

## Artigo

# Revisitando a oficina pedagógica como metodologia de ensino e aprendizagem: aportes teóricos e indicações metodológicas

**Revisiting the pedagogical workshop as a teaching and learning opportunity: theoretical support and methodological indications**

**Revisando el taller pedagógico como metodología de enseñanza y aprendizaje: aportaciones teóricas e indicaciones metodológicas**

**Niusarte Virginia Pinheiro<sup>1</sup>  
Weversson Dalmaso Sellin<sup>2</sup>  
Felismina Dalva Teixeira Silva<sup>3</sup>  
Catarina Ferreira da Conceição Rodrigues da Silva<sup>4</sup>**

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Teófilo Otoni, MG, Brasil

### Resumo

Este artigo tem como objetivo revisar a conceitualização, os fundamentos e as indicações metodológicas da oficina pedagógica como metodologia de ensino e aprendizagem. As indagações sobre em que consiste essa metodologia, quais são os seus aportes teórico-metodológicos e como a oficina pode potencializar o processo de construção dos conhecimentos constituem os questionamentos norteadores deste trabalho. A metodologia empregada foi a pesquisa quanti-qualitativa, bibliográfica, exploratória, descritiva e explicativa, na qual utilizaram-se teses e dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES, estudos em periódicos científicos e anais de eventos das áreas de Educação e Educação Matemática publicados no intervalo 2010-2019 e livros. Apresenta-se uma proposta de estrutura organizativa de oficina contendo as etapas e os elementos cotejados à luz dos fundamentos teóricos e das indicações metodológicas dos autores consultados. Concluiu-se que a oficina constitui uma metodologia que integra teoria e prática de forma ativa e interativa e tem significativo potencial para o processo de construção dos conhecimentos, desenvolvimento intelectual, emocional e cidadão dos participantes. Dado seu caráter investigativo, interdisciplinar, a oficina pode ser adaptada às diferentes áreas do conhecimento, de forma a contemplar os objetivos pedagógicos inerentes aos processos de ensinar e aprender.

---

<sup>1</sup>Docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Campus do Mucuri, Doutorado em Educação (UFMG) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMA). <https://orcid.org/0000-0001-5172-0719> . E-mail: [niusarte@ufvjm.edu.br](mailto:niusarte@ufvjm.edu.br)

<sup>2</sup>Docente do Departamento de Ciências Exatas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Campus do Mucuri. Doutorado em Matemática, área Geometria Algébrica (UFMG) e docente do Programa de Pós-graduação em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT/UFVJM. <https://orcid.org/0000-0003-2595-8015> E-mail: [weversson.sellin@ufvjm.edu.br](mailto:weversson.sellin@ufvjm.edu.br)

<sup>3</sup>Docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Campus do Mucuri, Doutorado em Educação (UFU) e vice-líder do Núcleo de Pesquisa em Política, Educação e Cidadania (NUPPEC). <https://orcid.org/0000-0002-6623-2846>. E-mail: [felismina.dalva@ufvjm.edu.br](mailto:felismina.dalva@ufvjm.edu.br)

<sup>4</sup>Docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Campus do Mucuri, Doutorado em Letras (PUCMG). <https://orcid.org/0000-0001-5995-2522>. E-mail: [catarina.silva@ufvjm.edu.br](mailto:catarina.silva@ufvjm.edu.br)



## Abstract

This article aims to revisit the conceptualization, the fundamentals, and the methodological indications of the pedagogical workshop as a teaching and learning methodology. The issues that ground this methodology, its theoretical-methodological contributions, and how the workshop can potentialize the process of building knowledge are the guiding questions of this work. The methodology employed was quantitative and qualitative, bibliographic, exploratory, descriptive, and explicative. We used the theses and dissertations available in the CAPES database, studies in científica journals, books, and conference proceedings in the areas of Education and Mathematics Education published between 2010-2019. We present a proposal of organizational structure for workshops with their phases and elements under the perspective of theoretical fundamentals and methodological indications from the works analyzed. We conclude that the workshop is a methodology that actively and interactively integrates theory and practice, with a significant potential for participants' processes of Building knowledge, and intellectual, emotional, and citizenship development. Given its investigative and interdisciplinary character, the workshop can be adapted to different knowledge areas, contemplating pedagogical objectives inherent to the teaching and learning processes.

