

OFICINAS DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TEACHING WORKSHOPS: AN EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Ana Sara Castaman^I 

Angélica Tommasini^{II} 

Luana Anchieta Rocha^{III} 

Everton de Matos^{IV} 

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS, Sertão, RS, Brasil. Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

^{II} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS, Sertão, RS, Brasil. Pós-graduanda em Teorias e Metodologias da Educação. E-mail: angelicatommardini1@gmail.com

^{III} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS, Sertão, RS, Brasil. Engenheira civil. E-mail: luanaarch9@gmail.com

^{IV} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS, Sertão, RS, Brasil. Doutor em Ciência da Computação. E-mail: everton.m93@gmail.com

Resumo: Diante do desafio de articular teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem tem sido cada dia mais necessário potencializar, estratégias integradoras, tais como as oficinas pedagógicas. Este artigo tem por objetivo conhecer conceitos e concepções sobre as estratégias de ensino, de modo a apresentar as oficinas de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT). Pauta-se, metodologicamente em um estudo de objetivo exploratório, a partir de uma revisão bibliográfica e de um relato de experiência. Para tanto está dividido em 02 (duas) partes: a) aborda o conceito de estratégias de ensino, a partir da modalidade da EPT; b) discute sobre as oficinas de ensino, por meio de um relato de experiência. Ressalta-se que as oficinas se mostraram uma valiosa estratégia para trabalhar de forma didática e prazerosa em um ensino dinâmico e atrativo na EPT que necessita articular trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Palavras-chave: Estratégias de ensino. Oficinas de ensino. Educação Profissional.

Abstract: Faced with the challenge of articulating theory and practice in the teaching and learning process, it has been increasingly necessary to enhance, integrative strategies, such as pedagogical workshops. This article aims at knowing concepts and conceptions about teaching strategies in order to present teaching workshops in the context of professional and technological education (EPT). It is methodologically based on an exploratory objective study, based on a bibliographic review and an experience report. It is divided into two (2) parts: a) it approaches the concept of teaching strategies, based on the EPT modality; b) it discusses the teaching workshops, through an experience report. The workshops proved

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v18i36.403>

Submissão: 23-11-2020

Aceite: 01-09-2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

to be a valuable strategy for working in a didactic and pleasurable way in a dynamic and attractive teaching in EPT that needs to articulate work, science, and culture from the perspective of human emancipation.

Keywords: Teaching strategies. Teaching workshops. Professional education.

Introdução

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), os debates acerca dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem ampliado (CASTAMAN; RODRIGUES, 2021). Pretende-se uma abordagem que alie o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (PACHECO, 2010).

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 (PACHECO, 2010, p. 02).

Diante do exposto, não há mais como se privilegiar a concepção tradicional de ensino, nem mesmo pautar-se apenas “[...] em práticas pedagógicas compartimentalizadas” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2021, p. 395). Mas, deve-se privilegiar a intencionalidade do processo de ensino, e os resultados alcançados (ANASTASIOU, 1998), ou seja, entende-se que a aprendizagem está atrelada ao processo de ensino, pois não há ensino sem aprendizado. Destarte, é necessário “[...] práticas educativas que permitam a mediação de conteúdos sedimentados à realidade do educando” (CASTAMAN; DE BORTOLI, 2019, p. 33). Assim, salienta-se que as estratégias de ensino escolhidas pelos docentes devem primar pelas determinações sócio-históricas, inscritas no processo educacional.

Atualmente, há inúmeras opções de estratégias de ensino. Porém, destaca-se neste estudo acerca das oficinas de ensino, a qual

[...] 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 (FIGUEIRÊDO *et al.*, 2006, p. 03).

Para tanto, este artigo tem por objetivo conhecer os conceitos e as concepções sobre as estratégias de ensino, de modo a apresentar sobre as oficinas de ensino no contexto da EPT. Pauta-se, metodologicamente em um estudo de objetivos exploratórios, a partir de uma revisão bibliográfica narrativa em Vieira e Volquind (1996), Anastasiou (1998), Masetto (2003), Anastasiou e Alves (2015), Inocente, Tommasini e Castaman (2018), entre outros que se ocupam com o estudo da temática e em um relato de experiência, por meio da discussão de dados levantados. Está dividido em 02 (duas) partes: a) aborda o conceito de estratégias de

ensino, a partir do contexto da EPT; b) discute sobre as oficinas de ensino, a partir de um relato de experiência.

