ISSN: 2674-9270
Volume. 7, n. 3, ago./dez. 2025

ARTIGO

Recital
Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG.

Oficinas pedagógicas para construção do sujeito emancipado para o mundo do trabalho

Cléa Márcia Rodrigues Silva Moura
CREAS da Prefeitura Municipal de Montes Claros
E-mail: cleammoura@hotmail.com

Admilson Eustáquio Prates
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
E-mail: admilson.prates@ifnmg.edu.br

Leonardo Augusto Couto Finelli
Universidade Federal do Sul da Bahia
E-mail: leonardo.finelli@ufsb.edu.br

DOI: *https://doi.org/10.46636/recital.v7i3.773*

Recebido: *30 Set. 2025*

Aceito: *20 Jan. 2026*

Como citar este artigo: MOURA, Cléa Márcia Rodrigues Silva; PRATES, Admilson Eustáquio; FINELLI, Leonardo Augusto Couto. Oficinas pedagógicas para construção do sujeito emancipado para o mundo do trabalho. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 7, n. 3, p. 125–141, 2025. DOI: 10.46636/recital.v7i3.773. Disponível em: https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/773.

Está obra está licenciada sobre uma Creative Commons Attribution 4.0 International License. Nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, para propósitos comerciais, sem permissão por escrito. Para outros propósitos, a reprodução deve ser devidamente referenciada. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Oficinas pedagógicas para construção do sujeito emancipado para o mundo do trabalho

RESUMO

A educação de jovens requer sua emancipação. Assim, essa pesquisa objetivou oferecer suporte a adolescentes, em situação de vulnerabilidade e risco social, para prepará-los para o mundo do trabalho. Considerou ainda investigar seus discursos, e, desenvolver o "Guia de Oficinas" para explicitar possibilidades e desafios do mundo do trabalho. Adotou metodologia de pesquisa participante, qualitativa, mediante grupo focal com oficinas, a análise dos dados se deu por Análise de Livre Interpretação. Adolescentes, não familiarizados entre si, participaram de três encontros de grupo focal e cinco oficinas. Os temas foram definidos a partir dos encontros do grupo focal, nos quais os jovens indicaram suas principais demandas de informação. As oficinas proporcionaram experiências transformadoras, com vivências coletivas e aprendizado mútuo, que os permitiu adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, fortalecer sua autoconfiança, e, ampliar sua capacidade de enfrentar os desafios da vida. Como Produto Educacional criou-se o *e-book* "Guia de Oficinas" para guiar os jovens ao autodesenvolvimento, à autogestão e à maneira de enfrentar os desafios de inserção ao mundo do trabalho. Conclui-se que as atividades estimularam a emancipação e o protagonismo dos participantes, visto que esses construíram seus projetos de vida de forma empoderada e com consciência cidadã.

Palavras-chave: Adolescentes em medidas socioeducativas. Espaço não formal. Educação Profissional e Tecnológica. Oficina pedagógica. Vulnerabilidade.

Pedagogical workshops for building an emancipated individual for the world of work

ABSTRACT

The education of young people requires their emancipation. Thus, this research aimed to offer support to adolescents in situations of vulnerability and social risk, preparing them for the world of work. It also considered investigating their discourses and developing the "Workshop Guide" to explain the possibilities and challenges of the world of work. A participatory, qualitative research methodology was adopted, using focus groups with workshops; data analysis was conducted through Free Interpretation Analysis. Adolescents, unfamiliar with each other, participated in three focus group meetings and five workshops. The themes were defined based on the focus group meetings, in which the young people indicated their main information needs. The workshops provided transformative experiences, with collective encounters and mutual learning, which allowed them to acquire knowledge, develop skills, strengthen their self-confidence, and expand their ability to face life's challenges. As an Educational Product, the e-book "Workshop Guide" was created to guide young people towards self-development, self-management, and how to face the challenges of entering the world of work. It is concluded that the activities stimulated the emancipation and protagonism of the participants, since they built their life projects in an empowered way and with civic awareness.

Keywords: Adolescents in socio-educational measures. Non-formal spaces. Professional and Technological Education. Pedagogical workshop. Vulnerability.

INTRODUÇÃO

Na canção *Aquarela*, de Toquinho (1983), um simples traço se transforma em algo maior e significativo, que evoca o poder de transformação. A letra sugere que o futuro é uma tela em branco, pronta para ser preenchida com sonhos e projetos. Essa metáfora da aquarela se alinha perfeitamente às oficinas pedagógicas propostas aos jovens adolescentes que compartilharam suas histórias a partir do "Guia de Oficinas: organização de oficinas pedagógicas para construção do sujeito emancipado para o mundo do trabalho", desenvolvido como Produto Educacional de uma pesquisa de mestrado intitulada "Construindo sujeitos emancipados para o mundo do trabalho", desenvolvida na área de ensino realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFNMG), Campus Montes Claros.

Nas oficinas, os adolescentes foram incentivados a explorar seus interesses, da mesma forma que um artista experimenta as cores em sua paleta. Foram encorajados a enfrentar os desafios do mundo do trabalho, assim como a aquarela se adapta ao papel. Para além disso, foram estimulados a construir suas próprias trajetórias profissionais como artistas, que criam sua própria obra de arte – única e impregnada de sentidos.

Desse modo, as oficinas buscaram capacitar os jovens a moldar seus próprios futuros, ao lhes oferecer ferramentas e conhecimento necessários para navegar no mundo do trabalho com confiança e propósito.

REFERENCIAL TEÓRICO

A elaboração da pesquisa partiu da percepção dos processos de educação não formal. Essa é aquela que ocorre no contraturno escolar e fora da escola em que o aluno estuda formalmente. Tal é ofertada pelo poder público não estatal, a partir de fundações, organizações não governamentais (ONG), associações de bairro, igrejas, sindicatos, espaços culturais, entre outros. Nessa, via de regra, não há assistência formal na ação pedagógica (Arruda *et al*., 2021; Ghon, 2011).

