



OFICINAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES EMERGENTES DA FORMAÇÃO DOCENTE E VIVÊNCIA EXTENSIONISTA

*Alison Diego Leajanski**
Viviane Aparecida Bagio
Denise Puglia Zanon

DOI: <https://doi.org/10.23901/1670-4605.2020v16p140-156>

RESUMO

Na vivência extensionista aqui relatada, desenvolvemos oficinas pedagógicas nas aulas de Geografia em uma classe de 7º ano da Educação Básica. Este trabalho dedicou-se a evidenciar elementos reflexivos relacionados à formação docente. Como pressupostos teóricos apresentamos uma reflexão sobre a formação de professores e a extensão universitária, além das noções de aprendizagem e planejamento didático, optando pelas oficinas pedagógicas. Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo exploratória, a qual revelou três categorias predominantes nas narrativas analisadas: organização e planejamento didático da oficina; aula ativa e aprendizagem significativa; contribuição do projeto na formação docente. A partir da experiência vivenciada no desenvolvimento das oficinas pedagógicas, é possível inferir que estas possibilitam a organização diferenciada da aula, em diferentes momentos, com fundamento no enfoque ativo do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a aprendizagem significativa e contextualizada, não apenas para os alunos da escola básica, como também para os professores envolvidos. À guisa de conclusão, destacamos que o uso de metodologias diversas para trabalhar em sala de aula, pode provocar o interesse dos estudantes. As oficinas pedagógicas promovem o desenvolvimento de diferentes habilidades nos alunos, além disso, garantem sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Extensão universitária. Formação de professores. Planejamento didático. Oficinas pedagógicas. Licenciatura.

PEDAGOGICAL WORKSHOPS: REFLECTIONS FROM TEACHER TRAINING AND EXTENSION ACTIVITY

ABSTRACT

In the extension activity reported here, pedagogical workshops were organized during Geography classes in 7th grade Basic Education, with a focus on aspects of teacher education. The theoretical basis of the work included reflections on teacher education and university extension, in addition to the notions of learning and didactic planning, opting for pedagogical workshops. Methodologically, the research was qualitative and exploratory in nature. Three predominant categories were revealed in the narratives analyzed: organization and didactic planning of the workshop; active class and meaningful learning;

* Mestrando em Gestão do Território (UEPG). Licenciado em Geografia. Contato: alisondiego3@gmail.com.

contribution of the project to teacher education. The results indicated that by adopting this didactic strategy, pedagogical workshops enable differentiated organization of the class, at different times, based on the active focus of the teaching-learning process. This favors meaningful and contextualized learning, not only for the elementary school students, but also for the teachers involved. In conclusion, we highlight that the use of diverse methodologies to work on class contents can contribute to the students' interest in the classes. Pedagogical workshops enable the students to acquire different skills and actively participate in the teaching-learning process.

Keywords: University extension. Teacher training. Didactic planning. Pedagogical workshops. Graduation.

TALLERES PEDAGÓGICOS: REFLEXIONES EMERGENTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EXPERIENCIA EXTENSIONISTA

RESUMEN

En la experiencia de extensión reportada aquí, desarrollamos talleres pedagógicos en clases de Geografía en un aula de Educación Básica de 7º grado. Este trabajo se dedicó a destacar elementos reflexivos relacionados con la formación del profesorado. Como supuestos teóricos presentamos una reflexión sobre la formación docente y la extensión universitaria, además de las nociones de aprendizaje y planificación didáctica, optando por talleres pedagógicos. Metodológicamente, la investigación es de naturaleza cualitativa, exploratoria, que reveló tres categorías predominantes en las narraciones analizadas: organización y planificación didáctica del taller; clase activa y aprendizaje significativo; contribución del proyecto a la formación del profesorado. De la experiencia en el desarrollo de los talleres pedagógicos, es posible inferir que estos posibilitan la organización diferenciada de la clase, en diferentes momentos, basado en el enfoque activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el aprendizaje significativo y contextualizado, no solo para los estudiantes de la escuela primaria, así como para los profesores involucrados. Como conclusión, destacamos que el uso de diferentes metodologías para trabajar en el aula, puede provocar el interés de los estudiantes. Los talleres pedagógicos promueven el desarrollo de diferentes habilidades en los estudiantes, además, garantiza su participación efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Extensión universitaria. Formación de profesores. Planificación didáctica. Talleres pedagógicos. Graduación.

INTRODUÇÃO

Iniciamos nossas reflexões sobre a extensão universitária, evidenciando a necessária indissociabilidade entre os três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão ([BRASIL, 1988](#))¹, entendendo que as três funções são extremamente relevantes

¹ [Constituição da República Federativa do Brasil](#), artigo 207 “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

no contexto universitário e não é possível dissociá-las, sem sobreposição entre estas. Historicamente as atividades de ensino e pesquisa desenvolveram-se nas universidades, sendo que a extensão era considerada a terceira função, prevalecendo a concepção assistencialista, imprimindo a essa uma conotação de ação pontual junto à sociedade, desvinculada do ensino e da pesquisa.

Porém, a partir dos anos de 1980, as reflexões, diretrizes e conceitos sobre a extensão universitária vêm se consolidando em diferentes espaços, dentre estes nos Fóruns de Pró-Reitores que desencadearam as discussões e definições expressas nos Planos Nacionais de Extensão², sendo que nestes foram contempladas as relações entre ensino, pesquisa e extensão universitária, primando por sua indissociabilidade.

