



SEÇÃO: ARTIGOS

## Oficinas de aprendizagem como estratégia de intervenção no ensino técnico e superior

*Teaching workshops as intervention strategy in technical high school and college*

**Anelise Schutz<sup>1</sup>**

[orcid.org/0009-002-7613-1624](https://orcid.org/0009-002-7613-1624)  
[anelise.schutz@viamao.ifrs.edu.br](mailto:anelise.schutz@viamao.ifrs.edu.br)

**Luciane Alves Santini<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0003-4128-7709](https://orcid.org/0000-0003-4128-7709)  
[luciane.santini@viamao.ifrs.edu.br](mailto:luciane.santini@viamao.ifrs.edu.br)

**Recebido em:** 23 out 2023.

**Aprovado em:** 31 out 2023.

**Publicado em:** 22 dez 2023.

**Resumo:** O presente trabalho tem como tema as Oficinas de Aprendizagem realizadas no Campus Viamão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e sua contribuição para o aproveitamento acadêmico dos estudantes de ensino técnico e superior. Seu objetivo geral é analisar o desenvolvimento das oficinas de aprendizagem como estratégia para instrumentalizar os sujeitos participantes em suas aprendizagens acadêmicas. Os objetivos específicos são: Compreender de que forma as oficinas contribuem para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, na construção de aprendizagens, de autoria e de vínculos institucionais; Identificar os aspectos trazidos pelos estudantes a partir da avaliação que estes fazem da experiência e dos resultados no desenvolvimento de seu processo de aprendizagem e, Descrever o desenvolvimento das oficinas de aprendizagem e seus efeitos junto aos estudantes. O referencial teórico aborda os conceitos de aprendizagem, aprendizagem de adultos no âmbito da Educação Profissional, estratégias de aprendizagem, autoria e oficinas. A abordagem metodológica é a pesquisa-ação na qual realizou-se oito oficinas com os estudantes. Cada participante preencheu seu diário de bordo, do qual foram extraídos os dados com Análise Textual Discursiva. Entre as conclusões alcançadas, destaca-se a instrumentalização a partir das estratégias trabalhadas e a criação de um espaço de autoria e compartilhamento de saberes entre os participantes, também demonstraram partilhar um sentido de pertencimento ao grupo e ao espaço das oficinas. As aprendizagens construídas no decorrer dos encontros produziram efeitos junto aos estudantes, tanto em instrumentalização quanto na autoconfiança e no reconhecimento das próprias construções por parte destes.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; educação profissional; ensino técnico; oficinas.

**Abstract:** The subject of the present document is Teaching Workshops that took place at Campus Viamão of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Sul, as well as their contribution to the school performance of students of technical education on a high school level and College. Its general objective is to analyze the development of learning workshops as a strategy to equip participating subjects in their academic learning. The specific objectives are: Understand how the workshops contribute to the academic development of students, in the construction of learning, authorship and institutional links; Identify the aspects brought up by students based on their assessment of the experience and results in the development of their learning process and, Describe the development of learning workshops and their effects on students. The theoretical framework addresses the concepts of learning, adult learning within the scope of Professional Education, learning strategies, authorship and workshops. The methodological approach is action research in which eight workshops were held with students. Each participant filled out their logbook, from which data was extracted using Discursive Textual Analysis. Among the conclusions reached, the instrumentation based on the strategies worked and the creation of a space for authorship and sharing of knowledge among the participants stand out, which also demonstrated a shared sense of belonging to the group and the workshop space. The learning built during the meetings produced effects on the students, both in terms of instrumentation and in their self-confidence and recognition of their own constructions.



**Keywords:** learning; professional education; technical teaching; workshops

## Introdução

A escolha do tema deste artigo decorre da percepção da importância da intervenção pedagógica observada no *Campus* Viamão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), assim como pela falta de estudos relacionados a oficinas com público no âmbito do ensino profissionalizante. Nesse sentido, busca-se analisar o desenvolvimento de oficinas de aprendizagem como estratégia para instrumentalizar os sujeitos participantes em suas aprendizagens acadêmicas. Para tanto, realizou-se oito oficinas com estudantes entre os meses de outubro e novembro de 2017, nas quais os participantes deveriam preencher um diário de bordo que, ao final do ciclo de oficinas, foi analisado a partir da técnica de Análise Textual Discursiva para verificar qual foi a contribuição para o aproveitamento acadêmico dos estudantes de ensino técnico e superior.

Para refletir sobre este tema, trabalhou-se com diversas concepções de aprendizagem, especialmente na aprendizagem de adultos no âmbito da Educação Profissional. A aprendizagem é um processo complexo, no qual o vínculo entre o sujeito, a instituição e o conhecimento tem grande importância, bem como a subjetividade do aprendente e ensinante, assim como as experiências individuais dos sujeitos podem influenciar no processo de aprendizagem. Abordou-se ainda as questões relacionadas ao aprender a aprender e à questão da autoria no processo de aprendizagem.

Com esta pesquisa, procurou-se compreender de que forma as oficinas contribuem para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, na construção de aprendizagens, de autoria e vínculos institucionais. Para tanto, procurou-se fazer a descrição do desenvolvimento das oficinas de aprendizagem e seus efeitos junto aos estudantes e identificar os aspectos trazidos por eles a partir da avaliação que estes fazem da experiência e dos resultados no desenvolvimento

de seu processo de aprendizagem.

## 1 Apontamentos sobre as bases conceituais

O referencial teórico do presente trabalho aborda concepções de aprendizagem trazendo diferentes olhares e contribuições, apoiando-se numa perspectiva de complementação. Para fins de organização do texto, o conceito de aprendizagem desdobrar-se-á em três tópicos: aprendizagem, aprendizagem de adultos no âmbito da Educação Profissional e aprendendo a aprender. O primeiro tópico explicita qual conceito de aprendizagem embasa este trabalho. O segundo tópico trata da especificidade da aprendizagem de adultos no âmbito da Educação Profissional. E o terceiro fala do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Também serão abordados os conceitos de autoria e oficinas para fundamentar teoricamente o trabalho.