Estratégias de ensino: conceito e considerações na educação profissional e tecnológica

Para Anastasiou e Alves (2015), a terminologia estratégia vem do grego *strategia* e do latim *strategia*, sendo a arte de aplicar ou explorar as formas de condições adequadas e disponíveis com vistas à consecução de objetivos específicos. As estratégias têm por finalidade

[...] à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre onde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos - professores e alunos - e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso e etc. (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 70).

O termo ensinagem foi cunhado por Anastasiou, em 1998, em sua pesquisa de doutorado, na perspectiva de romper com o ensino tradicional. Assim, propõe que as estratégias de ensinagem significam “[...] uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno [...]” (ANASTASIOU, 1998, p. 199).

As estratégias de ensinagem ao estarem ancoradas no arcabouço teórico de Anastasiou (1998), reforçam o seu caráter dialético, reflexivo e crítico, já que priorizam o desenvolvimento de operações mentais dos estudantes. Outrossim, o professor pode possibilitar ao estudante problematizar, generalizar, inferir, diferenciar, abstrair, simbolizar e praticar os conceitos e/ou conteúdos trabalhados em aula ao invés de simplesmente memorizar.

Na metodologia dialética, o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercidas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 69).

Essa concepção está em consonância ao projeto da EPT, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

A Educação Profissional e Tecnológica, enquanto modalidade de ensino exige a construção de conhecimentos que habilitem os estudantes a analisar, questionar e compreender o contexto em que estão inseridos. Além disso, é imperioso que estes desenvolvam capacidade investigativa diante da vida, de modo criativo e crítico; que identifiquem necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos (INOCENTE; TOMMASINI; CASTAMAN, 2018, p. 5).

A proposta da EPT pauta-se em uma educação integral e emancipadora, de modo a romper com a dualidade e fragmentação do ser humano (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, RAMOS, 2008). A formação humana admitida na EPT necessita fomentar que o estudante analise e tenha possibilidades de “crítica da realidade”, a partir da dialética e de cada situação

concreta, mobilizando capacidades mentais cognitivas superiores, como mencionado por Anastasiou e Alves (2015).

Para tanto, é necessário adotar estratégias de ensinagem que implique, especialmente, na aprendizagem dos estudantes (MASETTO, 2003) e que fuja dos moldes da abordagem tradicional, já que:

[...] O ensino que se limita à repetição esquemática de conceitos, à descrição abstrata de problemas e à proposição de questões meramente formais não estimula a indagação curiosa e seu efeito resulta muito relativo, pois deixa de lado um aspecto substantivo da atividade docente – a capacidade criativa e inventiva que o conhecimento provoca (CHIZZOTTI, 2001, p. 106).

Este ponto é notório e decisivo para permitir uma formação integrada, ou seja, o conhecimento “[...] pautado numa bilateralidade (professor e aluno), partindo do pressuposto de que a troca mútua de conhecimento, bem como a colaboração no aprendizado são necessárias para o sucesso escolar” (ANDRADE; FERRETE, 2019, p. 93). Contudo,

[...] há determinados temas que não se adequam ao uso dessas estratégias de ensino, dada a dificuldade de mediar, no ambiente escolar, as condições concretas do mundo do trabalho. Mesmo em instituições de ensino que dispõem de infraestrutura para a realização de práticas profissionais, o fato de ser uma escola — o que a diferencia da empresa ou propriedade — e de ser gerida pelas normas da administração pública dificulta a reprodução da situação próxima ao real (CASTAMAN; VIEIRA; PASQUALLI, 2019, p. 100-101).

Assim, para alcançar o propósito de uma educação integral e emancipadora do ser humano, a EPT necessita de estratégias de ensinagem que contemplem os sujeitos da educação como foco do processo. Essa condição requer “[...] uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, numa relação mais horizontal, que inclua responsabilidades e autorias partilhadas” (CUNHA, 2005, p. 77).

