

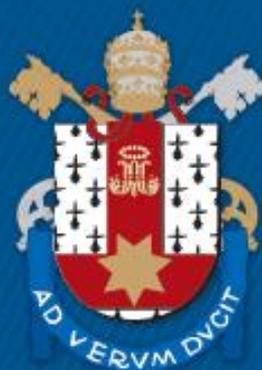
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANELISE SCHUTZ

**OFICINAS DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO
TÉCNICO E SUPERIOR**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

S396o Schutz, Anelise

Oficinas de Aprendizagem como Estratégia de Intervenção no Ensino Técnico e Superior / Anelise Schutz . – 2018.

72 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

1. Aprendizagem. 2. Educação Profissional. 3. Autoria. 4. Oficinas.
I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANELISE SCHUTZ

**OFICINAS DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO
ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR**

Porto Alegre

2018

ANELISE SCHUTZ

**OFICINAS DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO
ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Escola de Humanidades da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Orientador: Professor Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre
2018

ANELISE SCHUTZ

**OFICINAS DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO
ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Escola de Humanidades da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Aprovado em _____ de _____ de _____.

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Profa. Dra Bettina Steren dos Santos

Profa. Dra Clarice Monteiro Escott

Porto Alegre
2018

Dedico este trabalho a todos que se empenham cotidianamente na construção de uma educação em que os sujeitos e as aprendizagens sejam mais importantes do que os números e os índices.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Claus, por ter me feito persistir em momentos de dificuldade.

Aos meus pais, Maria Elisa e Luiz Alfredo, pela compreensão, amor e apoio incondicionais e confiança que depositam em mim.

Aos meus irmãos, Luís Felipe e Luís Fernando, por me incentivarem sempre, cada um a sua maneira.

Aos meus colegas de trabalho Lucas, Clarice, Luciana e Daniela, pela ajuda em toda a caminhada do mestrado.

Às meninas da Assistência, Andréia e Gabriela, por terem sido tão compreensivas e flexíveis em minha tentativa de equilibrar meus compromissos acadêmicos e profissionais.

Às minhas amigas, Simone, Carolina, Anelise e Luciana, por terem me amparado nos momentos difíceis, pelos conselhos e palavras de carinho.

Ao meu marido, Joni, por ter sido um companheiro incansável, compreensivo e amoroso nos momentos em que mais precisei. Por dividir comigo os momentos bons e difíceis, por fazer parte dos meus sonhos e compartilhar comigo os seus, para que possamos construí-los juntos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, pela possibilidade de realização da pesquisa e pelo apoio institucional.

À CAPES, pelo apoio financeiro através da concessão da Bolsa de Mestrado.

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. O objetivo geral da pesquisa 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 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; Descrever o desenvolvimento das oficinas de aprendizagem e seus efeitos junto aos estudantes. O referencial teórico do presente trabalho aborda concepções de aprendizagem trazendo diferentes olhares e contribuições, apoiando-se numa perspectiva de complementação. São explorados os conceitos de aprendizagem, aprendizagem de adultos no âmbito da Educação Profissional, estratégias de aprendizagem, autoria e oficinas. A abordagem metodológica, de cunho qualitativo é a pesquisa-ação. Foram realizadas oito oficinas com os estudantes entre outubro e novembro de 2016, nas quais cada participante preencheu seu diário de bordo, do qual foram extraídos os dados com Análise Textual Discursiva, redundando nas categorias: Aprendizagem; Modificações no estudo e desenvolvimento acadêmico; e Autoconhecimento. A partir da análise do material coletado, foi possível perceber que as oficinas contribuíram para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. 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. Os participantes 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 reconhecimento das próprias construções por parte destes.

Palavras-chave: aprendizagem; educação profissional, ensino técnico, oficinas.

ABSTRACT

TEACHING WORKSHOPS AS INTERVENTION STRATEGY IN TECHNICAL HIGH SCHOOL AND COLLEGE

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. The general objective of this research is to analyze the development of teaching workshops as a strategy to support the participants in their academic learning. The specific objectives are: to understand how the workshops contribute to the academic development of the students and the construction of learning, authorship and institutional links; to identify the aspects brought by the students from the evaluation they make of this experience and from the results of their learning development; describe the development of teaching workshops and their effects on students. The theoretical reference of the present work discusses conceptions of learning, bringing different visions and contributions leaning on a complementary perspective. The concepts of learning, adult learning, authorship, and workshop are discussed. The methodology applied is action research. Eight workshops were performed with the students from October to November 2016, in which each participant filled a field diary, from where the data were taken with Textual Discursive Analysis, with the categories: learning, study modification and academic development; and self knowledge. From the analysis of the material collected, it was possible to see the contribution of the workshops for the academic development of the students. Between the conclusions achieved, I highlight the instrumentalization from the applied strategies and the creation of a space for authorship and sharing of knowledge between the participants. The participants showed a sense of belonging to the group and to the workshops space. The learning built along the meetings had effects on the students, affecting their instrumentalization, self-confidence and the recognition of their own constructions.

Key words: learning; professional education; technical teaching; workshops.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: Termo De Consentimento	64
ANEXO II: Parecer Do SIPESQ	65
ANEXO III: Autorização Do Reitor.....	66
ANEXO IV: Material Trabalhado em Oficina	67
ANEXO V: Material Trabalhado em Oficina	69
ANEXO VI: Material Trabalhado em Oficina	70
ANEXO VII: Material Trabalhado em Oficina	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1 APRENDIZAGEM.....	13
1.1.1 Aprendizagem de Adultos no Âmbito da Educação Profissional	16
1.1.2 Aprendendo a aprender	20
1.2 AUTORIA	22
1.3 OFICINAS	24
2 O CAMPO E OS SUJEITOS DE PESQUISA	26
2.1 Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia.....	26
2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul.....	27
2.1.1 O campus Viamão.....	28
2.1.2 O papel da assistência estudantil no acompanhamento do processo de aprendizagem.....	29
2.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	30
3 BASES METODOLÓGICAS	32
3.1 ASPECTOS ÉTICOS.....	35
4 ANÁLISE DOS DADOS – REFLETINDO O CAMPO	36
4.1 OS ENCONTROS DAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM.....	36
4.1.1 Primeiro Encontro	36
4.1.2 Segundo Encontro	38
4.1.3 Terceiro Encontro	39
4.1.4 Quarto Encontro	41
4.1.5 Quinto Encontro	42
4.1.6 Sexto Encontro	43
4.1.7 Sétimo Encontro.....	44
4.1.8 Oitavo Encontro	45
4.2 AS CATEGORIAS DE APRENDIZAGEM.....	46
4.2.1 Primeira Categoria: Aprendizagem.....	46
4.2.2 Segunda Categoria: Modificações	51
4.2.3 Terceira Categoria: Autoconhecimento	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	60
ANEXOS	63

INTRODUÇÃO

Quando se pensa em aprendizagem e processos educativos, geralmente as pessoas remetem-se à escolarização de crianças e adolescentes, num contexto de ensino fundamental e médio e num ambiente de sala de aula. É comum a ideia de que esta é a fase de desenvolvimento da aprendizagem, e que jovens e adultos já possuem um repertório de estratégias e conhecimentos básicos, que serão apenas acessados quando fazem um curso, seja técnico, superior, seja em outra modalidade.

Em mais de uma década de atuação profissional, minha primeira experiência com adultos ocorreu no IFRS. Formei-me pedagoga com ênfase em séries iniciais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2004 e concluí especialização em Psicopedagogia no ano de 2006, mesmo ano em que ingressei no município de Alvorada como professora de séries iniciais. Dois anos depois, passei a atuar como professora na rede municipal de Novo Hamburgo, trabalhando com a mesma faixa etária. Em 2012, concluí minha segunda especialização, em Educação Especial e Processos Inclusivos, ainda com o olhar voltado para os sujeitos da escolarização básica. Em 2013, ingressei como pedagoga na Fundação Catarinense de Educação Especial, onde realizava assessoria em processos inclusivos em escolas por todo o estado.

No ano de 2014, iniciei minha atuação como pedagoga no IFRS. Ao desenvolver minhas atividades profissionais nesta instituição de ensino técnico e tecnológico, tive a oportunidade de conhecer uma realidade diferente de jovens e adultos que buscam formação profissional e que encontram barreiras, dificuldades e necessidades específicas em seu percurso acadêmico. Muitas vezes, a instituição acolhe estudantes que estiveram afastados por um longo período do ensino formal. Em outras, recebe sujeitos que carregam marcas de rupturas, experiências negativas e lacunas de seu processo de escolarização. Estas características eram percebidas pela equipe de professores e apontadas em reuniões de ensino, onde ficava evidente a preocupação com o aproveitamento acadêmico dos estudantes.

Como pedagoga, trabalhando com este público, percebi a necessidade de desenvolver um projeto que pudesse intervir e instrumentalizar os estudantes em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo estratégias e ferramentas que

contribuíssem em seu processo educativo. Para atender a esta demanda, surgiram as primeiras oficinas com estudantes, projeto que inspirou a realização desta pesquisa. Neste projeto, denominado “Oficinas de Apoio Pedagógico”, houve a participação de um grupo pequeno de estudantes, mas que se mostrou bastante entusiasmado e efetivamente envolvido com a proposta.

A partir desta experiência, senti-me instigada a pesquisar sobre intervenção pedagógica com estudantes do ensino profissionalizante. Rejeitando a ideia comum de oposição binária entre teoria e prática, acredito que transformar uma experiência de trabalho em investigação acadêmica pode trazer resultados em conhecimento e proporcionar avanços na atuação com os estudantes. Sobretudo, sustento que é importante que a produção de saberes no âmbito da academia esteja articulada à ação nos diferentes espaços. Conhecedora da crítica, não de todo infundada, do distanciamento da universidade de instituições de ensino de base, pretendo, através deste trabalho, contribuir para a superação desta lógica.

Neste contexto, o presente trabalho de investigação versa sobre as oficinas de aprendizagem realizadas no campus Viamão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul- IFECTRS e sua contribuição para o aproveitamento acadêmico dos estudantes de ensino técnico e superior.

A justificativa para a escolha do tema e a realização da pesquisa dá-se pela minha atuação junto aos estudantes e percepção da importância da intervenção pedagógica, e também pela falta de estudos relacionados a oficinas com público no âmbito do ensino profissionalizante. Ainda, as oficinas como prática de intervenção educacional são pouco exploradas academicamente, sendo que na área da psicologia e das ciências sociais é possível encontrar um número maior de publicações. E entre as pesquisas sobre oficinas envolvendo aprendizagem, que já existem em número reduzido, estas não foram desenvolvidas com estudantes de nível técnico de ensino.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o desenvolvimento das oficinas de aprendizagem como estratégia para instrumentalizar os sujeitos participantes em suas aprendizagens acadêmicas. Os objetivos específicos são: i) Compreender de que forma as oficinas contribuem para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, na construção de aprendizagens, de autoria e vínculos institucionais; ii) 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; iii) Descrever o desenvolvimento das oficinas de aprendizagem e seus efeitos junto aos estudantes.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro traz a fundamentação teórica em que se apoia a pesquisa, abordando os conceitos de aprendizagem, desdobrando-se em aprendizagem de adultos no âmbito da Educação Profissional e estratégias de aprendizagem; autoria e oficinas. No segundo capítulo é apresentado o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, a Assistência Estudantil, o Campus Viamão e cada sujeito participante da pesquisa. O terceiro capítulo traz os aspectos metodológicos, abarcando o método utilizado para a coleta e os procedimentos para realização da pesquisa. O quarto capítulo contém a análise dos dados e o quinto capítulo encerra com as considerações finais do trabalho.

A pesquisa, tendo como problema a contribuição das Oficinas de Aprendizagem para o processo de aprendizagem dos estudantes participantes, está inserida na linha de pesquisa Pessoa e Educação, no programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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

Ao tratar de aprendizagem, considero que esta possui um caráter relacional e de múltiplas dimensões. Nessa concepção, importam 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.

Para sustentar teoricamente essa concepção de aprendizagem, apoio-me principalmente em autores da psicopedagogia. Esta escolha dá-se pelo entendimento de que este referencial dá conta do sujeito em sua inter-relação de fatores, como mencionado acima.

Sobre o arcabouço da Psicopedagogia, Fernandez (2001, p.56) esclarece que:

Ainda que se chame psicopedagogia, não é psicologia mais pedagogia; ainda que se refira aos pais das crianças), não trata apenas de crianças...Contamos com a epistemologia genética, que nos fala de um sujeito de conhecimento, sujeito epistêmico, que constrói suas estruturas cognitivas. Esse sujeito ativo, através da assimilação e da acomodação, tende a adaptar-se ao meio. Contamos também com a psicanálise, que, ao dar conta do sujeito desejante, nos permitirá ir além do que pretende a lógica. Por sua vez, a psicanálise traz questões imprescindíveis para o esclarecimento dos aspectos inconscientes e transferenciais na aprendizagem, para nomear somente alguns. Contamos também com desenvolvimentos importantes da antropologia, do estruturalismo, da lingüística e da história, pois permitem-nos pensar o aluno fazendo-fazendo-se em/nas culturas.

