudantes da própria FaE, que colocaram em debate as dificuldades enfrentadas para serem ouvidos sobre suas demandas e seus posicionamentos.

Embora as ações executadas tangenciem o decorrer do texto, o intuito não se restringe ao relato das experiências desenvolvidas ou à divulgação do projeto. Elas emergem com o objetivo primaz de promover uma discussão que contribua para a qualificação do processo formativo, por meio de uma maior sustentação teórica e metodológica de ações extensionistas que recorram a oficinas como ferramenta educativa. Assim, cabe reforçar que o uso de oficinas não se restringe à ação extensionista, pois experiências bem-sucedidas são realizadas em escolas, universidades, postos de saúde, movimentos sociais, sindicatos, dentre outros lugares potenciais para sua efetivação. No que tange aos estereótipos outorgados às ações extensionistas e aos que nelas se engajam, o que reverbera em discursos de desqualificação e menosprezo teórico (Guimarães, 1997), uma das preocupações perenes dos envolvidos no projeto em questão foi a devida sustentação teórica e metodológica de suas ações. Assim sendo, o debate proposto neste texto tem foco específico nas questões inerentes à extensão universitária.

Outrossim, uma infinidade temática se apresenta aos que se propõem ao uso das oficinas, que perpassam temas como a saúde bucal (Nepomuceno; Silva; Alvarenga, 2024), o cuidado com animais peçonhentos (Meyer; Silva, 2008), a nutrição, a culinária (Silva *et al.*, 2014), a agroecologia (Medeiros; Amancio, 2015), a hipertensão (Moreira *et al.*, 2005), o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) (Lazzarotto *et al.*, 2013), a arte/educação (Silva, 2024) e os jogos pedagógicos (Nascimento Junior; Gonçalves, 2013). Durante os anos de desenvolvimento do projeto, foram desenvolvidas oficinas com as seguintes temáticas: 1) vivência e realidade das juventudes pobres, pretas e faveladas durante a pandemia; 2) participação estudantil na escola; 3) juventude e participação política; 4) juventudes e a arte/educação; 5) juventude e questões de gênero; 6) juventudes em conflito com a lei e projetos de vida e de futuro.

Assim como as temáticas possíveis se mostram várias, os sujeitos e seus lugares de pertencimento também o são. Outra virtude das oficinas é seu caráter democrático e sua não restrição quanto aos sujeitos que delas podem participar; todas as faixas etárias são contempladas, envolvendo crianças, adolescentes, adultos e idosos. Além da dimensão etária, as oficinas são democráticas quanto ao lugar do qual advêm seus sujeitos, entre eles estudantes, professores, enfermeiros, cozinheiros, motoristas, agricultores *etc.*, criando assim um processo

dialógico de formar-se e formar o outro ao seu lado, de maneira colaborativa, dinâmica e construtora de significados efetivos.

Nesse contexto, o presente trabalho se organiza partindo de uma discussão focada no conceito de educação, abordando suas singularidades e contradições, além de diferentes formas de caracterização mediante o lugar e os processos empreendidos para sua efetivação. Posteriormente, é apresentada uma discussão que aborda as conexões entre a educação e a extensão universitária (Freire, 1983), contemplando suas raízes fincadas nas experiências de educação popular (Freire; Nogueira, 2002) e nos movimentos sociais (Gohn, 2009). Em seguida, são sistematizadas as reflexões empreendidas pelos autores ao se inserirem em um grupo de estudo e um projeto de extensão com uso das oficinas educativas como metodologia, bem como ao proporem seu aprimoramento conforme o intuito educativo. No tópico final, são apontadas as singularidades das ações exclusivas do projeto, suas potencialidades e embargos, além de seus impactos junto aos sujeitos participantes e à própria universidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação: formal, não formal ou informal?

A palavra “educação”, a despeito da compreensão irrestrita, assim como da pluralidade de seus significados, traz consigo, intrinsecamente, valores, representações e símbolos vorazmente disputados na arena social. Uma discussão nos moldes da que nos propomos a fazer neste trabalho implica, quase que compulsoriamente, em explicitarmos o nosso ponto de partida quanto ao que compreendemos como “educação” e seus processos, principalmente se tratando de um projeto que se insere em uma FaE com relevância histórica quanto a seu papel como formadora de professores em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais (MG). A FaE está vinculada à UEMG, uma universidade pública que congrega cursos de Graduação em Pedagogia, História, Psicologia, bem como cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* na área da educação.

Ancorados nas bases proporcionadas pela teoria freireana (Freire, 2011; 2020) quanto à compreensão do que seja a educação, defendemos que ela está intrinsecamente vinculada à dimensão política, o que a afasta peremptoriamente de qualquer mínima possibilidade de isenção. Nesse mesmo caminho, acreditamos ser inverossímil pensar a formação de sujeitos sociais como um processo elementar de transmissão do conhecimento, hierárquica e unilateralmente, de uma pessoa que seja “detentora” desse conhecimento a uma que não o tenha como apropriação. Conforme aponta Freire (2018, p. 32), “a educação, qualquer que seja o nível

em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”. Nesse sentido, o educar e formar aos nossos olhos ocorre de maneira dinâmica, com vetores diversos de força motriz, impedindo que os sujeitos envolvidos — sejam eles advindos da Universidade ou da realidade social concreta — passem incólumes ao educar-se e educar o outro.