Pautado nesta perspectiva pode se eleger qualquer estratégia de ensinagem. Para Anastasiou e Alves (2015), existem inúmeras estratégias de ensinagem. A exemplo: aula expositiva dialogada, estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, lista de discussão por meios informatizados, solução de problemas, Phillips 66, Grupo de verbalização e de observação (GV/GO), dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, simpósio, painel, fórum, oficina (laboratório ou workshop), estudo do meio e ensino com pesquisa. Alves *et al.* (2013), em sua pesquisa trata das mesmas estratégias, acrescentando as aulas práticas. Contudo, neste texto, explora-se as oficinas de ensino, a qual será aprofundada na seção que segue.

Oficinas de ensino: uma experiência na educação profissional e tecnológica

Diante do desafio de articular teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem são necessárias potencializar, neste contexto, estratégias integralizadoras, tais como as oficinas pedagógicas. A oficina é uma forma de construção do conhecimento, focado na ação, sem perder o embasamento teórico. Por meio dela é possível vivenciar situações concretas e significativas sem

distanciar dos objetivos pedagógicos (PAVIANI, 2009). Anastasiou e Alves (2015) apresentam um conceito de oficina:

A oficina se caracteriza 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. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 95).

Vieira e Volquind (1996, p. 12) aludem que as oficinas devem articular três dimensões: pensar, agir e fazer. Estas instâncias ao estarem integradas podem permitir um espaço 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”. Figueirêdo *et al.* (2006, p. 3) entendem as oficinas enquanto uma experiência democrática e participativa, que permite a “interação e troca de saberes”.

Diante do exposto relata-se a experiência das oficinas de ensino realizadas na Jornada Pedagógica Integrada (IFRS/2019), com profissionais da educação que atuam no contexto da EPT, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campi* Ibirubá e Sertão. As oficinas foram empreendidas em parceria com o Projeto de Ensino intitulado “Estratégias de Ensino e Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos de Apoio à Educação Profissional e Tecnológica”, o qual tem por objetivo auxiliar e contribuir com o docente na pesquisa, sugestão, instrumentalização e criação de materiais didático-pedagógicos para mediar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula (CASTAMAN, 2019).

As oficinas intituladas “Estratégias pedagógicas e a sala de aula” tinham por finalidade conhecer algumas estratégias de ensino, de modo que o docente reconheça a sua importância nos processos de ensino e aprendizagem. Foram disponibilizadas 20 vagas para cada dois (02) encontros de três (03) horas cada, de acordo com Figura 1.

Figura 1 - Grupo das Oficinas de Ensino



Fonte: Autores (2019).

Foi entregue para cada participante uma apostila com os conteúdos, as dinâmicas e as estratégias adotadas na oficina, sendo a mesma dividida em dois momentos: a) parte introdutória; b) vivência de jogos didático-pedagógicos. Na seção introdutória, todos sentados em semicírculo, abordou-se teoricamente sobre os saberes (curriculares, formação profissional, disciplinas e experiência) e a constituição da identidade do professor. Também foram feitas algumas dinâmicas de grupo e de reflexão. Ao realizar cada atividade problematizou-se acerca de seu emprego na prática profissional.

Na vivência, optou-se por quatro (04) jogos didático-pedagógicos pautados em conteúdos das disciplinas básica (História, Geografia, Ciências...): roleta, caça-palavras, trilha de chão e *kahoot*.

A roleta possui 06 (seis) temáticas (História, Esportes, Artes, Geografia, Ciências, Conhecimentos Gerais), divididas em cores, acrescidos do “passa vez” e “perde tudo”. Ao girar esta, a mesma posicionava-se em uma temática. Assim, seleciona-se uma questão. Os participantes respondiam as perguntas. Após, o mediador questionava acerca de como aquele conteúdo estava presente na realidade do participante, trazendo exemplos de seu cotidiano.

Figura 2 - Roleta e Trilha de Chão



Fonte: Autores (2019).

A trilha foi disposta no chão da sala de aula, e assim foram organizados grupos menores para que todos pudessem participar. Foram elaboradas 40 perguntas de conhecimentos gerais. Os participantes jogavam o dado e faziam a escolha do número da pergunta a ser respondida não podendo repetir número já citado anteriormente. O participante que acertava poderia prosseguir e andar as casas correspondente ao número do dado. Ganhava o jogo aquele que alcançasse a linha de chegada. No final, o participante deveria argumentar sobre quais os conhecimentos que entendeu ser relevante para o seu contexto.