Ampliando as reflexões sobre esta tríade, Fernanda Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita e Fernando Cezar Bezerra de Andrade ([2009, p. 269](#)) destacam:

Ora, a universidade tem sido palco de análises e debates que têm dado destaque seja ao ensino, seja à pesquisa, seja ainda à extensão. Assim, se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade.

Os autores evidenciam as relações duais entre ensino, pesquisa e extensão, e revelam que se as desenvolvemos sob essa perspectiva, haverá a prevalência de alguns aspectos em detrimento de outros, comprometendo a formação dos futuros profissionais nos cursos de graduação.

Observando a necessária relação entre universidade e comunidade, no que diz respeito às ações extensionistas vinculadas ao ensino e a pesquisa, ao visualizarmos a realidade da sociedade na atualidade, identificamos necessidades pontuais e específicas, que nos permitam via ações extensionistas contribuir com a comunidade, bem como ampliar o repertório de saberes já produzidos na academia, quando em contato permanente com a escola, a sala de aula, as quais têm efeitos positivos para todos os envolvidos nestas ações. Os projetos de extensão universitária desenvolvidos nas universidades colaboram neste sentido, pois oportunizam que acadêmicos proponham atividades com objetivo de beneficiar as comunidades e enriquecer sua formação acadêmica. Nesse sentido, são relevantes as palavras de Luciana Maria Cerqueira Castro ([2004, p.14](#)) sobre a extensão universitária:

² “No seio da luta pela redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais, foi reelaborada a concepção de Universidade Pública, redefinidas as práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e questionada a visão assistencialista das ações extensionistas. A partir de então, a Extensão Universitária passou a ser percebida como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa e se relaciona com os novos movimentos sociais. Embora ainda restrita à dimensão processual, a busca da institucionalização da Extensão tornou-se o principal desafio. O entendimento era de que essa institucionalização deveria envolver toda a Universidade Pública” ([FORPROEX, 2012, p. 8](#)).

[...] se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento. Para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana, e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocar no mundo com uma postura mais ativa e crítica. A extensão trabalha no sentido de transformação social.

Em relação às funções da extensão universitária, de acordo com Edineide Jezine (2004, p.3), estas se concretizam “[...] na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento”.

Para Josiane Manchur, Ana Lucia Affonso Suriane e Márcia Cristina Cunha (2013) a extensão universitária contribui para com os cursos da licenciatura, pois favorece o contato entre os acadêmicos com a realidade da prática docente e possibilita seu desenvolvimento a partir do ensino de conteúdos por meio de diferentes metodologias, reconhecendo o estudante como sujeito da aprendizagem. Além disso, destacamos a noção freireana:

O termo extensão, na acepção que nos interessa aqui, indica a ação de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação – estender algo a [...] a ação de extensão se dá no domínio do humano e não do natural, o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão, o conceito de extensão também não tem o sentido do ponto de vista humanista. E não de um humanismo abstrato, mas concreto, científico (FREIRE, 1983, p. 20).

Para Freire (1983), a extensão concretiza-se nas ações das pessoas que dela participam, caracteriza-se pelo seu caráter humano. Após analisar o termo sob o ponto de vista linguístico, ele propõe a adoção da palavra comunicação ao invés de extensão, enfatizando que o ato de se comunicar pressupõe diálogo e reciprocidade entre universidade e comunidade, de modo que, na ausência de diálogo, não há comunicação e aprendizado.

Reconhecendo a importância do diálogo na formação inicial e continuada para a docência, via ações extensionistas, Freire (1983), assevera que por meio da relação dialógica é possível que a comunidade problematize as dificuldades enfrentadas no dia a dia, a ampliação do diálogo permite que a curiosidade, a necessidade de conhecer seja potencializada. Nesse sentido: “Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 1983, p. 28).

Portanto, nosso projeto extensionista preconiza a relação dialógica entre Universidade e instituições de ensino da Educação Básica, considerando também as diretrizes expressas no Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), dentre estas:

- interação dialógica no sentido de reafirmar constantemente a relação de reciprocidade entre universidade e comunidade;
- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: primando pela garantia de que a ação extensionista adquira maior significado quando articulada ao ensino, à formação das pessoas e à pesquisa no que respeita à produção do conhecimento;

- impacto na formação do estudante: a extensão permite ao licenciando o contato com as questões contemporâneas no contexto escolar, bem como favorece o enriquecimento das experiências no que respeita ao conhecimento e práticas docentes concretizadas.

Mencionamos os principais aspectos que são determinantes em nossas ações extensionistas, destacando um dos objetivos do projeto extensionista: Oportunizar a socialização de experiências de cunho pedagógico desenvolvidas por professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), acadêmicos, egressos das licenciaturas e professores da Educação Básica, no que diz respeito às temáticas sobre a aprendizagem da docência nos diferentes níveis de ensino.

Com vistas à concretização do objetivo proposto, os procedimentos metodológicos foram assim definidos: observação participativa no ambiente escolar com o objetivo de conhecer e desvelar aspectos relevantes da prática pedagógica. Esta observação acontece com regularidade tendo como carga horária quatro (4) horas semanais, favorecendo o contato e diálogo entre professores, licenciandos e estudantes. Também, a produção de narrativas, a partir das observações e do acompanhamento do trabalho docente, compreendendo que:

[...] a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão ([OLIVEIRA, 2011, p. 290](#)).