## Resumen

Este artículo pretende revisar la conceptualización, los fundamentos y las indicaciones metodológicas del taller pedagógico como metodología de enseñanza y aprendizaje. Los planteamientos de la metodología, sus aportaciones teóricas y metodológicas y cómo el taller puede potenciar el proceso de construcción del conocimiento constituyen las preguntas orientadoras de este trabajo. La metodología utilizada fue una investigación cuanti-cualitativa, bibliográfica, exploratoria, descriptiva y explicativa, que utilizó tesis y disertaciones disponibles en la base de datos CAPES, estudios en revistas científicas, actas de eventos en las áreas de Educación y Educación Matemática publicados entre 2010 y 2019, así como libros. Se presenta una propuesta de estructura organizativa del taller que contiene las etapas y los elementos reunidos a la luz de los fundamentos teóricos y las indicaciones metodológicas de los autores consultados. Se concluyó que el taller constituye una metodología que integra la teoría y la práctica de manera activa e interactiva y tiene un potencial significativo para el proceso de construcción de conocimiento, desarrollo intelectual, emocional y ciudadano de los participantes. Dado su carácter investigativo e interdisciplinario, el taller puede adaptarse a diferentes áreas del conocimiento, para contemplar los objetivos pedagógicos inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Palavras-chave:** Oficina pedagógica, Fundamentos teórico-metodológicos, Processos de ensino e aprendizagem.

**Keywords:** Pedagogical workshop, Theoretical-methodological foundations, Teaching and learning processes.

**Palabras clave:** Taller pedagógico, Fundamentos teórico-metodológicos, Procesos de enseñanza y aprendizaje.

## 1. Introdução

Apesar de, na prática, a oficina ser utilizada com certa frequência em diversas áreas do conhecimento, níveis e modalidades de ensino, estudos sobre os seus fundamentos teóricos e indicações metodológicas mostram-se



desatualizados e escassos no Brasil, especialmente no que se refere à aplicação no contexto da sala de aula. Estudos referenciados em um número considerável de trabalhos brasileiros, originários de países latinoamericanos (raros e esgotados), remotam às décadas de 80 e 90.

Nesse cenário, “compreender seus fundamentos teóricos e ideológicos, ampliá-los [...] e, realimentar os descobrimentos com a investigação, a reflexão e falar novos enlaces conceituais, permitirão um salto qualitativo” (Cuberes, 1989, p. 5) para o entendimento e a prática dessa metodologia.

Nessa perspectiva, as questões postas neste artigo são: em que consiste a oficina pedagógica? Como se constituem seus aportes teórico-metodológicos? Como essa metodologia de ensino e aprendizagem pode potencializar o processo de construção dos conhecimentos? Para responder a essas interrogações, objetiva-se revisitar a conceitualização, os pressupostos teórico-metodológicos e as possíveis contribuições dessa metodologia para o processo de construção dos conhecimentos dos estudantes no âmbito da sala de aula.

Propõe-se discutir, aqui, elementos que possibilitem, em particular a docentes e estudantes de cursos de licenciatura, a compreensão dos fundamentos necessários ao planejamento, execução e avaliação da oficina pedagógica na educação básica.

Cabe esclarecer que esse texto consiste na discussão de parte dos achados da pesquisa maior denominada Estudo Exploratório sobre Oficinas Pedagógicas no Brasil, realizada por membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, coordenada pela primeira autora, com a colaboração dos coautores. Trata-se de um estudo quanti-qualitativo, bibliográfico, exploratório, descritivo e explicativo, na qual os dados foram produzidos a partir do levantamento de artigos e relatos de experiências, considerando o interstício 2010-2019 e as áreas de Educação e Educação Matemática. Foram consultados periódicos científicos nacionais Qualis A e B, anais de eventos nacionais consolidados (a partir de cinco edições), teses e dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES e livros.

O procedimento de seleção dos trabalhos publicados ocorreu mediante a identificação de palavras-chave nos títulos e nos resumos simples, quais sejam: oficina; oficina pedagógica; oficina de ensino; oficina de aprendizagem; oficina didática e oficina temática.