Nessa seara, para aprofundarmos o debate, é prudente destacar que tem sido pleiteada há alguns anos uma segmentação quanto à educação, na qual ela é dividida entre a educação formal, a educação não formal e a educação informal (Gohn, 2010; 2011). No contexto brasileiro, o antropólogo Brandão (1984) contribui significativamente para o referido debate ao delinear a dicotomia entre educação formal e popular, oferecendo subsídios teóricos importantes para a compreensão dos fundamentos da educação não formal e informal. O autor enfatiza a figura do educador popular como um agente de transformação social que atua fora dos espaços institucionalizados da educação formal (Brandão, 1984); ele não se limita a transmitir conhecimento pré-definido em um currículo estruturado, mas oferece a possibilidade de facilitar processos de aprendizagem que surgem das necessidades e experiências concretas dos indivíduos e da comunidade. Desse modo, o seu trabalho é marcado por horizontalidade, diálogo e valorização do saber popular como base para a construção do conhecimento.

Assim, a perspectiva de Brandão (1984) complementa a discussão acerca da segmentação da educação, ao destacar o papel crucial do educador popular na educação não formal. Enquanto a educação formal se caracteriza pela estruturação curricular e institucional, a ação do educador popular, conforme conceituada por Brandão (1984), se situa na educação não formal, promovendo a aprendizagem significativa por meio da participação ativa dos envolvidos, da problematização de questões relevantes para a comunidade e do desenvolvimento de habilidades para a vida e para a transformação social. Em certos aspectos, a ação do educador popular pode se entrelaçar com a educação informal, especialmente nas interações espontâneas que favorecem a construção de conhecimento fora dos contextos planejados. Não obstante o fato de que a distinção aparente o que outrora nos parecia a boa intenção de facilitar a compreensão quanto aos processos de formação dos sujeitos, ela pode, em boa medida, reforçar estigmas e estereótipos, contribuindo para que algumas formas de conhecimento sejam privilegiadas em detrimento de outras.

A educação formal é comumente compreendida como aquela proporcionada aos sujeitos sociais a partir de sua inserção em um lugar específico, especificamente, as instituições educacionais oficialmente destinadas a formar seus estudantes ao lhes prover o conjunto acumulado de conhecimentos tidos como eruditos, significativos, de reconhecimento irrestrito,

de toda uma história da humanidade (Aranha, 1996). Para tal, não basta estar inserido e frequentar a instituição: tal sujeito há de ser avaliado e medido em seus acúmulos, para então transpor um conjunto de etapas devidamente organizadas de maneira sucessiva. Ao concluir a última etapa, será devidamente reconhecido como portador de um diploma que lhe outorga um título. No entanto, está posto no horizonte de análise o fato de que o adjetivo que lhe confere a formalidade não confere a esse tipo de educação um caráter único, ou seja, mesmo as experiências formais de educação são marcadas por hierarquizações, sendo as experiências educativas de caráter elementar destinadas às classes pobres (Zago, 2000), abarcando um cabedal de conhecimentos rudimentares, uma vez que ocuparão na estrutura social lugares de menor prestígio e trabalhos rudimentares. Enquanto isso, as experiências educativas de caráter erudito e sofisticado são destinadas às elites que ocuparão os lugares privilegiados na pirâmide social (Nogueira, 2000). Nesse sentido, a educação formal não necessariamente possibilita promover a igualdade dos sujeitos na realidade social (Bourdieu, 2011). Por fim, nos parece irrefutável o fato de a educação formal gozar de maior prestígio e *status* no imaginário e na realidade social hodierna.

Dando continuidade ao debate, propomos as reflexões de Gohn (2010; 2011) quanto aos elementos e componentes da educação não formal. A autora sinaliza que a educação não formal é aquela que se aprende durante a vida, por meio das experiências compartilhadas com outros sujeitos sociais, em espaços vários, de cooperação e coletividade, seja nos movimentos sociais, nas associações de bairro, nos sindicatos ou nos movimentos de luta pelo exercício de direitos, como educação, saúde, moradia, dentre tantos outros lugares possíveis. Se a educação formal está vinculada à norma, ou seja, às diretrizes e leis direcionadas às instituições educacionais, a educação não formal percorre a própria trajetória de vida dos sujeitos, estando diretamente vinculada aos lugares nos quais se encontra. Essas experiências, ao acontecerem em lugares específicos, mas não institucionais, não prescindem de um objetivo, embora não sejam intenções determinadas por planos e diretrizes governamentais. Trata-se de uma formação construída coletivamente, que não é compulsória, além de pressupor o engajamento do sujeito mediante o significado por ele construído acerca do processo vivenciado.

Sobre a educação informal (Gohn, 2010; 2011), ela se difere das concepções anteriores por aproximar-se do processo de socialização, por acontecer recorrentemente em todos os lugares sociais, por meio das relações estabelecidas entre o sujeito e os lugares de inserção, como a família, o bairro, a igreja e o trabalho, envolvendo um processo de coerção das gerações direcionado às novas gerações, incidindo em suas concepções de mundo, seus significados e símbolos, bem como suas concepções, seus valores e modos de compreender o que seja a ordem

social, o certo e o errado, o bem e o mal. Trata-se do processo de constituição do sujeito e seu condicionamento a um papel social a ser assumido como parte integrante de uma pretensa ordem. Esses apontamentos revelam-se necessários e servem a um objetivo específico neste trabalho: eles nos ajudam a ilustrar o que, ao nosso olhar, são delimitações de fronteiras estanques quanto ao que compreendemos como educação e processo educativo. Nesse sentido, toda e qualquer experiência capaz de inquietar os sujeitos, de lhes colocar em condição de incerteza e questionamento do que está posto, é uma experiência educativa na medida em que lhes proporciona um movimento de busca e não apenas aceitação; logo, educar/formar ao nosso olhar está em posição diametralmente oposta ao condicionamento (Freire, 2011).