Contribuir com a formação docente inicial e continuada é desafiador tendo em vista a dinamicidade de que se reveste a docência. Considerando as ações extensionistas articuladas à formação docente, é imperativo observar os sentidos e significados atribuídos por Carlos Marcelo García ([1999](#)). Não diferentemente de outros termos na área educacional, a formação pode ser concebida sob diversas perspectivas, sendo compreendida a partir da função social, de transmitir saberes, bem como o saber-fazer e o saber ser, os quais estão a serviço de um sistema socioeconômico ou, ainda, em função de uma cultura que é dominante. Não obstante, o autor apresenta a ideia de que a formação pode ser ainda reconhecida “como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” ([GARCÍA, 1999, p. 19](#)).

Ainda sobre a formação de professores, relevantes são as contribuições de [Antonio Nóvoa \(1999, p. 25\)](#), ao afirmar: “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Reconhecemos que a formação requer um investimento de ordem pessoal, de modo que, na formação inicial, são contemplados os denominados saberes profissionais, integrantes da ciência da educação; os saberes pedagógicos, os quais contribuem com a formação científica dos licenciandos; e os saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, que por sua vez passam a compor o trabalho do futuro professor ([TARDIF, 2002](#)).

Neste artigo, apresentamos os resultados decorrentes de ações didático-pedagógicas desenvolvidas via projeto de extensão intitulado “A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar” – Universidade

Estadual de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, tendo em vista produção de narrativas sobre as experiências de ensino vivenciadas em classes do Ensino Fundamental – anos finais em instituições de ensino públicas.

Dentre as ações do projeto, destacamos a produção de narrativas³ para a reflexão a respeito das vivências e experiências dos licenciandos, pois a partir delas, os contextos e os principais pontos percebidos sobre a prática pedagógica podem ser registrados. As percepções sobre as atividades didáticas revelam como o planejamento e desenvolvimento dessas contribuem para formação acadêmica. Dito de outro modo, a narrativa auxilia na compreensão sobre si e sobre o outro, pois “Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência”. ([CUNHA, 1997, p. 188](#)).

As contribuições na formação dos acadêmicos também devem ser destacadas, pois os projetos de extensão oportunizam aos acadêmicos o contato com comunidades e/ou escolas para vivenciarem a realidade, permitindo conhecê-las e compreendê-las, atribuindo a essas novas percepções.

OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a formação docente a partir de narrativas produzidas por um licenciando participante do projeto de extensão universitária “A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”. Para que isso seja possível, apresentaremos aspectos relativos às oficinas pedagógicas dentre estes: a experiência vivenciada pelo licenciando em Geografia, o desenvolvimento das atividades da oficina, o aporte teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem, o planejamento didático e as oficinas pedagógicas como uma possibilidade metodológica, destacando-se: Maria da Graça Nicoletti Mizukami ([1986](#)), Maurice Tardif ([2002](#)), Regina Celia Cazaux Haydt ([2006](#)), Isabel Maria Sabino de Farias e colaboradores ([2011](#)), Moita e Andrade ([2006](#)).

METODOLOGIA

O estudo de natureza qualitativa, a partir da modalidade de pesquisa exploratória, que tem como objetivo propiciar uma visão geral sobre determinado fato, foi organizado a partir de narrativas produzidas por um licenciando do curso de Geografia. Os dados e as reflexões foram pautados a partir da análise dessas narrativas, as quais foram produzidas entre os meses de setembro e novembro de 2018, com turmas do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental. ([GIL, 2002](#)).

As duas oficinas pedagógicas desenvolveram-se em duas classes do ensino fundamental em escola da rede pública estadual, do município de Ponta Grossa, sendo que o tema da primeira oficina na turma de 7º ano foi: Região Nordeste do Brasil que teve como atividades a confecção de um mapa tátil e a produção de um cordel em 4 aulas.

³ A construção de narrativas e a sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e contínua, encerram potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional ([REIS, 2008, p. 20](#)).

Na classe de 9º ano, o tema da oficina foi o continente africano e os estudantes confeccionaram um mapa tátil.

A partir dessa atividade colhemos as narrativas do licenciado e as analisamos com base na Análise de Conteúdo ([BARDIN, 2016](#)). Segundo [Bardin \(2016\)](#), essa análise consiste em interpretar analiticamente um conjunto de dados, evidenciando suas correlações sendo que após a pré-análise e exploração do material, os resultados obtidos foram sistematizados em categorias e problematizados. Dessa forma, através do relato das experiências e do registro das percepções sobre o desenvolvimento das oficinas, foi possível estruturar os relatos observados em três categorias de análise: organização e planejamento didático da oficina; aula ativa e aprendizagem significativa; contribuição do projeto na formação docente.

Na próxima seção, procederemos à apresentação e discussão dos dados a partir das categorias elencadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como um dos resultados deste estudo, pode-se destacar as narrativas produzidas por um acadêmico do curso de licenciatura em Geografia, participante do projeto, considerando-se que essas revelaram suas percepções e reflexões sobre as situações vivenciadas durante as atividades desenvolvidas. Observe-se que nos registros do licenciado são perceptíveis suas reflexões sobre a preparação/planejamento e aplicação da proposta de oficinas pedagógicas, revelando o olhar do futuro professor.

As duas primeiras categorias emergentes da análise, organização e planejamento didático da oficina; aula ativa e aprendizagem significativa se relacionam a duas temáticas comuns do cotidiano docente: o planejamento didático e o processo de aprendizagem.

Um conceito presente em todas as situações vivenciadas é o “aprender”. Observamos que, por diversas vezes, o conteúdo é ministrado em um curto espaço de tempo, conseqüentemente aprende, apenas memoriza. E a cada etapa, no que se refere ao âmbito escolar, temos associada uma matriz epistemológica expressa por [Mizukami \(1986\)](#). A autora apresenta cinco abordagens: tradicionais, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural, sendo que as quatro primeiras estão relacionadas a uma perspectiva não-crítica de educação, e a última associa-se à uma abordagem crítica ([SAVIANI, 2012](#)).

