

## Oficinas educativas como metodologia no processo ensino-aprendizagem: construção e práticas

*Educational workshops as a methodology in the teaching-learning process: construction and practices*

*Los talleres educativos como metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje: construcción y prácticas*

### Marcia de Medeiros Aguiar

Centro Universitário Carioca, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil  
[maguiar@unicarioca.edu.br](mailto:maguiar@unicarioca.edu.br) | <https://orcid.org/0000-0001-8276-5274>

### Arthur Pedro Morais da Silva

Centro Universitário Carioca, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil  
[arthurpe.educ@gmail.com](mailto:arthurpe.educ@gmail.com) | <https://orcid.org/0000-0002-1655-090X>

### Resumo

Este trabalho teve como objeto de estudo a educação popular e as oficinas educativas como metodologia de ensino-aprendizagem, descrevendo-as desde a sua construção até a prática, objetivando, assim, apresentar o modelo metodológico das oficinas pautado em perspectivas freireanas e analisado a partir do ponto de vista histórico-ideológico da trajetória da educação popular no Brasil. A análise sobre o relato de experiência do autor em conjunto com o Coletivo Raiz Popular é a ferramenta de discussão do tema em conjunto com os saberes levantados por autores de grande relevância acadêmica, como Paulo Freire, Vygotsky, entre outros. A conclusão aponta para a metodologia como ferramenta de educação libertadora, proponente do diálogo como dispositivo fundamental da metodologia, relações horizontais e busca da consciência crítica dos ativos envolvidos.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Oficinas Educativas. Metodologia.

### Abstract

This work had as its object of study popular education and educational workshops as a teaching-learning methodology, describing them from their construction to practice, thus aiming to present the methodological model of the workshops based on Freire's perspectives and analyzed, the from the historical-ideological point of view of the trajectory of popular education in Brazil. The analysis of the author's experience report together with the Coletivo Raiz Popular is the tool for discussing the theme together with the knowledge raised by authors of great academic relevance, such as Paulo Freire, Vygotsky, among others. The conclusion points to methodology as a tool of liberating education, proponent of dialogue as a fundamental device of methodology, horizontal relationships and the search for critical awareness of the assets involved.

**Keywords:** Popular Education. Educational Workshops. Methodology.

### Resumen

Este trabajo tuvo como objeto de estudio la educación popular y los talleres educativos como metodología de enseñanza-aprendizaje, describiéndolos desde su construcción hasta la práctica, buscando, por tanto, presentar el modelo metodológico de los talleres basado en las perspectivas de Freire y analizado desde el punto de vista histórico-ideológico de la trayectoria de la educación popular en Brasil. El análisis del relato de experiencia del autor junto con el Coletivo Raiz Popular es la herramienta para discutir el tema junto con los conocimientos planteados por autores de gran relevancia académica, como Paulo Freire, Vygotsky, entre otros. La conclusión apunta a la metodología como herramienta de educación liberadora, proponente del diálogo como dispositivo fundamental de la metodología, las relaciones horizontales y la búsqueda de la conciencia crítica de los activos involucrados.

**Palabras clave:** Educación Popular. Talleres educativos. Metodología.

Artigo recebido em: 29/08/2021 | Aprovado em: 08/01/2021 | Publicado em: 01/08/2021

### Como citar:

AGUIAR, Marcia de Medeiros; SILVA, Arthur Pedro de Moraes da. Oficinas educativas como metodologia no processo ensino-aprendizagem: construção e práticas. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 2, p. 01-13, e31842, jul./dez. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31842>.

## 1 Introdução

Motivado pela experiência em educação não formal com oficinas educativas no Museu da Vida - FIOCRUZ, este artigo tem o propósito de delimitar a estrutura metodológica comum dessas oficinas que foi aplicada na criação e desenvolvimento das atividades para o Coletivo Raiz Popular – grupo interdisciplinar de popularização da ciência e educação popular que desenvolve oficinas educativas a serem realizadas em escolas públicas do Rio de Janeiro.

## 2 Educação popular: conceito e histórico

Entender a história da educação é fundamental para que, a partir de sua trajetória, se possam observar as finalidades ideológicas que as práticas educativas vão assumindo ao longo do tempo. Na contramão da educação tradicional, advinda do século XVIII, a educação popular, não formal, surge como um importante olhar para o sujeito no processo educativo.