### 1.1 Aprendizagem

A aprendizagem é considerada um processo de caráter relacional e de múltiplas dimensões no qual importa o vínculo que o sujeito estabelece com a instituição e com o conhecimento, o reconhecimento de si mesmo como aprendente e autor e as relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos no contexto acadêmico. A Psicopedagogia destaca que o sujeito dessa abordagem conta com contribuições da epistemologia genética, da psicanálise, da antropologia, do estruturalismo, da linguística e da história (FERNÁNDEZ, 2001). Segundo Scoz e Porcaccia (2009, p. 61), "a psicopedagogia, como uma área de estudos e um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com a aprendizagem humana, tem se preocupado com a complexidade que envolve essa questão". Para a autora, a abordagem traz um olhar multidisciplinar e interdisciplinar, a partir de conhecimentos sobre as bases orgânicas, psicológicas, cognitivas e sociais do sujeito.

A aprendizagem envolve a "reconstrução e apropriação de conhecimentos a partir da informação trazida por outro e significada do saber" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 43). A autora destaca o

caráter relacional da aprendizagem, enfatizando a importância do vínculo entre os sujeitos que ensinam e que aprendem, bem como a forma com que o sujeito relaciona-se com o conhecimento. Fernández (2001) ainda utiliza os termos ensinante e aprendente para descrever os sujeitos que aprendem e que ensinam. A autora destaca que esses termos não são equivalentes a aluno e professor, que se referem a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico. Em vez disso, aprendente e ensinante denotam uma abordagem subjetiva de se situar.

A aprendizagem é atravessada por diversos fatores, como socioeconômico, educacional, emocional, intelectual, orgânico e temporal (FERNÁNDEZ, 1991). Desta forma, não é possível tratar a aprendizagem "sem levar em conta o vínculo que o sujeito tem com a realidade educativa" (FERNÁNDEZ, 2005, p. 22). Ou seja, a aprendizagem é profundamente permeada pela subjetividade, e cada indivíduo constrói significados com base em suas características particulares. Nesse sentido, Abed (2014, p. 15) afirma que "apenas resgatando a subjetividade no processo de ensino e de aprendizagem é que será possível garantir a verdadeira apropriação do conhecimento e sua transformação em saber".

Da trajetória individual, entretanto, inscrevem-se as experiências dos sujeitos, que podem carregar lacunas ou rupturas no processo de escolarização. Baum (2015, p. 30) afirma que "parte dos casos que poderiam ser considerados como de dificuldade de aprendizagem [...], são, na realidade, questões relacionadas às fraturas nos processos de aprendizagem escolar". No entanto, não se pode compreender a aprendizagem como algo que depende apenas do aluno e de sua subjetividade, pois o meio e as relações que se estabelecem não estão em segundo plano e, sim, são parte importante no processo. Segundo Abed (2014, p. 21), "para aprender, é necessário estabelecer vínculos saudáveis entre o ensinante, o aprendente e os objetos do conhecimento".

Nesta perspectiva, Paín (1992) destaca as dimensões implicadas no processo de aprendizagem: biológica, cognitiva e social. A dimensão

biológica diz respeito à construção das estruturas operatórias, aos esquemas internos do sujeito, que permitem a assimilação do conhecimento. A dimensão cognitiva refere-se às estruturas lógicas do pensamento. A dimensão social diz respeito ao ensino-aprendizagem, ao processo educativo e à transmissão de cultura, considerando o sujeito como histórico. Já Mosquera (1984, p. 21) atribui a aprendizagem a fatores que ele denomina forças interna e externa, sendo que

[...] as forças internas são as necessidades, os desejos, as ansiedades, os interesses, sentimentos, etc. As forças externas referem-se às pressões do ambiente ou às recompensas que o indivíduo recebe pelo seu desempenho.

A aprendizagem não se limita ao armazenamento de informações, mas abrange sentimentos, ações e experiências pelas quais o sujeito aprendente constrói o conhecimento (GUIMARÃES, 2011). O ato de aprender deve ser prazeroso e carregado de sentido, e é condição para que o indivíduo desenvolva-se como sujeito.

No âmbito desta pesquisa, faz-se necessário refletir sobre a aprendizagem de adultos no âmbito da educação profissional, que, segundo Kohl (2005), trata das peculiaridades que o adulto traz a partir da bagagem de vida que este sujeito carrega, com habilidades e dificuldades diferenciadas em relação às crianças. O adulto, a partir de sua trajetória de vida, tem maior capacidade de reflexão sobre o próprio processo de construção do conhecimento. Em sua maioria, os sujeitos que participaram da pesquisa são adultos trabalhadores. Silva Filho, Araújo e Costa (2020) destacam que, para esses sujeitos, a condição de trabalhador assume prioridade em relação à de estudante, pois é o que permite seu sustento.

Desta forma, faz-se necessário considerar e dar relevância às trajetórias e experiências dos estudantes, especialmente em se tratando de jovens e adultos, pois

[...] os desafios que se colocam à formação de jovens e adultos perspectivam-na face a uma diversidade de modalidades de formação alternativas que incluem desafios igualmente essenciais no modo de pensar e organizar a formação (SILVA, 2008, p. 26).

Para tanto, Silva (2008) propõe uma mudança na lógica dos modelos de escolarização, passando do tecnicizado e transmissivo para uma lógica na qual o ponto de partida seja ocupado pelas experiências e vivências dos sujeitos.

A Educação Profissional no Brasil, historicamente, tem sido relegada à população economicamente menos favorecida. Segundo Escott e Moraes (2012, p. 1494), "a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias". Ainda que a proposta de educação profissional tenha sofrido mudanças, a educação profissional, especialmente no que tange aos cursos técnicos, ainda carrega um "estigma ligado ao seu status, que nunca foi dos melhores pois sempre esteve presente no discurso educacional como o tipo de educação oferecida aos menos favorecidos economicamente" (MOTTA, 2014, p. 38). Este estigma mostra-se negativo, porque não se refere a atingir a população que mais necessita de formação, mas de diferenciar o modelo de formação destinada às camadas mais favorecidas economicamente daquele destinado às menos privilegiadas. Motta (2014) constatou que o alunado dos cursos técnicos é composto prioritariamente por estudantes trabalhadores.