Na abordagem de ensino tradicional, sistematizada inicialmente por Herbart, no século XIX e, ainda presente nas escolas, a aprendizagem ocorre de forma mecânica ou apenas visando à reprodução do conhecimento produzido. Isso vale em uma abordagem comportamental, estruturada sob a perspectiva do tecnicismo. Nessas aprender significa reproduzir as informações com exatidão ou ainda, segundo [Mizukami \(1986, p.14\)](#), a partir de tarefas que “[...] quase sempre são padronizadas, o que implica poder recorrer-se à rotina para se conseguir a fixação de conhecimentos/conteúdos/informações”.

A etimologia da palavra, oriunda do latim *apprendere*, segundo [Antenor Nascentes \(1955\)](#), significa que aprende aquele sujeito que se apropria de um conhecimento. Em nossa concepção, tal apropriação não deveria ocorrer de modo mecanizado ou reproduzindo conhecimentos, pois, a aprendizagem seria superficial. Assim, concordamos com [Antoni Zabala \(1998, p. 63\)](#) que “[...] a aprendizagem é uma construção pessoal [...]” e por isso “aprender significa elaborar uma representação pessoal do conteúdo, objeto da aprendizagem, fazê-lo seu, interioriza-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento” ([ZABALA, 1998, p. 98](#)).

Sendo assim, se aprender envolve a produção de uma representação pessoal do conhecimento em voga, compreendemos que este deve estar vinculado à realidade contextual do sujeito, aos seus conhecimentos prévios e não deve ocorrer fundamentado apenas na repetição e, portanto, tem suas bases relacionadas à abordagem sociocultural, defendida por [Mizukami \(1986\)](#). Para a autora “o conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. [...]. A educação, portanto, é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia deste ato de conhecimento.” ([MIZUKAMI, 1986, p. 91-99](#)).

Temos então, uma abordagem que envolve a produção do conhecimento, fundamentada em uma ação que “estimula a análise, a capacidade do compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias” ([CUNHA, 1996, p. 120](#)) e, portanto, que embasa uma aprendizagem significativa. Zabala (1998, p. 37) compreende que a aprendizagem significativa estabelece “[...] relações não-arbitrárias entre o que já fazia parte da estrutura cognitiva do aluno e o que lhe foi ensinado”. Assim, opõe-se à aprendizagem mecânica, a qual é “[...] caracterizada pelo escasso número de relações que podem ser estabelecidas com os esquemas de conhecimento presentes na estrutura cognitiva e, portanto, facilmente submetida ao esquecimento” ([ZABALA, 1998, p. 37-38](#)).

De modo direto, as situações de aprendizagem apresentadas aos estudantes, são definidas no planejamento que será estruturado pelo docente, o “ator” principal do processo de ensino-aprendizagem. Porém, quando o docente assume o protagonismo, temos a mecanização do ensino, entretanto, quando professor e alunos são protagonistas, e o primeiro assume o papel de mediador, a significação torna-se possível. Tal fato, relaciona-se à não neutralidade do planejamento, uma vez, que as metas e perspectivas estabelecidas possuem efeitos na formação do sujeito ([FARIAS et al., 2011](#)). Para [Haydt \(2006\)](#), o planejamento visa a estabelecer objetivos e sua relação com o conteúdo, metodologia e avaliação, a fim de evitar a improvisação e, tem como uma de suas funções, a reflexão a fim de evitar a mecanização das atividades, por exemplo, o uso excessivo de um mesmo recurso, como o quadro de giz ou o livro didático.

Tendo em vista a aprendizagem significativa, [Zabala \(1998, p. 93\)](#), compreende que “[...] o planejamento tem que ser suficientemente diversificado para incluir atividades e momentos de observação do processo que os alunos seguem”. Deve ainda permitir e adotar diferentes modos de organização da turma e metodologias. No que diz respeito ao espaço físico, segundo [Marcozzi, Dornelles e Sá-Rego \(1976, p. 23\)](#), “as próprias condições da sala de aula e [...] [como] o professor pretende trabalhar determinarão o arranjo da sala. A arrumação das carteiras não é fixa; deve variar de acordo com as necessidades imediatas que o professor” necessita para estabelecer determinada atividade.

As metodologias de ensino podem ser classificadas, conforme Maximiliano Sant’ Anna e Ilza Martins Menegolla ([2013](#)) e [Haydt \(2006\)](#) em: individualizantes, socializantes ou socioindividualizantes, sendo que valorizam a atividade individual, a interação social ou combinam as duas atividades, respectivamente. Como exemplo de cada metodologia temos o seguinte quadro:

Metodologias	Exemplos
Individualizantes	Aula expositiva dialogada
	Estudo dirigido (individualizado)
	Estudo de texto
	Estudo de caso
	Fichas didáticas
	<i>Flipped classroom</i> (sala de aula invertida)
	Entrevista
Socializantes	Jogos
	Dramatização
	GV.GO, Painel integrado, Painel com interrogadores, Seminário, Júri simulado, Diálogos sucessivos, Discussão em pequenos grupos
	<i>Brainstorming</i> (tempestade cerebral)
	<i>Peer Instruction</i> (instrução por pares)
Socioindividualizantes	<i>Problem based learning</i> (Aprendizagem baseada em problemas)
	Método da descoberta
	Unidades didáticas

Figura 1. Exemplos de atividades nas metodologias individualizantes, socializantes e socioindividualizantes.