O nascimento daquilo que se entendia como educação popular se dá a partir da tentativa da distinção entre a educação social e a assistência social. Daí a discussão entre diversos atores sociais como o Estado, as universidades e o terceiro setor, para estabelecerem os valores e disporem de recursos do que se formaria no campo das práticas socioeducativas. O Estado é colocado como o provedor de recursos; e com o fortalecimento do mercado de terceiro setor, o discurso para a educação popular cresce no Brasil, como foco de rompimento de estruturas sociais que mantinham a desigualdade e injustiça no âmbito das práticas educativas. O foco era social e revolucionário.

Grosso e Coutinho (2016) propõem uma reflexão a partir de uma revisão bibliográfica acerca da história da educação popular. Na década de 1950, o Brasil foi tomado pela ideia desenvolvimentista, onde crescia uma perspectiva de democracia capitalista. Por isso havia a necessidade de alfabetizar muitas pessoas, nascendo assim a ideia de educação popular. Já em 1960, contrariando a primeira perspectiva, a prática educativa toma um discurso de superação da dominação do indivíduo, fortemente pautada nos valores educacionais de Paulo Freire, em campanha pelo Ministério da Educação e Cultura, com o Plano Nacional de Alfabetização. O que Brandão (2002 apud Grosso e Coutinho, 2016) chama de amplo, difuso e intenso movimento conduzido por educadores, pedagogos e não pedagogos de formação. Propostas ainda frágeis, num sentido de “experimentação”. Trabalho pedagógico quase nunca formalmente escolar, realizado no campo e na cidade, envolvendo grêmios estudantis, agências da Igreja Católica, sindicatos e o que seriam considerados os movimentos populares (BRANDÃO, 2002 apud GROSSO; COUTINHO, 2016). A maioria dessas ações, patrocinadas pelo governo entre 1959 e 1963, foram derrubadas apenas no início do regime militar.

No período do regime militar, a educação popular passou a ser fortemente ligada aos movimentos de luta por direitos civis, sociais, econômicos e políticos. Também nessa fase, o movimento operário tomou corpo e se aproximou de outros movimentos que lutavam por direitos. Nesse sentido, o trabalho educativo passou a ser visto como resistência à vigência institucional da época, sem explicitar seu viés po-

lítico. Essa prática de educação libertadora teve um forte impacto nas crescentes lutas dos movimentos sociais e ajudaram a derrubar o regime militarista vigente.

Já em 1990, com novas perspectivas econômicas e tecnológicas, os movimentos precisaram reinventar a sua centralidade sociopolítica, já que a sociedade começou a apresentar novas maneiras de organização social, havendo certa dificuldade nessa ruptura para um novo cenário. No campo da educação, surgiram novas práticas e conceitos e as ONGs tomaram espaço nessa nova forma de prática educativa social. Com a eleição de Lula, em 2003, a pauta de educação popular retomou em discussões nacionais, como política pública.

Um saber indispensável à relação de ensino-aprendizagem, segundo Freire (2016), é aquele que não separa os conteúdos da formação ética dos educandos, uma vez que, enquanto sujeitos históricos, esses trazem conhecimentos prévios e concepções de mundo que devem ser considerados ao longo do processo.

Marques e Marques (2006) propõem um levantamento da reflexão entre as afinidades das obras de Paulo Freire e Vygotsky, nos cruzamentos de seus aspectos dialéticos direcionados à educação cidadã como prática ético-política. Neste contexto, apresenta Vygotsky, que influenciado por perspectivas russas, fundamentou suas pesquisas do funcionamento intelectual humano nas ideias marxistas, onde os objetos podem ser estudados como movimentos em mudança, enquanto Paulo Freire considera a formação humana como uma totalidade social pautada nas relações e correlações de forças formadoras da realidade social. Aquilo que é concebido advém de pressões idealistas de classes dominantes determinadas por estruturas montadas nas relações sociais. Proponente de uma dialética transformadora, Freire aponta a consciência crítica como o compromisso fundamental à existência humana, sendo a humanidade uma realidade histórica do sujeito, na importância de entender a concepção humana a partir de sua subjetividade.