Extensão universitária e educação

A universidade brasileira está alicerçada sobre o tripé composto pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. Essas são as bases que garantem a existência da universidade como instituição educativa e construtora de conhecimento. Apesar de um aparente equilíbrio de forças e prestígio usufruído por cada um desses campos, a realidade universitária materializa de forma contraditória hierarquizações que repercutem em um maior privilégio da pesquisa e do ensino em detrimento da extensão, seja por meio de um menor financiamento, oferecimento restrito de bolsas e até mesmo a estigmatização de quem atua com ações de extensão como sendo menos capacitados ou acadêmicos. Essa realidade é abordada por Guimarães (1997) ao refletir acerca da extensão universitária nos anos finais do século passado, revelando o quão lentas têm sido as mudanças no cenário das instituições universitárias. De acordo com a autora,

[e]mbora seja por meio das atividades extensionistas que se configura para a sociedade a face mais visível da utilidade (inutilidade) da universidade, esse caráter que vou chamar talvez indevidamente de ativista da extensão deixa pouco tempo para a reflexão acadêmica, ou seja, para a produção de artigos científicos (os tão falados *papers*) que mostram para a comunidade universitária que uma dada atividade existe (Guimarães, 1997, p. 57).

Diante de uma lógica universitária historicamente produtivista, a convicção nos permite apontar seguramente que o engajamento e a atuação em projetos e ações de extensão universitária expressam um compromisso político do extensionista com a busca por uma conexão entre a universidade e a sociedade que a cerca. Nesse cenário, cabe reforçar que o docente que atua na extensão universitária não o faz de maneira isolada, na imensa maioria das vezes são sujeitos com atuação também na pesquisa e no ensino; entretanto, a ação

extensionista, geralmente, é menos valorizada na academia. Os muros altos já não servem de obstáculo, seus limites foram transpostos e cabe à universidade refletir acerca de sua devida ocupação por sujeitos vários, diversos, que tiveram esse espaço negado em suas trajetórias de vida, mas que podem servir como força potente para intervir na realidade com vistas a torná-la menos desigual e fraturada. Trata-se de uma oportunidade importante para que a universidade, como instituição construtora de conhecimento, democratize não apenas o seu acesso, como também o seu uso como ferramenta de intervenção social: mais do que almejar levar algo da universidade, com base em uma demanda social, cumpre a busca por saberes que ainda não são acessíveis a nós unicamente nos corredores, nas salas e nos auditórios.

Nesse sentido, mais uma vez nos orientamos a partir das contribuições da teoria freireana para trazermos ao debate o que entendemos por “extensão universitária” e quais seus vínculos com o processo educativo formativo. Em sua obra *Extensão ou comunicação?*, Freire (1983) parte de uma análise etimológica e semântica para apontar as contradições concernentes à extensão universitária mediante os caminhos tomados pelo sujeito extensionista. O autor, ao analisar uma ação extensionista na área da agronomia na qual o agrônomo almeja levar para os camponeses das áreas rurais conhecimentos atualizados para o aumento da produção, argumenta que ele o faz de maneira unilateral, desconsiderando as experiências e os conhecimentos prévios dos sujeitos, bem como seus saberes, legados familiares e práticas ancestrais (Freire, 1983). Essa situação não alcança êxito, uma vez que os sujeitos, por desconfiança, não aceitam as mudanças propostas como benéficas, inviabilizando a efetivação do objetivo almejado quando do início da ação extensionista. Por mais bem-intencionada que fosse a ação, seu modo de execução/efetivação reverbera em coerção de um tipo de conhecimento sobre o outro.

Nos moldes nos quais a ação foi proposta, ela se resumiu a um processo coercitivo de introjeção do que seria correto, por advir da academia, sem nem mesmo se preocupar em explicar adequadamente do que se estava tratando. Nesse sentido, a ação se resumiria à transmissão e assimilação do conhecimento, simplesmente por ser de maior prestígio, um movimento que, segundo Freire (1983), remete à invasão cultural, à hierarquização dos sujeitos envolvidos e à submissão do outro em função de sua falta, e não de seu reconhecimento no que lhe há de singular. Conforme aponta o autor,

[t]oda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadido, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas (Freire, 1983, p. 41).

Pensar a ação extensionista em sua condição educativa e com a finalidade de construção de conhecimento implica em assumir obrigatoriamente uma posição democraticamente política diante do processo ao qual se propõe. Nesse aspecto, a reprodução da hierarquização dos conhecimentos e a unilateralidade tão comum quando tratamos do conhecimento de cunho acadêmico dão lugar à horizontalização dos saberes, reconhecendo suas singularidades e sua diversidade, bem como a uma via de mão dupla na qual a realidade dos sujeitos impacta a instituição educacional na mesma medida em que esses sujeitos são formados pelas ações advindas da instituição. Embora possa soar evidente o que se aponta, a empiria nos diz que ainda persiste, em medida considerável, na concretude das universidades, um olhar que privilegia elementos academicistas em detrimento do potencial do que seria efetivamente acadêmico. Dito isso, nossas convicções nos orientam à busca de uma prática extensionista que não prescinde do rigor acadêmico, teórico e conceitual, mas que objetiva não se sobrepor aos outros saberes como sendo inferiores ou insignificantes.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O que entendemos por oficina educativa/formativa/emancipatória?