O jogo de caça-palavras tem por finalidade desenvolver o raciocínio, fixar e estimular a concentração e associar os conhecimentos. Assim, os participantes receberam um tutorial com o passo a passo de como criar e ter acesso ao caça-palavras online. Além disso, explicou-se da possibilidade de adaptação da atividade, conforme os conteúdos ministrados em seu componente curricular.

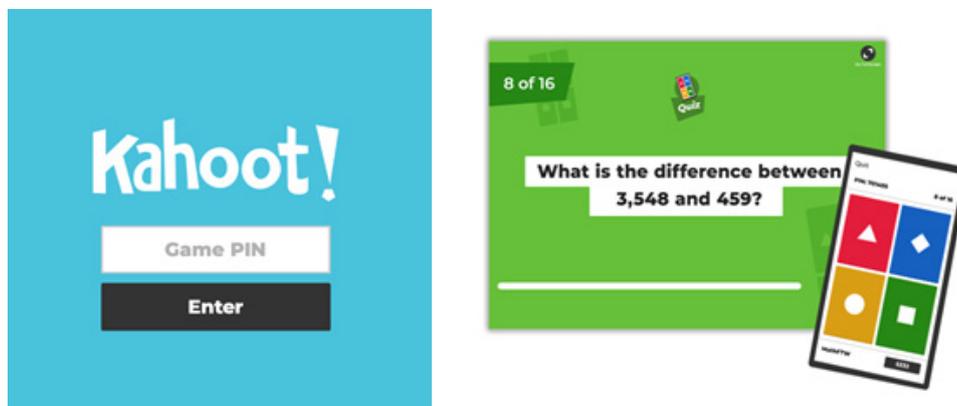
Figura 3 - Caça-palavras



Fonte: Autores (2020).

O *Kahoot!* é uma plataforma de ensino que funciona como um jogo de perguntas e respostas, disponível a partir de uma computador, *smartphone* ou *tablet*. Nesta plataforma, os professores podem criar seus próprios questionários de múltipla escolha (de até quatro alternativas) e os alunos podem participar de seus dispositivos, de forma online. Se mostra atrativo para o uso em sala de aula, pois é uma plataforma de uso gratuito e os alunos não necessitam criar uma conta para participar, podem participar apenas com o código de acesso provido pelo professor (CORREIA; SANTOS, 2017). O uso da plataforma *kahoot* proporciona um ambiente desafiador, instigando o estudante para a aprendizagem (TOMMASINI *et al.*, 2019).

Figura 4 - Interface de acesso e interface de um quiz no Kahoot!



Fonte: kahoot (2020).

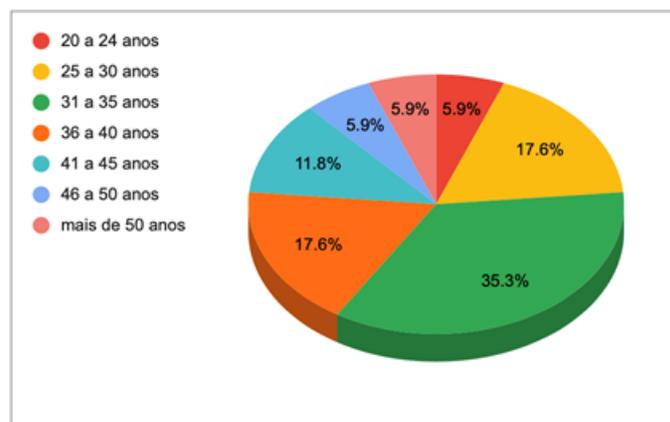
As práticas educativas foram realizadas a partir de estações de trabalho (grupos com tarefas diferenciadas), de modo a oportunizar a participação em todas as atividades. Após, a

oficina realizou-se a avaliação da mesma, por meio de um instrumento impresso com questões abertas e fechadas, o qual se analisa a seguir.