Fonte: [Maiza Taques Margraf Althaus, Viviane Aparecida Bagio e Denise Puglia Zanon \(2018, p. 24\)](#)

Além dessas, as oficinas pedagógicas podem ser entendidas como uma metodologia socioindividualizante.

Na primeira categoria “Organização e planejamento didático da oficina” foram destacados trechos que apresentam pontos relacionados a organização e ao planejamento da oficina pedagógica. Os relatos apresentaram algumas percepções em relação as dificuldades de preparação da proposta e durante a aplicação, e ainda algumas constatações percebidas no momento de aplicação da atividade.

Os dois trechos destacados abaixo se referem a alguns aspectos percebidos logo no início da aplicação da proposta de oficina:

Quando estava explicando a atividade percebi que alguns alunos já se mostravam interessados na atividade e outros nem tanto, principalmente aqueles que não haviam trazido o material solicitado (fragmento de narrativa).

Quando perguntei aos alunos o porquê da palavra ‘original’ um aluno respondeu corretamente que se tratava das características que a região apresentava antes da intervenção humana, este foi um fato positivo percebido (fragmento de narrativa).

A partir disso, observamos a importância em pensar a atividade em todos os momentos, fazendo as alterações necessárias, para que o trabalho não seja prejudicado. Também é importante conhecer os alunos, e o seu nível de conhecimento. Dessa forma, é possível que as atividades estejam de acordo com as capacidades de resolução dos estudantes.

O trecho a seguir refere-se ao fato de que o trabalho possibilitou, além da socialização dos materiais entre os alunos, o trabalho em grupo. Além disso, observamos que foi preciso adaptar a atividade de maneira a solucionar um problema encontrado logo no início da atividade. Muitas vezes as atividades não ocorrem de maneira esperada, cabe ao professor pensar em rápidas soluções para que a aplicação de uma atividade

possa seguir. Portanto, aqui identificamos a capacidade de percepção e modificação da atividade sendo desenvolvidas.

Inicialmente a proposta era para que os estudantes fizessem individualmente, mas, como alguns não trouxeram os materiais decidimos que poderiam fazer duplas ou trios (fragmento de narrativa).

No fragmento da narrativa destacado abaixo, o relato destaca uma dificuldade encontrada durante a aplicação da proposta, isso foi importante a ser pontuado em uma narrativa, pois pode-se observar e concluir que possibilitou a reflexão a respeito da prática e que sejam pensadas soluções para que o problema em questão seja solucionado. Por isso, a preparação e a organização didática de uma atividade configuram-se enquanto etapas importantes da atividade.

uma dificuldade percebida foi quanto a organização da sala, foram reservados os últimos 5 minutos da aula para fazer a limpeza do chão e a reorganização das carteiras. Porém, o tempo foi curto para que pudéssemos realizar a limpeza completa da sala, tivemos que pegar alguns minutos da aula seguinte para finalizar a limpeza do piso. Foi um aprendizado para evitar este tipo de situação em outras atividades parecidas com esta (fragmento de narrativa).

Os dois trechos seguintes referem-se a um momento de reflexão a respeito das contribuições da prática para as aulas, pois segundo o relato, as aulas se tornaram mais dinâmicas e os alunos mais participativos. Portanto, o projeto de extensão universitária oportunizou o desenvolvimento de atividades que beneficiassem os alunos atendidos, e as aulas se tornassem melhores. Além disso, observou-se uma contribuição na capacidade de organização e desenvolvimento da atividade pelo acadêmico participante do projeto, que também pode perceber os resultados do trabalho realizado e com isso, adquirir experiência.

a proposta de atividade em forma de oficinas pedagógicas contribuiu para que as aulas se tornassem diferentes das tradicionais, apresentando-se de forma mais dinâmica e despertando o interesse dos estudantes para as aulas e para os conteúdos (fragmento de narrativa).

ambiente da sala de aula, os alunos ficaram livres para fazer a atividade em duplas ou grupos, isso contribuiu que a aula se tornasse mais dinâmica e interessante. Além disso, percebi que mesmo com este ambiente e com algumas conversas entre os alunos, eles trabalharam bastante e isso foi fato positivo observado (fragmento de narrativa).

Por fim, destacamos nesta categoria que a atividade proporcionou o desenvolvimento da capacidade de organização e planejamento de uma atividade prática, por um acadêmico participante do projeto. A partir das narrativas produzidas, esses pontos podem ser observados e discutidos, com suas contribuições e dificuldades encontradas.

No que se refere à categoria “Aula ativa e aprendizagem significativa”, foram destacados os trechos das narrativas que se referem às contribuições da atividade para a dinamização das aulas e para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

No primeiro trecho destacado, observa-se que a proposta já havia sido pensada com objetivos de que as aulas fossem diferentes daquelas já vivenciadas pelos estudantes e que aprendessem o conteúdo por meio de uma metodologia ativa. Em uma

proposta aplicada com alunos a preparação é uma parte importante do projeto, especialmente o “[...] interesse em fazer com que as aulas se tornassem mais dinâmicas e os alunos participassem de forma ativa no processo de aprendizagem” (fragmento de narrativa).

No próximo relato o destaque foi o papel das oficinas pedagógicas, enquanto metodologia adotada para que os objetivos fossem alcançados, com enfoque na dinamização das aulas e, nas quais os alunos produziam os materiais e observavam o resultado concreto do seu trabalho.

Atualmente a busca por novas metodologias para o ensino dos conteúdos em sala de aula, com vistas a contribuir com o processo ensino-aprendizagem, constituem-se enquanto um dos interesses dos professores preocupados em melhorar suas práticas e despertar o interesse dos alunos pelas aulas e pelo ensino.