Segundo Scoz (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.

Andrade (2006) afirma que:

A Psicopedagogia não se coloca no lugar da Pedagogia no sentido de que irá trabalhar com o sujeito cognoscente, o sujeito do conhecimento, nem no lugar da Psicologia/Psicanálise ao trabalhar com o sujeito do inconsciente, o sujeito desejante. Por outro lado, não trabalhará com a soma destas duas instâncias, mas na articulação de ambas, no espaço de transformação que surge da fecundação entre sujeito cognoscente e sujeito desejante e que possibilita o nascimento do sujeito aprendente. (p.40).

Para Fernandez (2001, p.43), “a aprendizagem é um trabalho de reconstrução e apropriação de conhecimentos a partir da informação trazida por outro e significada do saber”. A autora destaca o caráter relacional da aprendizagem, enfatizando a importância do vínculo entre os sujeitos que ensinam e que aprendem, assim como a forma com que o sujeito relaciona-se com o conhecimento.

Fernandez ainda utiliza os termos ensinante e aprendente para referir os sujeitos que aprendem e que ensinam. A autora ressalta que estes não são equivalentes a aluno e professor, que se referem a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico. Aprendente e ensinante indicam um modo subjetivo de se situar.

Fernandez (1991) também afirma que a aprendizagem é atravessada por diversos fatores, como sócio-econômico, educacional, emocional, intelectual, orgânico e temporal. Neste sentido, a autora (2005, p.22) destaca que não é possível tratar a aprendizagem “sem levar em conta o vínculo que o sujeito tem com a realidade educativa”.

Para Buosi (2007, p. 12),:

Sujeito e personalidade, subjetividade e configuração subjetiva articulam-se e integram-se nesse sistema, formando a modalidade de aprendizagem e a modalidade de “ensinagem”. É comum, na escola, os alunos não serem reconhecidos como sujeitos que produzem sentidos nas relações que estabelecem e nas atividades que executam, ao contrário, são compreendidos muito mais como portadores de características fixas, com aspectos que se mostram determinantes, tanto pelas possibilidades que cria quanto pelas limitações que impõe. Essas avaliações impedem que alunos sejam vistos nas muitas possibilidades que podem alcançar em seu processo de desenvolvimento.

Ou seja, a aprendizagem é carregada de subjetividade. Cada sujeito produz significados de acordo com suas particularidades. 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”.

Apoio-me nessa perspectiva ao tratar do processo de aprendizagem no contexto das oficinas, pois acredito que todos os fatores apontados pela autora devem ser considerados. Não é possível deixar de levar em conta os aspectos individuais de cada sujeito envolvido. Cada indivíduo traz marcas relativas a sua própria trajetória como aprendente, que se inicia antes mesmo da vida escolar.

Da trajetória individual, entretanto, inscrevem-se as experiências dos sujeitos, que pode 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”.

Por outro lado, não se pode tratar a aprendizagem como algo que depende apenas do aluno e 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.

Paín (1992, p. 25) aborda as condições para que a aprendizagem ocorra, dividindo-as entre internas e externas:

Existem dois tipos de condições para a aprendizagem: as externas, que definem o campo do estímulo, e as internas que definem o sujeito. Umas e outras podem estudar-se em seu aspecto dinâmico, como processos, e em seu aspecto estrutural como sistemas. A combinatória de tais condições nos leva a uma definição operacional da aprendizagem, pois determina as variáveis de sua ocorrência.

Mosquera (1984, p. 21), da mesma forma, atribui a aprendizagem a fatores, que ele denomina forças interna e externa. Para ele, “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.”

Abed (2014, p. 21) ressalta a complementaridade entre objetividade e subjetividade como facetas do mesmo processo, que é a aprendizagem. Nesse sentido, a autora defende que “ressaltar o desenvolvimento das habilidades sócio-emocionais como objetivo da educação escolar não implica em desconsiderar os aspectos cognitivos e a construção de conhecimento”.

Lelis (2006, p. 106) também aborda as diferentes instâncias envolvidas no ato de aprender, considerando que “é na relação dialética entre inteligência-desejo-organismo-corpo de um sujeito, através de seus vínculos nas instituições sociais nas quais ele participa, que o sujeito constrói sua historicidade.” Para a autora, em todas as relações verifica-se o aprender, que é um componente humano.

No contexto das oficinas de aprendizagem, o enfoque dos atendimentos é de reafirmação do espaço de autoria dos estudantes, na medida em que ele possa se reconhecer como aprendiz, que pertence e se relaciona com os diferentes espaços simbólicos da instituição. Quando o estudante passa a se perceber em sua forma de se relacionar com o conhecimento, assume-se como sujeito do seu próprio processo de construção epistemológica.

A aprendizagem, como entendida neste trabalho, não se limita ao armazenamento de informações, mas abrange sentimentos, ações e experiências pelas quais o sujeito aprendiz 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. Nas oficinas, buscou-se promover um espaço de construção do conhecimento de forma prazerosa, condição para que os estudantes sejam autores e se desenvolvam em sua condição de aprendizes.

1.1.1 Aprendizagem de Adultos no Âmbito da Educação Profissional

Como o público do Instituto Federal, onde será realizado este trabalho de pesquisa, é composto prioritariamente por adultos, faz-se necessário explorar o conceito de aprendizagem nesta faixa etária, que se diferencia da abordagem

voltada para a idade escolar, que é a mais recorrente na literatura científica. Neste sentido, Kohl (2005, p. 2) ressalta:

As teorias do desenvolvimento referem-se, historicamente, de modo predominante à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes. Palácios, em um artigo que sintetiza a produção em psicologia a respeito do desenvolvimento humano após a adolescência, comenta como a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, e enfatiza a importância de considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento. Enfatiza também a importância dos fatores culturais na definição das características da vida adulta.

A autora ainda 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.

Silva (2008, p. 26) chama a atenção para a importância de se considerar e dar relevância às trajetórias e experiências dos estudantes, especialmente em se tratando de jovens e adultos. Para a autora, “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) 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.

Em síntese, as virtualidades formadoras da(s) experiência(s) na aprendizagem, nomeadamente dos jovens e adultos, decorrem do seu potencial de saberes (invisíveis e profanos) e das suas potencialidades na construção ativa de novos conhecimentos emergentes a partir da reflexão inter e intrasubjetiva, contribuindo para a (re)composição e (re)construção de novos saberes.

Também cabe destacar a importância de considerar as características específicas do público alvo e que frequentou as oficinas de aprendizagem. Neste sentido, Kohl (2005, p. 60) afirma que:

Tratar o adulto de forma abstrata, universal, remete a um certo estereótipo de adulto, muito provavelmente correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente a camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com uma inserção no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada. Assim, compreensão da psicologia do adulto pouco escolarizado, objeto de interesse da área de educação de jovens e adultos, acaba por contrapor-se a esse estereótipo.

Nesse sentido, é necessário perceber quem compõe o público alvo do IFRS, especialmente do campus Viamão, e, assim, melhor compreender as necessidades deste público. Por este motivo, busco conhecer quem compõe o público da educação profissional do Brasil para compreender os sujeitos da pesquisa.

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”. A autora também aponta para a diferenciação entre o ensino propedêutico e o técnico no século XX, pois,:

Enquanto uma escola possibilitava uma formação intelectualizada, cindida de ações instrumentais, a outra, voltada aos trabalhadores, concentrava esforços na formação profissional em instituições especializadas ou no próprio contexto de trabalho, quase que exclusivamente, ensinando as formas de fazer, desprezando o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e sociais.

Corroborando essa ideia, Motta (2014, p. 38) também refere que a educação profissional, desde a implantação, “carregou consigo o 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”.

Na atualidade, tem-se trabalhado com uma concepção de educação profissional que difere do modelo tradicional, tecnicista, que historicamente divorcia o conhecimento científico do ensino técnico. A criação dos Institutos Federais insere-se nesse contexto, propondo uma educação profissional que alie o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (PACHECO, 2010).

Segundo Pacheco (2010, p. 2),:

O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos.

Ainda que a proposta de educação profissional tenha sofrido mudanças, a educação profissional, especialmente no que tange aos cursos técnicos, ainda não conseguiu livrar-se do estigma de formação voltada para a população mais vulnerável. 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.

Os estudantes que hoje buscam o ensino técnico guardam semelhanças em relação à de outrora, como diversas pesquisas têm demonstrado. Bernardim (2014) aponta que os estudantes que buscam formação no Ensino Técnico têm uma situação econômica menos privilegiada em relação aos que optam pela trajetória escolar “tradicional”, na qual o ensino médio propedêutico é precedido pelo curso universitário.

De acordo com a pesquisa realizada pelo autor, os estudantes buscam cursos técnicos por se sentirem incapazes de dar continuidade aos estudos em nível superior. O autor conclui que entre as principais motivações apontadas pelos estudantes para buscar o ensino técnico estão a formação profissional e a possibilidade de conseguir um emprego.

Motta (2014, p. 40) constatou que o alunado dos cursos técnicos é composto prioritariamente por estudantes trabalhadores. “A situação trabalhista dos pesquisados aponta para mais de 60% de trabalhadores, dos quais mais de 19% o fazem sem o devido registro em carteira.” Estes dados referem-se tanto ao Ensino Médio Integrado, Concomitante e Subsequente¹.

O autor ainda aponta que 36% dos estudantes dedicam-se exclusivamente aos estudos. É necessário considerar que estes dados incluem estudantes a partir do primeiro ano do ensino médio, distribuídos em diferentes cursos e turnos, fator importante quando se trata de situação ocupacional, pois muitos têm idade inferior a 16 anos. Também é constatado na pesquisa que cerca de 90% dos estudantes provém de escolas públicas, onde concluíram o ensino fundamental ou médio, dependendo do curso.

Em relação à faixa etária, os dados aferidos por Bernardim (2014, p. 96) mostram que o estudante do ensino técnico subsequente está mais velho em relação aos dados de 2004. Segundo o autor, este público necessita de mais estudos e investigação para que se possa compreendê-lo e agir em seu benefício, evitando assim “dificuldades que os desencontros de interesses entre o corpo discente e docente, por exemplo, poderiam causar no ambiente escolar”.

¹ As modalidades de curso oferecidas serão detalhadamente explicadas em momento posterior, no capítulo de descrição do campo da pesquisa.

A partir dos dados a que tenho acesso na assistência estudantil do campus Viamão, percebo um público heterogêneo em idade, mas prioritariamente de baixa renda. A maior parte dos estudantes é proveniente de escola pública e um número considerável concluiu a escolaridade básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Uma boa parcela, ainda, esteve afastada da escolarização formal por um tempo considerável, o que impacta em seu desempenho acadêmico.

Dore (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. É nesse contexto que as oficinas de apoio pedagógico inserem-se, bem como o acompanhamento pela equipe de Assistência Estudantil do Campus.

1.1.2 Aprendendo a aprender

Considerando o enfoque das oficinas, adiante apresentado, torna-se essencial abordar as diferentes formas e estratégias para aprendizagem. Almeida (2002) defende que um grande número de alunos, especialmente os que apresentam dificuldades de aprendizagem, seria beneficiado se a instituição de ensino assumisse, entre seus objetivos e práticas, a capacitação dos alunos para a aprendizagem.

O autor destaca entre as funções da escola a de instrumentalizar a aprendizagem, sendo necessário ensinar o aluno a aprender, valorizando o papel do aluno na aprendizagem. Para o autor, as competências cognitivas são necessárias para que ocorra a aprendizagem.

Boruchovitch (2008, p. 90) considera que estudantes podem se beneficiar do trabalho com estratégias de aprendizagem para melhorar o aproveitamento acadêmico, apontando que neste trabalho de intervenção os estudantes:

Podem aprender a ampliar anotações de aulas, sublinhar partes relevantes de um texto, monitorar a compreensão na hora da leitura, usar técnicas de memorização, fazer resumos, planejar, controlar cognições negativas e estados afetivo-motivacionais disfuncionais, entre outras estratégias.

A autora (1999) aborda estratégias de aprendizagem a partir da contribuição de diferentes teóricos, que as agruparam por características: Weinstein e Mayer

identificaram cinco tipos de estratégias de aprendizagem que foram posteriormente organizadas por Good e Brophy: estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitoramento e estratégias afetivas.

Sobre os tipos de estratégias elencadas acima, Boruchovitch (1999) descreve cada uma dos cinco tipos que delimita e nomeia: as estratégias de **ensaio** envolve a repetição do conteúdo ou material, podendo ser pela fala ou escrita. As estratégias de **elaboração** que no estabelecimento de conexões entre o que já se sabe, ou já é familiar, e o que se pretende aprender.