Nessas práticas, são contemplados dois campos: o primeiro voltado para a alfabetização sistematizada, como a educação de jovens e adultos e a educação popular. Nesse sentido, seu conteúdo é flexível, sua metodologia é diferenciada, e as práticas sociais contribuem para a produção de conhecimentos. Assim, tais práticas objetivam o desenvolvimento da cidadania, de modo que os sujeitos "articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presentes, no esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem" (Ghon, 2011, p. 113).

Assim, o educador social deverá estar pautado em metodologias e princípios, os quais poderão estar ancorados na pedagogia de Paulo Freire, que propõe. Inicialmente, diagnosticam o problema e buscam propostas de solucioná-lo. Sequencialmente, elabora-se o projeto. E, em seguida, esse é implementado (Freire, 1996).

Considerada a formação de jovens e adultos para o mundo do trabalho, pela atualização do Censo Escolar 2020, foi registrado que 1,5 milhão de estudantes brasileiros entre 14 e 17 anos não vão mais à escola (Brasil, 2020). Tal distância do espaço de educação formal associa-se às desigualdades na educação (que são históricas no Brasil) e que se intensificaram com a crise pandêmica, que escancarou a incapacidade da rede pública de ofertar conteúdo pedagógico adequado para estudo em casa (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2021).

Ainda assim, reconhece-se que as políticas de educação, na contemporaneidade, assinalam funções que tratam da reestruturação da economia em escala global, do domínio do livre funcionamento dos mercados, que obrigaram o Estado a ter um papel menor. Nessa perspectiva, a educação somente preserva o subdesenvolvimento, no qual são corroboradas a informalidade, a exploração da força de trabalho, a acumulação de renda, a coerção estatal e a abertura ao capital estrangeiro (Cardoso, 2022; Oliveira, 2003).

Esse cenário contradiz os princípios da educação integral emancipadora, a qual propõe uma educação que transcenda a mera instrução ou preparação para o mundo do trabalho. A partir de Freire (1996), entende-se que a emancipação é caracterizada como um caminho de libertação pessoal e social, indo além de simplesmente adquirir conhecimento. Essa se manifesta quando se tem consciência da realidade individual, repleta de contradições e opressões, e se age de forma a transformá-la. Por meio da emancipação, as pessoas se libertam das correntes da submissão e assumem o controle de seu próprio futuro.

A emancipação se opõe à lógica pragmática do capital, já que essa, em sua pulsão de massa, ignora a singularidade do sujeito. Tal é um dos aspectos de desumanização que a educação deve combater para fortalecer a missão ontológica do ser humano como sujeito inacabado e em constante desenvolvimento, para "tornar-se mais" (Finelli, 2024; Freire, 1996).

Assim, para que um projeto formativo alcance a verdadeira emancipação, é fundamental que esse reconheça e implemente ações educativas que estejam profundamente comprometidas com a emancipação e a liberdade dos sujeitos. Essa imersão deve manifestar-se em todas as instâncias públicas em que se debatem os interesses da vida em comum, que se conectam com a rica diversidade ético-política, epistêmica e de valores que permeia a sociedade (Oliveira; Fortunato; Abreu, 2022). É imprescindível, portanto, identificar as lacunas e investigar as potenciais brechas por meio das quais, em diferentes espaços de educação, pode-se promover a emancipação.

Nesse contexto, a pesquisa acolheu o referencial teórico da Educação Integral, que deve abranger a integralidade da formação humana, na qual corpo e mente não são fragmentados (Assis; Silva, 2018). Desse modo, a educação integral enfatiza o trabalho como princípio educativo, com vistas a superar a divisão entre trabalho manual e intelectual, ao incorporar o aspecto intelectual ao produtivo (Ciavatta, 2005; Finelli, 2024).

A instrução integral também remete à igualdade de oferta da educação para qualquer classe. Nesse sentido, não é justo que os burgueses privilegiados recebam uma instrução superior e completa, enquanto as massas operárias recebam uma instrução inferior, especialmente ao se considerar que todos os seres humanos possuem inteligência naturalmente equalizada (Bakunin, 1869). Assim, é preciso mudar essa realidade que perpetua a dominação e a injustiça de uma classe sobre a outra.

Sem uma educação integral, prevalece a escravidão intelectual e, por conseguinte, material. A grande questão é que, no Brasil, quase metade dos jovens adolescentes com mais de 15 anos tem acesso a uma Educação Básica precária. Além disso, há discrepâncias entre mercado de trabalho e capital, em que o desemprego gera pobreza, miséria, que resultam em desequilíbrio social. No país ainda reina o capitalismo dependente, que se caracteriza pelo vínculo estabelecido por parcela da burguesia brasileira com as burguesias hegemônicas do capital na persecução de seus interesses (Frigotto; Ciavatta, 2011).

Nesse viés, o ensino médio e a educação profissional técnica se ajustaram às recomendações dos organismos internacionais que se sustentam na expansão do capital (Castelo, 2010; Debiasi, 2022). Isso resultou na conservação da estrutura e das relações de

classes, o que corrobora com a manutenção do acesso desigual aos bens e serviços produzidos, o que evidencia preconceito e discriminação em relação ao trabalho manual e técnico (Frigotto; Ciavatta, 2011).

Nitidamente, a educação formal deixou lacunas em todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, alargadas com o passar do tempo e que forneceram arcabouço necessário para que a educação popular identificasse quais seriam os focos de sua atuação (Silva, 2023).

O modelo educacional eurocêntrico ganhou força à medida que a colônia se expandiu. No entanto, promoveu mais segregação e desigualdade social, visto se tratar de um modelo criado pela classe burguesa. Ele foi criado pela classe burguesa com a finalidade de atender às suas necessidades e aumentar sua capacidade exploradora, e é caracterizado como o paradigma de educação bancária (Freire, 1996).

Esse modelo consiste na perspectiva de que os professores são os depositantes, narradores, dissertadores de conteúdos estabelecidos, enquanto os educandos são os depositários da narração dos educadores. São narrações repletas de palavras vazias, desprovidas de significado e conteúdo, apenas com uma intensa sonoridade que mascara a sua falta de força transformadora. Quanto maior for a capacidade de depósito e mais cheios forem os recipientes, melhores são os professores e mais dóceis serão os educandos (Freire, 1996).