Para a busca dos livros, realizada em plataformas virtuais de editoras, livrarias e sebos de grande porte, utilizou-se a técnica bola de neve, que parte de uma amostra não probabilística, na qual não é possível determinar a probabilidade da seleção da amostragem, mas é útil para estudar amostras difíceis de serem acessadas (Vinuto, 2014).

Para iniciar a técnica bola de neve, neste caso, lançou-se mão de uma obra-chave, nomeada como semente, tendo em vista localizar as referências presentes nesta obra, para, então, localizar outras que tratam da oficina pedagógica. A partir desse levantamento foram identificados obras e autores que

utilizaram a oficina como metodologia de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a amostra expande-se a critério do pesquisador(a). Contudo, eventualmente, o quadro de amostragem torna-se saturado, quando não surgem novas obras ou autores que possam trazer informações novas para a análise (Vinuto, 2014, p. 203).

Este artigo divide-se em três seções. Na primeira, procura-se refletir sobre os aportes teóricos, responder à questão: o que é oficina pedagógica? e analisar as potencialidades dessa metodologia para o processo de construção dos conhecimentos. Na segunda seção, apresentam-se indicações metodológicas e uma proposta contendo os elementos constitutivos para o planejamento, a execução e a avaliação da oficina pedagógica. Por fim, tecem-se as considerações finais.

## 2. Aportes teóricos

Para refletir sobre a educação e o planejamento de ações pedagógicas, em especial no ambiente da sala de aula, a concepção de mundo, sociedade, homem, escola, ou seja, os fundamentos teóricos devem ser claramente explicitados. Para tanto, faz-se necessário definir uma abordagem para sustentar, como diz Cuberes (1989, p.11), “a problemática da relação sujeito-que-ensina-sujeito-que-aprende”.

Defende-se, neste estudo, que a abordagem sociointeracionista, cunhada por Lev Vygotsky e colaboradores, é a que mais se aproxima do trabalho com oficina porque, de acordo com Davies (1993, p. 38), “o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto, ou seja, aponta que a ação do sujeito sobre o objeto passa, necessariamente, pela mediação social”. Por esta ótica,

[...] é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (Oliveira, 1993, p. 58).

Assim, para aprender, o aluno e a aluna necessitam do outro social, ao qual Vygotsky atribui um papel essencial no desenvolvimento humano. Essa ideia tornou-se a base para a formulação do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como sendo

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 2003, p. 112)

Esse conceito, em particular, oferece fundamentos para o

desenvolvimento de oficina que se apresenta como uma metodologia que pode potencializar o processo de construção dos conhecimentos. De forma ativa, interativa, com o auxílio do outro – professor(a) e/ou aluno(a) - mais experiente, possibilita que aquele(a) que não consegue realizar uma tarefa de forma independente “[...] se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo”. (Oliveira, 1993, p. 59)

Por atribuir elevada importância à interação social no desenvolvimento das funções psicológicas dos seres humanos, essa ideia ganha relevo na teoria sociointeracionista. Assim sendo, “[...] categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais. (Ivic; Coelho, 2010, p. 17)

Oliveira (1993, p.60) esclarece que, para Vygotsky, “o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual”.

O entendimento das implicações dessas ideias para o aprendizado por meio da oficina é fundamental pois, nas palavras de Davies (1993, p. 52), “aprendizagem produz desenvolvimento e este possibilita novas condições para a aprendizagem, sempre em um contexto interativo, ou seja, de interlocução”. Trata-se da mediação pedagógica que pode ser realizada por alguém mais experiente para interferência na ZDP, processo importante para a promoção da aprendizagem no contexto escolar.

Como na escola o aprendizado é resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (Oliveira, 1993, p. 60).

Tomando essas premissas como fundamentos para o desenvolvimento de oficinas pedagógicas, a sala de aula deve ser compreendida, no dizer de Ferreira (2001, p.10), como “um espaço propiciador de reflexão, troca de experiências e de processo de criação”. Portanto, todas as etapas de execução da oficina devem possibilitar aos alunos e às alunas o “exercício do pensar e do criar, pelo incentivo à descoberta de novas facetas do conhecido e a ousadia da reelaboração, entendida como construção/desconstrução do saber” (Idem).