Vygotsky trabalha com a perspectiva de que o conhecimento se constrói a partir da interação do sujeito, situado historicamente no ambiente social em que é concebido. Nessa perspectiva, a educação para aprendizagem deve considerar toda a referência histórica trazida por esse sujeito a fim de favorecer as relações sujeito-sujeito e sujeito-mundo tidas como relações indissociáveis para Freire, citado por Marques e Marques (2006), que aponta que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A concordância entre os autores se dá quando Vygotsky afirma que o conhecimento se constrói a partir da mediação entre os sujeitos em uma prática compartilhada de aprendizagem e quando, quanto mais heterogêneo se faça o grupo, mais heterogêneo se constitui o diálogo. A perspectiva de educação como um ato dialógico para Freire e a linguagem como elemento mediador principal para o processo educacional, segundo Vygotsky, apontam o ponto comum de suas correntes: a centralidade do diálogo na prática pedagógica (MARQUES; MARQUES, 2006). Ambos defendem a inserção dos sujeitos na prática social como agentes de transformação, defendem a horizontalidade das relações e acreditam que os currículos escolares devem ser postos como ferramenta de transformação, não se atendo apenas à formação cidadã

como um processo de ensino-aprendizagem meramente transmitido, mas à formação integral como formadora de um sujeito crítico, autônomo e competente.

Sendo assim, o processo educativo deve se dar de forma articulada, fundamentada nas relações entre os sujeitos envolvidos nessa prática a partir do aspecto social, levando em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelos educandos como experiências de sujeitos históricos. Vygotsky (2001 apud MARQUES; MARQUES, 2006, p. 11) defende que

no fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

## 2.1 Oficinas educativas como metodologia de educação popular

Para que se inicie na educação como prática de liberdade, a dialogicidade (quando o educador se reconhece como educador-educando e os educandos como educandos-educadores) e a preocupação com o conteúdo devem anteceder essa relação. Na verdade, a busca por esse conteúdo já inicia a relação destes, sendo o docente responsável pela busca dialógica deste conteúdo quando considera as especificidades de seus educandos nessa seleção, contrariando a prática do “educador-bancário”. Para o educador-educando, o conteúdo programático não é uma imposição aos educandos, mas uma “revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que estes lhe entregaram de forma desestruturada” (FREIRE, 1987). Deve ser a partir da realidade dos educandos, concreta e refletindo seus anseios, que o educador-educando deve organizar o conteúdo programático. É preciso propor ao povo, por meio de situações básicas, a sua realidade concreta como problema para que sejam desafiados e procurem a resposta no campo da ação, fazendo-se, assim, a ação educativa política. Será apenas a partir dessa realidade que teremos educadores e povo ligados, para buscarmos o conteúdo programático da ação educativa. Essa busca se faz a partir do desejo em encontrar o que o autor chama de “universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 1987).

A ação-reflexão deve-se dar reciprocamente na ação de investigar, como sendo processo de conhecimento, busca e criação. Necessita que os sujeitos estejam sempre se descobrindo ao longo dos temas e na interpretação desses problemas. Daí a importância de envolver o povo como parte do processo, que em conjunto com os profissionais investigadores e como proprietários de seu contexto histórico e cultural se constituem como sujeitos do processo. A partir dessa reflexão alcançada pelos sujeitos, a tarefa pedagógica do educador é, de acordo com Freire (1987), trabalhar o que foi recolhido na investigação com uma equipe interdisciplinar e devolver o que se recolheu como um questionamento, incentivando a reflexão dos homens investigados.

O autor também apresenta como abordagem metodológica os círculos de investigação temática, onde devem ser gravadas as discussões para análise posterior da equipe interdisciplinar, auxiliares da investigação e representantes do povo. Nesse momento, o investigado não só ouve os outros sujeitos, mas assume o papel de mediação ao indagar não só as situações codificadas, mas as respostas que vão surgindo ao longo do diálogo. Revelando seus sentimentos e emoções, tomados pelas circunstâncias, desvelam, assim, opiniões que provavelmente não revelariam em outras condições. Como última etapa desse processo, caberá a cada especialista, dentro da sua área de atuação, classificar esses temas, surgidos a partir de todo esse processo de investigação em temas científicos e, a partir deles, desenhar seu programa de conteúdos para que, em seguida, apresente a toda a equipe o seu projeto de “redução” do tema. A troca de ideias, numa reflexão conjunta e interdisciplinar, garantirá a continuidade da riqueza dialógica conquistada até este momento do processo. A partir disso caberá à equipe classificar as estratégias metodológicas, recursos e ferramentas a serem utilizados para o trabalho educativo, levando sempre em conta o contexto dos educandos e o material resultante da investigação feita.