Antes de adentrarmos de forma mais detida em nossas reflexões quanto ao que consideramos como uma oficina educativa, formativa e emancipatória, e os seus modos de construção e execução no decorrer do referido projeto de extensão, cumpre esclarecer que a sistematização de ideias que compõem este texto não emergiu ou se materializou prontamente, ou em uma única tentativa ou reunião. O que trazemos condensa todo um processo de tentativa e erro, avanço e retrocesso, de fazer e refazer — um exercício contínuo de pensar a prática com o objetivo de aprimorá-la, para melhor cumprir os objetivos almejados e melhor proporcionar a formação dos sujeitos envolvidos nas ações extensionistas. Assim como tudo isso demandou tempo, o que apresentamos agora não representa necessariamente a culminância de uma proposta — uma conclusão cabal —, mas sim o que consideramos ser um estágio de maturação do processo, invariavelmente aberto às mudanças e novas leituras no futuro. Na mesma medida, as propostas apresentadas não são nada novas, não inauguram ações desse tipo, pelo contrário, os envolvidos trouxeram consigo para este projeto suas experiências em outras experiências extensionistas, outros grupos de pesquisa, bem como suas vivências. Todavia, o material que sustenta o debate neste artigo retrata não apenas as especificidades do projeto, mas os caminhos tomados pelos participantes diante de suas práticas coletivas e colaborativas.

Feito esse preâmbulo inicial, passamos ao debate a partir do que nos interessa apontar como sendo nosso entendimento do que seja uma oficina educativa, formativa e emancipatória. O primeiro aspecto é o fato de ser essa uma ação que, obrigatoriamente, está orientada por uma finalidade educativa, enquanto o alcance dessa finalidade incide necessariamente na realidade do outro, portanto, envolve um processo no qual o participante pode ser apresentado a situações e práticas desconhecidas, além de ter acesso a conhecimentos e informações das mais variadas ordens, de acordo com o fim almejado. Para isso, a execução da oficina é antecedida de um processo de elaboração metódico mediante ao que se espera alcançar. Diante disso, entendemos que ações espontaneístas, sem uma finalidade determinada, podem ser nomeadas como oficinas, mas não são educativas, formativas e emancipatórias. Oficinas com caráter educativo e emancipatório, ao nosso entender, têm como condição cabal a intenção de intervir no processo de reflexão do outro acerca de si mesmo e de sua realidade:

Processos educativos emancipatórios objetivam promover exposição e compreensão de contradições sociais, com a finalidade de emancipar os homens, isto é, torná-los conscientes do objeto e finalidade das práticas sociais em que estão implicados, e livres para a crítica social e proposição de transformações (Soares *et al.*, 2019, p. 437).

A inexistência de uma intenção educativa em uma oficina nos remete ao romance infanto-juvenil *Alice no país das maravilhas* (Carroll, 2019). Em dado momento, a menina Alice se encontra perdida e se vê diante de dois caminhos possíveis a seguir. Logo, um gato aparece em uma árvore e pergunta aonde ela quer chegar. O gato ouve da menina que ela quer ir a qualquer lugar, e assim lhe responde que, para ir para qualquer lugar, qualquer caminho serve. Por mais que a espontaneidade seja bem-vinda no desenvolvimento e aplicação das oficinas, ao nosso olhar, elas não podem se resumir apenas a isso. Se a intencionalidade é condição *sine qua non*, em contrapartida, quanto às ferramentas a serem utilizadas, não há nenhum limite a ser imposto, elas são infinitas. O uso de músicas, danças, dinâmicas, jogos e brincadeiras, utilizados para descontrair e aproximar os participantes, pode ser consignado a materiais de maior complexidade e potencial teórico/conceitual, como textos, charges, filmes, vídeos, imagens, reportagens *etc.* Nesse mesmo contexto, as oficinas atendem a toda e qualquer temática, das mais variadas áreas, como mencionado no início deste trabalho. Assim, compete aos proponentes a conciliação entre o que espera alcançar, quais conhecimentos construir e com quais ferramentas.

Em aspectos gerais, no projeto em questão, foi estabelecida uma sistematização na qual toda oficina se organiza com base em cinco momentos distintos que, conectados, orientam as

ações. Os momentos variam quanto ao tempo de execução e às ferramentas que os envolvem, mas seguem uma lógica estabelecida pelos sujeitos proponentes das ações desde o início. O ordenamento proposto foi a melhor forma, até então, encontrada para os participantes terem a devida compreensão do que se aborda em cada momento. Essa organização não apenas cumpre uma função estabelecida no processo, mas promove a fluidez da ação evitando quebras e rompimentos abruptos, além de fazer a conexão com o momento subsequente de modo que, ao fim da oficina, os sujeitos tenham partido de um determinado lugar e alcançado, conscientemente, a ampliação de seus saberes e conhecimentos.

O primeiro momento é nomeado de “sensibilização dos participantes”, ou seja, é o momento do primeiro contato, destinado à criação de laços de proximidade entre quem vai aplicar a ação extensionista e os sujeitos aos quais ela se destina. O pesquisador norte-americano Angrosino (2009) contribui para essa reflexão ao introduzir o conceito de “gelo inicial”, referindo-se à postura que o pesquisador deve adotar nos primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa. Segundo o autor, cabe ao pesquisador a responsabilidade de “quebrar o gelo”, ou seja, estabelecer uma aproximação que torne a relação o mais espontânea e natural possível (Angrosino, 2009). Transpondo essa perspectiva para o contexto de nossas oficinas, o ato de “quebrar o gelo” pode favorecer um ambiente mais descontraído, propício à apresentação dos participantes, à socialização de ideias e à expressão de percepções individuais e coletivas. Para isso, atividades que incentivem a interação, como dinâmicas de grupo e propostas que envolvam movimentação, revelam-se estratégias eficazes nesse momento inicial de construção de vínculos.