Contudo, é importante sublinhar que outras concepções pedagógicas críticas apontam elementos que podem contemplar os princípios da oficina como metodologia de ensino e aprendizagem. A adoção de uma ou outra corrente pedagógica dependerá da filiação dos(das) docentes e dos objetivos propostos.

## 2.1 O que é oficina pedagógica?



Como metodologia de ensino e aprendizagem, a oficina recebe diversas denominações no Brasil, entre outras: oficinas de ensino (Vieira; Volquind, 1996), oficina pedagógica (Machado, 2017; Mediano, 1998 e Paviani; Fontana, 2009), oficina de aprendizagem (Baum, 2015), oficina temática (Marcondes, 2008) ou apenas oficina (Corrêa, 2000). Conforme os achados da pesquisa já mencionada, a terminologia utilizada na maior parte dos trabalhos localizados é oficina pedagógica.

Há, também, certa confusão quanto à definição dessa metodologia no contexto educacional. É comum encontrar trabalhos nos quais a oficina é compreendida como outras estratégias pedagógicas, a exemplo de seminário, trabalho de laboratório ou práticos e encontros para trocas de experiências.

E o que é muito comum: as oficinas são chamadas de dias de estudo ou cursos intensivos que introduzem formas ativas de participação. Isso não é estranho, pois a oficina participa de certas características de todos eles, mas não justifica o uso indiscriminado do termo. (Ander-Egg, 1991, p. 9-10)

Além disso, identificou-se, em parte significativa das publicações brasileiras, a ausência de diálogo da teoria com a prática, ou seja, desconsideram a teoria como ponto de partida para o planejamento e a execução de oficinas. Sobre a importância desse diálogo, Rays (2003, p. 48) destaca que é preciso ter consciência “de que não se pode estabelecer, em hipótese alguma, a ruptura entre o conhecimento (teoria) e a ação (prática). [...] A teoria é, portanto, um conhecimento que funciona como um ‘guia’ para a ação. A prática é a ação, a produção.” O autor explica:

É a unidade da teoria com a prática que proporciona ao ato educativo as verdadeiras alternativas pedagógicas multicontextualizadas, para um processo escolar comprometido com o encaminhamento da solução das problemáticas educacionais contemporâneas, que nada mais são do que parte das problemáticas sociais da atualidade. (Rays, 2003, p. 43)

Isto posto, cabe salientar que os achados de pesquisas e os relatos de experiências sobre oficinas pedagógicas publicados no Brasil tomam, como referência, principalmente, quatro obras que são: *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*, de Ezequiel Ander-Egg (1991); *El taller de los talleres: aportes al desarrollo de talleres educativos*, de Maria Teresa Gonzalez Cuberes (1989); *Aula-taller*, de Suzana Pasel (1989) e *El taller: integración de teoría y práctica*, de Nídia A. de Barros e Jorge Gissi et al (1977).

Estudos brasileiros, como os de Vieira e Volquind (1996), Mediano (1998), Candau e Zenaide (1999), Paviani e Fontana (2009) e Machado (2017), referendados, principalmente, nos autores supramencionados, são utilizados como referência em um número considerável de trabalhos, em particular nas publicações da última década.



No entanto, destacam-se dois estudos brasileiros, genuínos, que apresentam resultados de experiências teórico-práticas, realizadas com professores(as) e alunos(as) de escolas públicas, mas que não mencionam os autores cujos pressupostos foram tomados como referência nesse artigo.

O primeiro, ancorado nas ideias de Paulo Freire, coordenado por Pey (1997) e colaboradores no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi desenvolvido com a participação de professores(as) de Física, Química, Biologia, Matemática e estudantes da educação básica. Trata-se de experiências alicerçadas, nas palavras de Pey (1997, p. 45), em três perspectivas: “[...] a concepção libertária da educação, abordagem não disciplinar do processo educativo, relações dialógicas no ato de conhecer em interação.”