Boruchovitch (1999, p. 90) traz como exemplos desta estratégia: “reescrever, resumir, criar analogias, tomar notas que vão além da simples repetição, criar e responder perguntas sobre o material a ser aprendido”. As estratégias de **organização** implicam imposição de estrutura ao material, organizando esquemas, tópicos, diagramas, mapas conceituais, identificando relações subordinadas ou superordenadas. As estratégias de **monitoramento da compreensão** exigem do sujeito a compreensão da própria capacidade de apreender do conteúdo e o autoquestionamento. Exemplos destas estratégias são: “usar os objetivos a serem aprendidos como uma forma de guia de estudo, estabelecer metas e acompanhar o progresso em direção à realização dos mesmos, modificar estratégia utilizadas, se necessário”. As estratégias **afetivas**, por sua vez, dizem respeito à eliminação de sentimentos desagradáveis, que possam interferir na aprendizagem, como controle da ansiedade, manutenção da concentração e da motivação.

Boruchovitch (1999) traz ainda contribuições de Zimmermann e Martinez Pons, quando estes, ao investigar o processo de aprendizagem, encontram diferentes tipos de estratégias: “auto-avaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planejamento, busca de informação, registro de informação, auto-monitoramento, organização do ambiente, busca de ajuda e revisão”. Destaco essas contribuições para salientar que algumas destas estratégias serão desenvolvidas no decorrer das oficinas de aprendizagem com os estudantes.

Juliatto (2013, p. 206) afirma a importância de que os estudantes possam aprender a aprender. “Isso é o que em pedagogia chama-se meta-cognição. Para tanto, os alunos precisam entender não apenas como funcionam os processos de aprendizagem, mas também adotar as estratégias apropriadas”. Entendo que, no contexto da sala de aula, por vezes, o ensino de estratégias para aprender não é suficientemente trabalhado. Cada professor preocupa-se com o processo de

ensinagem, com o andamento do conteúdo de sua disciplina e a responsabilidade pela aprendizagem fica por conta do estudante, que deve fazer sua parte.

Portanto, as oficinas surgem como um espaço que oportuniza aos estudantes refletir sobre seu processo de aprendizagem e quais estratégias podem ser utilizadas para aprimorá-lo. 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).

Boruchovitch (2007) considera que as intervenções em estratégias de aprendizagem trazem bons resultados e mostram-se promissoras. Ainda coloca que 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. Outro ponto importante que a autora aborda é que as experiências de intervenção em aprendizagem são ainda bastante incipientes, sendo mais comum o caráter remediativo ao preventivo.

A autora (2008, p. 63) aponta que pesquisas realizadas em nível nacional e internacional mostram que as intervenções em estratégias de aprendizagem têm se mostrado efetivas “gerando avanços no uso das estratégias envolvidas, bem como melhorando o rendimento escolar e os aspectos afetivo-motivacionais dos alunos”.

Concordo com a importância de se desenvolver um trabalho em caráter preventivo e considero que as oficinas configuram-se nesta condição, uma vez que os alunos podem participar pelo desejo de aprender, e não a partir de uma situação de desempenho acadêmico insuficiente. Também corroboro a necessidade desta intervenção preocupar-se com o sujeito em sua totalidade, considerando os aspectos sócio-emocionais, afetivos e cognitivos.

1.2 AUTORIA

O conceito de autoria é fundamental no contexto das Oficinas de Aprendizagem, uma vez que não é possível para o estudante constituir-se como um sujeito aprendiz sem reconhecer-se como autor, como capaz de construir aprendizagens. Na Psicopedagogia, considera-se que o sujeito que aprende

também é aquele que ensina, ocupando o espaço de ensinante. Desta forma, Fernandez defende termo ensinante-aprendente para denominar os sujeitos que ocupam esse espaço. Para a autora, é no diálogo do sujeito aprendente com o seu sujeito ensinante que surge a autoria.

Segundo Fernandez (2001, p. 63), a Psicopedagogia conta com a contribuição de diferentes teorias. No entanto, é necessária a definição do seu próprio sujeito. O sujeito autor, portanto, é definido “como sujeito próprio da psicopedagogia o ensinante-aprendente, ou seja, o sujeito da autoria de pensamento”. 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” (FERNANDEZ, 2001, p. 64).

Fernandez (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”. A autora ainda considera que 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 que este processo ocorre. 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” (FERNANDEZ, 2001, p. 93).

Para Cruz (2011, p. 94), “a autoria constitui-se na medida em que construímos aprendizagens. Para isso, é fundamental a existência de um sentimento de autoestima equilibrado e saudável”. A autora defende a necessidade de o estudante de “Reconhecer-se pensante, é reconhecer-se sujeito desejante, autor do seu caminhar, sua própria vida” (p. 94). Ainda segundo a autora, em cada etapa da vida do sujeito, 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” (p. 65).

Nesse sentido, Andrade (2008, p. 456) afirma que “reconhecer-se autor de seu pensamento implica numa etapa do desenvolvimento do sujeito, que, além de pensar e conhecer, reconhece o pensamento como obra sua”. A autora ainda ressalta que a escola, ao desempenhar a função de ensinante, precisa compreender e oferecer as condições para que a aprendizagem ocorra, reconhecendo e

ressignificando saberes. “Quando ela (escola) oferece oportunidade ao sujeito de fazer trocas de sua experiência, de sua história de vida, coloca o sujeito no lugar de ensinante” (ANDRADE, 2008, p. 457).

Ainda segundo Andrade (2002), a autoria de pensamento é propiciada quando os sujeitos, graças a sua subjetividade, transformam-se mutuamente no encontro com o conhecimento. Neste processo, os sujeitos conferem à realidade imediata novos significados.

Silva (2008, p. 21) trata da condição de sujeito autor no contexto da escolarização de jovens e adultos. A autora defende a importância dos estudantes neste contexto assumirem a centralidade do processo educativo, onde tenham espaço seus conhecimentos, experiências e subjetividade:

Considerar as narrativas nos processos de formação, nomeadamente de jovens e adultos, é autorizar(-se) a construir o sentido e o significado do(s) saber(es) para se reconhecer como sujeito autor do seu processo de desenvolvimento e produtor de conhecimentos emergentes da(s) experiência(s).

Diante do apresentado, o conceito de autoria torna-se central no âmbito das oficinas de aprendizagem. As oficinas configuram-se como uma proposta de intervenção, onde os sujeitos participantes aprendem, ensinam e se reconhecem como autores. Scoz (2000) defende que "o objetivo de toda intervenção psicopedagógica é abrir espaços subjetivos e objetivos, e onde a autoria de pensamento seja possível". A proposta das oficinas de aprendizagem, amparada no referencial da psicopedagogia, considera o estudante em sua dimensão subjetiva e objetiva. Não se trata de dar início ou produzir o processo de autoria, mas de prover meios para que o sujeito reconheça-se em sua condição de autor.

Segundo Fernandez (2001, p. 93), “torna-se cada vez mais necessário que dirijamos nossa ação para produzir condições facilitadoras da autoria de pensamento”. Neste sentido, o reconhecimento por parte dos sujeitos da própria autoria de pensamento é condição para a construção de aprendizagens e uma das dimensões trabalhadas nas oficinas.

1.3 OFICINAS

Deixo, propositalmente, para o final desta fundamentação teórica, a abordagem da modalidade oficinas. As oficinas como intervenção educacional são abordadas no âmbito deste trabalho a partir da perspectiva de Ander-egg, Pey, Vieira e Volquind.

Pey (1997) afirma que as oficinas resistem à ação disciplinar, podendo ser: práticas de educação organizacional autogerida; práticas de educação organizacional de democracia direta; práticas de educação dialógica; práticas educacionais que desmitificam o conteúdo curricular disciplinar enquanto trabalho do pensamento, possibilitam repensar a distinção entre ciência e saber, a relação instituído-instituinte, poder-saber e saber-poder. Nesse sentido, a autora destaca a autogestão e o caráter democrático e de quebra de hierarquia da modalidade oficina como um espaço de criação e compartilhamento de experiências de conhecimentos.

Para Vieira e Volquind (1996, p. 12), as oficinas devem integrar três instâncias: pensar, agir e fazer. Estas dimensões devem estar em equilíbrio para propiciar um espaço de aprendizagem.

A proposta de oficinas necessita criar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos. Não é somente um lugar para aprender fazendo: supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação a descoberta e a cooperação.

Ander-Egg (1991) salienta o espaço da oficina em seu caráter coletivo, onde o grupo constrói aprendizagens em conjunto. Para o autor, a oficina configura-se em um lugar onde se ensina e aprende, processo nos quais todos estão implicados e são sujeitos. Nesse viés, as oficinas de aprendizagem constituem um espaço em que todos são aprendentes e ensinantes. Nesta perspectiva, não existe um detentor do saber que vai ensinar aos demais. Meu papel no contexto das oficinas será o de mediadora, e não de professora.

Figueiredo (2006, p. 3) define oficinas como uma experiência democrática e participativa, sendo um espaço de “interação e troca de saberes”. Segundo os autores, as oficinas contam tanto com atividades individuais como coletivas, o que promove a troca de conhecimentos construídos. “Esse processo de conhecimento, dá-se a partir da marca da horizontalidade na construção do saber inacabado.

Segundo ele (p.3):

A proposta metodológica de oficina pedagógica busca apreender o conhecimento a partir do conjunto de acontecimentos vivenciais no dia-a-dia, onde a relação teoria – prática constitui o fundamento do processo

pedagógico. Assim, o conceito de oficinas aplicado à educação, refere-se ao lugar onde se aprende fazendo junto com os outros.

Nesse sentido coloca ainda (p.9) que a metodologia da oficina “se coloca como participativa, criadora, coletiva e crítico-reflexiva, através de um jeito novo do fazer educativo, onde este aconteça num espaço de ação, reflexão e ação, articulando o cotidiano e a história”.

De acordo com Nascimento (2007), a metodologia das oficinas pedagógicas “tem se constituído como estratégia que valoriza a construção de conhecimentos de forma participativa, questionadora e, sobretudo baseada na realidade de situações, fatos e histórias de vida” (p. 88). Dessa forma, a metodologia proporciona reflexão e ação, “na qual se pretende superar a separação que existe entre teoria e prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida” (p. 88).

Antunes (2012, p. 36) defende que o formato de oficinas traz uma possibilidade de autoconhecimento, configurando-se um caminho em busca da autorrealização, onde se aprende e se ensina. Segundo a autora, a proposta de oficinas “representa uma metodologia de ensino que pode ser dinâmica, motivadora à aprendizagem pela contextualização aos saberes do cotidiano e contrapontos de conhecimentos socializados, além das inter-relações experienciadas”. A abordagem permite ir além da construção de novos conceitos, envolvendo as dimensões afetivo-emocional de cada ser humano participante. Ainda segundo a autora, o trabalho que a oficina envolve, da ação em grupo, exige o pensar coletivo, sobre e com o outro. Também envolve encontrar e partilhar soluções possíveis para as questões e adversidades do ambiente escolar.

2 O CAMPO E OS SUJEITOS DE PESQUISA

2.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia foi instituída no ano de 2008, através da lei nº11.892. Foram criados 38 Institutos Federais, com presença em todos os estados, tendo atualmente um total de 644 campi em funcionamento. Os Institutos oferecem cursos Técnicos, Ensino Médio Integrado, cursos superiores em Tecnologia e Licenciaturas e cursos de Pós-Graduação.

A concepção de educação profissional e tecnológica na proposta dos Institutos Federais preconiza que a formação humana e cidadã precede à qualificação para a laboralidade. As ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais são indissociáveis e baseiam-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura e no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, contribuindo para a construção da autonomia intelectual, para Pacheco (2010)

No Rio Grande do Sul, existem três Institutos Federais em funcionamento, sendo que cada um conta com uma Reitoria e uma estrutura multicampi. O Instituto Federal Farroupilha funciona com reitoria na cidade de Santa Maria, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense, com reitoria em Pelotas e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, cuja reitoria está localizada no município de Bento Gonçalves. O campus Viamão, onde foi realizada a pesquisa, pertence ao último Instituto.

2.1.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

O IFRS (2014 p.21) é uma instituição que tem entre suas premissas “o desenvolvimento integral do cidadão, a equidade; a competitividade econômica - vista de forma humanizada num processo de globalização - e a geração de novas tecnologias.” A principal ideia do Ensino Profissional no âmbito do IFRS é o trabalho como princípio educativo, perpassando todos os níveis de ensino, do técnico de nível médio aos cursos de Pós-Graduação.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014, p. 22),:

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFRS orienta-se pela legislação vigente e atende aos princípios norteadores estabelecidos pela Resolução CNE/CEB N.º 04/99, sendo eles: Independência e articulação com o ensino médio; Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; Desenvolvimento de competências para a laborabilidade; Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; Atualização permanente dos cursos e currículos; Autonomia da instituição em seu projeto pedagógico.

Os cursos Técnicos do IFRS são oferecidos nas seguintes formas: *Integrada* ao ensino médio, em que os estudantes egressos do ensino fundamental cursam o ensino médio de forma integrada ao profissionalizante, na mesma instituição e contando uma única matrícula; *Concomitante* ao ensino médio, em que os estudantes matriculados no ensino médio em outra instituição cursam a formação

técnica no Instituto; e *Subsequente* ao ensino médio, oferecida aos estudantes que concluíram o outrora chamado de segundo grau.