O segundo instante é nomeado como “diagnóstico” e trata-se de um momento vital para a continuidade a contento da ação proposta. Obviamente, sabemos que as ações extensionistas envolvem sujeitos diversos e essa condição implica necessariamente em estabelecer qual o ponto de partida da atividade do dia; nesse momento, realiza-se uma leitura dos acúmulos e das experiências que os participantes trazem consigo. Mediante o nível de apropriação, a ação poderá ser de viés propedêutico ou de maior profundidade, ou mesmo conciliar pontuações que congreguem formas diferentes de acordo com o grupo. Por meio do diagnóstico, o grupo evita um debate vago e aligeirado a ponto de causar o desinteresse, assim como um debate demasiado profundo ao ponto de os participantes não entenderem do que se trata e, conseqüentemente, não serem afetados pela ação.

Adiante, consideramos o terceiro momento como o ápice da oficina: o aprofundamento. Nesse instante, os facilitadores trazem algo novo, ou algo que possa ser reinterpretado ou ressignificado. O intuito é promover inquietação, desequilíbrio, ou a construção de

questionamentos quanto ao que possa aparentar ser uma tese irrefutável, uma verdade cabal. O encorajamento dos participantes, no sentido de se posicionarem livremente, expressarem seus pontos de vista e seus modos de compreensão, serve como elemento rico para a construção coletiva do que se pensar sobre os possíveis projetos de vida e de futuro. Mais que oferecer respostas prontas, serve para proporcionar que os sujeitos, ao lidarem com suas próprias perguntas, elaborem as respectivas respostas.

O acúmulo de conhecimentos e informações não é nada exato, no qual, ao nos depararmos com algo que não sabíamos, nunca esqueceremos tal informação. Um arquivamento, nesses moldes, se aproxima muito mais do que ocorre com os computadores. Por mais que seja possível ao ser humano acumular seus conhecimentos, trata-se de algo processual, tornando o quarto momento importante, por se destinar à fixação do que foi abordado na oficina. Uma forma que nos parece adequada para promover uma maior apreensão do debate é por meio de atividades a serem feitas na própria oficina e que envolvam diretamente o tema abordado, seja com o uso da escrita, da fala ou de ações coletivas — o fato de os sujeitos terem exercitado sua reflexão sobre o que se apropriaram recentemente remete a uma maior lembrança e fixação.

O quinto momento, por fim, é a culminância da oficina, que atende principalmente a quem a aplicou do que aos sujeitos participantes. Trata-se do momento da avaliação no qual os participantes poderão se manifestar, seja por meio de rodas de conversa, formulários concisos, fichas para aplicarem notas que apontem os acertos e erros, expressando o que gostaram e o que não gostaram, se entenderam ou não a proposta. Os dados produzidos são vitais para os proponentes da oficina, uma vez que é com base nesses apontamentos que a ação é aprimorada ou que uma rota é corrigida, para melhor atender a quem for participar nas ações futuras. A proposta de organização trazida neste trabalho envolve algo específico utilizado no projeto em questão: não tem nenhum caráter prescritivo, mas tem nos servido como exercício ininterrupto de reflexão acerca do nosso próprio fazer no decorrer dos últimos anos.

ANÁLISES E REFLEXÕES

Sobre as ações desenvolvidas: especificidades, potencialidade e embargos

Um trabalho de cunho acadêmico, quando de sua publicação, insere na arena do debate público as ideias defendidas por quem o escreve, da mesma forma que permite sua refutação ou a negação do que os autores defendem como tese. Ao se tratar de um artigo que, embora dialogue com uma experiência extensionista, pleiteia transpor o simples relato, que redundaria em

limitações quando aborda uma ação específica e cronologicamente situada. Temos ciência das limitações discutidas, contudo, isso serve como reflexão ética e política quanto ao fazer extensionista, bem como sua riqueza e singularidades mediante a proposta estabelecida. O objetivo está longe de prescrever qualquer tipo de receita, especificamente de um modo do “como fazer”, mas, em diálogo com outros trabalhos e outras experiências, esse debate pode reverberar em força motriz que fortaleça as ações extensionistas nas universidades. Aos nossos olhos, conforme Freire (1999), esperança e utopia estão distantes quando se trata do engajamento na extensão universitária. As contradições e complexidades inerentes ao engajamento em ações extensionistas, anteriormente mencionadas, ganham eco quando se dirigem a sujeitos tão complexos e contraditórios.

A palavra “juventude”, no singular, pode sociologicamente nos remeter a uma categoria a ser utilizada em estudos acadêmicos (Sposito, 1997); contudo, quando essa mesma palavra é colocada no plural, “juventudes”, nos remete a um olhar mais das especificidades de quem a vive como condição (Dayrell, 2007). Por isso, no processo de elaboração e execução das oficinas, o uso da palavra “juventudes”, no plural, nos serviu como horizonte para abertura a todo e qualquer tipo de manifestação, atuação, organização e mobilização que pudessem emergir dos jovens. Diante de uma realidade social que nos diz da perenização de imagens e estereótipos que outorgam aos sujeitos jovens características como irresponsabilidade, hedonismo, egoísmo, violência, falta de compromisso e dedicação, bem como o reforço de que vivem enclausurados em um período de crise, em que não são crianças nem adultos, optamos por entendê-los não pela negatividade, mas sim pelo seu reconhecimento como sujeitos de direito (Corti; Souza, 2004). Assim sendo, longe de pretender dar voz a quem já tem, o projeto e suas ações serviram como caixa de ressonância para tais sujeitos falarem de si, de seus dilemas, seus conflitos e suas questões — elementos invisibilizados ao olhar do senso comum.