Assim, o conceito de educação bancária:

> [...] que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio" a "educação bancária" mantém e estimula a contradição (Freire, 1996, p. 34).

Nessa concepção, apenas os educadores detêm o conhecimento e a capacidade de verbalizá-lo e doá-lo, visto que são os detentores do saber, e os educandos nada sabem. Essa suposta doação é usada ingenuamente como um instrumento que reforça a ideologia da opressão e que fortalece o que Freire chama de alienação da ignorância (Viana, 2024).

A alienação se configura como uma perda da condição de sujeito na sociedade, que se efetiva nos processos históricos e reduz o povo a condições desumanas de vida. Isso condiciona as pessoas às vontades alheias, no caso, à vontade da classe opressora, que mantém a classe oprimida em posição de exploração. Essa situação diminui a capacidade de o ser humano ir além de suas expectativas e de enfrentar os processos alienatórios de forma prática. Ou seja, impede que esse ser humano busque sua emancipação (Finelli *et al*., 2023; Freire, 1996).

De modo similar, o professor que adota o modelo de educação bancária também se torna alienado. Esse fica aprisionado a uma doutrina e a uma prática estática e invariável. Essencialmente, em razão de o educador deter o conhecimento e os educandos serem aqueles que nada sabem. Nega-se a perspectiva da busca e troca mútua de conhecimento. Assim tece-se uma crítica a esse modelo de educação, visto que não se pode reduzir a educação a um simples ato de depositar conhecimento sem perspectiva de transformação da realidade. Os educandos deveriam ser os verdadeiros protagonistas de seu processo de aprendizagem, e não expectadores em que se deposita o conhecimento determinado pelos dominantes. Ou seja, esse modelo de educação anula a voz dos sujeitos e os impede de expressar as suas vivências – chamado por Freire de "cultura do silêncio" (Sartori, 2016).

A cultura do silêncio é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem uma só palavra, de se manifestarem como sujeitos de *práxis* e cidadãos políticos sem condições de interferirem na realidade que os cerca (geralmente opressora ou desvinculada da sua própria cultura). Tal é resultado de ações político-culturais das classes dominantes que produzem sujeitos silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades, enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos (Freire, 1996).

Esse método, pautado em uma orientação opressora, sustenta os pilares da sociedade classista. Ao transmitir aos sujeitos uma ilusão de igualdade entre as classes, transmite uma ideia de liberdade, que é um mito para encobrir a verdadeira intenção da classe opressora.

> O mito de que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o padrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta "ordem" respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários [...]. O mito da igualdade de classe, quando "sabe com quem está falando?" é ainda uma pergunta de nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem materialista. [...], o mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, com fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores (Freire, 1996, p. 159).

Essas afirmações de Freire (1996) instigaram iniciativas do governo e da sociedade civil para desenvolver programas de alfabetização. Esses, por sua vez, desencadearam as ramificações da educação popular, que trouxeram experiências inovadoras para a América Latina.

Essas concepções, cuja base é ir contra o sistema capitalista e tudo que sustenta seu alicerce, se configuraram como instrumento de luta da classe popular ao estabelecer quatro novos entendimentos acerca das atribuições dadas à educação popular:

a) a criação de uma nova hegemonia, o que significa um saber popular, no sentido de saber das classes populares que se constitua como base de um trabalho de acumulação de poder popular;

b) a cultura popular como ponto de partida, com um trabalho de revisão de seus componentes tradicionalmente "dominados" e em direção à produção de uma cultura orgânica de classe;

c) a progressiva participação do trabalho do educador no trânsito de sujeitos populares, de agentes econômicos para agentes políticos;

d) a descoberta e o aprimoramento de tipos de relações de prática pedagógica entre educadores e educandos, entre profissionais comprometidos com a "causa popular" e agentes educandos individuais (sujeitos populares) ou coletivos (movimentos populares) (Brandão, 2006, p. 25).

Nessa perspectiva da educação popular, as oficinas pedagógicas se configuram como espaços não formais como ferramentas metodológicas que possibilitam construir um espaço dialético em que os sujeitos podem expressar seus pontos de vista, suas opiniões acerca do tema proposto (Mélo; Lima, 2020). Assim, atuam como forma diferenciada de cursos, em cujo ambiente se busca desenvolver habilidades e aptidões, por meio de atividades em que o profissional habilitado orienta e disponibiliza diferentes materiais para a aprendizagem em consonância com a área ou objetivo, com vistas a preparar para o desempenho ou melhorar a atuação do participante (Cunha *et al.,* 2011). Dessa forma, criam-se ambientes de

aprendizado flexíveis e interativos, que propiciam a inovação, o intercâmbio de ideias e a construção colaborativa de conhecimentos. Nesse contexto, os participantes têm a chance de se envolver com o grupo, o que torna sua experiência mais valiosa (Berté, 2022).

Ao contrário de um método rígido, centrado apenas na transferência de informações, a exploração de um tema em oficinas pedagógicas permite a confrontação de diferentes experiências. O instrutor oferece o que os participantes precisam aprender, ao adotar uma abordagem focada no aprendiz e no processo de aprendizagem, e assim não limita seu papel à transmissão do que sabe. A construção de conhecimentos e as atividades associadas são derivadas principalmente do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e dos julgamentos dos participantes (Berté, 2022).

Dessa forma, há condição de o educador respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária, ao instigar os participantes a identificar os problemas e perceber quais são as soluções. Para tal, parte de métodos que estimulem a participação ativa. Na sequência, o educador seleciona as estratégias adequadas. Por último, são socializadas as informações obtidas (Cunha *et al*., 2011).

Ao estabelecer tais premissas, entende-se que esse tipo de metodologia poderia ser adequado para a educação de jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social. Esses são tomados como aqueles com idades entre 12 e 18 anos (Brasil, 1990), que, em 2019, foram estimados em cerca de 53.759.457 crianças e jovens adolescentes, cuja maioria é afrodescendente (IBGEeduca, 2020; UNICEF, 2022).