O Ensino Médio no IFRS está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, cumprindo as funções estabelecidas no Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996):

I A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o prosseguimento de estudos; II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O IFRS atualmente possui 17 *campi* em funcionamento, localizados nos municípios de Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Viamão e Porto Alegre. Neste último município, estão localizadas duas unidades, que ficam nos bairros Centro e Restinga. O Instituto atende cerca de 19 mil alunos em cursos técnicos e superiores, ofertando ainda cursos de Especialização e Mestrado profissional.

2.1.3 O Campus Viamão

O Campus Viamão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul iniciou suas atividades no ano de 2013, sendo que no ano de 2015, tiveram início os cursos do Ensino Técnico em Meio Ambiente, em Cooperativismo, em Administração e em Serviços Públicos. Dentre estes cursos, o de Meio Ambiente é oferecido nas modalidades subsequente e concomitante ao ensino médio, e outros três, apenas na modalidade subsequente. Os cursos na modalidade subsequente são oferecidos no período noturno e o curso na modalidade concomitante é oferecido no período da tarde.

Em 2017, o campus passou a oferecer dois cursos de nível superior: Tecnólogo em Gestão Ambiental e em Processos Gerenciais. Atualmente, o campus conta com cerca de 340 estudantes matriculados, distribuídos em quatro cursos técnicos e dois superiores. Os cursos técnicos são divididos em duas modalidades: *concomitante*, em que o estudante necessita estar cursando o ensino médio em

outra instituição; e *subsequente*, que tem como pré-requisito o ensino médio concluído.

Entre os estudantes da modalidade subsequente ao ensino médio, a maior parcela é constituída de adultos que permaneceram algum tempo afastados da escolarização formal. Estes são apontados pelos docentes da instituição como aqueles que apresentam maiores níveis de dificuldades de aprendizagem. Os professores apontam como possíveis fatores para esta questão o tempo sem estudar e, entre os que saíram há pouco tempo do ensino médio, a fragilidade do ensino nas escolas básicas, o que faria com que os alunos chegassem ao ensino técnico sem a bagagem de conhecimentos considerada necessária para acompanhar os conteúdos dos cursos.

2.1.4 O Papel da Assistência Estudantil no Acompanhamento do Processo de Aprendizagem

No âmbito do IFRS, são previstas diversas estratégias de acompanhamento acadêmico dos estudantes, com o objetivo de desenvolver ações de intervenção que lhes garantam a construção de aprendizagem, promovendo a permanência e o êxito. As ações de acompanhamento da frequência e do aproveitamento acadêmico são desenvolvidas em conjunto pela Direção de Ensino, Coordenações e Colegiados, em articulação com a equipe de ensino, na qual está inserida a Coordenadoria de Assistência Estudantil. .

A Equipe de Assistência Estudantil do campus Viamão desenvolve ações que visam garantir o acesso, permanência e êxito dos estudantes, como estabelece a Política de Assistência Estudantil – PAE– do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, aprovada pela Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013 e de acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7234/2010).

Com o desenvolvimento de programas, projetos e ações, a assistência estudantil tem como objetivo oferecer condições para a melhoria do aproveitamento acadêmico dos estudantes através de apoio pedagógico, psicológico e social. A equipe do campus é composta por uma pedagoga, uma psicóloga, uma assistente social e uma assistente de alunos.

Como pedagoga, contribuo para qualificar os processos de ensino-aprendizagem no campus, acompanhando o aproveitamento dos estudantes através da participação nos colegiados, desenvolvimento de ações de caráter preventivo no que se refere à retenção e evasão, intervenções para instrumentalizar os estudantes no processo de aprendizagem. A oferta das oficinas de Aprendizagem é uma ação que compõe as estratégias de acompanhamento discente.

Faz-se necessário destacar também a política de benefícios estudantis como uma das ações da assistência estudantil para garantir a permanência dos educandos. Os estudantes em condição de vulnerabilidade sócio-econômica no IFRS recebem o auxílio permanência.

Embora esta ação não seja o enfoque deste trabalho, configura-se em grande relevância para os estudantes, tendo em vista que, no campus Viamão, mais de 60% são beneficiários. É importante considerar esse dado para se conhecer o perfil de estudante do campus.

2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como abordado anteriormente, o perfil dos estudantes do campus Viamão não difere em essência do perfil geral dos estudantes do IFRS e do conjunto dos institutos federais espalhados pelo país. Abaixo, apresento cada um dos sujeitos que efetivamente participaram desta pesquisa e que, a partir do preenchimento dos diários de bordo a cada encontro, forneceram os dados da pesquisa.

Martina é a estudante com mais idade entre os participantes das oficinas. Aos 61 anos de idade, após ter se formado em curso superior de Letras em outra instituição, buscou o curso técnico em administração como forma de enriquecimento profissional e pessoal. Martina é uma estudante que gosta de participar de atividades extracurriculares no campus. Bastante comunicativa, foi muito assídua e participativa nos encontros, contribuindo muito e dando depoimentos pessoais com frequência. Antes do início do projeto, atendi Martina como pedagoga da Assistência Estudantil em um momento em que a estudante mostrava-se muito angustiada e pensava em desistir do curso.

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. Marcos foi encaminhado às oficinas de aprendizagem por um professor, que identificou dificuldades em acompanhar as aulas. As dificuldades, no entanto, devem-se à barreira do idioma, o que impacta a compreensão das aulas, a comunicação oral e escrita. O estudante frequentou todos os encontros mostrando muito interesse e esforço, acreditando que as oficinas seriam de ajuda para minimizar suas dificuldades.

Gamora cursa o ensino técnico e tem 21 anos de idade. Mora no município de Viamão com a família e a estudante 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. Gamora participou de todos os encontros e mostrou-se muito ativa nas discussões e nas atividades. Em diversos momentos, demonstrou empolgação e prazer em participar dos encontros. A participante trouxe relatos de experiência muito ricos, enfatizando o quanto aproveitava as aprendizagens em seu cotidiano.

Alessandro cursa o técnico em administração e tem 23 anos. Mora num bairro periférico no município de Porto Alegre e trabalha como policial militar. Em virtude de seu trabalho e de precisar deslocar-se de outro município diariamente, tem dificuldades em chegar no horário do início das aulas e também às oficinas. Foi feita uma combinação de que o estudante poderia chegar após o início dos encontros, como forma de possibilitar sua participação. 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. Desde seu ingresso na instituição, tem acompanhamento pedagógico na Assistência Estudantil, em virtude de dificuldades apresentadas. Ana apresenta um quadro de deficiência que traz limitações motoras e a fazem sentir fortes dores de cabeça.

Ana conseguiu concluir o curso técnico e decidiu fazer o superior, mesmo sentindo-se insegura e com medo de fracassar. A estudante busca com frequência atendimento no setor de assistência, principalmente o apoio pedagógico, mas também psicológico em determinados momentos. Ana participou das oficinas trazendo contribuições importantes e que se mostraram de grande relevância para o grupo e também para a análise de dados desta pesquisa.

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. A estudante mostrou-se bastante participativa nos encontros, apesar de faltar a alguns deles em virtude de compromissos profissionais ou familiares, pois é mãe de duas crianças. No entanto, justificou suas faltas nessas ocasiões relatando o motivo.

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. Sua atuação nas atividades foi tímida, manifestando-se apenas quando solicitada. No entanto, Karina demonstrou interesse nos conteúdos trabalhados, tomando notas durante os encontros e aparentando prestar muita atenção. A estudante não permaneceu até encerrarem as oficinas, alegando não conseguir conciliar com outros compromissos.

Lisa é uma estudante de 35 anos do curso técnico em Administração. Assim, como Karina, o grupo de colegas a fez procurar as oficinas. A estudante teve uma boa participação nos encontros em que participou. No entanto, conseguiu um trabalho e não pôde mais comparecer aos encontros.

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. Em virtude de questões pessoais, que não quis revelar quais seriam, trancou o curso no decorrer do semestre. No entanto, continuou a frequentar as oficinas até o encerramento dos encontros, segundo ela, por se sentir bem e considerar que proporciona aprendizagens importantes.

3. BASES METODOLÓGICAS

A pesquisa teve como objetivo geral 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 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; Descrever o desenvolvimento das oficinas de aprendizagem e seus efeitos junto aos estudantes.

O trabalho de campo da pesquisa foi realizado nos meses de outubro e novembro 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. Nessa ocasião, os estudantes foram convidados a participar dos encontros. As inscrições para participação foram realizadas previamente na assistência estudantil.

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 para fortalecer os vínculos na instituição, bem como o reconhecimento dos sujeitos da própria condição de aprendente 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.

Tabela de 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

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, pelo fato de que minha participação no contexto das oficinas não ocorreu apenas como pesquisadora, e sim constituíram ação pedagógica, em que busquei realizar uma intervenção para aprimorar o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Thiollent (1996, p.16) trata da pesquisa-ação como do tipo participativo, mas salienta que na pesquisa-ação “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. O autor ainda ressalta que “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos 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”.

A terceira e última etapa envolveu a construção do metatexto. Segundo Moraes (2003,):

Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos (p.202).

3.1 ASPECTOS ÉTICOS

Considerando que a pesquisa realizada contou com a participação de um grupo de estudantes, alguns aspectos éticos tiveram que ser observados. Os participantes da pesquisa tiveram sua identidade resguardada, sendo utilizados nomes fictícios para referenciá-los. Os próprios participantes escolheram os nomes pelos quais seriam citados nesta pesquisa. Os participantes preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I). O projeto de pesquisa foi submetido ao Sipesq da PUCRS (Anexo II). Foi ainda solicitada formalmente a autorização do reitor do IFRS para a realização da pesquisa na instituição (Anexo III).

4 ANÁLISE DOS DADOS – REFLETINDO O CAMPO

Neste capítulo, inicialmente trarei uma descrição de cada um dos encontros realizados com os estudantes relatando o andamento das atividades, quais conteúdos foram abordados e as impressões sobre cada oficina. Em um segundo momento, trarei a análise dos dados coletados nos diários de bordo preenchidos no decorrer dos encontros, de acordo com as categorias emergentes

4.1 OS ENCONTROS DAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM

As inscrições para participação nas oficinas de aprendizagem foram realizadas previamente junto à Coordenadoria de Assistência Estudantil. Foram recebidas 14 inscrições de estudantes provenientes de Cursos Técnicos e Superiores. A busca pelas oficinas foi espontânea, mas alguns estudantes foram aconselhados por professores a participarem dos encontros.

Do total dos encontros programados no cronograma original, foram realizados oito encontros com os estudantes entre os meses de outubro e novembro. Os encontros iniciavam às 17h30min. e encerravam às 19h, totalizando 90 minutos. As oficinas dividiram-se em dois eixos: Eu no Grupo Acadêmico e Aprendendo a Aprender.

No decorrer dos encontros, houve uma oscilação no número de participantes. Dos 14 estudantes que se inscreveram, duas não compareceram a nenhum encontro. Alguns estudantes deixaram de frequentar as oficinas em virtude de terem conseguido colocação profissional e não conseguirem mais chegar ao campus no horário dos encontros.

Uma estudante justificou por correio eletrônico que não poderia mais comparecer aos encontros, apesar do desejo de continuar frequentando. Pontuo que esta situação verificou-se nos estudantes do curso superior, resultando em uma evasão por parte de três participantes nas oficinas. Entre os demais estudantes, a frequência foi variável, sendo que três compareceram a todos os encontros e os outros tiveram algumas faltas no decorrer das oficinas.

4.1.1 Primeiro Encontro

O primeiro encontro foi iniciado com as boas vindas e explicação sobre o projeto. Apresentei aos presentes a proposta das oficinas, quantos encontros estavam previstos, qual o objetivo do projeto e um cronograma constando as datas dos encontros divididos por eixos temáticos. Foi explicado que as atividades que compõem cada eixo permaneciam em aberto, pois era necessário ouvi-los sobre as expectativas e o que desejavam abordar nas oficinas para a conclusão do planejamento das atividades.

Também foi esclarecido que nas oficinas seriam coletados os dados para o meu trabalho de pesquisa do mestrado, explicitando a importância de que todos os participantes aceitassem a utilização dos dados para este fim, com a condição de que fosse mantido o anonimato. Os estudantes concordaram com as condições e receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser preenchido e assinado.

Após este momento, seguiu-se a dinâmica de apresentação. Cada participante deveria apresentar-se aos demais falando algo que gostaria de contar sobre si. Comecei a dinâmica falando sobre mim e cada participante apresentou-se aos demais colegas do grupo.

Após o momento das apresentações, propus uma dinâmica em que cada um deveria escrever quais são as suas expectativas em relação às oficinas e o que gostaria que fosse abordado no decorrer dos encontros. Expliquei que, num segundo momento, seria feita a troca dos papéis entre os participantes e eles deveriam encontrar o autor para conversar sobre o que escreveu. Por esse motivo, não se identificaria o material. Salientei que não há erro ou acerto nesta atividade, sendo uma forma de tomar conhecimento sobre as expectativas em relação ao projeto e que o material seria de grande ajuda para o planejamento dos encontros.