No que tange a uma ação extensionista a ser desenvolvida junto a sujeitos plurais, a opção foi por nos orientar por práticas e fazeres condizentes com tal realidade. Em diálogo com Nonato e Dayrell (2021), pensamos as ações não apenas sob o prisma do diálogo, mas, sobretudo, da escuta cuidadosa de tais sujeitos e de sua dimensão identitária a partir da positividade. A aparente simplicidade da disposição à escuta esconde a necessidade de romper com práticas arraigadas de monopólio do processo educativo e a inserção dos sujeitos participantes da ação extensionista como interventores no processo. Trata-se do que Dayrell (2016) nomeia de “pedagogia das juventudes”, ou seja, um processo de construção do conhecimento junto aos jovens por meio da equalização das responsabilidades educativas e formativas.

Durante os anos de desenvolvimento do projeto, estivemos em conexão com sujeitos vários, entre eles, estudantes da educação básica e da universidade, jovens pertencentes a coletivos culturais ligados ao *hip-hop*, jovens em situação de conflito com a lei, jovens pertencentes a movimentos políticos institucionalizados e movimentos da saúde, dentre outros. No mesmo sentido, várias foram as temáticas abordadas: a questão da participação política, na escola e na sociedade; da saúde mental na pandemia e pós-pandemia; dos projetos de vida e de futuro; das manifestações culturais e artísticas como possibilidade de atuação e intervenção na sociedade. Ademais, as tentativas de silenciamento dos jovens repercutiram acerca do projeto. Em uma ocasião, ao sermos convidados a desenvolver uma oficina sobre participação estudantil em uma escola, a equipe do projeto foi embargada antes mesmo da execução da ação. A direção da escola, que havia feito o convite, colocou como condição a negativa dos extensionistas de abordarem questões de orientação sexual ou sexualidade, caso emergissem no debate.

Coletivamente, em reunião no grupo de estudo do projeto, todos foram contrários à aplicação da oficina mediante tal condição. Ao final, a direção da escola retrocedeu e a oficina ocorreu. Essa situação permitiu que, junto aos estudantes engajados no processo de extensão, fosse pautado o fato de que, se o grupo aceitasse tal condição, além de estarmos nos submetendo ao controle externo, estaríamos sendo coniventes com a realidade questionada pelos próprios sujeitos e nos furtando ao papel de fomentar o debate e a participação do estudante na escola (Martins *et al.*, 2024). Cientes de que os sujeitos participantes das oficinas são os atores principais da ação extensionista, em absolutamente todas as oficinas estão presentes situações de incentivo à fala e à conversa coletiva, com o intuito de evitar constranger os participantes em busca de um ambiente de horizontalidade. Nas ações propostas, o uso de rodas de conversa foi exitoso.

A roda em si, na sua constituição, é um lugar sem cantos, sem privilégios e onde todos, em posição de igualdade, podem se olhar nos olhos, no mesmo patamar, na mesma condição. Trata-se de uma herança da educação popular em sua virtude maior de formar sujeitos com base em suas realidades (Martins *et al.*, 2024, p. 8).

Para muito além de uma questão de ordem estética ou de forma, a roda de conversa faz emergir no interior do processo de construção do conhecimento o exercício da partilha de algo subjetivo, assim como a recepção de algo oferecido pelo outro. Não há embargos, não há limitações a não ser quanto ao exercício respeitoso da fala; quanto ao que pensa sobre o que está sendo debatido, há total liberdade de manifestação. Trata-se de um exercício essencialmente dialógico:

As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar (Moura; Lima, 2014, p. 100).

Nas várias oficinas oferecidas, recorrentemente, nos momentos de sensibilização e “quebra do gelo”, recorreremos a dinâmicas e brincadeiras coletivas que envolviam movimento e agitação. Vários objetos foram utilizados, entre eles, balões controlados no ar ou estourados, fósforos, barbantes, objetos pessoais dos participantes, caixas de bombom como premiação em algumas ocasiões, dentre outras coisas. Alguns sujeitos adultos da escola, como pessoas da coordenação e direção, bem como professores, apesar de terem recebido anteriormente o planejamento da ação, direcionavam-se na instituição de ensino com semblantes desconfiados e fechados, sem entender o movimento, mas nomeando-o como “bagunça”.

Uma situação *sui generis* ocorreu em uma escola noturna, na qual a coordenadora, que havia assistido à oficina na semana anterior, disse que nos disponibilizaria para a aplicação “a turma mais bagunceira da escola”, pois “queria ver se conseguiríamos dar conta” deles. Desse modo, não apenas “demos conta”, como fizemos o convite para que a coordenação e a direção participassem da roda de conversa final, na qual os estudantes reclamaram da falta de atividades para os alunos do turno noturno, bem como passeios e campeonatos, destacando se sentirem menos valorizados e reconhecidos. Como a oficina ministrada era sobre participação estudantil, ao final, a coordenadora provavelmente percebeu haver uma intencionalidade no que estávamos fazendo.

Em relação aos convites recebidos para o desenvolvimento de nossas oficinas, uma impressão tem se tornado cada vez mais nítida, sobretudo quando convidados por instituições educacionais para tratar da participação dos estudantes: o fato de as pessoas que fazem o convite, com um olhar mais focado na gestão, criarem a expectativa de que as oficinas sirvam para doutrinar ou prescrever aos sujeitos modos adequados de como se comportar no ambiente escolar. Irredutíveis quanto ao compromisso estabelecido pelo projeto, de fomentar e servir como espaço de livre exercício das mais variadas formas de expressão coletiva das juventudes, em algumas escolas percebemos certo desconforto. As oficinas, pela sua dinâmica, se tornam algo com vida própria, uma verdadeira Caixa de Pandora⁶, na qual não se tem o domínio nem a intenção de controlar as manifestações de incômodo dos participantes. Nesse horizonte, foram várias as situações que, em lugar de doutrinar os estudantes, a oficina serviu como caixa de

⁶ Na mitologia, essa caixa é um objeto que, pelo desconhecimento do seu poder e conteúdo, ao ser aberto trouxe à humanidade todos males e infortúnios vividos a partir de então.

ressonância das suas insatisfações, e coube às gestões lidarem com isso, afinal, tratava-se de uma forma de demonstrar a eficiência do trabalho ao incitar os sujeitos a pensarem e refletirem sobre si, seus papéis e lugares.