Dore Soares (2013), a partir de pesquisa sobre evasão no âmbito da educação profissional, aponta para a inexistência de programas de acompanhamento do aluno que ofereçam suporte didático, pedagógico e emocional. A autora defende que é necessário acompanhar o estudante desde a escolha do curso, compreendendo, orientando e dando suporte.

### 1.2 Aprendendo a aprender

É crucial ressaltar a importância de que os estudantes possam aprender a aprender. Este conceito é conhecido em pedagogia como metacognição. Isso implica que os alunos não só compreendam os mecanismos subjacentes aos processos de aprendizagem, mas também saibam como aplicar estratégias adequadas (JU-

LIATTO, 2013). O autor ainda afirma que os alunos necessitam compreender que "aprender e pensar são processos que dependem deles e estão sob seu controle. Se sentem alguma dificuldade ou problema, precisam saber como resolvê-los. [...] Para tanto, eles precisam acostumar-se a refletir como aprendem" (JULIATTO, 2013, p. 208).

Os estudantes podem se beneficiar do trabalho com estratégias de aprendizagem para melhorar o aproveitamento acadêmico. Boruchovitch (1999) descreve cada um dos cinco tipos que delimita e nomeia: as estratégias de **ensaio** envolvem a repetição do conteúdo ou material, podendo ser pela fala ou escrita. As estratégias de **elaboração** focam no estabelecimento de conexões entre o que já se sabe, ou já é familiar, e o que se pretende aprender. Os estudantes no contexto brasileiro, mesmo em nível universitário, possuem um repertório limitado de estratégias de aprendizagem e apresentam dificuldades de processamento de informações, bem como em situações de estudo e aprendizagem e a adoção de estratégias de aprendizagem mostra-se promissora e pode trazer bons resultados (BORUCHOVITCH, 2007).

### 1.3 Autoria

Na Psicopedagogia, considera-se que o sujeito que aprende também é aquele que ensina, ocupando o espaço de docente. Desta forma, Fernández (2001) defende o termo *ensinante-aprendente* para denominar os sujeitos que ocupam esse espaço, sendo que é no diálogo do sujeito aprendente com o seu sujeito ensinante que surge a autoria. Na Psicopedagogia, adota-se como definição do seu próprio sujeito o sujeito autor, "como sujeito próprio da psicopedagogia o ensinante-aprendente, ou seja, o sujeito da autoria de pensamento" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 63). Nesse sentido, "poderíamos dizer que a psicopedagogia dirige-se ao sujeito autor, assim como a psicanálise, ao sujeito desejante, e a epistemologia genética, ao sujeito cognoscente" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 64).

Fernández (2001, p. 90) trata do conceito de autoria como "o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo

como protagonista ou participante de tal produção [...]. Um sujeito que não se reconheça autor pouco poderá manter sua autoria". O processo de construção do sujeito como autor é um processo contínuo, que inicia antes do nascimento e nunca se encerra, ou seja, a autoria não diz respeito apenas às instituições de ensino em que este processo ocorre (FERNÁNDEZ, 2001). Ao contrário, diz respeito à condição humana: "a autoria de pensamento se faz possível e necessária, para que um ser humano conecte-se com a condição humana, mais preciosa da liberdade" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 93).

A autoria, para Cruz (2011), surge à medida que desenvolvemos nossas capacidades de aprendizagem, sendo fundamental para esse processo que este sujeito tenha sua autoestima equilibrada e saudável. Para tanto, o estudante necessita "Reconhecer-se pensante, é reconhecer-se sujeito desejante, autor do seu caminhar, sua própria vida" (CRUZ, 2011, p. 94) e, em cada etapa da sua vida, a visão sobre a "importância do vínculo que transversaliza a construção da autoria deve ser equacionada pedagogicamente, pois, nas instituições escolares, convivem sujeitos que têm uma história, corpo e identidade" (CRUZ, 2011, p. 65).

Diante do apresentado, o conceito de autoria torna-se central no âmbito das oficinas de aprendizagem. Segundo Scoz (2000, p. 19), "o objetivo de toda intervenção psicopedagógica é abrir espaços subjetivos e objetivos, e onde a autoria de pensamento seja possível". Dessa forma, as oficinas configuram-se como uma proposta de intervenção, na qual os sujeitos participantes aprendem, ensinam e se reconhecem como autores.

## 2 Metodologia

O trabalho de campo da pesquisa foi realizado nos meses de outubro e novembro de 2017, em oficinas com estudantes do ensino técnico e superior no IFRS – *Campus* Viamão. Em período anterior ao início das oficinas, foi feita a divulgação com cartazes e passagem nas salas de aula em todas as turmas dos cursos técnicos e superiores

com a finalidade de convidar os estudantes a se inscreverem para participar dos encontros.

A partir das inscrições, o *corpus* da pesquisa foi constituído pelos seguintes sujeitos que efetivamente participaram dela e fizeram o preenchimento dos diários de bordo a cada encontro.

Martina é a estudante mais velha entre os participantes das oficinas. Aos 61 anos de idade, após ter se formado no curso superior de Letras em outra instituição, buscou o curso técnico em administração como forma de enriquecimento profissional e pessoal. Marcos é um estudante de 27 anos, estrangeiro, que mora em Viamão desde 2015. Em seu país de origem, Haiti, possui diploma de curso técnico em agropecuária. O estudante buscou o curso técnico em Meio Ambiente para conseguir uma melhor colocação profissional no Brasil.

Já Gamora cursa o ensino técnico e tem 21 anos de idade. Mora no município de Viamão com a família e procurou as oficinas por sentir muita timidez ao falar em público, relatando sentir bloqueio em situações de apresentação de trabalho ou quando se sente exposta. Alessandro cursa o técnico em administração e tem 23 anos. Mora num bairro periférico no município de Porto Alegre e trabalha como policial militar. O estudante, que se destaca pela timidez, procurou as oficinas para buscar minimizar suas dificuldades de falar em público e interagir no ambiente acadêmico.