Após o momento de escrita individual, convidei os estudantes a trocar os papéis das atividades. Eles o fizeram e conversaram sobre o que estava escrito com outros colegas. Os participantes interagiram bem, circulando pelo espaço, conversando. Logo após, os alunos trocaram os papéis e voltaram aos seus lugares. Na etapa seguinte da atividade, cada um compartilhou o que escreveu com o grupo de colegas.

Vários estudantes ressaltaram que escreveram alguns aspectos, mas que na conversa com colegas pensaram em outras questões para além do que escreveram. A participante Denise, que escreveu apenas a palavra “surpresas”, conseguiu

expressar-se mais após a dinâmica. Falou que é formada em pedagogia e sobre sua separação recente, o que a deixou com tempo livre. Conta que a filha incentivou-a a buscar o curso técnico e as oficinas, como forma de ocupar o tempo e aprender coisas novas.

Dentre as expectativas elencadas pelos estudantes, destaco: aprendizagem em conhecimentos específicos; perder a timidez e a insegurança; melhorar a apresentação em público; aprender coisas novas e dinâmicas que envolvem o espaço do campus; troca de conhecimentos e mais proximidade entre os colegas; rodas de debate; aprender a ter foco; falar sobre o cotidiano; aprender a absorver o conteúdo; decorar menos e aprender mais; compartilhar conhecimentos e convívio com os colegas; concentração.

4.1.2 Segundo Encontro

Neste encontro, compareceram 12 estudantes. Apresentei a primeira atividade, realizada em forma de jogo. Consistia em um jogo de perguntas e respostas envolvendo estilos de aprendizagem. Inicialmente, explico um pouco o que são os estilos de aprendizagem e como pode ser útil conhecer qual o estilo dominante de cada um para poder entender melhor seu processo de aprendizagem. Com o jogo de perguntas e respostas, há um indicativo do estilo predominante de aprendizagem: cinestésico, auditivo ou visual.

Os participantes responderam às perguntas de forma descontraída, participando ativamente, comentando as respostas. Duas estudantes perguntaram se poderiam responder com mais de uma alternativa para uma pergunta e uma delas expressou que sempre tem dúvidas na escolha das alternativas. Os alunos trocaram opiniões antes de responder às questões em vários momentos, interagindo com o grupo.

Após os estudantes responderem às questões, seguiu-se a correção individual, verificando quais respostas correspondem a quais estilos de aprendizagem. Conforme o jogo, o estilo de aprendizagem que mais se repete nas respostas corresponde ao estilo predominante. Expliquei aos participantes que o jogo tem um caráter mais lúdico do que científico, e que o objetivo é gerar a reflexão sobre os estilos de aprendizagem de cada um. Os estudantes conversaram entre si

durante a correção da atividade, sendo que uma colega ajudou o estudante Marcos, que é estrangeiro, quando este teve dúvida.

Uma participante questionou o que seria o estilo cinestésico. Expliquei o que caracteriza o estilo cinestésico a todos. Retomei a explicação de cada estilo de aprendizagem dando exemplos. Os alunos, então, compartilharam seus resultados e as impressões que tiveram sobre o jogo. Posteriormente, foram formados grupos conforme os estilos de aprendizagem, com a proposta de discutir as estratégias que os participantes utilizam para estudar e de que forma eles consideram que é mais efetivo para aprender.

Uma estudante não conseguiu encaixar-se em nenhum grupo, pois foi a única a se identificar com o estilo auditivo. Como eu, mediadora, considero que tenho o estilo auditivo como predominante, formamos uma dupla e discutimos sobre quais estratégias cada uma utiliza para estudar ou aprender um conteúdo.

Terminada a atividade em pequenos grupos, fizemos uma rodada de discussão sobre o que cada grupo conversou. Uma aluna relatou a sua necessidade de movimentação durante uma prova ou teste. Os alunos fizeram seus relatos e trocaram impressões sobre o que foi colocado por cada colega.

Após a discussão, foi distribuído um material contendo um quadro com os estilos de aprendizagem e algumas dicas de estudos envolvendo cada um (anexo IV). Como estávamos no final do encontro, sugeri a leitura do material para ser retomado na próxima oficina. Ao final do encontro, distribuí os diários de bordo aos estudantes para que fizessem seus registros.

4.1.3 Terceiro Encontro

O encontro foi iniciado com a retomada do material entregue no último encontro. Poucos estudantes conseguiram fazer a leitura do material, mas todos o trouxeram para o encontro. O material aborda os estilos de aprendizagem e traz dicas conforme cada tipo de aprendizagem. Foi feita a leitura e discussão em conjunto.

Em seguida, prosseguimos com outra atividade. Propus aos participantes que buscassem lembranças de momentos que remetesse a aprendizagens prazerosas e também momentos que trazem más lembranças em relação à aprendizagem. Explico que as lembranças poderiam ser de qualquer fase da vida, não necessitando

estar relacionadas à escolarização formal. Propus que a reflexão fosse feita individualmente e que registrassem por escrito uma lembrança boa e uma lembrança ruim relacionada à aprendizagem.

Após o tempo de reflexão e escrita, os participantes compartilharam os momentos que relembrou. A maioria dos estudantes trouxe situações de aprendizagem no ambiente escolar. A estudante Amanda destacou como uma lembrança boa a construção de um trabalho no último ano do colégio. Neste trabalho, ela relatou que construiu aprendizagens e obteve o reconhecimento por parte da professora. Como experiência ruim, a estudante relata que teve um "chefe" no primeiro estágio que a humilhou e xingou por ter feito uma coisa "errada".

A estudante Martina remeteu-se a uma lembrança de infância, quando não gostava de responder aos exercícios no quadro. A professora então a ameaçava, dizendo "tu vais rodar". A estudante relatou que ficou em segunda época e reprovou naquele ano. Martina era bolsista na escola, que era privada, e precisou mudar de instituição em virtude da reprovação, que acarretou a perda da bolsa.

Como lembrança boa, Martina destacou que do quinto ano em diante foi atleta. Nesta época, tirava boas notas e apresentava um bom aproveitamento. A estudante contou que sempre gostou de estudar, e que seu pai sempre ressaltou a importância dos estudos, o que foi muito marcante em sua vida.

A estudante Gamora destaca como uma lembrança negativa a tentativa de jogar vôlei na escola, esporte do qual nunca gostou e para o qual considera que não possui habilidade. Como lembrança positiva, a participante relata que gostava muito de montar peças de teatro na escola e de trabalhar em equipe. Lia destacou como um momento ruim uma lembrança de quando era criança, em que uma professora jogou uma pasta em sua cabeça porque estava conversando. Nina relatou sempre ter sido considerada uma "boa aluna", lembrando como prazerosa a aula de uma professora que usava música e trazia métodos diferentes para a turma.

A estudante Karina afirmou ter dificuldades em se remeter a lembranças negativas, destacando apenas a experiência positiva, em que tirou nota máxima em uma prova de física. Marcos, que é estrangeiro, trouxe como experiência positiva ter passado por um processo de terapia e como negativa as situações em que quer explicar algo em português, mas não consegue se expressar bem.

Laura destacou a experiência que teve em uma aula de matemática, em que não tinha entendido a explicação do professor, questionou e obteve uma resposta

ríspida por parte do docente. A partir desse momento, teve vergonha de perguntar e participar.

Após os relatos individuais, conversamos sobre as situações trazidas pelos participantes. Alguns pontos foram ressaltados, como a maior facilidade em se remeter a lembranças boas e que as experiências negativas trazem um medo de errar perante o professor. O encontro encerrou-se com o preenchimento dos diários de bordo pelos participantes.

4.1.4 Quarto Encontro

Este encontro foi ministrado pela colaboradora do projeto, que é bibliotecária na instituição, e aconteceu no laboratório de informática do Campus para que os estudantes possam utilizar as ferramentas trazidas. O tema da oficina foi pesquisa e escrita de trabalhos científicos.

A ministrante iniciou a oficina trazendo aos estudantes exemplos de sites e ferramentas de busca e pesquisa na internet, apresentando o site da biblioteca do IFRS e mostrando como podem fazer ou renovar um pedido de empréstimo. Uma estudante trouxe um relato sobre pesquisa bibliográfica quando não havia o recurso da internet. Foi explorada a diferença entre livros, periódicos, revistas, trabalhos publicados, entre outros. Os estudantes debateram sobre as preferências por materiais impressos e eletrônicos e a atualidade quando se trata de pesquisa.

A bibliotecária mostrou como utilizar ferramentas de busca de forma mais efetiva para filtrar os resultados, como o uso de aspas nos termos de pesquisa. Também foi tratada a confiabilidade dos conteúdos obtidos na internet e a importância em se adotar critérios na utilização de fontes. Foi recomendado o uso do site *google* acadêmico para se obter um conteúdo científico para utilização em trabalhos acadêmicos.

Conforme foram mostradas as ferramentas de pesquisa e formas de melhor utilizá-las, os participantes foram testando nos computadores e corroborando o que era trazido. A colaboradora trouxe ainda fontes de pesquisa virtual dentro da área de cada curso para que os estudantes pudessem ver exemplos de pesquisas confiáveis para sua produção acadêmica. Em virtude de o tempo do encontro estar se esgotando, a ministrante foi convidada a dar continuidade ao conteúdo na oficina

posterior, ao que os estudantes apoiaram, mostrando interesse em aprofundar o tema.

Ao final da oficina, foi distribuído material para os estudantes contendo sites e dicas para instrumentalizar a pesquisa acadêmica (anexo V). Os estudantes preencheram os diários de bordo e combinamos que o encontro seguinte seria no local de sempre, pois não seria necessário o uso de computadores.

4.1.5 Quinto Encontro

Nesta oficina, foi dada continuidade ao trabalho em letramento informacional, com a participação da bibliotecária da instituição. Neste encontro, o foco foi a produção acadêmica, a utilização de citações e a elaboração das referências bibliográficas de acordo com as normas da ABNT. Para este trabalho, foi utilizado o equipamento de data show para projetar o material elaborado pela convidada. O material trazia exemplos de citação, dicas para formatação e sites para consulta das normas.

A profissional destacou a importância da autoria do trabalho explicando detalhadamente o plágio. Foram dados vários exemplos do que pode ser considerado plágio, não sendo apenas a cópia literal de material. Nesse momento, os participantes expressaram surpresa. Uma estudante, Gamora, chegou a comentar “nossa, eu sou uma plagiadora e não sabia”, ao que outros colegas riram e concordaram.

A partir disso, foram trabalhadas as formas de citação, literal e não literal, além da citação de materiais diversos, como filmes, entrevistas, entre outros. Os estudantes mostraram muito interesse, sendo que uma parte significativa tomou nota em seus cadernos do conteúdo trabalhado.

Após o término do conteúdo relacionado ao letramento informacional, que foi trabalhado pela colaboradora, foram vistas estratégias para construção de resumo de textos. Com esta finalidade, utilizei o texto de uma revista, que aborda o tema “nutrição” (anexo VI) e, a partir das estratégias, como a marcação de trechos e anotações das ideias principais, os alunos elaboraram seus próprios resumos do texto. Trata-se de uma estratégia para a construção de resumos de forma eficaz e rápida.

Os estudantes mostraram-se bastante empolgados com a estratégia trabalhada, uma vez que a elaboração de resumos é uma exigência no cotidiano acadêmico. Depois desta atividade, foram distribuídos os diários de bordo para preenchimento, encerrando-se o encontro.

4.1.6 Sexto Encontro

Neste encontro, em que tivemos a participação de nove estudantes, foi abordado um conteúdo que foi solicitado de forma bastante enfática: as dificuldades em apresentação de trabalhos e de falar em público. Contamos com a colaboração de uma fonoaudióloga especialista em *coaching* vocal, que aceitou fazer uma participação nas oficinas.

A ministrante da oficina abordou os fatores que fazem com que muitas pessoas tenham dificuldade em falar em público como: timidez, medo de julgamentos ou de não se sair bem. Os estudantes contribuíram trazendo seus próprios exemplos de situações em que se sentem desconfortáveis em falar em público. Foram relatadas principalmente situações de exposição em momentos de avaliação, como apresentação de trabalhos em sala de aula. A fonoaudióloga ressalta que é comum sentir receio, que a maioria das pessoas sente, mas que algumas técnicas podem ajudar a minimizar as dificuldades.

A ministrante questionou sobre quantas vezes os estudantes foram exigidos em apresentações de trabalhos, ao que todos responderam que foram muitas. Após, questionou quantas aulas os estudantes tiveram sobre como apresentar trabalhos. Os estudantes concordaram que nunca tiveram uma aula sobre técnica de apresentação de trabalho. Então, a fonoaudióloga coloca que este é o dilema que os estudantes costumam enfrentar, pois são exigidos em algo que nunca foram instrumentalizados.