A partir deste contexto, podemos pontuar as possibilidades que as oficinas pedagógicas oferecem enquanto uma metodologia de trabalho. Para Elaine Vieira e Lea Volquind (2002) as oficinas pedagógicas são uma forma de ensinar e aprender, a partir de algo feito coletivamente, é uma modalidade de ação, por isso, promove a investigação, a reflexão, e garante a unidade entre teoria e prática.

Em uma oficina pedagógica é preciso que os estudantes produzam materiais e trabalhem coletivamente, não somente com os colegas, mas em conjunto com o professor. Por isso, o professor assume o papel de mediador nos diferentes momentos das oficinas.

Para [Vieira e Volquind \(2002\)](#) nas oficinas surge uma nova forma de comunicação entre professor e alunos, o professor possui um papel de dirigente, pois é seu dever conhecer as habilidades de cada aluno e promover o seu desenvolvimento. Neste sentido, cada um contribui com a sua experiência na equipe de trabalho.

A preparação configura-se como um momento muito importante para ser levado em consideração antes da aplicação de uma oficina, é nesta etapa que selecionamos os materiais a serem utilizados, os instrumentos e critérios de avaliação, além de questões relacionadas ao tempo de execução das atividades, quantidade de participantes e possíveis imprevistos. Cabe ao professor refletir sobre o perfil de sua classe, por isso, é importante que conheça a realidade, as características e as necessidades dos seus alunos.

Em uma atividade aplicada em forma de oficina, o professor tem a oportunidade de avaliar o ensino adotando instrumentos diversos, e os alunos podem desenvolver suas diversas habilidades, como por exemplo, a confecção de materiais, pois os objetivos são propostos de modo que a ação seja contemplada. Para Neires Maria Soldatelli Paviani e Niura Maria Fontana (2009, p. 78) “a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão [...], numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva”.

Ensinar os conteúdos, aliando os conhecimentos teóricos com aqueles observados na realidade, é um dos grandes desafios que os docentes encontram no desenvolvimento de suas aulas. É preciso que os alunos sejam capazes de reconhecer os conteúdos estudados na sala de aula em seu dia a dia. Por isso, quando o professor busca formas de aliar os conteúdos trabalhados conceitualmente, com atividades práticas é possível que os estudantes ampliem sua capacidade de fazer análises e relações.

Os trabalhos em grupo oferecem oportunidades para que os alunos interajam entre si de maneira a buscar a realização de uma atividade, ou seja, de um trabalho

coletivo. Neste sentido, as oficinas pedagógicas destacam-se enquanto metodologia capaz de promover a coletividade em sala de aula.

Para [Afonso \(2002\)](#) as oficinas pedagógicas são relevantes nas áreas da educação e ações comunitárias, pois estão relacionadas aos trabalhos realizados em grupo. Portanto, a interação entre as pessoas e a realização de uma produção coletiva aparecem como características das oficinas.

Quando pensamos em atividades em grupo é preciso considerar também que se trata de um trabalho realizado com o auxílio de todos. As oficinas pedagógicas possuem esse caráter de trabalho coletivo. Por meio dos trabalhos coletivos, o professor pode conhecer melhor seus alunos, as características e outras habilidades de cada um, que as vezes passam despercebidas durante o andamento das aulas.

Nesta perspectiva, [Tardif \(2002, p. 49\)](#) afirma que: “O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos”. Por isso, a importância de se construir uma proposta de oficina que busque o estímulo a interação entre todos os sujeitos da sala de aula.

Também é um momento em que ocorre a socialização entre os alunos, assim, colegas que tem pouco contato normalmente, podem trabalhar em equipe para realizar a atividade proposta. Isso contribui e reforça o papel da escola enquanto encontro e trocas de diferentes culturas de diferentes pessoas. Essa socialização é importante no desenvolvimento dos estudantes.

As oficinas pedagógicas nas aulas contribuem para que os alunos manifestem o interesse pelos conteúdos escolares, pois na construção de materiais estes podem visualizar os resultados de seu trabalho de forma concreta, assim, podem apresentá-lo as outras classes da escola, compartilhando e socializando os aprendizados. É gratificante para os alunos verem o resultado do seu trabalho, desta forma, valorizam e reconhecem as habilidades envolvidas na confecção da atividade acabam valorizando e reconhecendo o esforço envolvido na confecção da atividade.

Neste sentido, Léa das Graças Camargo Anastasiou e Leonir Pessate Aves ([2006, p.96](#)) afirmam que as oficinas podem servir “como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá.”

As oficinas pedagógicas permitem que o ambiente da sala de aula seja alterado, a disposição das carteiras em filas desaparece neste tipo aula, pois os alunos ficam livres para alterar o arranjo da sala de aula. Esse ambiente diferente oferece possibilidade de dinamismo a aula, rompendo com a configuração das aulas normalmente observadas.

Além disso, as aulas tornam-se mais dinâmicas e os diversos saberes podem ser considerados, [Moita e Andrade \(2006, p. 11\)](#) destacam que:

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola.

Este ambiente favorece o interesse dos alunos pelas aulas, que muitas vezes consideram as aulas monótonas e chatas. Quando se propõe uma nova forma de

trabalho, a disposição, tanto do professor, quanto dos alunos muda e muitos dos objetivos de aprendizagem podem ser atingidos.

Nos trechos seguintes da narrativa, observamos a percepção em relação ao desenvolvimento da atividade pelos alunos, que demonstraram sensibilidade e até houve a mudança de comportamento de um aluno. Este tipo de atividade, portanto, foi capaz de propiciar condições para os alunos aprenderem e estudarem de maneira diferente das aulas consideradas tradicionais.