Paulo Freire (1987) ressalta que a importância para esta educação libertadora, em todo o caso, é a garantia de que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo, ressignificando a sua visão de mundo na troca da inter-relação homens-homens. Assim, entende-se a construção desse programa como ruptura da estrutura de opressor-oprimido, trazendo o sujeito como parte e centralidade do processo de construção daquilo que se fará na prática educativa, de forma humana, horizontal e libertadora.

Se no processo de construção de oficinas e atividades educativas aplica-se a abordagem metodológica de Freire que envolve o conhecimento do público, a escuta às suas demandas, a investigação de sua realidade, troca dos registros de observação, discussão conclusiva dos resultados da investigação e o desenvolvimento metodológico e ferramental incluindo o sujeito aprendiz em todos os níveis desse processo, a prática educacional atinge o que Freire acredita de educação como potência libertadora, desenvolvida de autonomia, rompedora de estruturas e desigualdades sociais, democrática, ética, dialógica e efetiva para a aprendizagem significativa, proponente de uma práxis transformadora cíclica e contínua para a aprendizagem e inter-relação social.

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de socio dramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de videodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular etc. são elementos presentes na dinâmica das oficinas (CANDAU, 1999, p. 11).

A autora aponta o que Freire, enquanto um dos autores de maior relevância na discussão dessa metodologia, também defende, no que faz alusão à prática dialética dessa atividade. As oficinas constituem um espaço democrático na relação entre educador e educando, quando horizontalizam a relação destes com o saber, na troca com o

objeto e, principalmente, nas relações de autoridade e liberdade, sendo esse espaço decorrente de atividades e dinâmicas coletivas e individuais que proporcionam aos agentes expor seus conhecimentos e trocar saberes entre si (FIGUEREDO et al., 1999, p.11).

Segundo Figueredo et al. (2003), as oficinas se constituem por diversos momentos e finalidades, ao longo de sua construção. Os autores apontam que primeiro deve-se propor uma dinâmica de acolhimento para entrosar os participantes. Esse momento determina a forma como o público participante vai interagir, além de dar ao mediador condições de percepção do seu público. O espaço deve se tornar sólido e seguro para que a vida cotidiana dos participantes seja um agente relevante na reflexão, proporcionando situações favoráveis à aprendizagem significativa. É o público participante que – no contato com o objeto de reflexão (tema central da oficina) – vai determinar os caminhos e abordagens relevantes a sua própria aprendizagem. A forma como o mediador e o público realizam a troca, os recursos utilizados, o tempo de atividade e quantidade de participantes é relativo ao projeto e tema central de estudo. Sempre se deve considerar a realidade cotidiana dos educandos participantes, assim como as suas perspectivas socioeconômicas, localização geográfica, manifestos culturais, entre outros aspectos. Conhecer o público e respeitar as suas especificidades é um dos maiores pilares dessa metodologia.

Segundo Figueredo et al. (2003), esse processo metodológico apresenta uma abordagem educativa rica de sensibilização, reflexão, análise, criatividade, compreensão, ação e avaliação. A abordagem educativa precisa ser criativa, amorosa e dialética para que os participantes alcancem o *Ser* mais e iniciem uma reflexão libertadora. O objetivo não é transmitir conhecimento, mas alcançar os participantes para a reflexão, a partir de um convite atrativo, democrático e sólido.

### **2.1.1 Coletivo Raiz Popular**

Em 2018, o autor ingressou no PROPOP – programa de formação do Museu da Vida –, que prepara graduandos de diversas áreas do conhecimento, entre ciências humanas e ciências exatas, para atuar no desenvolvimento e mediação de atividades educativas não formais, em espaços museais. O atendimento e desenvolvimento das oficinas são realizados por grupo de jovens graduandos em conjunto com mediadores profissionais, orientadores do programa, constituindo uma equipe multidisciplinar. Além da preparação das oficinas e atendimento, os participantes do projeto fazem parte de formações técnicas acerca de popularização da ciência, divulgação científica, a construção pedagógica de atividades para museus, educação não formal, mediação, acessibilidade etc.