Ana tem 47 anos de idade e é estudante do curso de Tecnologia em Processos Gerenciais. Tendo ingressado no *Campus* Viamão no ano de 2015, cursa técnico em Administração. Ana apresenta um quadro de deficiência que traz limitações motoras e a faz sentir fortes dores de cabeça. Lia é uma estudante de 42 anos do curso Técnico em Administração que voltou a estudar como forma de complementar a formação. Já possui o diploma de técnica em contabilidade, profissão que exerce em escritório próprio.

Karina é uma jovem de 19 anos e é estudante do curso técnico em Administração. Ela buscou as oficinas por influência de suas colegas, que a incentivaram a participar dos encontros. Lisa é uma estudante de 35 anos do curso técnico em

Administração. Assim, como Karina, o grupo de colegas a fez procurar as oficinas. Laura é uma estudante de 44 anos que cursa o técnico em Serviços Públicos. Após um longo período sem estudar, buscou o curso incentivada pela filha, que também é aluna da instituição.

No que se refere ao planejamento das oficinas, o primeiro encontro foi dedicado à explanação da proposta junto aos estudantes e à escuta das expectativas por parte deles. Foi explicitado que as oficinas seriam uma intervenção educacional, que cada encontro teria a duração de noventa minutos e que seriam preenchidos diários de bordo no decorrer dos encontros, cujos dados coletados seriam utilizados em minha pesquisa de mestrado. Em seguida, foi realizada uma dinâmica em que os estudantes elencaram quais as expectativas sobre as oficinas e quais conteúdos

eles gostariam de trabalhar. A partir do levantamento dos aspectos trazidos, foram distribuídos os conteúdos das oficinas.

Os conteúdos foram divididos em dois eixos: Eu no Grupo Acadêmico e Aprendendo a Aprender. No primeiro eixo, "Eu no Grupo Acadêmico", foram explorados os aspectos de autoria, autoimagem e relacionamento no espaço de aprendizagem. Neste eixo, foram desenvolvidas atividades voltadas a fortalecer os vínculos na instituição, bem como o reconhecimento dos sujeitos da própria condição de aprendiz e de autoria. No segundo eixo, "Aprendendo a Aprender", foram trabalhadas as estratégias, competências e formas de sistematização do conhecimento. Os conteúdos e sua distribuição nos encontros encontram-se sistematizados na tabela abaixo, para melhor ilustração.

**QUADRO 1** – Distribuição dos conteúdos de acordo com os eixos e encontros

Encontro	Eixo	Conteúdo
1º	Eu no Grupo Acadêmico	Expectativas e Planejamento
2º	Eu no Grupo Acadêmico	Estilos de Aprendizagem
3º	Eu no Grupo Acadêmico	Reflexão sobre Trajetórias de Aprendizagem
4º	Aprendendo a Aprender	Letramento Informacional
5º	Aprendendo a Aprender	Letramento Informacional e Elaboração de Resumos
6º	Aprendendo a Aprender	Técnicas de Apresentação
7º	Aprendendo a Aprender	Mapa Conceitual
8º	Eu no Grupo Acadêmico	Avaliação Final dos Encontros

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2017).

Para a coleta de dados, todos os envolvidos na pesquisa preencheram um diário de bordo, com registros de cada encontro. Ao final de cada encontro, os diários foram distribuídos aos estudantes para que fizessem as anotações sobre o que consideravam que aprenderam nas oficinas e o que pensavam em modificar ou já haviam modificado em seu cotidiano acadêmico. Como orientação para preenchimento dos diários, foram colocadas as seguintes questões para reflexão: O que eu modifiquei a partir do que foi trabalhado nas oficinas? O que eu pretendo modificar a partir do encontro de hoje? Como eu avalio a contribuição das oficinas de aprendizagem para meu desenvolvimento acadêmico?

A abordagem escolhida para a realização da pesquisa, de cunho qualitativo, foi a pesquisa-ação. Conforme Thiollent (1996), a pesquisa-ação é considerada um tipo participativo de pesquisa, sendo notável por permitir que os pesquisadores desempenhem um papel ativo na realidade dos eventos que estão sendo observados.

A análise dos dados coletados foi realizada sob a perspectiva da análise textual discursiva. Esta abordagem é descrita por Moraes e Galiazzi (2006, p. 118) como:

Um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidade de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades

oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as de significados semelhantes, podendo gerar vários níveis de categoria de análise.

A partir dos dados coletados nos diários de bordo, seguiram-se as etapas propostas pelos autores, resultando em três categorias de análise: aprendizagem, modificações e autoconhecimento. Essas categorias emergiram da análise dos diários de bordo dos estudantes e relacionam-se com os problemas de pesquisa. Como afirmam Moraes e Galiuzzi (2006, p. 25) acerca do processo de categorização, "as categorias não saem prontas, e exigem um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência".

### 3 Análise dos resultados da pesquisa por categorias

Para fins de organização, serão apresentadas as análises e os resultados alcançados de acordo com as três categorias: Aprendizagem; Modificações no estudo e desenvolvimento acadêmico e Autoconhecimento.

#### 3.1 Aprendizagem

Na categoria denominada Aprendizagem, foram analisados os dados em que os estudantes registraram quais aprendizagens consideraram que foram oportunizadas no desenvolvimento das oficinas. A estudante Gamora traz o seguinte relato acerca das aprendizagens construídas nas oficinas: "*Aprendi muito com as duas últimas oficinas que vou levar para a vida e todas minhas atividades acadêmicas. Hoje estou saindo da oficina muito feliz, porque sem dúvidas aprendi demais*".