Concorre ainda que a maioria deles é negra e pobre, o que os torna vulneráveis à violência (Brasil, 2011; Sento-Sé, 2005). A vulnerabilidade e o risco social são agravados pelo consumo e tráfico de drogas entre jovens adolescentes brasileiros (que, por volta dos 11 anos, deixam a escola para se envolver no tráfico e, consequentemente, em atos infracionais) (Silva, 2006). A esses fatores soma-se o crescimento desordenado das cidades, que também contribui para a segregação social, que afeta, em especial, adolescentes moradores da periferia, já que os bairros periféricos costumam carecer de saneamento básico, fornecimento de água e energia, além de contarem com moradias instaladas em áreas de risco e de contaminação, e limitar as oportunidades de lazer, saúde e cultura (Finelli; Santos; Pereira, 2016; Flores, 2006; Rodrigues; Araújo; Finelli, 2021).

Para tais grupos, periféricos e sujeitos a vulnerabilidades, desde cedo, o trabalho está presente, quer seja pela necessidade (para subsistência pessoal e/ou de seu grupo familiar), ou como concepção para o futuro (intensamente presente na vida dos jovens adolescentes) (Corrochano; Souza; Abramo, 2019). Esse cenário limita os interesses e oportunidades de eles avançarem para maiores níveis de escolaridade e promove evasão escolar (Brasil, 2011; Ipea, 2009). Além disso, a falta de oportunidade de trabalho coparticipa para o incremento da vulnerabilidade e risco social (Almeida, 2023; Castro; Abramovay, 2005).

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia foi a pesquisa participante, por meio do grupo focal, exploratório, qualitativo e de corte transversal, voltado para a elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções para adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, presentes em atividades de instituições, organizações, grupos ou atores sociais (Thiollent, 2009). A técnica utilizada buscou captar juízo, ideias e concepções dos participantes, de modo a evidenciar seus modos de pensar e emoções para compor a análise

por meio da interação instituída. O problema investigado foi a percepção deles sobre o mundo do trabalho.

Foram convidados 12 jovens adolescentes, com idade entre 15 e 18 anos, não familiarizados entre si, participantes do Programa de Incentivo à Aprendizagem de Minas Gerais – Descubra! (que se refere a um programa de educação não formal que pretende promover o acesso de adolescentes e jovens, em condição de vulnerabilidade social, a programas de aprendizagem e a cursos de qualificação profissional). Inicialmente, foram investigadas as falas dos jovens adolescentes a fim de, posteriormente, desenvolver oficinas acerca de suas principais demandas de conhecimento. Foram adotados os cuidados éticos padrão e a proposta da pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

Os procedimentos consideraram a avaliação diagnóstica inicial, seguida da proposição do grupo focal[1], que se deu em três encontros (I- a partir de roteiro semiestruturado; II- curtograma (Malta, 2024); III- roda da vida (Medeiros; Vargas; Rocha, 2023)), como ferramenta de diagnóstico de demanda. Com esse foi desenvolvido o Produto Educacional "Guia de Oficinas: organização de oficinas pedagógicas para construção do sujeito emancipado para o mundo do trabalho", que levou à execução das cinco oficinas (I- Relações interpessoais; II- Fundamentos para a vida e o trabalho; III- Documentos para a cidadania; IV- Mundo do trabalho; V- Desvendando a Promotoria e Justiça), realizadas em encontros de duas horas cada, cujo objetivo foi guiar os jovens rumo ao autodesenvolvimento, à autogestão e à maneira de enfrentar os desafios de inserção no mundo do trabalho. Esses números (de encontros, oficinas e tempo de duração) foram estabelecidos, a priori, a partir da estruturação metodológica, tempo e recursos para a execução da pesquisa. Tais foram pensados a partir do referencial teórico e em parceria com a orientação da pesquisa e com a disponibilidade oferecida pela instituição parceira, que acolheu a pesquisa e disponibilizou espaço para a realização da pesquisa.

Após a realização dos encontros do grupo focal e das oficinas, foram transcritas as falas conforme a cronologia de suas ocorrências por meio do dispositivo de áudio virtual VB-CABLE. Ressalta-se que as gravações foram utilizadas única e exclusivamente para transcrição das falas.

Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Livre Interpretação (ALI), que é uma abordagem no campo da pesquisa qualitativa que visa compreender e interpretar os dados coletados de forma aberta e não restrita a um conjunto pré-determinado de categorias ou teorias. Nesse contexto, os investigadores buscam identificar temas, padrões e perspectivas emergentes nos dados, sem se importar com categorias predefinidas ou rígidas (Anjos; Rôças; Pereira, 2019).

Por fim, todo o material do Produto Educacional (as oficinas realizadas) foi colocado à prova por meio de avaliação pelos alunos que participaram dessas, de modo a levar à validação do material. Sequencialmente, tais conclusões foram avaliadas pela banca, que validou a dissertação e seu produto educacional final.

[1] Todas as atividades dos encontros de grupo focal e oficinas são detalhadamente descritas quanto a seu propósito e formas de execução e de análise no "Guia de Oficinas: organização de oficinas pedagógicas para construção do sujeito emancipado para o mundo do trabalho" (Moura; Prates, 2024).

RESULTADOS

No cotidiano das atividades de assistência social, assistimos a histórias que lembram a primeira pincelada de *Aquarela*: jovens adolescentes em vulnerabilidade social são como telas marcadas por traços borrados. A desigualdade, como tinta ácida, corrói perspectivas. E o risco social é a sombra que ameaça apagar seus rabiscos de esperança.

Muitas dessas vidas têm seu direito de sonhar confiscado quanto à possibilidade de serem autoras de suas histórias. A educação formal, nesse contexto, é limitada para promover a emancipação desses jovens. Assim, a proposição das oficinas em espaços não formais possibilitou o desenvolvimento do conhecimento que se misturou ao desenvolvimento da vida.

Cada encontro foi um gesto de *práxis.* No primeiro encontro do grupo focal, o principal afeto manifesto foi a timidez. “Não sei falar de mim”, confessou um adolescente, ainda que outros tenham esboçado algumas aspirações. Ao final, o grupo solicitou oficinas de identidade – como se precisassem desenvolver um autorretrato antes de assinar a própria vida.