A seguir, foram trabalhadas as técnicas para apresentação oral, que incluíam formas de iniciar a fala, como cumprimentar o público e introduzir o tema, formas de se posicionar diante da plateia, postura corporal mais adequada. Ainda foram abordadas formas de possibilitar a autoconfiança em dias de apresentação, como vestir uma roupa confortável e com que a pessoa sinta-se bem, segurar um objeto como caneta ou folha de ofício no momento da fala.

Após a explanação da técnica, a fonoaudióloga propõe um exercício onde cada aluno apresenta-se ao grupo utilizando as técnicas trabalhadas. Todos os participantes participam do exercício, demonstrando descontração perante o grupo e empolgação ao exibir as técnicas aprendidas.

Como utilizamos todo o tempo do encontro, combinamos que os estudantes levariam os diários de bordo para preencher em casa, entregando-os no próximo encontro.

4.1.7 Sétimo Encontro

O encontro iniciou com um número pequeno de estudantes, sendo que apenas cinco estavam presentes no horário estipulado. Posteriormente, chegaram outros três participantes. Enquanto esperávamos os colegas chegarem, uma estudante relatou que acredita estar mais preparada para falar em uma reunião perante um grupo de pessoas e até mesmo para defender uma ideia, a partir do conteúdo trabalhado na última oficina.

Após a chegada dos estudantes, fizemos uma leitura conjunta de um texto cujo tema era a importância da organização e da rotina de estudos (anexo VII). Embora tenha deixado em aberto a participação, todos os estudantes presentes leram uma parte do texto em voz alta, inclusive o estudante que é estrangeiro e que relata dificuldades com o idioma português.

Em seguida, propus a atividade de construção de um mapa conceitual a partir das ideias presentes no texto. Antes da construção do mapa pelos estudantes, expliquei e dei exemplos de mapas conceituais para que pudessem compreender a ferramenta e como construí-la.

Foram distribuídas cartolinas e proposto que os estudantes se dividissem em grupos conforme desejassem. Os participantes optaram por trabalhar em um único grupo, com as oito pessoas presentes no encontro. Seguiu-se o momento de troca de ideias e construção coletiva do seu mapa conceitual. Foi oferecido o quadro verde para que os estudantes escrevessem as ideias e organizassem o mapa, antes de usar as cartolinas. Acompanhei o processo de construção do mapa e pude perceber o envolvimento de cada participante. Alguns foram mais ativos, mas todos foram ouvidos e expuseram suas ideias ao grupo. Ao término da montagem no quadro, os estudantes passaram o mapa conceitual construído para a cartolina.

O mapa foi apresentado pelo grupo, que expôs as ideias e teceu comentários sobre o conteúdo do texto trabalhado. Gamora comentou sobre a importância da organização dos horários de estudo no cotidiano. Martina complementou destacando a importância da organização antecipada do conteúdo que se vai estudar. Os participantes relataram que a participação nas oficinas proporcionou uma melhora na organização dos estudos e que utilizaram as estratégias para incrementar seu desenvolvimento acadêmico.

Ao final do encontro, foi distribuído um material para auxiliar a organização da rotina de estudos para que os alunos pudessem utilizar. Este material contém agenda semanal com horários de aula, de estudos orientados, de atividades a serem realizadas. Gamora comentou que já utilizava um instrumento semelhante, uma agenda no celular com a organização semanal. A oficina encerrou-se com o preenchimento dos diários de bordo pelos participantes e combinações sobre o próximo encontro.

4.1.8 Oitavo Encontro

Este encontro ocorreu em um formato diferente dos anteriores, por ser o último do ano. Fizemos uma avaliação das oficinas e, ao final, uma confraternização de encerramento. Iniciamos com a avaliação dos encontros. Como introdução, trouxe uma retomada dos encontros e dos objetivos das oficinas, pedindo que cada um expressasse a sua avaliação sobre o projeto, o que considerou positivo, as aprendizagens construídas e também possíveis críticas e sugestões.

Martina relatou que gostou de todos os momentos das Oficinas. Compareceu a todos e comentou que avalia positivamente um encontro onde todos se juntam para uma conversa quase não formal para falar sobre o conteúdo e o progresso dos alunos e para um melhor acompanhamento. Ao final, expressou o desejo de participar das Oficinas no próximo semestre.

Marcos avaliou que as oficinas foram muito importante para desenvolver seu português, que foram tão importantes que às quintas-feiras saía mais cedo do trabalho para chegar a tempo para o encontro, do qual tinha prazer em participar.

Gamora disse que, quando se inscreveu para participar, achava que as oficinas tratassem-se de aulas de reforço onde o modo que os conteúdos seriam trabalhados seria semelhante ao espaço na sala de aula. Mas se surpreendeu

quando já no primeiro encontro a mediadora disse que “aqui vocês podem aprender de outras formas”. Considera que teve proveito total de todos os conteúdos trabalhados. Além disso, Gamora colocou que se sentia totalmente à vontade com o grupo no espaço das oficinas, às vezes desejando que o grupo de participantes fosse seus colegas durante as aulas do curso.

Lia comentou que considerava lamentável que poucos estudantes tivessem a oportunidade de frequentar as oficinas, em virtude de muitos não disporem de tempo, além do período das aulas regulares. Laura concordou com a fala da colega, sugerindo estratégias para buscar estender o projeto a outros colegas, ampliando a divulgação das Oficinas e fazendo os encontros em dias alternados.

Ana também colocou que se sentia muito à vontade nas oficinas, enquanto não gostava tanto de trabalhar em grupo na sala de aula. Relatou que se surpreendeu positivamente com as oficinas, pois quando se inscreveu pensou que seria no formato de palestras.

Gamora destacou ainda que os encontros das quintas feiras eram esperados com ansiedade e alegria. Disse que as oficinas foram muito importantes e ajudaram-na muito. Os colegas concordaram e encerramos a avaliação dos encontros. Agradei a presença e participação de todos, ressaltando a importância de cada um para o andamento do projeto.

4.2 AS CATEGORIAS EMERGENTES

A seguir, apresento as categorias que emergiram da análise dos dados, extraídas dos diários preenchidos por todos os participantes das oficinas de aprendizagem. Para fins de organização, apresentarei as análises e os resultados alcançados de acordo com as três categorias: i) aprendizagem, ii) modificações no estudo e desenvolvimento acadêmico; e iii) autoconhecimento, que passo a apresentar.

4.2.1 PRIMEIRA CATEGORIA: 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, tarefa que as instituições de ensino costumam negligenciar. 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 em 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. Martina 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 acadêmico, 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 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 sócio-emocionais 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 Fernandez (2001), as intervenções necessitam configurar-se em ações facilitadoras de autoria. Os depoimentos dos estudantes evidenciam que as oficinas efetivamente se configuraram em um espaço de autoria. Outros participantes também trazem em seus depoimentos que as oficinas proporcionaram diferentes formas de aprender, além das que comumente se utilizam 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 (FIGUEIREDO, 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. A autora defende 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. Para a autora:

Existe um sinal inconfundível para diferenciar a ortopedia da aprendizagem: o prazer do aluno quando consegue uma resposta. A apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal. Somente ao integrar-se ao saber, o conhecimento é apreendido e pode ser utilizado (FERNÁNDEZ, 1990, p. 59).

Cabe destacar que estes relatos foram extraídos dos diários de bordo dos estudantes. Em diversos momentos, como relatado no capítulo anterior, os participantes verbalizaram outras estratégias que consideraram relevantes e que foram construídas no decorrer das oficinas, como organização da rotina e utilização de mapas conceituais.

Destaco 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.

Considero ainda importante ressaltar nestes relatos o quanto os participantes creditam às oficinas o aprendizado de técnicas de pesquisa acadêmica. Os estudantes salientaram como a utilização destas técnicas serão importantes para incrementar 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.

Saliento que os estudantes que frequentaram os encontros pertencem ao quadro de alunos dos cursos técnicos e superiores que possuem em grade curricular a disciplina de metodologia, trabalho de conclusão de curso ou apresentação de relatório de estágio. Portanto, todos os estudantes cursam disciplinas relacionadas à pesquisa e escrita acadêmica. Por qual motivo, então, os estudantes pontuam o ineditismo destes conteúdos trabalhados nas oficinas?

Em um exercício de reflexão a que me permito a partir destes relatos, questiono se os conteúdos não são efetivamente trabalhados nas aulas ou se o que se diferencia é a forma com que isto é feito. Certamente, o formato das oficinas difere das aulas, nas quais existe a figura do professor e dos estudantes, havendo uma hierarquia estabelecida.

Não é possível afirmar ou mesmo inferir que não tenha sido trabalhado o conteúdo do como pesquisar ou o que se configura plágio. Mas 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.

Por fim, considero emblemáticos os depoimentos de Marcos quanto às aprendizagens construídas nas oficinas. Sua assiduidade e participação nas oficinas trazem elementos para afirmar que houve um crescimento no seu desenvolvimento acadêmico. Cabe recorrer a uma situação vivenciada em um colegiado de curso, no qual um professor relata que o estudante teve um crescimento significativo em seu desempenho após frequentar as oficinas de aprendizagem. Este depoimento do docente fornece uma diferente perspectiva sobre a contribuição das oficinas no desenvolvimento acadêmico do estudante, uma vez que traz a fala de um sujeito que não é participante da pesquisa.

4.2.2 SEGUNDA CATEGORIA: MODIFICAÇÕES NO ESTUDO E DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

Na categoria destacamos, de acordo com o que os participantes das oficinas trouxeram em seus diários, os aspectos que os mesmos 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, bem como 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.

Considero que, 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, planejam 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 que os estudantes pudessem utilizar no seu cotidiano, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico.

4.2.3 TERCEIRA CATEGORIA: AUTOCONHECIMENTO

Na terceira categoria, que denominei Autoconhecimento, 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 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 enfrenta-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 (FERNANDEZ, 2001). Isto é diferente de ocupar

um espaço de estudante; significa reconhecer-se capaz de pensar e de agir como sujeito da própria aprendizagem.

Holt (1982) considera a importância da autorregulação da aprendizagem por parte dos estudantes para se obter um bom aproveitamento. Para o autor, é necessário que o estudante conheça suas estratégias e monitore a sua compreensão acerca do que está sendo trabalhado. Esse processo envolve tanto o conhecimento da própria forma de construção de aprendizagem quanto a reflexão sobre esta. Boruchovitz (1999) também destaca o monitoramento da própria compreensão por parte do estudante, bem como o autoquestionamento como uma ferramenta para o estudante monitorar seu processo de aprendizagem.

Considero que os depoimentos destacados dão conta de 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.

Para finalizar o capítulo de análise, retomo o depoimento da estudante Ana, acima transcrito, em que esta ressalta o quanto os encontros diferenciam-se das atividades acadêmicas tradicionais. Este depoimento trouxe elementos que considero importantes para traçar uma reflexão sobre aprendizagem e como o ensino formal pode interferir negativamente no processo.

A proposta das oficinas, e toda a fundamentação teórica sobre a qual foi construída e em que se sustenta, 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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos elementos apresentados neste trabalho, apresento minhas considerações a respeito das Oficinas de Aprendizagem e seu desenvolvimento, bem como do processo da pesquisa. Inicialmente, destaco que foi muito desafiante a realização de todas as etapas que envolvem um trabalho de pesquisa acadêmica.

Ao ingressar no curso de mestrado, sabia que encontraria dificuldades no decorrer do curso, especialmente pela necessidade de conciliar o cotidiano acadêmico e o profissional. Durante toda a trajetória do mestrado, a dificuldade de equilibrar as disciplinas, a pesquisa e a escrita da dissertação com os compromissos profissionais esteve presente. No entanto, sempre soube que não seria possível dissociar minha atuação como pedagoga no IFRS do desenvolvimento da pesquisa proposta, especialmente quando esta seria realizada em intervenção com os estudantes do campus. Alguns fatores se impuseram como dificuldades, como a limitação de tempo, os prazos a serem cumpridos e todas as preocupações vivenciadas neste processo. No entanto, realizar a pesquisa em meu local de trabalho foi uma oportunidade de aprendizagem não apenas acadêmica, mas também no âmbito profissional.

Quanto ao desenvolvimento das Oficinas, no decorrer dos encontros com os estudantes foi possível acompanhar o envolvimento e as aprendizagens construídas por todos os participantes. Retomo os objetivos da pesquisa para relacionar às conclusões que foram possíveis a partir da análise dos dados. O primeiro objetivo era compreender de que forma as oficinas contribuem para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes na construção de aprendizagens, de autoria e vínculos institucionais. Acredito que os dados evidenciam que este objetivo foi atingido no decorrer dos encontros com os estudantes. Entre os aspectos abordados, destaco a instrumentalização a partir das estratégias trabalhadas, em que os estudantes relataram aprendizagens importantes para a utilização em seu cotidiano acadêmico, o que foi bastante ressaltado na categoria aprendizagem.

Ressalto ainda a criação de um espaço de autoria e compartilhamento de saberes entre os participantes, que demonstraram partilhar um sentido de pertencimento ao grupo e ao espaço das oficinas. Os dados evidenciam o quanto as oficinas foram consideradas prazerosas pelos participantes, que relataram como um fator positivo o formato que se diferenciou das aulas a que estão acostumados.