Os momentos de diagnóstico têm sido de grande contribuição para o êxito das oficinas. Para que elas alcancem seus objetivos, é necessário que os extensionistas que as aplicam saibam o nível de apropriação dos sujeitos participantes quanto aos temas propostos. A busca pela escuta é uma regra, todavia, temos o cuidado para que os envolvidos não sejam colocados em condição de constrangimento. Para isso, evitamos ações que demandem a escrita muito elaborada, ou mesmo coisas muito específicas que levem as pessoas a prontamente dizerem que não sabem nada do que estamos tratando. A socialização das experiências subjetivas serve como panorama, assim como orientação para os caminhos a serem seguidos posteriormente. O momento do aprofundamento assume a centralidade da oficina por trazer um conhecimento novo, bem como demanda o cuidado de lidar com valores e posicionamentos sedimentados trazidos pelos participantes. O uso de filmes, músicas, imagens, charges, dentre outras ferramentas, ajuda a tornar o processo menos rígido, ou apenas resumir o conhecimento trazido a uma dimensão conceitual dura, que remeta a um aprendizado de cunho mnemônico. Vários foram os participantes que, ao se colocarem diante do que lhes levávamos, demonstraram certa surpresa a ponto de dizerem que “nem sabiam saber tantas coisas difíceis”.

Considerar os saberes trazidos pelos participantes nos parece contribuir para que eles se sintam verdadeiramente reconhecidos e importantes naquele momento, passíveis de serem ouvidos, tornando a apropriação do conhecimento antes tida como difícil, algo aparentemente mais fácil e prazeroso, conforme defendido por Freire (2011) ao tratar acerca da humanização dos sujeitos e seu reconhecimento como capazes de ser sempre mais. Se, como dito anteriormente, partimos de um intuito educativo e formativo, ao nos propormos a desenvolver e aplicar uma oficina, nos compete também o interesse de que os sujeitos envolvidos apreendam os conhecimentos que construíram. Por isso, as oficinas são invariavelmente compostas por uma atividade prática — um lembrete do que foi debatido no dia, um exercício de fixação — para facilitar que, em seguida, todos se lembrem do conteúdo trabalhado. Não se trata de um exercício nos moldes das atividades escolares, não queremos mensurar a aprendizagem dos sujeitos, ou lhes atribuir uma nota. Esse momento cumpre unicamente a função de produzir maior significação do que foi feito junto aos participantes. Dessa maneira, são utilizadas atividades colaborativas, que demandam intervenções subjetivas, mas que têm sua continuidade mediante a colaboração e intervenção do outro. Tal ação, algumas vezes, culminou na produção

de mapas conceituais e nuvens de palavras, que eram fotografadas para servir de elemento analítico dos proponentes da oficina.

Ao final, como retorno do trabalho para os extensionistas, os participantes fazem a avaliação das oficinas, apontam o que não gostaram, o que mais gostaram, o que já sabiam do que foi discutido, bem como algo novo aprendido — seja por meio de fichas pontuadas, desenhos ou mesmo mensagens, as avaliações dizem de uma maior positividade que negatividade em relação ao trabalho. O que nos leva a engajar novamente com o referido projeto a cada novo ano é o fato de que um número exponencialmente alto de participantes diz se sentir realizado com a ação por serem ouvidos, chegando ao ponto de haver quem diga ter sido a primeira vez em que alguém parou para ouvir com interesse o que tinha a dizer. Quanto aos sujeitos participantes advindos de oficinas ocorridas nas escolas, houve quem comentasse que era “uma aula muito legal” e que em outras disciplinas “os professores podiam passar a ensinar assim também”.

Sem qualquer romantização, reforçamos que o engajamento em ações extensionistas como a que se propõe no referido projeto, com oficinas de cunho educativo, formativo e emancipatório, enfrenta várias dificuldades, seja na burocracia da universidade, na falta de financiamento ou investimento em materialidade, na incompreensão de quem solicita a ação e tenta determinar o que deve ser feito, ou no não reconhecimento da ação em sua dimensão central de promoção da extensão universitária. Não se trata de representar com o presente trabalho os extensionistas universitários como heróis abnegados — longe disso —, todavia, não nos pode escapar o reconhecimento de tais experiências como eminentemente educativas e capazes de promover o vínculo da universidade com a sociedade que a cerca. Aos que acreditam que educar e formar o outro e a si mesmo implica promover intervenções e lutas pela busca de uma outra sociedade, a extensão universitária nos parece um caminho frutífero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao alinhavarmos o que nos parece o fechamento de um caleidoscópio de ideias angariadas nos últimos anos em relação à atuação e ao uso de oficinas educativas em uma ação de extensão universitária, não nos achamos capazes de erigir conclusões cabais. Contrariamente, esperamos ter demonstrado que a inconclusão é a virtude do que trouxemos para o debate. Metodologicamente, um projeto de extensão no qual seus proponentes não estejam abertos diuturnamente à emergência de novas ferramentas e formas de se fazer extensão

universitária, está fadado à esterilidade e gradativamente se extingue pela inanição e falta de energia advinda do que lhe alimenta: a realidade concreta.