No segundo encontro, trabalharam-se preconceitos, de modo a transformar “não sei” em rascunhos de projetos. As identidades do grupo começaram a se manifestar (por ex., “sonho de ser biólogo”), apesar das dificuldades reconhecidas (como na indicação do “medo de não”). O Curtograma (Malta, 2024) revelou as dificuldades que sustentaram as narrativas. Essas foram frágeis, mas começaram a se estruturar como rede inquebrável.

O terceiro encontro aconteceu com o objetivo de ampliar o debate sobre as relações sociais e projetos de vida a partir do autoconhecimento. Ao projetar na tarefa Roda da Vida (Medeiros; Vargas; Rocha, 2023), o grupo construiu imagens de profissões, com depoimentos de quem encontrou sentido no trabalho. Os adolescentes sussurraram: “Isso é ter propósito?”. A partir daí discutiu-se que vocação não é só “o que quero ser”, mas “que sociedade desejo viver”.

Esses adolescentes começaram a desenvolver a percepção sobre uma vida mais ampla, para além das vulnerabilidades a que são acometidos. Entenderam também que o processo não seria simples, pois os mecanismos sociais em vigor buscariam fazer com que retornassem às suas situações iniciais de assujeitamento (ou oprimidos, conforme a visão de Freire, 1996). No entanto, seria importante perseverar nas mudanças. Nesse sentido, o trabalho avançou para a execução das oficinas que determinaram a elaboração do Produto Educacional.

Na primeira oficina (Relações interpessoais), os 12 adolescentes começaram a desenvolver a noção de que a diversidade não é um problema em si. A diversidade oferece oportunidades de se abordar os problemas sociais a partir de novos pontos de vista e, assim, caminhar para soluções diferentes (e novas) para as demandas que vivenciavam. A oficina foi um mosaico social: cada interação era marcada pela diferença que deu profundidade às diferenças dos participantes. Foi na integração das diferentes realidades que o mundo passou a oferecer novo e verdadeiro sentido, a partir da busca do novo que antes não era sequer sonhado. Um espaço em que conexões e descobertas marcaram caminhos que ressignificaram a trajetória de cada participante.

Essa oficina transformou os adolescentes. Cada cultura, costume ou crença explorada virou uma nova possibilidade de experienciação. Nas trocas, aprenderam que a diversidade não é um obstáculo; na escuta ativa, descobriram que, por exemplo, o sotaque do outro pode ser o elemento buscado para uma nova oportunidade; na empatia, perceberam que o “lugar do outro” é um lugar a ser compartilhado.

Esses adolescentes, com histórias marcadas por exclusão, ampliaram sua sensibilidade. Começaram a compreender que respeito é a técnica que evita desavenças nas diferenças; diálogo é o esboço que precede toda relação social; preconceito é o dificultador que, se não reconhecido com cuidado, pode comprometer todo o desenvolvimento. Mesmo em vulnerabilidade, eles provaram que a transformação cabe a quem ousa mudar e melhorar.

Na segunda oficina (Fundamentos para a vida e o trabalho), os 12 adolescentes chegaram a uma certeza: a educação formal não lhes ofereceu recursos suficientes para se prepararem para os desafios do mundo do trabalho. A oficina propiciou a construção da identidade do "eu profissional", o que não era considerado anteriormente pelos jovens. Nesse sentido, avançou com propostas de *aprendizagem contínua* e *probidade*, que sustentaram o desenvolvimento de novas relações justas, que acolhem as inovações tecnológicas, para além do preconceito. Ao fim dessa atividade, os participantes desenvolveram a percepção de que ética não se aprende na escola – se molda na vida, a partir das experiências, de tentativa e erro.

A terceira oficina (Documentos para a cidadania) conduziu os adolescentes à descoberta de que a cidadania é construída em camadas, ou etapas. Entre cada uma dessas, reconheceram que os documentos são necessários para os revelarem como cidadãos. Entenderam que ser cidadão é mais do que ter um nome registrado, é afirmar presença e direitos no mundo. Cada folha de documentação preenchida, cada registro feito, tornou-se parte de suas construções identitárias, formadas de modo coletivo, e os conectando ao exercício da cidadania.

Na quarta oficina (Mundo do trabalho), os participantes desvendaram que trabalho não é só a realização de atividade para aguardar o salário, mas o elemento identitário que estabelece a dignidade. Ao considerar *"o futuro é uma aquarela"*, ou seja, o futuro visto como um amplo potencial de escolhas, os jovens aprenderam que, mesmo sob a égide do emprego informal, é possível criar perspectivas e reconstruir sua identidade.

Ao final da quinta oficina (Desvendando a Promotoria e Justiça), os adolescentes voltaram-se para a inscrição do "Artigo 227 da Constituição" (direitos prioritários da infância) e para o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (para nunca deixarem seus direitos esmaecerem). Aprenderam sobre as possibilidades futuras e entenderam que a Promotoria é o espaço propício para arremeter suas aspirações de justiça. Assim, os jovens podem ajustar a rota/direção/percurso diante das dificuldades do processo de amadurecimento e, assim, conduzir seus próprios percursos em direção a um futuro mais justo.

A experiência vivida nesses encontros e oficinas possibilitou que os participantes assumissem um novo olhar sobre sua identidade e formação. Em um ambiente distante da rigidez escolar, os adolescentes começaram a traçar seus próprios caminhos. Cada interação foi uma descoberta, que lhes abriu novas possibilidades e perspectivas de construção de seu projeto existencial. Quando se sentiram acolhidos, revelaram seus desejos e medos mais profundos: os medos que limitavam suas escolhas e os sonhos que iluminavam o horizonte.

As atividades como a "teia de barbante" e o "Curtograma" uniram habilidades técnicas e competências socioemocionais. Tais os auxiliaram a se preparar para o mundo do trabalho e a compreender que, para esse, é necessário aprender as nuances das relações humanas, como quem ajusta a intensidade de suas ações para dominar novas ferramentas.

A oficina sobre documentos e currículo desmistificou burocracias que antes pareciam intransponíveis. Saber emitir um título de eleitor ou estruturar um currículo tornaram-se habilidades indispensáveis para sua cidadania. Cada papel preenchido possibilitou retratar um futuro mais claro e justo. Os impactos observados para os participantes foram que eles

deixaram de ver documentos como folhas inertes e passaram a enxergá-los como ferramentas de expressão — trampolins que lhes permitem saltar em direção ao respeito e às oportunidades no mundo do trabalho.