Resultados do questionário

Ao final da oficina, aplicou-se um questionário a todos os participantes (35) para levantamento de dados. Contudo, teve-se o retorno de um total de 17 pessoas. Na primeira seção do questionário levantou-se o perfil dos mesmos, em que 29,4% eram mulheres e 70,6% homens. A maioria dos participantes possui de 31 a 35 anos. A faixa etária dos participantes está apresentada no gráfico da Figura 5.

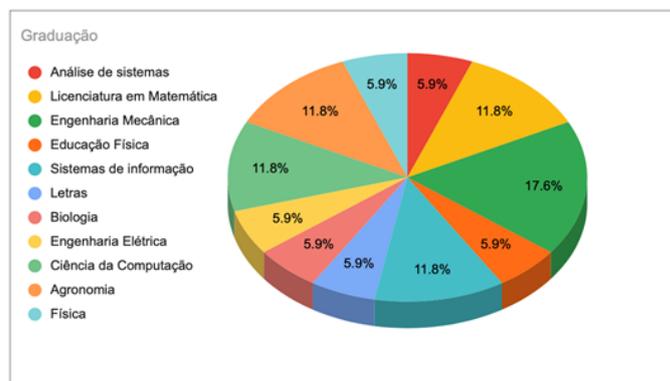
Figura 5 - Faixa etária dos participantes da oficina



Fonte: Autores (2020).

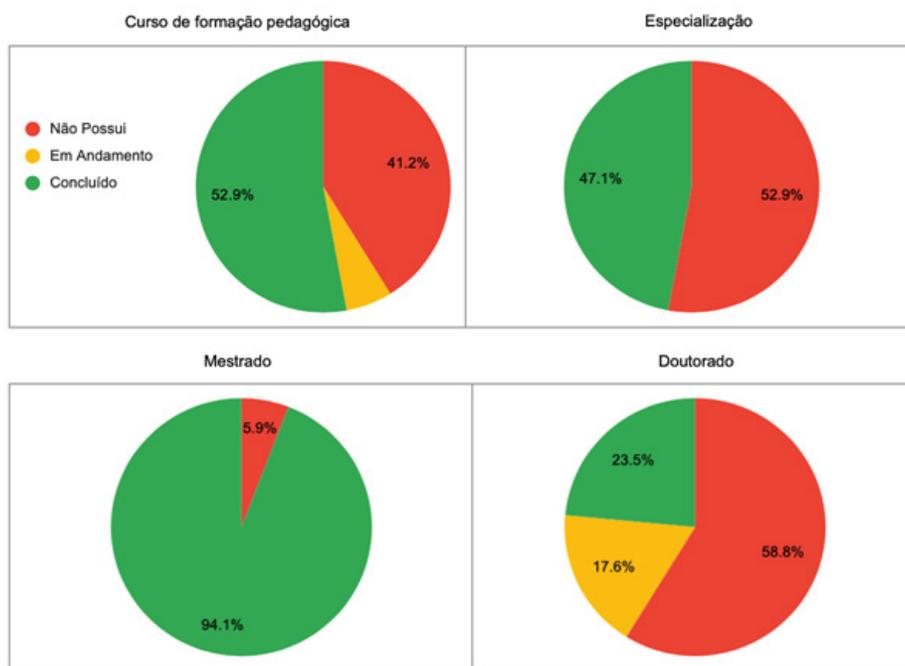
Na segunda parte do questionário, levantou-se os dados quanto à formação profissional. Constata-se que os participantes são de diversas áreas de formação inicial, com a maioria formada em engenharia mecânica, e estas estão apresentadas no gráfico da Figura 6. Quanto à formação continuada dos participantes, realizou-se o levantamento referente aos cursos de formação pedagógica, especialização, mestrado e doutorado, e estes são apresentados nos gráficos da Figura 7.

Figura 6 - Área da formação inicial dos participantes da oficina.



Fonte: Autores (2020).

Figura 7 - Dados de formação continuada dos participantes da oficina

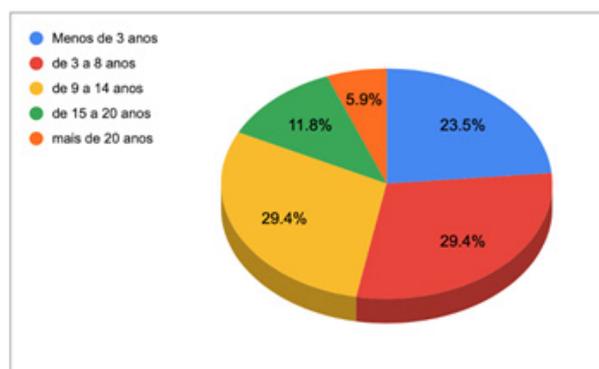


Fonte: Autores (2020).