Dentre as estratégias trabalhadas nas oficinas,

os estudantes destacam a elaboração de resumos, as técnicas de apresentação oral e as formas de pesquisar em sites de internet. Destaco alguns excertos de diários dos estudantes em que estes relatam a aprendizagem de estratégias como um ganho na participação das oficinas:

*Não conhecia os métodos de pesquisa que aprendemos no dia de hoje (Gamora).*

*Aprendi como pesquisar na internet, e como auxiliar no uso da biblioteca através da internet (Lisa).*

*Aprendi a modificar minha fonte de pesquisa e como entrar nos sites. Aprendi na oficina como pesquisar os temas acadêmicos (Martina).*

*Foi muito bom, eu aprendi a coletar as referências quando eu for fazer uma pesquisa. Eu aprendi a fazer resumo (Marcos).*

Nesse sentido, Boruchovitch (1999, 2007) e Almeida (2002) apontam a importância de se trabalhar estratégias de aprendizagem com os estudantes. Segundo Boruchovitch (2008), há ainda poucas pesquisas nesse sentido no Brasil, mas estas apontam para efeitos positivos junto aos estudantes, resultando em um melhor aproveitamento escolar por parte destes.

Outra estratégia bastante destacada como relevante pelos estudantes foi a elaboração de resumos. Os participantes mostraram-se bastante interessados e reiteraram o quanto a técnica será útil em seu cotidiano acadêmico. Sobressalto os relatos dos estudantes Laura e Alessandro:

*Aprendi a elaborar melhor um resumo anotando principais partes (Laura).*

*No dia de hoje a oficina foi sobre como fazer um resumo de texto, gostei bastante. Aprendi e adquiri muitas dicas interessantes e boas que nunca tinha pensado e feito esse tipo de ideia para gerar um resumo (Alessandro).*

A técnica de construção de resumos faz parte das estratégias de elaboração (BORUCHOVITCH, 2008) e se configura como uma importante ferramenta de instrumentalização acadêmica. Nesse sentido, os estudantes ressaltaram sua utilidade, uma vez que a elaboração de resumos é exigida pelos professores em seu cotidiano acadêmico.

As estratégias trabalhadas na oficina de apresentação oral e desinibição também foram muito citadas pelos estudantes, tanto em seus registros quanto nas falas no decorrer dos encontros. Mar-

tina aponta que, a partir do conteúdo trabalhado no encontro, conseguiu aprimorar a técnica de apresentação: *"aprendi como me apresentar, me posicionar e como me expressar"*. Gamora, por sua vez, avalia que o encontro propiciou *"aprender a falar melhor em público"*.

Alessandro traz o relato abaixo:

Na oficina de hoje tivemos uma aprendizagem de como se apresenta em frente ao público, de gestos que pode e não pode fazer, de como se apresentar adequadamente na frente das pessoas. Eu achei muito importante porque não sabia como faz diferença algumas simples atitudes, comportamento e postura. Com essa aprendizagem de formas de desinibição para apresentar trabalhos vai dar para aproveitar muitas coisas e me aperfeiçoar cada vez mais.

A dificuldade em falar em público foi muito citada pelos estudantes, que elencaram a estratégia de apresentação de trabalhos como um conteúdo que desejavam trabalhar nas oficinas de aprendizagem. Os estudantes relataram que sentiam uma espécie de bloqueio nos momentos de uma apresentação oral, o que prejudicava seu rendimento, uma vez que os trabalhos em grupo e apresentações estão presentes em seu cotidiano acadêmico.

Alessandro traz também o seguinte relato:

Pretendo me comunicar e me expressar melhor com as outras pessoas, tentando superar a dificuldade e vergonha de falar em público. Tentarei me concentrar mais nas aulas, mas mesmo querendo e tentando, prestando atenção, acabo me dispersando facilmente.

Este estudante coloca a dificuldade de falar em público e a vergonha como barreiras que interferem em seu aproveitamento acadêmico a serem superadas. Neste ponto, evidencia-se que os estudantes trazem sentimentos negativos, medos, ansiedades e inseguranças que não condizem com a condição para aprender. Segundo Boruchovitch (2007), a estratégia afetiva refere-se à eliminação ou ao afastamento desses sentimentos para criar condições para a construção de aprendizagens.

A estudante Laura também traz um relato nesse sentido: "Aprendi a ter mais paciência comigo, nos estudos e a me organizar melhor. Não ficar

tão ansiosa". Nesse sentido, Abed (2014) afirma que considerar os aspectos socioemocionais do estudante não implica desconsiderar a cognição. É necessária uma abordagem que considere o sujeito e a aprendizagem em suas múltiplas dimensões. Lelis (2006) defende que desejo, organismo, inteligência e vínculos são fatores que se interrelacionam na aprendizagem. Martina avalia que as oficinas contribuíram para a construção de estratégias e reitera que, a partir desta instrumentalização, sentiu-se mais confiante diante de situações acadêmicas. A estudante traz em seu diário o seguinte relato: *"a partir das oficinas eu estou com mais confiança em fazer resumos e até apresentações de trabalho. Este é um bom início para total confiança"*.

Como ressalta Fernández (2001), as intervenções necessitam configurar-se em ações facilitadoras de autoria. Os depoimentos dos estudantes evidenciam que as oficinas efetivamente configuraram-se em um espaço de autoria. Outros participantes também trazem em seus depoimentos que as oficinas proporcionaram diferentes formas de aprender, além das que comumente são utilizadas nas aulas convencionais. A estudante Laura destaca *"a maneira de aprender de uma forma diferente"* como um dos aspectos trabalhados nos encontros. Já a participante Gamora aponta que *"a oficina é de grande valor, pois nela adquirimos novos conhecimentos e novas perspectivas sobre a maneira de aprendizagem"*.

Esta diversidade de formas propicia outras formas de se relacionar com o conhecimento e estabelecer um vínculo com a aprendizagem. Nesse sentido, Abed (2014, p. 41) aponta a necessidade de *"fortalecer os protagonistas da cena pedagógica para que possam estabelecer vínculos saudáveis entre si e com os objetos do conhecimento, construindo de maneira eficiente e prazerosa essas relações"*. As oficinas, configuradas em um formato que permite a quebra de hierarquia (PEY, 1997), promovem as trocas e o protagonismo de cada participante, sendo possível promover um espaço marcado pela horizontalidade (FIGUEIRÊDO *et al.*, 2006). Ainda, no formato das oficinas, todos podem aprender

e ensinar, sendo sujeitos da aprendizagem (ANDER-EGG, 1991).