Para nós, pesquisadores, ficou evidente que metodologias participativas, como as oficinas, foram eficazes para engajar jovens em vulnerabilidade. Aprendemos que “falta de preparo” associou-se, para os participantes, à ausência de oportunidades para se planejar e sonhar.

Como em uma aquarela pintada em terreno árido, os brotos nasceram mesmo em fendas inesperadas. O jovem que odiava escrever redigiu seu primeiro currículo, preenchendo o papel com coragem. Replicar esse modelo é mais do que oferecer recursos; é oferecer um olhar que reconheça os adolescentes como protagonistas do próprio destino, prontos para escrever suas histórias, compondo quadros cheios de possibilidades.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Análise de Livre Interpretação, utilizada como metodologia, possibilitou a análise e integração dos dados na categoria que se segue.

CIDADANIA E A FORMAÇÃO NÃO ESCOLAR CONTINUADA

Ao término de cada oficina, os jovens adolescentes foram convidados a realizar uma avaliação. Assim, compartilharam suas impressões sobre as atividades realizadas e refletiram sobre os aprendizados adquiridos. Nessas avaliações, os participantes foram questionados: “Como vocês avaliam esta oficina? Quais são suas impressões sobre as atividades desenvolvidas hoje?” As respostas foram anotadas e sumarizadas por oficina. Seu estudo, pela ALI (Anjos; Rôças; Pereira, 2019), promoveu as presentes reflexões.

Vários participantes mencionaram a dificuldade de praticar a empatia. A dificuldade em se “colocar no lugar do outro” pode ser acirrada por experiências pessoais de vulnerabilidade. Também apontaram para desafios na interação social e na construção de relações interpessoais, que são essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, entendemos que é importante criar ambientes seguros e acolhedores em que os jovens adolescentes possam praticar habilidades sociais sem medo de julgamento ou rejeição. Nesses, as atividades precisam ser diversificadas e adaptáveis para atender às diferentes preferências e necessidades dos participantes, que são percepções corroboradas pela literatura (Santos, 2025; Silveira, 2024).

As atividades promoveram a reflexão crítica entre os participantes, o que foi considerado um aspecto positivo do produto educacional desenvolvido. No entanto, é necessário garantir que essa reflexão leve a ações concretas e mudanças de comportamento do participante. Para tal, foram incentivados os participantes a aplicar o que aprenderam nas oficinas em suas vidas diárias, de modo a desenvolverem habilidades que os preparem melhor para enfrentar desafios atuais e futuros (Barbosa; Barbosa, 2025).

Os encontros e as oficinas transformaram-se em ateliers de sonhos, em que cada adolescente construiu a própria biografia. As atividades possibilitaram que os jovens aprimorassem suas habilidades para integrar coragem, paciência e resiliência. Reconheceram que há obstáculos, mas esses promovem experiências que deram profundidade ao processo.

Nessa perspectiva, de futuros possíveis, o mundo do trabalho foi desenhado de portas abertas. Conhecimentos não formais foram construídos em espaço não escolar, o que promoveu melhor aceitação dos participantes que vivenciavam as mais diversas

vulnerabilidades sociais. A educação assumiu seu caráter integral e, assim, ampliou os conhecimentos propedêuticos da escola. Aprendizados para construir currículos emergiram de formas mistas a partir das experiências informais de cada participante. Documentos, antes fantasmas devido à burocracia de seu acesso, foram reconhecidos como elementos indispensáveis à construção de sua cidadania.

A interação do grupo promoveu o compartilhamento de histórias distintas que se fundiram. O tímido que falou em público, a agitada que traduziu ansiedade em sua escrita. Cada troca produziu um novo matiz na fazedura das novas identidades. Mesmo que ainda com insegurança, surgiram elementos de colaboração, que articularam a confiança coletiva. Nessa dinâmica, observar e ouvir tornaram-se técnicas de relacionamento social. Antigos problemas passaram a ser resolvidos a muitas mãos. Assim, o aprendizado se tornou fluido, coletivo, carregado de descobertas.

Ao final, cada participante levou consigo uma perspectiva simbólica de seu futuro. Esses adolescentes aprenderam a aceitar correções, mudanças de percurso. Mesmo que o risco social insista em marcar suas vivências, eles se tornaram mais aptos, mais densos, com a certeza de que poderão integrar as experiências vividas e, assim, buscar inspiração em outros, ao seu redor, e redescobrir a coragem que carregam dentro de si para continuarem a crescer. Ao reconhecer que suas vidas não são perfeitas, criaram persistência em continuar, mesmo com riscos inesperados. Para os participantes, o futuro deixou de ser só uma paisagem à espera e transfigurou-se em uma obra em constante construção, feita de ousadia e resiliência.

As oficinas foram mais do que atividades realizadas, foram inspiração para a construção dos murais individuais refletidos a partir do coletivo. Cada adolescente tingiu nossa visão exclusivista da educação acadêmica com cores de rua, de urgência, de vida real. Os adolescentes, antes apagados em papéis sociais de riscos e vulnerabilidade, revelaram-se como processo de suas novas realidades.

"*O futuro é uma aquarela...*", diz a música. Para esses jovens, o futuro se tornou algo como uma tela com assinaturas coletivas. Esses seres humanos passaram a ter nova textura, construída com a aspereza como da mão de quem trabalha, mas também suave como voz de quem aprendeu a dizer "não sei, mas vou tentar".

Verificamos que o Produto Educacional desenvolvido, o "Guia de Oficinas: organização de oficinas pedagógicas para construção do sujeito emancipado para o mundo do trabalho", se caracterizou como material didático/instrucional (guia), assim como tecnologia social, visto que foi "desenvolvido e/ou aplicado na interação com a população e/ou apropriado por ela, que represente solução para inclusão social e melhoria das condições de vida, com características de atividades de extensão" (Rizzatti *et al*., 2020, p. 4).