Ainda nesta etapa, questionou-se se, em suas formações, houve componentes curriculares ou experiências que facilitassem com seu desenvolvimento para a docência. Dos respondentes, 53,5% salientaram que sim, e como fatores contribuintes foram citados trabalhos como laboratorista, estágios, didáticas, monitorias, disciplinas de formação pedagógica, e docência orientada. Já 46,7% responderam que não houve componentes curriculares ou experiências que contribuíssem com seu desenvolvimento para a docência.

No que concerne à formação profissional dos participantes, questionou-se a origem da experiência de cada um. Aproximadamente, 54% têm experiência como professor titular, 15,38% tinham experiência como instrutor, 15,38% em estágio e 15,38% em outras atividades, como professor do estado, de escolas públicas ou particulares. Quanto ao tempo de experiência como docente, apresenta-se as respostas no gráfico da Figura 8, o que demonstra que a maioria dos participantes têm entre 9 e 20 anos de experiência.

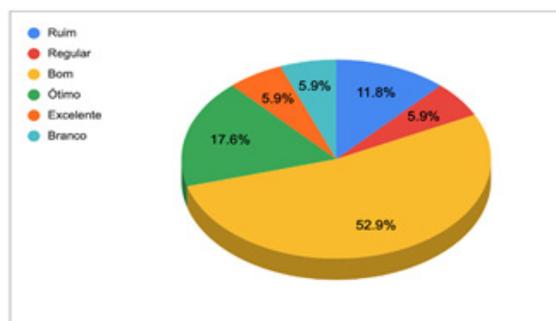
Figura 8 - Tempo de experiência como docente



Fonte: Autores (2020).

Também, verificou-se como foi o início do exercício da docência para cada participante, as respostas estão apresentadas no gráfico da Figura 8. A maioria dos participantes, aproximadamente 53%, teve um bom início, entretanto quanto à percepção das dificuldades da atuação como docente, são trazidos diversos fatores, entre eles: relacionamento com os alunos, falta de material de apoio, falta de recursos e infraestrutura, respostas que se repetiram foram referentes à inexperiência, falta de formação pedagógica e falta de tempo para planejamento e preparação das aulas. Estes dados podem inferir que, por não ter formação pedagógica e por não ter tempo para o planejamento (estudo e busca de materiais), pode também não possuir ou possuir razoável conhecimento no que concerne às estratégias de ensino.

Figura 9 - Como foi o início da docência para os participantes

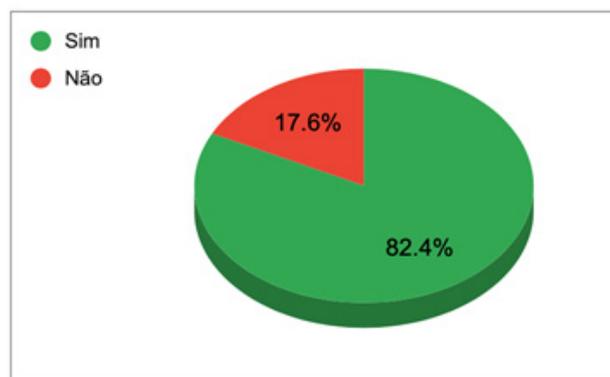


Fonte: Autores (2020).

Com as respostas obtidas anteriormente, quis se saber “Na sua opinião, a falta de uma formação pedagógica e de experiências nas escolas podem ser motivo de dificuldades na prática docente?”. A grande maioria, 94,12%, dos respondentes acredita que a falta de formação pedagógica e de experiências nas escolas podem ser motivos de dificuldades na prática docente, o que ratifica a inferência anterior. Justificam que a experiência em processos pedagógicos amplia a possibilidade de formas e técnicas de aprendizagem, já que existe a necessidade de diferentes modos de atrair a atenção do aluno e a formação pedagógica poderia contribuir na comunicação e metodologias abordadas em sala de aula.