O estudante Marcos aponta que as oficinas proporcionaram uma *“melhora na participação na sala de aula, e a procurar as coisas para aprender melhor”*. Também relata que a instrumentalização possibilitou *“utilizar estratégias que eu tenho para aprender”*. Laura coloca que gostou de participar das oficinas. Ao fazer o registro no diário em um dos encontros, fez o seguinte relato: *“gostei muito, é bom como sempre, aprender coisas novas”*. O estudante Alessandro, por sua vez, coloca que *“cada oficina é uma aprendizagem e cada vez mais dá vontade de assistir às próximas”*. Lia corrobora os colegas afirmando que as oficinas lhe propiciaram *“ver a aprendizagem de uma maneira prazerosa”*.

Fernández (2001) coloca como a principal tarefa diante da intervenção com sujeitos o resgate do prazer de aprender e que só é possível existir a aprendizagem se houver prazer. De igual forma, por parte de quem faz a intervenção, pretende-se recuperar o prazer de aprender trabalhando. Destaca-se, nas falas dos estudantes, que estes consideram que as oficinas trouxeram ganhos para além do efeito imediato, proporcionando aprendizagens efetivamente construídas e que servirão de base em outros momentos. Nesse sentido, o aprimoramento do rendimento acadêmico a partir da aprendizagem de estratégias que podem ser aplicadas em diferentes situações foi citado reiteradamente pelos participantes.

De acordo com os dados analisados, os estudantes consideraram que as oficinas tiveram uma contribuição importante para a instrumentalização de seu processo de aprendizagem. Esta instrumentalização, por sua vez, ficou demonstrada nos relatos dos estudantes como um fator que proporciona maior confiança. Assim, é possível afirmar que as oficinas de aprendizagem tiveram êxito em proporcionar um espaço de autoria para os sujeitos. Os estudantes reconhecem que as oficinas mostraram que é possível aprender de várias formas, como ficou evidenciado em vários depoimentos. Este foi um elemento importante na intervenção, uma vez que sempre foi ressaltado

com os estudantes que os conteúdos trabalhados, fossem estratégias, recursos, trocas e reflexões individuais e coletivas constituíam diferentes e complementares processos de aprendizagem e formas de aprender.

Os participantes creditam às oficinas o aprendizado de técnicas de pesquisa acadêmica. Os estudantes salientaram como a utilização destas técnicas será importante para aprimorar seu rendimento acadêmico. Quando o fazem, tanto em seus diários de bordo quanto em suas falas no decorrer dos encontros, afirmam que as estratégias trabalhadas lhes eram desconhecidas antes das oficinas. Contudo, fica evidente nos depoimentos que a forma como o conteúdo é abordado em sala de aula não se mostra suficiente para a instrumentalização do estudante. Este fato mostra o quanto o trabalho com as estratégias e outros conteúdos nas oficinas se faz necessário.

### 3.2 Modificações no estudo e desenvolvimento acadêmico

Nesta categoria, destacamos os aspectos que alunos pretendem modificar em seus estudos e em seu desenvolvimento acadêmico. Os estudantes registraram em seus diários quais aspectos pretendem modificar a partir da instrumentalização nas oficinas.

A estudante Vitória considera a reflexão sobre estilos de aprendizagem trabalhada nas oficinas como uma possibilidade de incrementar seu modo de estudar, relatando que pretende *“modificar o modo de estudar, com imagens, vídeos e palavras mais destacadas”* a partir do conteúdo abordado no encontro. A participante Lia também destaca as dicas de estudo na oficina sobre estilos de aprendizagem, apontando: *“com a oficina modifiquei meu modo de estudar”*. Nesse sentido, as oficinas foram consideradas como uma instrumentalização e também como uma motivação para buscar aprimorar formas de aprender e de estudar em casa.

As estudantes Laura e Karina também corroboram esta perspectiva em seus registros nos diários de bordo. Laura relata que, a partir das

oficinas, pretende *"tentar estudar em casa"*. Karina coloca acerca do que pretende modificar como estudante: *"pretendo colocar em prática mais formas de aprender a estudar"*. Outros estudantes relataram que modificaram, ou pretendiam fazê-lo, suas formas de fazer pesquisa a partir do conteúdo trabalhado nas oficinas de aprendizagem. A estudante Gamora aponta que a oficina de Letramento Informacional possibilitou *"modificar a forma como faço minhas pesquisas, pois não conhecia os métodos que aprendemos no dia de hoje"*. A estudante Martina também refere que pretende modificar sua busca de conteúdos acadêmicos, colocando que pretende *"buscar mais informações a partir dos ensinamentos da aula de hoje"*. Alessandro também destaca em seu diário no registro após a oficina sobre pesquisa acadêmica: *"com as dicas de pesquisa que tive hoje, pretendo ter mais interesse em certas coisas que não dou muita atenção devido ao pouco tempo que tenho livre"*.

Outra modificação apontada pelos participantes diz respeito à forma de apresentação de trabalhos, tema que foi tratado em uma oficina ministrada por uma convidada. A estudante Gamora faz o seguinte depoimento:

Modifiquei meu comportamento perante uma apresentação, devido à última oficina, que nos possibilitou aprender algo que nunca fomos ensinados. Pretendo modificar a forma de agir diante uma apresentação, pois agora aprendi algumas técnicas que espero contribuir para um melhor desempenho.

Novamente, neste depoimento é ressaltado o quanto as oficinas trazem elementos que não são trabalhados nas aulas. A partir do trabalho realizado nos encontros, os estudantes sentem-se em condições de promover as modificações para incrementar seu processo de aprendizagem e, também, motivados a fazê-lo. Nesse sentido, retomo Almeida (2002) quando afirma que as instituições escolares não estão se ocupando adequadamente da instrumentalização para a aprendizagem. A partir dos relatos apresentados, é possível afirmar que houve uma reflexão e uma reorganização das formas utilizadas para estudar, modificando a maneira como se organizam, pla-

nejam e executam suas atividades de estudo. Em suas falas no decorrer dos encontros, os participantes trouxeram exemplos de como alteraram suas rotinas de estudo. A estudante Gamora, por exemplo, mostrou como organizou uma agenda com as atividades da semana e do mês.