Um guia de oficinas vai além do conteúdo textual. Nessa perspectiva, no Guia de Oficinas desenvolvido, foram combinados elementos gráficos, como desenhos, cores e formas, que contribuíram para o engajamento dos jovens e facilitaram a compreensão dos temas abordados. Ao utilizar esses recursos, o material se tornou mais acessível e atrativo, o que ajudou os participantes a se conectarem melhor com o conteúdo (Rizzatti *et al*., 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa aplicada organizou oficinas pedagógicas em espaços não formais para construção do sujeito emancipado para o mundo do trabalho. A partir da base em uma abordagem colaborativa, as atividades das oficinas estimularam a emancipação e o

protagonismo dos jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social. Os resultados indicaram que esses foram preparados para seu autodesenvolvimento, autogestão e para enfrentar os desafios de inserção no mundo do trabalho.

Percebeu-se que a maioria dos jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social possuía percepções limitadas sobre a sociedade e o mundo do trabalho, o que os deixava mais expostos à exploração. Essa constatação evidenciou a falta de informações essenciais sobre o mundo do trabalho, fator que foi o ponto de partida para a organização da pesquisa e do Produto Educacional.

Partiu-se da problematização sobre o que sabem os jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social acerca do mundo do trabalho. A partir desses dados, levantou-se a hipótese de que ouvir os jovens adolescentes, identificar suas principais demandas de conhecimento e articular oficinas pedagógicas em espaços não formais favoreceriam a construção do sujeito emancipado para o mundo do trabalho.

Desse modo, foram previstos os encontros do grupo focal. No primeiro, os jovens adolescentes se revelaram tímidos ou reservados; nos subsequentes, emergiram os temas que levaram às oficinas. Foram escolhidos os temas de cinco oficinas que respondiam ao problema de pesquisa. As atividades desenvolvidas com práticas, momentos de conversa e reflexão em grupo compuseram o Produto Educacional.

Uma vez materializado o Guia de Oficinas, tais foram aplicadas ao grupo. Seus resultados demonstram que a construção do sujeito emancipado para o mundo do trabalho foi confirmada. Tal se reforçou a partir do reconhecimento do crescimento nas atitudes e nos conhecimentos dos jovens adolescentes acerca de si.

Aqueles que iniciaram sem propósito, descrentes em um futuro melhor, sem motivação, concluíram as atividades mais determinados. Tais dados corroboram a percepção de que as oficinas contribuíram para a compreensão dos seus gostos, desejos e áreas de interesse, o que pôde orientar de forma mais eficaz para alcançar os objetivos pessoais e profissionais. Também se observou que a participação nas atividades em grupo e o compartilhamento de pensamentos e sentimentos os ajudaram a desenvolver habilidades sociais importantes, como cooperação e resolução de conflitos.

Conclui-se que o propósito inicial, de oferecer suporte aos adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, focando no autodesenvolvimento, na autogestão e na maneira de enfrentar os desafios de inserção no mundo do trabalho, foi atingido. O material produzido para o Guia de Oficinas foi sistematizado e avaliado pelos participantes, assim como por avaliadores externos que concluíram sobre sua adequação para seu propósito.

Entende-se ainda que a pesquisa demonstrou a relevância da teoria como alicerce para a prática. Ao embasar-se em sólidas bases teóricas, foi possível construir um conjunto de oficinas que, em vez de serem apenas atividades isoladas, tais foram reunidas e compuseram o Guia de Oficinas. A teoria serviu como lente para interpretar os dados coletados sobre as percepções dos jovens adolescentes e permitiu a criação de um material didático que não apenas transmite informações, mas também promove a reflexão crítica e a construção de conhecimentos significativos. Desse modo, o Guia de Oficinas é um produto educacional que contribui para a compreensão das necessidades dos jovens adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, para além de não ser o resultado prático da dissertação.

Além disso, o Guia de Oficinas apresenta expressivas contribuições. Em âmbito científico, observa-se que a metodologia adotada, centrada em oficinas e na participação ativa dos jovens adolescentes, contribui como material para a educação não formal. Sua avaliação e reconhecimento demonstraram a eficácia de abordagens mais colaborativas e

contextualizadas e a personalização das oficinas, que, ao considerar as características e demandas do público-alvo, representam uma inovação na aplicação de metodologias pedagógicas em contextos de vulnerabilidade social.

O material como um todo (dissertação e Produto Educacional) também representa um importante contributo para a área da educação e da assistência social. Do ponto de vista comunicativo, a publicação do guia contribui para a divulgação de boas práticas e de um modelo de intervenção social eficaz, que permite que outros profissionais e pesquisadores possam se beneficiar dos resultados. No campo social, ao incentivar a participação ativa dos adolescentes na construção de seus projetos de vida, o guia contribui para o empoderamento juvenil e para o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Além disso, ao oferecer alternativas de futuro e fortalecer os vínculos sociais, as oficinas contribuem para a prevenção da violência.

Frente aos resultados alcançados, fundamentandos no aumento do acesso às informações sobre o mundo do trabalho e na expectativa de que os jovens adolescentes melhorem suas perspectivas de vida, as oficinas constantes no Guia de Oficinas serão replicadas em outras turmas (possivelmente todas) do "Programa de Incentivo à Aprendizagem de Minas Gerais – Descubra!", em Montes Claros.

Como limitações, o estudo reconhece que a pesquisa empreendida foi limitada a um número pequeno de participantes em função da técnica de coleta de dados escolhida, o grupo focal. Um número maior ou a realização de outros grupos poderiam oferecer um panorama mais amplo sobre as falas dos jovens adolescentes acerca do mundo do trabalho. Assim, espera-se que as análises apresentadas nesta pesquisa aplicada e o Guia de Oficinas possam ser uma ferramenta que promova novas ações ou atividades com vistas à emancipação dos sujeitos para o mundo do trabalho, contemplando outro perfil de jovens adolescentes ou todos os jovens adolescentes de 15 a 18 anos e outros espaços de formação.