A partir do contato com diversas concepções pedagógicas e outros estudantes de graduação, surgiu a ideia de desenvolver oficinas de temáticas específicas para dar conta de determinadas demandas sociais para além dos muros do museu, enquanto espaço institucional. Estudante de Pedagogia, graduando em Física, estudante de Biomedicina, e estudante de Museologia uniram-se para construir essas atividades e levá-las a estudantes da rede pública, dentro do próprio espaço escolar. Surgiu, assim, o Coletivo Raiz Popular, grupo interdisciplinar de mediadores que propõe popularização da ciência a serviço do ideal de educação popular, em espaços diversos, descentralizando a institucionalidade excludente do museu, para alcançar públicos socialmente vulneráveis e marginalizados da concepção de saber acadêmico.

O grupo se utilizou de perspectivas dialógicas, pautando o diálogo como centro fundamental do processo educativo (FREIRE, 1987), em uma relação horizontal na troca entre os ativos: sujeito – mediador – objeto de estudo.

Nesse sentido, o mediador assumiu a postura de intermediário da relação destes ativos e provocador, buscando despertar nos educandos a sua própria significação do objeto em diálogo com o estudo proposto, convidando o sujeito ao exercício de sua criticidade para o alcance da percepção de agente passivo, em busca do nível de conscientização para alcançar a práxis transformadora.

A oficina Cara a Cara, autoria do Coletivo Raiz Popular, foi realizada em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Foram atendidas turmas do 9º ano do ensino fundamental e o Projeto de Aceleração Carioca 2 (turma de aceleração do município para alunos que não correspondem à idade escolar regular). No total, foram quatro oficinas, sendo duas em cada escola, com aproximadamente 120 participantes de faixa etária entre os 13 e 17 anos, majoritariamente residentes do subúrbio carioca. As atividades foram realizadas entre junho e agosto de 2019.

### **Grupo 1**

Em uma sala vazia, espécie de auditório da escola, os mediadores da atividade foram recebidos por uma turma do 9º ano do ensino fundamental de aproximadamente 25 participantes. A turma estava acompanhada pelo professor de História e dois estagiários.

A ambientação se deu de forma muito agradável, a turma parecia aberta à participação. A realização da primeira etapa da atividade, na qual os alunos eram separados para trabalhar em grupos, foi bastante aceita pelos mesmos, pois poucos alunos ficaram deslocados. Nessa etapa, foram observadas a postura de liderança de alguns alunos e a forma reativa de manifestação de uma aluna preta, rejeitada pelos demais, pela forma como colocava a sua perspectiva. Somente por forma agressiva, com pouca preocupação pelos colegas, a aluna se fez ouvir, atentando justamente para alguns pontos objetivados pela proposta de trabalho da oficina.

A segunda parte da atividade, momento em que os grupos expõem suas conclusões e trocam ideias de forma coletiva, foi mais intensa, com uma participação mais calorosa e ativa. As intervenções dos mediadores foram amplamente aceitas pelos alunos, facilitando a organização das ideias e as manifestações do diálogo.

Durante a atividade, os preconceitos dos alunos uns com os outros foram sendo desvelados, chegando a um nível de conscientização coletiva bastante relevante, por se aproximar das expectativas dos mediadores com relação à problematização do lugar estigmatizado do negro e sua capacidade cognitiva mediante às profissões majoritariamente desenvolvidas por pessoas negras, postas para a discussão na atividade. O grupo foi receptivo e a relação com os mediadores foi bastante afetiva, demonstrando proximidade nas falas, boa escuta e relacionamento horizontalizado.

### **Grupo 2**

O segundo público desta mesma escola foi mais desafiador para os mediadores. No auditório, reuniram-se duas turmas: uma do 9º ano e uma turma de Aceleração Carioca, cerca de 50 participantes no total.

Naquele momento, novos desafios e imprevistos foram sendo vivenciados e superados. As turmas apresentavam resistência no contato, dificultando a primeira etapa do processo. Além disso, o material (tabuleiros) usado na atividade estava preparado para atender uma média de 35 alunos. A formação dos grupos foi bastante complicada, uma vez que muitos alunos mais velhos (da turma de aceleração) recusavam-se a participar da atividade. Depois de alguma insistência dos mediadores e a proatividade de alguns colegas, o grupo foi se envolvendo na atividade. Os grupos comunicavam-se ativamente, porém, com diversos conflitos aparentes.