O outro, coordenado por Ribeiro e Ferreira (2001) e referendado na teoria de Vygotsky, foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). As oficinas contaram com a participação de professores(as) e alunos(as) de escolas públicas e, de acordo com as pesquisadoras, o objetivo “[...] era estabelecer aproximações entre os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural que orientam a pesquisa e a multiplicidade e complexidade das práticas pedagógicas que envolvem o ensinar e o aprender” (Ribeiro; Ferreira, 2001, p. 7).

Por serem pesquisadores frequentemente citados em trabalhos no Brasil, optou-se, neste texto, por tomar como referência as indicações metodológicas cotejando as obras de Cuberes (1989), Barros e Gissi et al (1977), Pasel (1989) e Ander-Egg (1991), para revisitar a oficina pedagógica e, assim, construir um texto síntese, reflexivo, que represente o conjunto das ideias destes autores(as) porque apresentam, de forma convergente e complementar, a conceitualização, os pressupostos teóricos e os princípios pedagógicos e metodológicos para planejamento, execução e avaliação da oficina pedagógica.

A partir de estudos desenvolvidos em trabalhos sociais e experiências como docentes no curso de Serviço Social, Barros e Gissi et al (1977, p. 07) concebem a oficina “como uma equipe de trabalho, formada geralmente por um docente e um grupo de alunos, no qual cada um dos integrantes faz sua contribuição específica”.

Partindo de aspectos lúdicos, criativos e grupais como fontes privilegiadas para aprender em todas as idades, Cuberes (1989, p. 03) se refere à oficina “como um tempo-espço de vivência, reflexão e conceituação, como uma síntese de pensar, sentir e fazer. Como ‘o’ lugar de participação, aprendizagem e sistematização do conhecimento”. A autora explica que a oficina “abre o caminho para a autoaprendizagem, autonomia moral e a recuperação e desenvolvimento do potencial criativo. Tem pouco espaço para o verbalismo, relações paternalistas e dogmatismo.” (Idem). De acordo com essa autora,

Na oficina, por meio da interação dos participantes com a tarefa, o pensamento, o sentimento e a ação convergem. A oficina, enfim, pode se tornar o lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, portanto, o lugar da produção social de objetos, fatos e conhecimentos. (Cuberes, 1989, p. 3)

Referindo-se ao processo pedagógico, Gomez (1977, p.128) destaca que a oficina, “além de proporcionar conhecimentos ao aluno, proporciona experiências de vida que exigem a relação do intelectual com o emocional e o ativo e, o que é mais importante, proporciona ao aluno uma formação acadêmica e uma vivência prática integral”.

A oficina é definida por Ander-Egg (1991) como sistema de ensino e aprendizagem e esclarece:

se trata de uma forma de ensinar e aprender, principalmente aprender, por meio da realização de "algo", que se realiza em conjunto. É aprender fazendo em grupo. Este é o aspecto substancial da oficina. Mas é uma forma de fazer que possui certas características próprias e que se apoiam em certos pressupostos e princípios. (Ander-Egg, 1991, p. 10)

É útil destacar, em Ander-Egg (1991), a apresentação das potencialidades da oficina ao elencar oito razões que evidenciam a relevância dessa metodologia no processo de construção dos conhecimentos, as quais o autor denomina de “pressupostos e princípios pedagógicos” para a execução da oficina pedagógica em qualquer nível ou modalidade de ensino. São elas:

1. aprender fazendo;
2. metodologia participativa;
3. pedagogia da pergunta em contraposição a uma pedagogia da resposta própria da educação tradicional;
4. tendência à interdisciplinaridade como um esforço para conhecer e operar, assumindo o caráter multifacetado e complexo de toda realidade;
5. relação professor-aluno estabelecida na realização de uma tarefa comum;
6. caráter globalizante e integrador da prática pedagógica;
7. implica e exige um trabalho em grupo e o uso de técnicas adequadas;
8. permite integrar em um só processo três instâncias, como a docência, a investigação e a prática.

A integração teoria-prática, ou aprender fazendo, é considerada, pelo autor, como fundamental para a execução da oficina. Para contemplar esse princípio, o(a) docente deverá priorizar atividades em que o(a) estudante possa “colocar a mão na massa”. Em outras palavras, que o aluno e a aluna sejam sujeitos protagonistas de sua aprendizagem, o que significa colocar o aprendente em ação de forma ativa e interativa.