Ainda que tenha contemplado um universo pequeno na pesquisa, seus resultados podem ser replicados em diferentes ambientes e/ou ajustados a diferentes culturas locais, considerando o nível de conhecimento e a experiência dos participantes, assim como as características e demandas específicas dos novos públicos-alvo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. S. **Os desafios da educação profissional e tecnológica para jovens em situação de vulnerabilidade social**. 2023. 27 f. Monografia (Especialização em Práticas Pedagógicas para EPT) – Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. Vitória, 2023.

ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G.; PEREIRA, M. V. Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 12, n. 3, 11 dez. 2019.

ARRUDA, A. L.; ALMEIDA, C. A. A.; COSTA, I. F.; ALMEIDA, L. A. M. O.; LUZ, U. N. A.; SANTOS, V. V. C. S. Espaços não-formais na educação. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, v. 7, n. 9, p. 1370-1380, 2021.

ASSIS, A. E. S. Q.; SILVA, C. M. F. Educação integral, tempo e espaço: problematizando conceitos. **Educação: Teoria e Prática,** Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 542-561, mar. 2018.

BAKUNIN, M. **Instrução Integral**. Primeira edição: L'Égalité, 31 de julho de 1869.

BARBOSA, M. S.; BARBOSA, M. S. Vantagens e desafios da utilização das oficinas pedagógicas como estratégia de ensino. **BIUS - Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, v. 51, n. 45, 2025.

BERTÉ, V. **Projeto Oficinas Pedagógicas**. Lajeado: Escola Estadual de Ensino Médio, 2022.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular.** v. 318. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 83, de 6 de junho de 2011. Criação das seguintes áreas do conhecimento: Biodiversidade, Ciências Ambientais, Ensino, Nutrição. **Diário Oficial da União,** Brasília, n.º 109, Seção 1, p. 12, 8 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2020.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

CARDOSO, L. H. S. **Informalidade e subdesenvolvimento**: os entraves do mercado de trabalho brasileiro para o desenvolvimento econômico no século XXI. 2022. 181 f. Dissertação (Mestrado em Economia Política) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2022.

CASTELO, R. (Org.). **Encruzilhadas da América Latina no século XXI**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Juventudes no Brasil: Vulnerabilidades negativas e positivas. *In:* PETRINI, J. C; CAVALCANTI, V. R. S. (Org.). **Família, sociedade e subjetividade**: uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 54-83.

CIAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói-RJ, v. 3, n. 3, 2005.

CORROCHANO, M. C.; SOUZA, R.; ABRAMO, H. Jovens ativistas das periferias: experiências e aspirações sobre o mundo do trabalho. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 33, p. 162-186, jul. 2019.

CUNHA, C. *et al*. **Educação em segurança e saúde no trabalho**: orientações para operacionalização de ações educativas. São Paulo: Fundacentro, 2011.

DEBIASI, M. C. **Pedagogia neoliberal e a racionalidade empresarial na formação escolar**. 2023. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma, 2023.

FINELLI, L. A. C.; SANTOS, J. M. P.; PEREIRA, I. H. S. Impacto social em residentes de aglomerados subnormais. **Humanidades**, v. 5, n. 2, p. 74-86, jul. 2016.

FINELLI, L. A. C.; BATISTA JUNIOR, J. R.; MARTINS, T. A. V.; PRATES, A. E. Opressão e liberdade na educação. **Revista Multifaces**, v. 5, n. 2, Dossiê Temático Paulo Freire, p. 57-63, 2023.

FINELLI, L. A. C. **Inteligências múltiplas no projeto existencial de emancipação do sujeito na educação profissional e tecnológica.** 2024. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG. Montes Claros, 2024.

FLORES, C. Consequências da segregação residencial: teoria e métodos. *In:* CUNHA, J. M. P. (Org.). **Metrópoles paulistas** – população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Unicamp, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil**. Brasília-DF: UNICEF, [2022].

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGEEDUCA. **Pirâmide etária**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - Ipea. **Educação**. Brasília-DF: IPEA, 2009.

MÉLO, T. M. P. S; LIMA, A. S. T. Caderno de Oficinas: uma proposta para a construção de um espaço de diálogo no ensino integrado e sua relação com as teorias sociais da educação. *In:* Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 4.; Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 5., 2020 – *Online,* Campina Grande-PB. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande-PB: UEPB, 2020.

MOURA, C. M. R. S.; PRATES, A. E. **Guia de Oficinas**: organização de oficinas pedagógicas para construção do sujeito emancipado para o mundo do trabalho. Montes Claros (MG): IFNMG, 2024.

OLIVEIRA, D. B.; FORTUNATO, I. R. S.; ABREU, W. F. Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e239149, 2022.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

RODRIGUES, M. A. G.; ARAÚJO, J. R.; FINELLI, L. A. C. Impactos psicossociais a residentes de aglomerados subnormais: experiencia de uma comunidade. *In*: FERREIRA, E. M. (Org.). **Psicologia**: identidade profissional e compromisso social. Ponta Grossa (PR): Atena, 2021. Cap. 15, p. 149-162.

SANTOS, A. C. N. N. A importância da autoconfiança na adolescência: construindo uma identidade positiva. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 5, n. 1, 2025.

SARTORI, J. Educação bancária/ Educação problematizadora. *In:* STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SENTO-SÉ, J. T. (Org.). **Prevenção da violência**: o papel das cidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SILVA, J. S. **Pesquisa Caminhada de crianças, adolescentes na rede do tráfico de drogas no varejo do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2006.

SILVA, C. **A educação popular e o Serviço Social**: enlaces para atuação profissional crítica e transformadora. 2023. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2023.

SILVEIRA, P. S. **Programa de habilidades sociais e construção de projeto de vida para adolescentes em instituições de acolhimento**. 2024. 227 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2024.

THIOLLENT, M. **Pesquisa ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TOQUINHO. **Aquarela**. São Paulo: Ariola, 1983. 1 disco (duração aproximada: 3 min 50 s).

VIANA, L. S. B.; MAGALHÃES, E. O.; ARAÚJO, F. C.; PRATES, A. E.; FINELLI, L. A. C. Oprimido e Opressor, Possibilidade de Diálogo para uma Educação Efetiva. **Revista Multifaces**, v. 6, n. 2, Dossiê Temático Paulo Freire, p. 30-37, ago. 2024.