Neste momento, percebi a sensibilidade dos alunos em procurar compreender um contexto social tão diferente do vivido por eles, além disso, por meio de poesias e desenhos, os alunos retrataram muito sobre a simplicidade e esperança do povo nordestino (fragmento de narrativa).

Um fato muito marcante foi a mudança de comportamento e participação de um aluno, que durante as aulas mostrava-se pouco interessado nas aulas, não fazia as atividades propostas e conversava com os colegas em vários momentos. Porém, durante a confecção dos cordéis, foi um dos que mais participou e surpreendeu pela mudança de comportamento. Seu Cordel se destacou, pois, apresentava as belas praias da região Nordeste. Esse fato, destacou-se de forma positiva nas oficinas (fragmento de narrativa).

As diferentes capacidades dos alunos foram também localizadas no relato: “Foi perceptível que alguns alunos possuem muita facilidade para a escrita de poesias, e na realização de desenhos, acredito que esse potencial deva ser aproveitado e que os alunos sejam cada vez mais estimulados a desenvolver suas capacidades” (fragmento de narrativa). Essas diferentes capacidades por vezes não são estimuladas na escola. Esta atividade em forma de oficina pedagógica permitiu, além de perceber as diferentes habilidades dos alunos, desenvolver algumas, tais como, a criatividade e trabalho coletivo.

Em relação a importância das oficinas pedagógicas, o relato abaixo evidencia uma reflexão a respeito da utilização desta prática e sua contribuição para os alunos participarem da atividade: “A produção de materiais pelos alunos faz com que eles possam ver seu trabalho realizado, isso estimula a participação de todos, fazendo com que participem do processo de aprendizagem de forma ativa.”

Relatamos ainda, a importância do trabalho com a reutilização de materiais, as oficinas pedagógicas também podem servir para trabalhar com temas presentes no cotidiano dos alunos. O projeto de extensão universitária possibilitou que temas como este, que muitas vezes não são trabalhados em sala de aula fosse abordado com os alunos, por meio de atividades teóricas e práticas.

[...] alternativas para a reutilização dos resíduos produzidos no cotidiano, que muitas vezes acabam não recebendo a destinação correta. Além disso, com esta atividade pode-se trabalhar com os alunos sobre a importância da reutilização dos materiais, e que existem alternativas que podem ser feitas na escola ou em casa (fragmento de narrativa).

O excerto de narrativa abaixo, apresenta uma dificuldade percebida durante a aplicação da proposta, e também a importância em auxiliar os alunos, para que não deixem de participar de maneira ativa devido a uma dificuldade encontrada. É importante auxiliar os alunos o tempo todo, por isso, é fundamental o papel do professor durante a atividade: “[...] percebi que no início os estudantes tiveram um pouco de dificuldade para

cortar o material, por isso, os auxiliava nas carteiras, mas após algum tempo a maioria conseguiu vencer esta dificuldade.”

A partir dos próximos dois relatos percebemos que a proposta de ensino atingiu os objetivos e também possibilitou ao acadêmico extensionista avaliar sua prática e os resultados obtidos com a proposta. O acadêmico destaca o interesse e dedicação dos alunos na proposta, em que alguns se propuseram a levar as embalagens para casa para finalizar o recorte. Segundo a narrativa, foi realizada “uma proposta de trabalho com os alunos em que eles foram capazes de produzir o material, e isso, contribuiu positivamente para o aprendizado dos estudantes, que participaram de maneira ativa do processo.”

Portanto, podemos concluir a discussão a respeito desta categoria, sugerindo que a partir da proposta de oficinas pedagógicas, foi possível transformar o ambiente da sala de aula, despertar o interesse dos alunos pela aula e contribuir para seu processo de aprendizagem, pois os alunos participaram de forma ativa da atividade.

A última categoria “Contribuição do projeto na formação docente” apresenta os trechos relacionados a contribuição do projeto na formação docente, a partir disso, nos trechos destacados identificamos os momentos em que a própria prática é percebida e avaliada, no sentido da busca pela melhora e o desenvolvimento docente.

No trecho abaixo, é destacado o papel desafiador da preparação e da aplicação de uma atividade, neste caso, a oficina pedagógica, e a importância do trabalho em conjunto com a professora da escola. Essa parceria mostra-se importante para o desenvolvimento docente, pois a professora por meio da sua formação e experiência orientou e sugeriu os possíveis encaminhamentos, contribuindo com o planejamento e desenvolvimento da proposta de ensino sobre a docência. O professor em formação destaca que foi “desafiado a preparar uma atividade que nunca tinha aplicado antes. As contribuições da professora foram muito importantes” (fragmento de narrativa).

O projeto de extensão universitária oferece a oportunidade para conhecer o trabalho docente e permite o desenvolvimento da própria prática docente. Nos trechos abaixo destacamos justamente esse ponto, em que via ações do projeto é possível conhecer o cotidiano do trabalho docente, e com isso, há uma contribuição na formação docente a partir da vivência de situações da realidade do ensino e de como ocorre o trabalho docente, como revela o licenciando.

A inserção dos acadêmicos na escola permite que a realidade seja percebida e suas principais práticas utilizadas sejam pensadas e analisadas. Além disso, a teoria estudada no curso de formação pode ser observada e desenvolvida na prática, bem como o inverso também se dá, no sentido de que a observarmos a prática docente, redimensionamos, revisitamos as teorias já apreendidas no processo formativo.