Passada a primeira etapa, o momento de discussão coletiva foi bastante movimentado. As diferenças etárias e preconceitos entre os grupos ficaram ainda mais latente. Primeiro, foi percebida a forma tímida de alguns alunos com relação a assumir a sua fala, por medo de serem penalizados por erros. Com o caminhar da discussão, alguns alunos do grupo mais resistentes à oficina foram tomando lugar na discussão, até que um desses alunos usou o próprio aparelho celular para fazer uma pesquisa e chamou o mediador para mostrar aos colegas. No momento em que a sua iniciativa foi elogiada e a sua fala foi divulgada, o aluno e os colegas do grupo mudaram bastante o comportamento, demonstrando interesse na atividade. Um dos alunos pediu para não ser fotografado porque era filho de um dos integrantes do tráfico de uma das favelas do entorno. A postura do aluno não foi agressiva com relação à fala, mas a participação quase nula do aluno na atividade foi um ponto de atenção, já que os seus colegas mais próximos, antes resistentes à participação, acabaram se envolvendo na oficina. As opiniões foram tomando formas e, aos poucos, os alunos passaram a se separar por concepções ideológicas, deixando de lado os conflitos escolares.

Os três mediadores conseguiram trabalhar todos os conflitos e realizar integralmente a atividade, chegando às reflexões propostas. Ao final, os alunos do programa de aceleração apresentavam um comportamento bem diferente daquele reativo e resistente do começo da oficina; e os alunos mais contidos da turma do ensino regular já estavam mais soltos e abertos para a interação. Aqui, a interação entre os mediadores e os alunos não alcançou grande nível de afetividade, já que para dar conta de todo o público, a postura precisou ser pouco mais formal, apesar de descontraída.

Na reunião de discussões dos mediadores para avaliar as oficinas, foram apontadas diversas percepções que antes não estavam contempladas na oficina, culminando na revisão de algumas partes da atividade e proposta, apesar de os objetivos estarem seguramente alcançados.

### **Grupo 3**

A turma de 9º ano do turno da manhã chegou animada em participar da atividade. Os alunos já deixaram claramente a percepção de divisão das “tribos” presentes ali – um grupo preponderantemente feminino e um com maior presença masculina, com duas meninas –, o que se comprovou no momento de divisão de grupos para o trabalho.

Durante a primeira etapa, os grupos se comunicavam bastante, o diálogo era muito bem estabelecido e a fala bastante disputada por muitos alunos. A turma foi tão ativa que os mediadores tiveram que ir remodelando a atividade ao longo da sua rea-

lização porque os conflitos e questionamentos foram aparecendo antes do previsto. Ainda separados em grupos, os alunos já começaram a trocar opiniões com colegas de outros grupos, interferindo nas discussões dos demais e causando um clima bastante caloroso e confuso. Coube ao mediador ir pontuando as falas dos alunos, trazendo reflexões e fazendo correlações com os assuntos tratados na oficina, acelerando algumas etapas para conseguir dar conta da atividade coletiva que estaria proposta.

Percebeu-se grande sensação de segurança e privacidade dos alunos, uma vez que não havia nenhum professor ou representante da escola acompanhando-os na atividade e a relação com os mediadores se estabeleceu de forma horizontal e amigável. Esse clima foi favorável ao compartilhamento de diversas experiências prévias, pré-conceitos e depoimentos dos alunos sobre o assunto abordado. Foi a primeira vez que os mediadores haviam realizado essa atividade com alunos sem a supervisão de algum representante da instituição, trazendo à luz a percepção dos impactos que essa ausência traz à atividade de forma positiva ou negativa.

#### **Grupo 4**

O número de alunos do turno da tarde, segundo público do dia, era relativamente semelhante ao primeiro, uma média de 25 alunos. Porém, já no primeiro contato, muitas eram as diferenças entre os grupos. Logo no começo da oficina, um dos mediadores sinalizou ao outro mediador, que levava a discussão com a turma, que havia dois alunos surdos. Naquele momento, os mediadores tiveram que adaptar o ritmo da fala, de forma que os alunos ouvintes próximos aos colegas surdos pudessem traduzir e o mediador falante de Libras conseguisse intervir.

Superada essa primeira questão, percebeu-se uma interação mais clara entre os alunos e certa heterogeneidade das relações. Os grupos levaram mais tempo, discutiram mais entre os seus parceiros e a interação coletiva precisou ser estimulada pelos mediadores com maior levantamento de ideias. No momento de exposição das conclusões e debates, o grupo discutiu as ideias com boa capacidade de escuta e interações bastante intensas. A participação feminina foi bastante marcante, pela postura de liderança e voz ativa que muitas delas exerciam.