Diante do exposto, defendemos que a extensão universitária, de acordo com o modo como se efetiva, quando comprometida com a libertação do pensamento e não com o condicionamento, é marcada pela sua potencialidade educativa na formação de sujeitos sociais mais conscientes das contradições e conflitos inerentes da realidade social. O fomento de inquietações repercute em sujeitos capazes de construir novas leituras de si, novas interpretações do que está posto, e por isso fomenta a busca por mudar o que é imposição. Talvez, por isso, a extensão universitária não goze de tanto prestígio acadêmico, mas alcance o devido reconhecimento dos sujeitos que nela se inserem.

A opção por se engajar na extensão sem promover a coerção do conhecimento acadêmico acerca dos saberes advindos dos sujeitos reverbera na busca não apenas por se fazer ouvir, mas por se disponibilizar a ouvir o que o outro tem a dizer. No caso de ações que envolvem as juventudes, ouvir faz toda a diferença. É muito diferente falar dos jovens e falar com os jovens, por serem sujeitos sociais concretos, contraditórios, que, na atualidade, não querem ouvir falar de si, mas querem eles mesmos falar sobre si. A tutela não é aceita e o silenciamento é visto como violência. Cabe à universidade, enquanto instituição, refletir acerca de quais são os lugares a serem ocupados por tais sujeitos para que melhor possa cumprir com sua missão.

A universidade idealizada como instituição incólume aos conflitos e contradições da sociedade que a cerca, politicamente isenta, insípida, inodora e incolor, imune às contaminações do que não seja o academicamente referido a ela, é uma quimera. Ao nos propormos a sistematizar reflexões decorrentes da atuação em um projeto de extensão universitária, mais que trazer elementos práticos e metodológicos, cumpre-nos a defesa da extensão enquanto campo significativo de formação e emancipação dos sujeitos sociais e da universidade como campo de disputa. Os breves e concisos escritos apresentados são, certamente, lacunares e insuficientes quanto ao alcance da devida complexidade que envolve o tema, todavia, gradativamente, esperamos instigar outras pessoas, despertar outros projetos e fomentar o olhar para a ação extensionista em sua condição educativa.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019.
- CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *In*: VIEIRA, M. M. (org.). **Atores educativos**: escola, jovens e mídia. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007. p. 1105-1128.
- DAYRELL, J. **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza, 2016.
- FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz & Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Paz & Terra, 2020.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUIMARÃES, A. M. G. Extensão universitária como reconfiguração de saberes. *In*: LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. (org.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997. p. 55-78.
- LAZZAROTTO, A. R. *et al.* Oficinas educativas sobre HIV/Aids: uma proposta de intervenção para idosos. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 833-843, 2013. DOI 10.1590/S1809-98232013000400017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/FypcM9rn5VtXLLGbpYF6VbM/>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- MARTINS, F. A. S. *et al.* Juventudes e experiências participativas na escola: o que os/as estudantes têm a nos dizer? **Caminho Aberto**, Florianópolis, v. 18, n. 11, p. 1-26, 2024. DOI 10.35700/2359-0599.2024.18.3606. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/3606>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MEDEIROS, J. C.; AMANCIO, C. G. O. Oficina de agroecologia e práticas educativas. **Cadernos de Agroecologia**, Recife. v. 10, n. 3, n. p., 2015. Disponível em: <https://www.aba-agroecologia.org.br/revista/cad/article/view/18050>. Acesso em: 2 maio 2025.

MEYER, D. D.; SILVA, K. V. C. L. Brincar e filosofar, despertando o interesse pelo saber: oficinas sobre animais peçonhentos. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre. v. 21, n. 2, n. 179-191, 2008. DOI 10.22456/2595-4377.4994. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/4994>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MOREIRA, R. P. *et al.* Oficinas educativas sobre hipertensão arterial: um estudo quali-experimental sobre avaliação da eficácia. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Brasil, v. 4, n. 3, n.p., 2005. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-425417>. Acesso em: 10 maio 2024.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 1º maio 2025.

NASCIMENTO JUNIOR, A. F.; GONÇALVES, L. V. Oficina de jogos pedagógicos de ensino de ecologia e educação ambiental como estratégia de ensino na formação de professores. **Práxis**, Volta Redonda, v. 5, n. 9, p. 71-76, 2013. DOI 10.25119/praxis-5-9-606. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/606>. Acesso em: 25 maio 2025.

NEPOMUCENO, J. M.; SILVA, P. A.; ALVARENGA, M. R. M. Oficinas pedagógicas como estratégia de práticas educativas sobre saúde bucal de pessoas idosas: relato de experiência. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 175-186, 2024. DOI 10.3895/etr.v8n1.19026. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/19026>. Acesso em: 4 mar. 2025.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência acadêmica. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas e meios populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

NONATO, S. P.; DAYRELL, J. T. **Por uma pedagogia das juventudes**: educação e a pesquisa como princípio educativo. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

SILVA, C. H. L. **Vivendo práticas artísticas**: oficinas arte-educativas como experiências de artisticidade, diversidade cultural e pertencimento. 2024. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/b7bfb054-60ff-4c13-9e6c-93dcd0b8f7f7>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, M. X. *et al.* Nutrição escolar consciente: estudo de caso sobre o uso de oficinas de culinária no ensino fundamental. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 267-277, 2014. Disponível em: <https://www.revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/895>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SOARES, C. B. *et al.* Oficinas emancipatórias como instrumento de formação em saúde coletiva para o cuidado à família. **Investigação Qualitativa em Saúde**, [S. l.], v. 2, p. 435-443, 2019. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/336529484_Officinas_emancipatorias_como_instrumento_de_formacao_em_saude_coletiva_para_o_cuidado_a_familia. Acesso em: 18 dez. 2024.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. esp., p. 37-52, 1997. Disponível em:
http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_06_MARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas e meios populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-44.

Submetido em 29 de julho de 2025.

Aprovado em 25 de maio de 2026.