Mencionamos também, que por meio das atividades do projeto de extensão universitária, este possibilitou, um contato mais próximo, e isso permite ouvir as sugestões para que atividades que atendam seus interesses sejam desenvolvidas.

fiquei responsável por auxiliar os alunos na colagem, isso foi um fato positivo, pois os alunos demonstraram respeito e realizaram a proposta com empenho. Ainda, pude estar em contato mais direto com os alunos, este diálogo foi muito importante para conhecer mais os alunos e perceber quais são as práticas utilizadas pelos professores que eles mais se interessam. Isso ajudou a refletir sobre propostas de trabalho futuras na escola pelo projeto (fragmento de narrativa).

Por fim, a inserção de um acadêmico de um curso de licenciatura em uma escola por meio de um projeto de extensão universitária, foi capaz de propiciar uma reflexão e avaliação a partir da realidade vivida e observada e com isso, desenvolver sua experiência docente e contribuir para o aprendizado dos alunos por meio da aplicação das atividades.

Esta metodologia permite que os alunos participem do processo de aprendizagem de forma ativa. Com a confecção dos materiais por eles, a responsabilidade é dividida entre professor e aluno. Além disso, os estudantes aprendem de uma maneira diferente, pois não somente memorizam conceitos e conteúdos.

A aplicação de oficinas pedagógicas possibilita que muitas questões relacionadas ao trabalho docente sejam identificadas e investigadas. Desta forma, as contribuições para a formação docente também devem ser consideradas como positivas neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que o desenvolvimento de atividades por meio dos projetos de extensão universitária favorece tanto as comunidades quanto o desenvolvimento dos acadêmicos e demais pessoas envolvidas nos projetos, a aplicação das atividades possibilita troca de experiências e conhecimentos que contribuem para todos os participantes.

Em relação aos projetos de extensão universitária desenvolvidos no contexto dos cursos de licenciatura, evidenciamos as contribuições da formação docente dos acadêmicos licenciandos, e para a aprendizagem dos alunos, pois o contato com as escolas para os acadêmicos permite conhecer a realidade do ensino, o funcionamento das escolas, planejar, aplicar e avaliar metodologias, enriquecendo sua experiência desde a graduação. Aos estudantes, podem participar de diferentes atividades, que tornam as aulas mais atrativas.

Quando o professor utiliza metodologias diversas em suas aulas para trabalhar os conteúdos, pode fazer com que os estudantes se interessem mais pelas aulas. Algumas metodologias são capazes de fazer com que diferentes capacidades dos alunos sejam desenvolvidas. Muitas vezes, os estudantes são estimulados a apenas escreverem de modo que não desenvolvam suas outras habilidades, como a imaginação e criatividade.

Neste sentido, as oficinas pedagógicas podem servir como possibilidade aos professores para desenvolverem metodologias que estimulem as diferentes habilidades que seus alunos possuem. Além disso, as aulas tornam-se mais dinâmicas e interessantes aos alunos, que podem participar de maneira ativa, facilitando sua compreensão dos conteúdos.

SUBMETIDO EM 8 jan. 2020
ACEITO EM 19 fev. 2021

REFERÊNCIAS

[AFONSO, M. L. M.](#) **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Campo Social, 2002. 172 p.

[ALTHAUS, M. T. M.](#); [BAGIO, V. A.](#); [ZANON, D. P.](#) Didática pra que te quero? Algumas provocações pedagógicas para a docência universitária. In: ZANON, D. P.; BAGIO, V. A.; ALTHAUS, M. T. M. (Org.). **Didática na docência universitária em saúde**: metodologias ativas e avaliação. Curitiba: Appris, 2018. p. 17-24.

[ANASTASIOU, L. das G. C.](#); [ALVES, L. P.](#) Estratégias de Ensino. In: _____. (Org.). **Processos de ensino na universidade**. Joinville: UNIVILLE, 2006, p. 67-100.

[BARDIN, L.](#) **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

[BRASIL.](#) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

[CASTRO, L. M. C.](#) A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004.

[CUNHA, M. I. da.](#) Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 185-195, jan./dez. 1997.

[CUNHA, M. I. da.](#) Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 115-126.

[FARIAS, I. M. S. de.](#) **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: LiberLivro, 2011.

[FORPROEX.](#) Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

[FREIRE, P.](#) **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

[GIL, A. C.](#) **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

[HAYDT, R. C. C.](#) **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

[JEZINE, E.](#) As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 1-6.

[MANCHUR, J.](#); [SURIANI, A. L. A.](#); [CUNHA, M. C. da.](#) A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciatura. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 334-341, jul./dez. 2013.

[MARCELO GARCÍA, C.](#) **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

[MARCOZZI, A. M.; DORNELLES, L. W.; SÁ REGO, M. V.](#) **Ensinando a criança**: um guia para o professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

[MIZUKAMI, M. da. G. N.](#) **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

[MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. de.](#) O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1671--Int.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

[MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B.](#) Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-393, maio/ago. 2009.

[NASCENTES, A.](#) **Dicionário epistemológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955.

[NÓVOA, A.](#) Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p.15-33.

[OLIVEIRA, R. M. M. A.](#) Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

[PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M.](#) Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

[REIS, P. R.](#) As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, ano 14, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

[SANT'ANNA, I. M.; MENEGOLLA, M.](#) **Didática**: aprender a ensinar. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

[SAVIANI, D.](#) **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

[TARDIF, M.](#) **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

[VIEIRA, E.; VALQUIND, L.](#) **Oficinas de Ensino**: O quê? Por quê? Como?. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

[ZABALA, A.](#) **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.