Como discuto no capítulo de análise, foi bastante enfatizado, especialmente na categoria autoconhecimento, que 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.

No que se refere ao vínculo institucional, os depoimentos dos estudantes dão conta de que as oficinas adquiriram uma dimensão maior do que os encontros com o grupo. 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.

O segundo objetivo era 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. De acordo com os dados, os estudantes avaliaram que as oficinas trouxeram aprendizagens importantes e que foram efetivamente utilizadas em seu cotidiano acadêmico. Como exemplo desta contribuição, destaco o depoimento dos participantes de que passaram a utilizar as estratégias de pesquisa, elaboração de resumos e de apresentação oral.

Foi enfatizado pelos participantes, especialmente na categoria modificações, o quanto estes conteúdos foram importantes para a instrumentalização, inclusive já sendo aplicado nas atividades em aula. Em diversos relatos, os estudantes contaram que se remeteram a alguma aprendizagem construída nas oficinas quando realizavam as atividades em aula.

O terceiro e último objetivo era descrever o desenvolvimento das oficinas de aprendizagem e seus efeitos junto aos estudantes. No que se refere a este objetivo, os relatos dão conta de que as aprendizagens construídas no decorrer dos encontros produziram efeitos junto aos estudantes, tanto em instrumentalização, quanto na autoconfiança e 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 do que estão habituados.

A ressignificação de ideias e construções prévias foram demonstradas em diversos momentos, através 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 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, reflexões e construções coletivas, em que os estudantes efetivamente aprenderam e ensinaram.

Considero importante destacar que, entre os participantes da pesquisa, tivemos diferentes graus de participação e aproveitamento. Alguns se destacaram pela alegria e entusiasmo em participar dos encontros, outros trouxeram menos contribuições. Alguns compareceram a todos os encontros, outros foram menos assíduos. No entanto, de forma geral, pude perceber que aprendizagens foram efetivamente construídas no decorrer dos encontros.

Outro elemento importante a ser considerado é o fato de que o grupo de estudantes do campus Viamão, por serem em sua maioria composto de trabalhadores, encontram dificuldades em frequentar espaços oferecidos fora do horário de aula. Dos estudantes que se inscreveram para as oficinas, três deixaram de frequentar logo no início por terem conseguido emprego. Essa foi uma das dificuldades que se colocaram no decorrer da pesquisa, e que demonstram que muitos estudantes não conseguem acessar espaços ofertados fora do horário das aulas.

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 garantir nota para a aprovação.

Por fim, considero que as oficinas tiveram êxito em propiciar espaços de autoria, compartilhamento de saberes e aprendizagens, em que todos os participantes foram aprendentes e ensinantes. Enquanto profissional, pesquisadora

e aprendente, acredito que a experiência das oficinas enriqueceu muito minha prática, minha bagagem e minhas aprendizagens.

A partir deste trabalho, espero poder ampliar a oferta das oficinas, oportunizando mais espaços de aprendizagem junto aos estudantes do *campus*. Também considero necessário compartilhar os conhecimentos construídos no desenvolvimento da pesquisa, dialogando com docentes e técnicos no âmbito do IFRS e também para além da instituição. As aprendizagens proporcionadas pela experiência das oficinas precisam ocupar outros espaços e gerar outras reflexões. Sigo refletindo e buscando espaços em que o fazer pedagógico seja ressignificado e possa produzir novos conhecimentos em meu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: 2014.

ALMEIDA, Leandro S. Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, p.155-165, 2002.

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

ANDRADE, Marcia Siqueira de. **A escrita inconsciente e a leitura invisível.** São Paulo: Memnon, 2002.

_____. Ensinante e aprendente: a construção da autoria de pensamento. **Construção Psicopedagógica.** São Paulo, v.14, n.1, 2006.

ANDRADE, Márcia Siqueira de. **A conquista da autonomia e a inclusão escolar.** XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores em Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007

ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo: uma proposta de motivação docente.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BAUM, Virgínia Dornelles. **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.

BERNARDIM, Marcio Luiz. Quem são e o que buscam na escola os estudantes da educação profissional e do ensino médio noturno? Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Sul, **Anais...**, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1403-0.pdf. Acesso em 12/09/2017.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a Prática Educacional. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2. 1999.

_____. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, 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.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02.11.2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil– PNAES. Brasília: Casa Civil, 2010.

BUOSI, Rosângela Bressan. **A subjetividade nas relações sociais em ambiente escolar e sua implicação no desejo de aprender**. Maringá: UEM, 2007.

CRUZ, Paula Falcão. **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. **Programa observatório da Educação – CAPES/Inep Maceió**, Alagoas, setembro 2013.

ESCOTT, Clarice Monteiro; CORREA, Marcia Amaral. 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. IX Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, **Anais Eletrônicos**, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012.

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

_____. **Idiomas do Aprendente**. Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Psicopedagogia em Psicodrama**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FIGUEIRÊDO, M. D. A. C.; SILVA, J. R.; SOUZA NASCIMENTO, E.; SOUZA, V. Metodologia de oficina pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. **Revista Eletrônica Extensão Cidadã**, 2006.

HOLT, John. **How children fail**. New York: Delta, 1982.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Bento Gonçalves: IFRS, 2013

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Bento Gonçalves: IFRS, 2013

JULIATTO, Clemente Ivo. **De Professor para Professor**: Falando de Educação. Porto Alegre: Champagnat, 2013.

KOHL, Marta de Oliveira. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **MEC/UNESCO. Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco/MEC, Anped, 2005.

LELIS, Maria Teresinha Carrara. **O Corpo nos Processos de Aprendizagem: Contribuições de Wilhelm Reich e Alicia Fernández.** Uberlândia: UFU, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstrutivo de Múltiplas Faces. **Ciência e Educação**, v.12, n.1 p.117- 128, 2006.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do Aprender.** Porto Alegre: Sulinas, 1984.

MOTTA, Paulo Tadeu Rabello da. O perfil do aluno de cursos técnicos ou Parem as máquinas: o aluno envelheceu. **Revista EIXO**, Brasília- DF, v. 3 n. 2, jul./dez. 2014.

NASCIMENTO, Maristella Santos et al. Oficinas pedagógicas: construindo estratégias para a ação docente. **Revista Saúde Com**, v. 3, n. 1, p.85- 95, 2007.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. Sala de Aula: Espaço de Autoria de Pensamento. **Revista de Psicopedagogia**, v. 20, n. 61, p. 61- 66, 2003.

SILVA, Ana Maria Costa e. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, p.15-28, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 jan. 2018.

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

SCOZ, Beatriz Judith Lima; PORCACCHIA, Sonia Saj. 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>. acesso em 09 out. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?.** Porto Alegre: EdUPUCRS, 1996.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar das “Oficinas de Aprendizagem como Estratégia de Intervenção no Ensino Técnico e Superior” desenvolvida por Anelise Schutz sob orientação do professor Dr. Claus Stobaus, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

As Oficinas de Aprendizagem consistem em uma intervenção de cunho pedagógico para instrumentalizar os estudantes para aprimoramento de seu desempenho acadêmico. Os encontros serão semanais, com a duração de noventa minutos, e ocorrerão nos meses de junho e julho do presente ano.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de observação e análise dos registros durante as oficinas. Autorizo a filmagem da minha participação nas oficinas para efeitos de registro para coleta de dados. O acesso aos registros e aos dados coletados será apenas pela pesquisadora e seu orientador. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Viamão, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante Assinatura da Pesquisadora

ANEXO II
Parecer do SIPESQ



SIPESQ
Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 8020

Porto Alegre, 11 de outubro de 2017.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "Oficinas de Aprendizagem como Estratégia de Intervenção no Ensino Técnico e Superior". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

ANEXO III
AUTORIZAÇÃO DO REITOR



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

AUTORIZAÇÃO

Como Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Oficinas de Aprendizagem como Estratégia de Intervenção no Ensino Técnico e Superior”, a ser conduzido pela pesquisadora Anelise Schutz, sob orientação do Professor Doutor Claus Stobaus, do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Fui informado pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo do bem-estar dos sujeitos participantes.

Bento Gonçalves, 16 de Maio de 2017.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'O. Casares'.

Prof^o Dr. Osvaldo Casares Pinto
Reitor

ANEXO IV

MATERIAL TRABALHADO EM OFICINA

DICAS DE ESTUDO – ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Hoje trataremos, de maneira prática, - até porque não sou especialista no assunto - dos estilos de aprendizagem, muito discutidos na PNL (Programação Neurolingüística, que é estudada na área de Neurolingüística).

Os estilos de aprendizagem utilizam 03 formas de percepção de informações e são elas:

- Visual: faz uso da visão como meio de obter e reter as informações;
- Auditivo: vale-se da audição para absorver informações e;
- Cinestésico: aproveita-se dos sentidos relacionados ao movimento para guardar informações.

Cada indivíduo, em regra, tem predominância em um destes (predominância, e não totalidade). Conhecer-se para saber qual o estilo predominante auxiliará – e muito – nos estudos, inclusive de concursos públicos.

E como saber qual é o seu estilo?

QUAL É SEU ESTILO DE APRENDIZAGEM			
Apesar de o ser humano ter habilidade para aprender pelos sistemas auditivo, visual e cinestésico de maneira combinada, há pessoas que utilizam um deles de forma predominante.			
	VISUAL	AUDITIVO	CINESTÉSICO
Como você aprende	· Vendo, sendo capaz de fazer uma imagem imediata do que está recebendo como informação	· Ouvindo, sendo capaz de “montar” uma história com a informação que está recebendo	· Fazendo ou executando, sendo capaz de guiar-se pela experiência motora
O que distrai sua atenção	· Estímulos visuais em demasia ou conflitantes. Grande número de informações recebidas	· Ruídos de fundo. Estímulos auditivos dados rapidamente para serem “convertidos” em informações auditivas	· Estímulos conflitantes visuais e/ou auditivos. Ser impedido de mover-se ou de fazer algo
Processamento de informação	· Tende a devanear quando está pensando. Pensa em ritmo rápido	· Os olhos tendem a ficar fixos quando está pensando. Seus “pensamentos” ocorrem em uma velocidade moderada	· Pessoas que tendem a olhar para baixo quando estão pensando. Seus pensamentos ocorrem em um ritmo mais lento
Como você interage com o ambiente	· Verifica sempre o que está acontecendo ao seu redor	· Ouve o que está sendo dito a sua volta e não parece consciente de modificações no plano visual	· Mais focalizado em si, bastante consciente do clima que o circunda; não parece consciente da atividade visual
Estilos de organização	· A percepção é global; percebe o todo e, se necessário, decompõe em partes a percepção inicial	· Organizados; dependem de informações detalhadas e de instruções passo a passo · São orientados pela linguagem · Repetem para si o que devem memorizar	· Organização gradual, criativa e divergente. Não há modelos definidos e estatísticos para aprendizagem · Chega a conclusões diferentes da maioria

Fonte: Livro “Processamento Auditivo: Fundamentos e Terapias”, de Ana Maria Alvarez, Editora Lovise

Agora, possivelmente a identificação do estilo utilizado em maior grau já ocorreu. Mas há também outros meios complementares de reconhecimento, seja através de questionários específicos, grupos de palavras repetidamente ditas etc. Um exemplo seria nas pessoas que falam: “Tá vendo?”, “Isto é cristalino em minha mente” etc. Mas a intenção não é discorrer sobre a teoria, então vamos adiante.

Agora, relatamos dicas de estudo, inclusive as que utilizo, e espero que os auxilie:

Para os visuais:

- Procure recursos visuais sobre as matérias estudadas (exemplo: vídeo-aulas);

- Tente fazer resumos usando anotações, tabelas, esquemas, desenhos, fluxogramas, gráficos e outros recursos parecidos;
- Utilize-se das dicas anteriores, colocando-as nos mais diversos lugares (porta do quarto, armário do seu computador etc., para que, sempre que passar pelo lugar, possa dar mais uma olhada;
- Visualize os gestos do professor, o modo como ele ensina (na hora de lembrar sobre determinado assunto, você poderá visualizar o modo como foi passada a informação;
- Tente construir imagens mentais sobre o que estiver estudando;
- Dê importância às leituras, principalmente às que contêm esquemas e resumos gráficos.

Para os auditivos:

- Procure gravar as aulas, palestras, seminários;
- Escute as gravações periodicamente;
- Faça resumos e grave-os para que você possa escutar o que escreveu;
- Procure escutar as gravações, logo assim que acordar ou antes de dormir (é uma técnica que funciona, pois a mente está desobstruída de problemas ou já está se preparando para o sono);
- Escute mais as aulas e tente escrever pouco – para ter mais atenção –, usando a dica geral, preferencialmente;
- Leia os textos em voz alta;
- Fique atento a tudo o que é falado em aula;
- Converse com os amigos sobre os conteúdos.