Ainda, realizou-se um levantamento, através do questionário, de como está a utilização das estratégias de ensino nas salas de aula dos participantes. Dessa forma, apresenta-se no gráfico da Figura 9, que a maioria dos respondentes utiliza as estratégias de ensino em sala de aula, apesar de uma grande parcela dos participantes não possuir formação pedagógica. Entre as estratégias utilizadas e citadas aparecem: softwares, debates, atividades recreativas, música, dinâmicas de grupo, mapas conceituais e mentais, e as estratégias mais utilizadas foram aulas e trabalhos práticos, seminários e jogos. Nota-se que algumas das estratégias estão em consonância às mencionadas por Alves *et al.* (2013) e Anastasiou e Alves (2015).

Figura 10 - Uso de estratégias pedagógicas pelos participantes



Fonte: Autores (2020).

Como pontos positivos quanto à utilização de estratégias de ensino para contribuir na construção do conhecimento dos estudantes foram citados: contempla o maior número de alunos, interação, troca de saberes, competitividade, estimular os alunos, aulas mais interativas e motivadoras, dinamismo, e muitos citaram o fato de contribuir no aprendizado. Paiva *et al.* (2016) distingue pelo menos seis benefícios no emprego das estratégias de ensino: rompimento com o modelo tradicional; desenvolvimento da autonomia do aluno; exercício do trabalho em equipe; integração entre teoria e prática; desenvolvimento de visão crítica da realidade; e uso de avaliação formativa. Reforça-se que não há uma estratégia melhor ou pior, mas é fundamental que o docente saiba selecionar as estratégias mais adequadas para cada objetivo definido (POZZO, 2002).

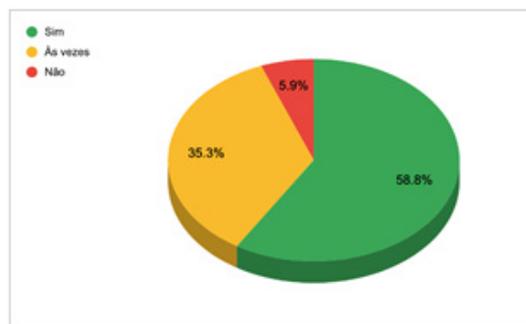
Em relação aos pontos negativos, foram elencados: o fato de requerer muito tempo de preparação, pode ser um causador de desordem em sala de aula e perda do controle da turma causada por agitação. Apesar dos pontos negativos referenciados, todos os participantes acham que o uso das estratégias de ensino contribuíram no estímulo do aprendizado do estudante. Porém, 12,5% não percebem que, além do processo de ensino e aprendizagem, as estratégias pedagógicas proporcionam outras ações. Dos 87,5% restantes, são citadas as ações: cooperação, competição saudável, desenvolvimento pessoal, melhora de relacionamentos, memória, coordenação, raciocínio lógico, autoconfiança, e um destaque é dado pelos participantes para a integração.

Também em relação às estratégias de ensino, todos acreditam que elas facilitam a construção do conhecimento. Nesta pergunta, os interlocutores reforçam que elas “estimulam o aluno a criar novas relações”, “proporcionam diferentes experiências do mesmo objeto de ensino-aprendizagem” e “facilitam a construção do conhecimento”, em acordo com Anastasiou (1998) e Anastasiou e Alves (2015).

Por último, questionou-se sobre o uso das tecnologias educacionais nas salas de aula. O gráfico da Figura 10 apresenta a proporção do uso das mesmas pelos participantes, através dele percebe-se que muitos já utilizam as tecnologias em suas salas de aula. Dentre as tecnologias utilizadas são apresentadas: simuladores, *softwares*, multiplano, tecnologias voltadas ao ensino de programação, música, vídeos, *Moodle*, imagem, Aplicativos direcionados aos temas das aulas,

celular, internet, sites e Objetos de Aprendizagens para confecção de materiais com os alunos. E nenhum participante não considera inserir as tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 11 - Uso de tecnologias educacionais pelos participantes



Fonte: Autores (2020).