Martina relatou que passou a utilizar um recurso que uma colega compartilhou com o grupo em um encontro, que consistia em enviar uma mensagem de aplicativo para si mesma para lembrar algo importante relacionado aos estudos, como um conteúdo, prova ou trabalho. A participante Laura coloca que, a partir das oficinas, pretende melhorar sua forma de organização para estudar. Desta forma, evidencia-se na fala das estudantes que as aprendizagens construídas no decorrer dos encontros foram consideradas como ferramentas as quais os estudantes podem utilizar no seu cotidiano, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico.

### 3.3 Autoconhecimento

Nesta terceira categoria, os estudantes trazem em seus registros o quanto as oficinas contribuíram para que conseguissem refletir e compreender melhor o próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, Karina pontua como uma das contribuições das oficinas a oportunidade de refletir sobre a própria aprendizagem. Desta forma, coloca como um ganho dos encontros se *"conhecer mais como estudante"*.

A participante Laura também coloca que, a partir das oficinas, pôde refletir sobre a sua própria forma de aprender e de estudar: *prestando "mais atenção em como aprendo e em como eu me sinto estudando. Gostei muito! Me fez refletir sobre a matéria de como eu estudo e aprendo as coisas"*. A estudante ainda aponta que, a partir do autoconhecimento desenvolvido nas oficinas, tem condições de estudar *"respeitando meus limites"*. Nina, da mesma forma, reflete sobre a sua forma de aprender e de estudar: *"pretendo manter a forma como eu estudo, pois acredito que para mim é a que melhor funciona. De acordo com o teste, sou cinestésica, e realmente me identifico bastante"*. Marcos aponta que as oficinas

proporcionaram o “*conhecimento do meu melhor método de aprendizagem*”, contribuindo para o seu desenvolvimento acadêmico.

A estudante Gamora relata que considera que as oficinas propiciaram “*um encontro de análise pessoal*”, no qual pôde refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, complementando: “*também encontrei alguém auditiva e que consegue entender a luta contra o barulho para estudar*”. Esta fala evidencia que as trocas entre o grupo também contribuíram para o processo de desenvolvimento acadêmico e de autoconhecimento dos estudantes. Já Lia considera que os encontros “*nos ajudam a compreender melhor a maneira de estudarmos, inclusive se já fazemos isso corretamente*”. Também nesse aspecto, a estudante Ana coloca que “*os alunos estão ali para conhecer um pouco mais de como enfrentá-lo sem desistir [...] Porque todos nós temos receios de não conseguir fazer o melhor*”.

A estudante Ana traz, ainda, o seguinte relato sobre a sua participação nas oficinas:

Eu não tinha noção de como é importante esta oficina. Antes de participar, achava que era só uma conversa comum. Esta oficina me ajudou bastante. Os assuntos são interessantes e importantes para os alunos, pois são assuntos que ajudam-nos nas dificuldades da sala de aula. As reuniões não são chatas, em que o aluno está louco para sair correndo, não tem não e nenhum ponto extra para a aluna continuar assistindo, é livre.

O conjunto destes relatos evidencia um aspecto muito importante acerca das oficinas e de seus efeitos junto aos estudantes. Em uma perspectiva psicopedagógica de aprendizagem, é fundamental que o estudante possa reconhecer-se como aprendente (FERNÁNDEZ, 2001). Isto é diferente de ocupar um espaço de estudante; significa reconhecer-se capaz de pensar e de agir como sujeito da própria aprendizagem. As oficinas, dessa forma, cumprem seu papel de contribuir para um processo educativo exitoso e evidenciam a necessidade de que as instituições educativas promovam práticas educativas com sentido, em que o estudante seja sujeito de seu processo.

Os depoimentos destacados demonstram que

as oficinas oportunizaram um espaço de autoria, pois os estudantes ocuparam efetivamente o espaço de aprendente-ensinantes. A reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem esteve presente nos encontros e propiciou aos participantes que se reconhecessem sujeitos nesse processo. A proposta das oficinas, e toda a fundamentação teórica sobre a qual foram construídas e em que se sustentam, corrobora a importância de um espaço em que o estudante possa efetivamente construir suas aprendizagens de forma prazerosa, autônoma e que instigue a autoria de pensamento. Ana traz em seu depoimento o quanto essa aprendizagem não é instrumentalizada a partir das práticas comuns em sala de aula e, desta forma, corrobora a importância das oficinas na instrumentalização acadêmica dos participantes.

### Considerações finais

A partir dos elementos apresentados neste trabalho, são apresentadas as considerações a respeito das Oficinas de Aprendizagem e seu desenvolvimento, bem como do processo da pesquisa. Inicialmente, destaca-se que foi muito desafiadora a realização de todas as etapas que envolvem um trabalho de pesquisa acadêmica. O espaço das oficinas propiciou a reflexão sobre diferentes formas de aprendizagem, assim como a maneira como cada um se vê como aprendente. A alegria demonstrada pelos estudantes quando estes se reconheciam como sujeitos da aprendizagem e autores esteve presente no decorrer dos encontros. Os estudantes trouxeram relatos de situações de seu cotidiano em que se remeteram à experiência das oficinas e compartilharam as aprendizagens com outros colegas. Este fato demonstra que as oficinas contribuíram para fortalecer os vínculos com a instituição e que os estudantes sentiram-se à vontade na função de ensinantes, não apenas nos encontros, mas em diversos momentos.