Esta turma estava acompanhada por um professor que interagiu bem com os mediadores e os alunos, deixando-os à vontade. Durante a oficina, o profissional precisou se ausentar e, rapidamente, o comportamento dos alunos foi assumindo diferentes perspectivas, desvelando o caráter mais afetivo e pessoal com os mediadores, como o grupo da manhã. A conclusão da oficina foi bastante satisfatória, com os objetivos alcançados, e trouxe aos mediadores diversos novos desafios.

As oficinas tiveram a duração de 1 hora e meia. Foram feitas exposições dialogadas sobre os assuntos abordados, uso de recursos de mídia, como música e vídeo, uso de pesquisas na internet durante a realização da atividade, de acordo com a demanda. O material de incentivo da atividade, o jogo Cara a Cara, utiliza tabuleiros com imagens de personalidades negras e brancas e cartões com profissões, que devem ser atribuídos a essas imagens por critérios definidos pelos próprios participantes.

As oficinas foram realizadas em 4 grandes etapas:

(1) Identificando preconceitos – acolhimento, conversa sobre o jogo, separação dos grupos, distribuição do material – tabuleiro com os personagens e as profissões que devem ser atribuídas as fotos – e início do jogo;

(2) Trazendo novas informações – ainda sem revelar o gabarito do jogo, momento em que os mediadores apresentam informações reais sobre a vida dos personagens descritos no tabuleiro. Nesse momento, os alunos podem mudar as posições das profissões atribuídas;

(3) Apresentando personagens – momento em que os participantes conhecem cada um dos personagens e refletem sobre os critérios adotados para escolha das profissões, preconceitos, visões de mundo individuais e grupais; e

(4) Você “Cara a Cara” – debate sobre as perspectivas profissionais dos próprios visitantes, correlacionando aos estereótipos já conversados nas etapas anteriores. Apresentação do vídeo do canal Quebrando o Tabu, intitulado “Pai e filho sofrem um acidente terrível de carro”, e a apresentação do clipe musical “Serviço de preto”, de Daniel Garnet e Pequeno H, como ferramenta de fechamento da atividade e sensibilização para reflexão do público.

Foram feitos estudos prévios acerca das perspectivas dialógicas da educação, pautados nas perspectivas freireanas; estudos sobre as concepções de capital e o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu; a coletânea de personalidades negras e LGBTQIA+ para o banco de dados da oficina; além do levantamento do roteiro e proposta pedagógica da atividade. Para a discussão com o grupo acerca da presença deste no ambiente científico como produtor de saber e valorizado por suas contribuições intelectuais, foram empregados diversos momentos de incentivo, levantamento de ideias e percepções do debate, a partir da mediação dos membros do Coletivo, responsáveis pela atividade. Os critérios de avaliação da oficina tiveram base na observação e impressões dos mediadores, participação e aceitação dos alunos e assuntos, previstos e não previstos, abordados.

A profundidade da reflexão sobre papéis sociais, marginalização histórica do povo negro e perspectivas profissionais pessoais frente às demandas socialmente impostas foram discutidas nos espaços escolares de forma livre, obtendo alcances que vão além da perspectiva relacional posta pela institucionalização da educação formal, alcançando o caráter não formal de educação popular, dentro dos muros da escola. Para além do alcance dos objetivos prescritos, a possibilidade de diálogo horizontal, aproximado e afetivo com jovens, socialmente marginalizados, revelou diversas possibilidades quando a fala destes é assumida, os sonhos e perspectivas são desvelados e ampliados, as visões de mundo se cruzam e os saberes pessoais são socializados. As próprias experiências, quando encaradas como saber legítimo e valorizado naquele grupo, emancipam esses jovens tornando-os empoderados no próprio saber, demonstrando a mudança de comportamento e postura frente aos assuntos abordados.

Tanto para os alunos, quanto para os mediadores, a oficina foi um espaço seguro de troca, fala, escuta e reflexão. Sempre de forma coletiva, colaborativa e permanentemente consciente do próprio inacabamento entre todos os ativos envolvidos, em busca de uma reflexão individual e mudança nas práticas de relacionamento social.