Quanto à visão geral da oficina, foram realizados muitos comentários positivos, entre eles: que a forma como foi realizada foi produtiva e que foram atividades interessantes e de fácil aplicação em sala de aula. Como sugestões os participantes gostariam de mais exemplos de como as atividades seriam aplicadas em um curso regular, mais tempo de interação e necessidade de mais tempo para apresentar mais estratégias.

Considerações finais

Constata-se que a formação continuada deve um ato *continuum* e fazer parte do cotidiano dos educadores, principalmente entre os profissionais da educação da RFEPCT, pois muitos deles saem somente com a formação inicial (bacharelado) sem ter uma formação pedagógica. Aqueles que atuam na docência, muitas vezes reproduzem a prática de seus “professores”, que quase sempre é no viés tradicional de ensino.

Vislumbra-se a partir do levantamento realizado que a falta de formação pedagógica e de experiências nas escolas podem ser motivos de dificuldades na prática docente. Logo, momentos de formação continuada devem ser um dos princípios dos IFRS. Neste caso, a oficina propiciou momentos de trocas solidárias, aprendizagens e muita construção do conhecimento do modo coletivo. Além disso, as oficinas se mostraram uma valiosa estratégia para trabalhar de forma didática e prazerosa em um ensino dinâmico e atrativo. Verifica-se a partir do questionário aplicado durante a oficina um feedback positivo da ação proposta.

Apesar de não aprofundado neste ensaio, já que o levantamento foi realizado de uma forma geral no que concerne às estratégias de ensino, acredita-se que o emprego de oficinas quando alinhadas às concepções da EPT, podem articular trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, contribuindo assim para a transformação social. Outrossim, espera-se que este estudo também possa contribuir com novas pesquisas que avancem no tema das estratégias de ensino para a EPT

Referências

- ALVES, Christiano Robles Rodrigues *et al.* Fisiologia do Exercício para alunos de graduação: uso de estratégias de ensino baseadas na metodologia dialética. **Revista Brasileira de Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 289-296, 2013.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX: Curitiba, 1998.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2015.
- ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; FERRETE, Rodrigo Bozi. Metodologias ativas e a educação profissional e tecnológica: invertendo a sala de aula em vista de uma aprendizagem significativa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 3, n. 2, p. 86-98. 2019.
- CASTAMAN, Ana Sara. **Projeto de Ensino 'Produção de estratégias e de materiais didático-pedagógico de apoio ao docente da Educação Profissional e Tecnológica'**. Mimeo, 2019.
- CASTAMAN, Ana Sara; DE BORTOLI, Lis Ângela. Práticas Educativas: relato de experiência na unidade curricular de Engenharia de Software. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 32-44, 2020.
- CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 393-408, 2021.
- CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA; Josimar de Aparecido; PASQUALLI, Roberta. Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências. *In*: SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NUNES, Albino Oliveira. **Temas em educação profissional e tecnológica**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2019.
- CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas(SP): Papyrus, 2001.
- CORREIA, Marisa; SANTOS, Raquel. **A aprendizagem baseada em jogos online**: uma experiência de uso do kahoot na formação de professores, 2017. Disponível em: https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2433/1/siie-cied_2017_artigo%200nas%20atas%20pt.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. *In*: ENRICONE, Delcia; GRILLO, Marlene. **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FIGUEIRÊDO, Maria do Amparo Caetano *et al.* Metodologia de oficina pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. **Revista Eletrônica Extensão Cidadã**, 2006. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Gb_mxEMohxsJ:www.prac.ufpb.br/anais/sempe/vsempeanais/Anais/Educacao/oficina.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 11 out. 2020.

INOCENTE, Luciane; TOMMASINI, Angélica; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias Ativas na Educação Profissional e Tecnológica. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2018.

KAHOOT. **Kahoot**, 2020. Disponível em: <https://kahoot.com>. Acesso em: 03 out. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 297-318, 2006.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

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

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, p. 77-88, 2009.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

TOMMASINI, Angélica *et al.* O uso de aplicativo educacional na Educação Profissional e Tecnológica: o que os dados revelam. Congresso de Tecnologia da Informação IFSUL, II, 2019, Passo Fundo. **ANAIS** [...]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sulriograndense, Passo Fundo, 2019.

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