De acordo com os dados, os estudantes avaliaram que as oficinas trouxeram aprendizagens importantes e que foram efetivamente utilizadas em seu cotidiano acadêmico. Foi enfatizado pelos participantes, especialmente na categoria

modificações, o quanto estes conteúdos foram importantes para a instrumentalização, inclusive já sendo aplicados nas atividades em aula. Em diversos relatos, os estudantes contaram que se voltaram a alguma aprendizagem construída nas oficinas quando realizavam as atividades em aula. Os relatos demonstram que as aprendizagens construídas no decorrer dos encontros produziram efeitos junto aos estudantes, tanto em instrumentalização, quanto na autoconfiança e no reconhecimento das próprias construções por parte destes. Os participantes das oficinas evidenciaram em seus registros o quanto os encontros trouxeram elementos novos para a sua instrumentalização, bem como se apresentaram em um formato diferente do que estão habituados.

A ressignificação de ideias e construções prévias foi demonstrada em diversos momentos, por meio de relatos como “nunca tinha pensado dessa forma” ou “eu fazia isso e não sabia”. As reflexões proporcionadas pelos encontros e compartilhadas entre os participantes demonstraram que a aprendizagem carregada de sentido, de prazer e de alegria, tal como tratada no âmbito da oficina, foi vista como uma surpresa pelos estudantes. Estes demonstraram estar acostumados, e, até mesmo, resignados a um entendimento de aprendizagem como obrigação, que se traduz em notas e cobranças. Dessa forma, as oficinas configuraram-se como um espaço de prazer, de trocas, de reflexões e de construções coletivas, em que os estudantes efetivamente aprenderam e ensinaram.

De acordo com os depoimentos dos estudantes e a articulação com a fundamentação teórica em que se ampara este trabalho, é possível afirmar a importância da oferta de espaços como as oficinas de aprendizagem. Urge pensarmos estratégias para a educação que considerem a construção das aprendizagens para além das práticas tradicionais, em que os estudantes assistem às aulas e fazem as atividades por serem obrigados ou para garantir nota para a aprovação. Por fim, consideramos que as oficinas tiveram êxito em propiciar espaços de autoria, compartilhamento

de saberes e aprendizagens, em que todos os participantes foram aprendentes e ensinantes.

## Referências

ABED, A. L. Z. *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo: UNESCO; MEC, 2014.

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cGwP8VQynhXsDD-dcXCsRK3R/abstract/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 15 dez. 2023.

ANDER-EGG, E. *El taller: uma alternativa para lá renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio, 1991.

BAUM, V. D. *Minimetragens: um olhar (psico)pedagógico sobre a escolarização através de uma oficina de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

BORUCHOVITCH, E. A metacognição e a construção do conhecimento: sua importância na formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 8; SIMPÓSIO CRIATIVIDADE, METACOGNIÇÃO E APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA NA GESTÃO DO CONHECIMENTO, 2007. *Anais [...]*. São João Del Rei: UFSJ, 2007.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 156-167, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/651/666>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a Prática Educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/3RxKbjT7k9bdC5dFQmnyJbH/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CRUZ, P. F. *Autoria de Pensamento e Construção de Conhecimento: Uma Questão de Aprendizagem*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2011.

DORE SOARES, R. *Evasão e repetência na rede federal de educação profissional*. Maceió: Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP, 2013.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012. *Anais [...]*. João Pessoa: UFPR, 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario/PDFs/2.51.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario/PDFs/2.51.pdf). Acesso em: 24 jul. 2018.

FERNÁNDEZ, A. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991

FERNÁNDEZ, A. Idiomas do Aprendiz. Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNÁNDEZ, A. Psicopedagogia em Psicodrama. Petrópolis: Vozes, 2005.

FIGUEIRÊDO, M. A. C. C. *et al.* Metodologia de oficina pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. *Revista Eletrônica Extensão Cidadã*, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/extensaocidadada/article/view/1349/1022>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GUIMARÃES, L. S. R. Reflexões sobre os alunos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). *Censo EAD.BR 2009: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011. p. 64-78.

JULIATTO, C. I. *De Professor para Professor: Falando de Educação*. Porto Alegre: Champagnat, 2013.

KOHL, M. O. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T. D. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO; MEC; ANPED, 2005. p. 61-84.

LELIS, M. T. C. *O Corpo nos Processos de Aprendizagem: Contribuições de Wilhelm Reich e Alicia Fernández*. Uberlândia: UFU, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstitutivo de Múltiplas Faces. *Ciência e Educação*, v. 12, n. 1 p. 117- 128, 2006.

MOSQUERA, J. J. M. *Psicodinâmica do Aprender*. Porto Alegre: Sulinas, 1984.

MOTTA, P. T. R. O perfil do aluno de cursos técnicos ou Parem as máquinas: o aluno envelheceu. *Revista Eixo*, Brasília, v. 3, n. 2, jul./dez. 2014.

PAÍN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

PEY, M. O. Oficina como modalidade Educativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 35- 63, 1997.

SCOZ, B. J. L. (org.). *(Por) Uma educação com alma: a objetividade a subjetividade nos processos de ensino aprendizagem*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCOZ, B. J. L.; PORCACCHIA, S. S. A subjetividade na Psicopedagogia: algumas reflexões. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 17, n. 14, p. 60- 74, jun. 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542009000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 9 out. 2017.

SILVA, A. M. C. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 15-28, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/S7n7TTZtCvbZHYNNZjXgZCP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L.; COSTA, A. M. R. Aluno-trabalhador: Educação, conhecimento, saberes e trabalho. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. e31005, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/31005>. Acesso em: 22 out. 2023.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

---

## Anelise Schutz

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-graduação em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Ritter dos Reis e em Educação Especial e Processos Inclusivos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalhou como professora de séries iniciais e como pedagoga. Atualmente, atua como pedagoga na Coordenadoria de Assistência Estudantil no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Viamão.

---

## Luciane Alves Santini

Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências na linha de pesquisa de Processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa. Mestre em Educação, na linha de pesquisa denominada Culturas, Linguagens e Tecnologias da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle de Canoas. Especialista em Ciência da Informação pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Possui graduação em Biblioteconomia pela FESP(SP). Atua como Bibliotecária no Campus Viamão do IFRS.

---

## Endereço para correspondência:

IFRS – Campus Viamão

Av. Salgado Filho, 7000

Krahe, 94440-000

Viamão, RS, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*