### 3 Considerações finais

A educação popular e o seu compromisso em proporcionar ao sujeito um nível máximo de reflexão foi bastante trabalhado por Freire em sua obra, sempre pautando o diálogo como pilar fundamental para a tomada de consciência e aprendizagem, indissociável de amorosidade, humildade, ação-reflexão. Para Freire (1987), a prática educacional efetiva só se dá quando o diálogo é a ferramenta democrática horizontal entre os ativos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como sujeitos históricos de suas vivências e aprendizagens. O modelo metodológico proposto por Paulo Freire aponta o sujeito como elemento principal da ação educativa, exigindo do educador-educando uma postura investigativa centrada nas demandas do educando-educador. Deve-se, portanto, buscar a fundo as impressões pessoais, visões de mundo, aspectos socioeconômicos, elementos culturais e conhecimentos prévios dos educandos para possibilitar o desenho do planejamento pedagógico humano, democrático e libertário, potente para a transformação da realidade desses sujeitos. Esse processo de investigação passa por diversas etapas de coleta de dados, codificação, decodificação e aplicabilidade, sempre considerando os indivíduos como participantes fundamentais em todos os níveis processo, desde o planejamento até a práxis.

Desse modo, as oficinas educativas vão ao encontro do que Freire aponta quando também consideram o caráter dialógico dessas múltiplas atividades. As oficinas podem ser realizadas com diversos recursos, considerando o caráter de análise da realidade, participação coletiva, vivências múltiplas, elementos criativos e culturalmente expressivos (CANDAU, 1999) aplicados de acordo com o público e a demanda de cada projeto. A participação coletiva e dialógica proposta por essa metodologia permite aos educadores um trabalho multidisciplinar e adaptado a diversos temas.

A consciência de inacabamento, busca pela libertação das ortodoxias dominantes da sociedade, tomada de consciência crítica, a apropriação do próprio saber e a tomada de voz, em dizer a própria palavra no mundo, são os pilares fundamentais que essa metodologia propõe, sempre em busca da inclusão dos indivíduos e sociabilização dos saberes emancipados e empoderados por suas próprias reflexões no processo constante da práxis transformadora. Dessa maneira, entende-se que quando adotada essa metodologia, respeitando seus pilares e aplicando-a efetivamente de forma ética e democrática, o *Saber* toma lugar significativo, crítico, libertador e fundamentalmente humano.

### Referências

- CANDAU, Vera Maria. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. Rio de Janeiro: Novameria/PUC-Rio, 1999. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_edh\\_proposta\\_trabalho.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf). Acesso em: 18 fev. 2020.
- FIGUERÊDO, Maria do Amparo Caetano de; NASCIMENTO, Elisângela de Souza; SILVA, José Roberto; SOUZA, Viviane de. Metodologia de oficina pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. **Revista Eletrônica Extensão Cidadã**, João Pessoa, v. 2, p. 1-12, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/extensaocidada/article/viewFile/1349/1022>. Acesso em: 5 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GROPPO, Luís Antonio; COUTINHO, Suzana Costa. A educação popular e o campo das práticas socioeducativas: considerações sobre a história da educação popular e de seus desafios atuais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 40, p. 129-143. maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3934&path%5B%5D=3271>. Acesso em: 08 ago. 2019.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação**. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Rio de Janeiro, n. 29, p. 1-14. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/dialogando-com-paulo-freire-e-vygotsky-sobre-educacao>. Acesso em: 03 set. 2019.

## Informações complementares

### Financiamento

Não se aplica.

### Contribuição de autoria

**Concepção e elaboração do manuscrito:** Marcia de Medeiros Aguiar; Arthur Pedro Morais da Silva.

**Coleta de dados:** Arthur Pedro Morais da Silva.

**Análise de dados:** Arthur Pedro Morais da Silva.

**Discussão dos resultados:** Marcia de Medeiros Aguiar; Arthur Pedro Morais da Silva.

**Revisão e aprovação:** Marcia de Medeiros Aguiar.

### Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

### Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

### Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

### Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros

remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### **Editores**

Frederico Braida; Liamara Scortegagna; Wagner Silveira Rezende.

### **Sobre os autores**

#### **Marcia de Medeiros Aguiar**

Graduado(a) em Pedagogia (UFRJ). MBA em Gestão Universitária (Unicarioca). Mestre(a) em Tecnologia (CEFET/RJ). Professor(a) do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Carioca

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8967731678524841>

#### **Arthur Pedro Morais da Silva**

Graduado(a) em Pedagogia (Unicarioca)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9840732719364>