Para os cinestésicos:

- Procure professores que ministrem aulas dinamicamente, com alterações de voz, que façam movimentos com os braços, andam para lá e para cá, escrevem no quadro, enfim, tudo o que tenha relação com movimento, alternância;
- Procure estudar lendo em voz alta e caminhando pelo local de estudo;
- Faça experiências práticas sobre o assunto, pesquisas, exercícios, atividades em laboratório (exemplo seria para a matéria de Informática) etc.;
- Procure estudar mudando de posição de vez em quando;
- Escreva, fale, leia e faça gestos que achar que representem melhor as informações estudadas.

As dicas acima são válidas independentemente do estilo predominante, já que o ideal é que saibamos utilizar os 03 de maneira equilibrada (e isso é possível, basta treinarmos – e muito – até que as 03 formas de percepção estejam bem apuradas, lapidadas). Não as utilizamos equilibradamente por força de variáveis ambientais que nos moldam, que fazem-nos adaptar às situações do dia-a-dia.

Finalizando, uma dica especial para todos (parece óbvio, mas muitos não a realizam):

Procure ler a matéria com antecedência! Isto os ajudará a manter os “canais” (meios de percepção) sempre atentos e disponíveis para melhor absorção dos conhecimentos. Por exemplo, o auditivo deve estudar a matéria com antecedência para que, na hora da aula, fique disponível para escutar tudo o que o professor passa, sem se preocupar muito com anotações. Além disso, será o segundo contato com a matéria, em vez de ser o primeiro.

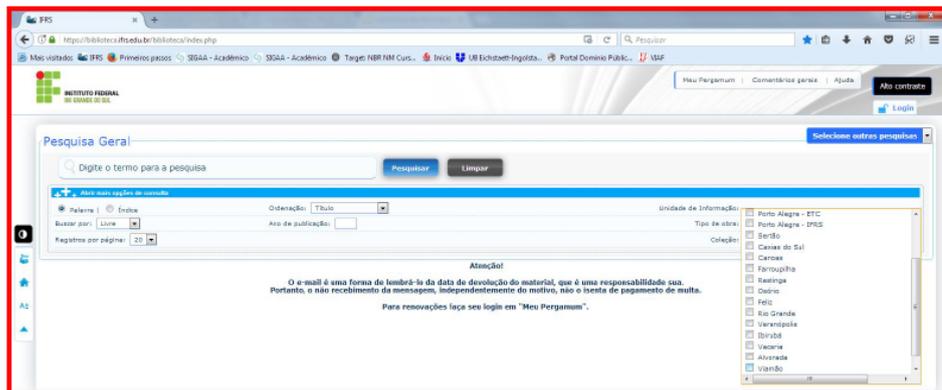
Bom proveito com as dicas, aguarde as próximas matérias e sucesso em suas jornadas. Jorge Silveira

ANEXO V

MATERIAL TRABALHADO EM OFICINA

Onde pesquisar livros?

- Impressos: No catálogo da biblioteca, no site
<<https://biblioteca.ifrs.edu.br/biblioteca>>



- Digital: Acesso aberto gratuito.
<<https://www.doabooks.org/doab?uiLanguage=en>>
<<https://books.google.com.br/>>
<<https://www.sebraemg.com.br/atendimento/bibliotecadigital/home.aspx>>
<<http://www.dominiopublico.gov.br/>>
<<https://www.embrapa.br/biblioteca>>

Onde pesquisar artigos científicos?

- Administração:
RAC - Revista de Administração Contemporânea:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0034-7590&lng=pt&nrm=iso>
RAE - Revista de Administração de Empresas:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0034-7590&lng=pt&nrm=iso>
RAM - Revista de Administração Mackenzie: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/index>>
RAP - Revista de Administração Pública:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0034-7612&nrm=iso&rep=&lng=pt>
RAUSP - Revista de Administração:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0034-7612&nrm=iso&rep=&lng=pt>
REAd - Revista Eletrônica de Administração (UFRGS):
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0034-7612&nrm=iso&rep=&lng=pt>
Revista Contabilidade & Finanças:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0034-7612&nrm=iso&rep=&lng=pt>
Gestão & Produção:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0034-7612&nrm=iso&rep=&lng=pt>
Organizações & Sociedade:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0034-7612&nrm=iso&rep=&lng=pt>
Produção: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0034-7612&nrm=iso&rep=&lng=pt>

- Diversos:
Google acadêmico: <<https://scholar.google.com.br/>>
IBICT:
<<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20repositorios-digitais/repositorios-brasil>>
Capes: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>
SEER: <<http://seer.ibict.br/>>
Teses e dissertações: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>
Periodicamente a Capes promove treinamentos online no site:
<http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_ptreinamentos>

ANEXO VI

MATERIAL TRABALHADO EM OFICINA

A Importância da Nutrição para a Saúde

Qual o segredo para ter uma vida longa e com saúde? Com certeza a nutrição é um dos fatores para atingir tal objetivo. E em homenagem ao Dia da Saúde e Nutrição, 31 de março, vamos abordar um pouco o tema e mostrar porque ela é fundamental nas diversas fases da vida.

Você sabe o que é nutrição?

Nutrição é um conjunto de processos, que envolve a ingestão, digestão, absorção, metabolismo e excreção dos nutrientes, com a finalidade de produzir energia e manter as funções do organismo. E o que são nutrientes e para que servem?

São substâncias contidas nos alimentos que fornecem energia para o funcionamento do corpo humano. Podemos dividir em macronutrientes e micronutrientes. Os macronutrientes são os carboidratos, proteínas e lipídeos e os micronutrientes são as vitaminas e minerais.

Os carboidratos fornecem a energia necessária para que você realize as atividades do dia-a-dia. As proteínas atuam na reestruturação de células e tecidos, crescimento e manutenção do esqueleto e síntese de enzimas e hormônios. E os lipídeos são o transporte das vitaminas lipossolúveis, A, D e K e também fornecem energia.

As vitaminas e os minerais são substâncias reguladoras, desempenham papel importante no bom funcionamento de intestino, contribuem na formação de ossos, dentes, cartilagens e no processo de absorção do organismo. Em cada fase da vida há uma demanda energética e nutricional diferente, de acordo com a necessidade orgânica. Em estados de doença, a necessidade nutricional muda e requer um cuidado alimentar diferenciado.

Infância

Até os 6 meses de idade, é indiscutível a importância do aleitamento materno exclusivo pois fornece todos os nutrientes importantes para o bebê, além de anticorpos e outras substâncias fundamentais. Com o passar dos meses e anos, a criança vai conhecendo e experimentando todos os alimentos, sendo essencial que a mãe já comece a incentivar uma alimentação equilibrada à criança.

A infância é a fase inicial onde ocorre a formação e crescimento. A alimentação nessa etapa é essencial para um crescimento e desenvolvimento adequados.

Nesta fase é importante respeitar horários e refeições a serem realizadas. A criança deve comer cereais, verduras, legumes, carnes, leguminosas e frutas. Os pais não devem estimular o consumo de guloseimas e alimentos de baixo valor nutricional. Lembre-se que os filhos são o reflexo dos pais, e isso ocorre também na alimentação.

Adolescência

Na adolescência ter uma dieta balanceada também é fundamental, pois as necessidades nutricionais nessa fase são maiores. É importante tomar cuidado, pois os adolescentes muitas vezes desejam ter um corpo magro e fazem qualquer coisa para consegui-lo, quase sempre sem orientação de um profissional da saúde, o que pode levar a deficiências nutricionais e transtornos alimentares como bulimia nervosa e anorexia nervosa, por exemplo. Os pais devem estar atentos e procurar sempre a ajuda de um profissional de saúde.

Os adolescentes geralmente comem muitos lanches, sem verduras e ricos em gordura. O consumo de frituras, doces e refrigerantes pode ocorrer em excesso.

Estes e outros maus hábitos alimentares são freqüentes nesta fase. Por isso é muito importante estimular uma alimentação saudável diariamente e explicar porque há esta necessidade.

Além de ter uma alimentação equilibrada, com o consumo de todos os grupos alimentares, podemos enfatizar o consumo de cálcio, mineral importante para a formação do esqueleto, o ferro para o desenvolvimento muscular, esquelético e endócrino e o zinco, contribuindo para o crescimento e a maturação sexual do adolescente.

Adultos

A fase adulta é a fase da manutenção, sendo também muito importante ter uma alimentação adequada. Talvez essa seja a fase mais difícil, pois depende dos hábitos alimentares adquiridos, fatores culturais, financeiros, entre outros. Apesar de tudo isso, se deve pesar a importância de uma alimentação saudável tanto para o bom funcionamento orgânico, como prevenção de doenças e melhor saúde quando idoso.

Idoso

Nesta fase, a alimentação além de nutrir, poderá tratar determinadas doenças e proteger o organismo. Devem ser levados em conta alguns fatores, como: estado de saúde físico, mental e emocional, hábitos alimentares anteriores, alterações na capacidade de mastigar, deglutir, digerir e absorver os alimentos, etc. Pode acontecer também uma redução no paladar e do olfato.

Conforme a pessoa vai envelhecendo, as suas necessidades de energia vão diminuindo, porém, por outro lado, a necessidade dos nutrientes vai aumentando. Por isso, deve-se priorizar alimentos de alto valor nutricional.

Podemos perceber que muitos idosos deixam de comer alimentos mais consistentes, optando por outros de consistência pastosa, como sopas, chás, torradas, etc. É importante estimular a mastigação e o consumo de uma dieta completa e balanceada. Caso o idoso tenha algum tipo de doença é necessário ter um acompanhamento individual, com aporte nutricional adequado.

No geral, é importante consumir alimentos de grupos variados, na consistência adequada, conforme a capacidade que o idoso tenha de mastigar os alimentos. Além disso, comer de forma fracionada, evitando assim a sensação de empurramento.

Outro ponto a ser ressaltado, é o consumo de água, muitos idosos não sentem sede ou não desejam beber líquidos devido a incontinência urinária, podendo correr riscos relacionados a desidratação e problemas renais. Se a alimentação for adequada, a saúde estará presente em todas as fases da vida.

Texto disponível em: <http://www.maisequilibrio.com.br/nutricao/a-importancia-da-nutricao-para-saude-2-1-1-456.html>

ANEXO VII

MATERIAL TRABALHADO EM OFICINA

Planejamento de Estudos. Por que ele é fundamental?

Na hora de se preparar para uma prova muito importante ou estudar várias disciplinas, os alunos confrontam problemas parecidos: falta de disciplina, de tempo ou de foco. É comum que os estudantes tenham dificuldades para se organizarem e assimilarem as grandes quantidades de conteúdo necessárias. A solução para isso? Um planejamento de estudos bem elaborado. Veja abaixo porque um plano de estudos é tão importante e confira algumas dicas para preparar o seu hoje mesmo!

Por que se planejar é importante? Fazer um planejamento de estudos é fundamental para ter sucesso em uma grande prova. Ter tudo programado na hora de estudar vai trazer vários benefícios! Por exemplo: Falta de tempo? Nunca mais! Quando você começar a se organizar para fazer um planejamento, vai perceber que tem várias brechas de tempo no seu dia-a-dia. E pode aproveitar melhor esse tempo, seja estudando, descansando ou se dedicando a outros projetos!

Melhora sua organização. Planejando quando e o que estudar a cada dia, você nunca mais vai ficar perdido procurando conteúdo e materiais de última hora. Seus estudos serão mais produtivos e você vai se livrar daquela sensação de estar esquecendo algo importante.

Melhora sua disciplina. Com horários definidos, você pode organizar seu dia-a-dia para que nada atrapalhe sua rotina de estudos. Assim, aprende a otimizar seu tempo!

Melhora sua concentração. Tendo uma rotina, seu cérebro vai se habituar e ficar mais concentrado na hora certa. Desse modo, você absorve o conteúdo mais facilmente!

Como começar seu planejamento? Muitos estudantes podem ficar confusos na hora de fazer seu planejamento de estudos. Não sabe por onde começar? Essas são algumas dicas: Faça uma tabela horária de todos os seus dias da semana. Anote tudo que precisa fazer todos os dias, inclusive a hora de acordar e de dormir. Assim, você pode visualizar os momentos em que tem alguma folga.

Separe o tempo em que você pode estudar e divida os conteúdos. Quer você esteja se preparando para o vestibular ou para a prova da OAB, com certeza você tem mais de uma matéria para estudar. Você pode estudar uma matéria por dia da semana ou mais de uma por dia, dependendo da importância e de como você se sente mais confortável. Experimente e descubra como você aprende mais!

Escolha um local e separe seus materiais. Você não quer ser interrompido o tempo todo enquanto estuda, certo? Escolha um lugar silencioso e bem iluminado. Tenha a mão tudo de que precisa para estudar e, assim, evite ter que se levantar o tempo todo para buscar alguma coisa.

Seguindo essas dicas, você já pode fazer seu planejamento de estudos e aproveitar as vantagens que ele oferece. Esse planejamento vai ajudá-lo a ficar mais concentrado, relaxado e permitir sempre verificar o que foi estudado e o que ainda falta para ser revisto. Mantenha-se atualizado e não deixe de estudar todos os dias! Disponível em: <http://blog.portalpravalier.com.br/planejamento-de-estudos/>



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br