Na educação básica, particularmente no ensino fundamental ou médio, a integração da teoria com a prática é importante porque “os conhecimentos são adquiridos em uma prática concreta vinculada ao entorno e a vida cotidiana do



aluno [...]” (Ander-Egg, 1991, p.11). No nível superior ou técnico, os conhecimentos são apropriados “em uma prática concreta que implica a inserção em um campo de atuação diretamente vinculado com a futura profissão dos estudantes”. (Idem)

Um dos pioneiros e defensores da educação como reconstrução pela experiência, Jonh Dewey (1973, p. 34), ao citar as condições em que se processa a aprendizagem que se integra diretamente na vida, explica: “só se aprende o que se pratica. – seja uma habilidade, seja uma ideia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só as aprendemos se a praticamos”. Em outras palavras, por meio do envolvimento direto dos estudantes na experiência.

Aprender fazendo implica contrapor à concepção tradicional de ensino, entre outros aspectos, divisão entre formação teórica e prática, ensino livresco centrado nos conteúdos e protagonismo do(a) docente para o(a) discente mediante ação e reflexão. Em síntese, “a oficina repensa o mero falar recapitulativo/repetitivo, por um fazer produtivo em que se aprende fazendo”. (Ander-Egg, 1991, p. 12)

A participação ativa e interativa de todos os participantes na oficina é o segundo princípio apresentado por Ander-Egg. Trata-se de “[...] um aspecto central deste sistema de ensino/aprendizagem, levando em conta que se ensina e se aprende através de uma experiência realizada conjuntamente em que todos estão implicados e envolvidos como sujeitos/agentes”. (Ander-Egg, 1991, p.13)

O terceiro princípio, pedagogia da pergunta, em contraposição à pedagogia da resposta, de acordo com Ander-Egg (1991, p.14), permite o desenvolvimento de uma atitude científica: “É onde o conhecimento se produz fundamentalmente e quase exclusivamente em resposta a perguntas.” Em outras palavras, “[...] problematizando, interrogando, buscando respostas, sem nunca estabelecer certezas absolutas” (Idem).

A habilidade de fazer perguntas, em particular, é uma das razões de ser dessa metodologia. Como afirmam Vieira e Volquind (1996, p. 23), “só haverá oficina se os participantes aprenderem a fazer perguntas e apropriarem do saber”.

O quarto princípio diz respeito à tendência ao trabalho interdisciplinar e ao enfoque sistêmico da oficina. “A oficina tende a interdisciplinaridade enquanto um esforço para conhecer e operar, assumindo o caráter multifacetado e complexo de toda realidade” (Ander-Egg, 1991, p.15). Isso porque, para o autor,

Os conhecimentos se adquirem através de uma prática sobre a realidade, a abordagem tem que ser necessariamente globalizante: a realidade nunca se apresenta fragmentada de acordo com a classificação das ciências ou a divisão das disciplinas acadêmicas, mas tudo está inter-relacionado. Esta globalização consiste em adquirir o conhecimento de um tema a partir de múltiplas perspectivas, ao mesmo tempo que se estabelece relações com alguns aspectos dos conhecimentos já adquiridos, vão se integrando a novos

conhecimentos 'significativos'. (Ander-Egg, 1991, p.15-16)

Na perspectiva interdisciplinar, a oficina pressupõe uma ruptura com a pedagogia tradicional, possibilitando o diálogo entre áreas do conhecimento, a autonomia, a cooperação, a interlocução e a troca entre os sujeitos, tendo em vista a construção do conhecimento.

A relação professor(a)-aluno(a) horizontal, estabelecida na realização de uma tarefa comum, constitui o quinto princípio. Apesar de cada um desempenhar funções específicas no desenvolvimento da oficina, professores(as) e estudantes são protagonistas no processo educativo e a relação entre eles organiza-se de forma cogestionária ou autogestionária. Aos (às) docentes cabem as tarefas de animar, estimular, orientar, assessorar e mediar as dificuldades dos(das) estudantes. (Ander-Egg, 1991)

Para superar as separações e as dicotomias da unidade entre os processos de ensinar e aprender, Ander-Egg (1991) estabeleceu o sexto princípio, denominado caráter globalizante e integrador de prática pedagógica. O autor justifica a necessidade desse princípio devido a divisões que ocorrem na prática tradicional, como

- a teoria e a prática, como se fossem independentes e, às vezes, até consideradas instâncias opostas,
- a educação e a vida,
- os processos intelectuais e os processos volitivos e afetivos,
- o conhecer e o fazer; o pensamento e a realidade. (Ander-Egg, 1991, p.17-18)

O trabalho em grupo e o uso de técnicas adequadas constituem o sétimo princípio da oficina. O trabalho em grupo é uma técnica importante porque poderá auxiliar o(a) estudante a desenvolver, entre outros, o respeito e a cooperação, a responsabilidade, a interação entre os pares, além de expor, ouvir e debater ideias e a desenvolver habilidades intelectuais. Nas palavras de Ander-Egg, (1991, p.18), a “oficina é um grupo social organizado para a aprendizagem e como todo grupo alcança maior produtividade e gratificação grupal se usa técnicas adequadas”.

Contudo, na oficina, há a necessidade de complementariedade entre o individual e o grupal. Assim, faz-se necessário que os(as) estudantes aprendam a pensar e a trabalhar coletivamente, considerando que o trabalho grupal envolve, também, o trabalho individual. (Ander-Egg, 1991)

Por fim, Ander-Egg estabelece o oitavo princípio, ao mencionar que a oficina “permite integrar em um só processo três instâncias: a docência, a investigação e a prática” (Ander-Egg, 1991, p.19). Para o autor, “na oficina, essas três instâncias se integram como parte de um processo global”. Essa integração se dá, na docência, via prática pedagógica e esta, por sua vez, “supõe um projeto a realizar através da reflexão teórica sobre a ação” (Ander-Egg, 1991, p.19). Como exigência primeira de toda ação pedagógica, a investigação se insere nesse processo e, por meio das atividades executadas na oficina, a prática

concretiza-se.

Observa-se, assim, que a oficina pedagógica consiste em uma metodologia de ensino e aprendizagem para além do mero aprender fazendo, conforme senso comum. A observância dos princípios propostos por Ander-Egg pode contribuir para a superação da pedagogia tradicional e a potencialização do processo de construção dos conhecimentos, bem como para o desenvolvimento da autonomia intelectual e socioemocional do sujeito aprendente, pois, conforme Ferreira (2001, p. 14), essa metodologia “propõe uma abordagem que se opõe ao mito da uniformidade falsamente democrática, segundo a qual todos devem trabalhar no mesmo ritmo, na mesma duração e seguindo os mesmos caminhos”.

## 2.2 Funções dos(as) oficinairos(as)

Nesta subseção, discutem-se as funções dos sujeitos oficinairos - estudantes e docentes - cotejados à luz dos fundamentos metodológicos presentes nas obras dos autores, os quais foram tomados como referência para este artigo.

Ao se advogar a respeito da redefinição dos papéis dos sujeitos oficinairos, distintos dos formatos clássicos da pedagogia tradicional, Ander-Egg (1991, p.45) explica que a oficina, “[...] pela sua modalidade operacional, implica um sistema de relações pedagógicas diferente do tradicional, pois supõe e exige uma tridimensionalidade nas relações, a saber: professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor”. Nesta direção,

Na sala de aula-oficina, os protagonistas do processo ensino-aprendizagem são o professor e seus alunos. Ambos fazem parte da unidade de ensino-aprendizagem, ou seja, durante o processo de ensino-aprendizagem, tanto o professor quanto os alunos vivenciam momentos de ensinar e aprender. (Pasel, 1989, p. 66)

Tendo em vista a efetividade da oficina, cabe ao docente a função de coordenar o processo, desde o planejamento, a execução e a socialização das produções de alunos(as). Segundo Ander-Egg (1991, p.46),

O educador/professor tem a função de estímulo, aconselhamento e assistência técnica. Como em todas as formas de pedagogia autogestionária ou participativa, é um animador que estimula, desperta, excita, motiva e interessa, para que o educando desenvolva suas habilidades e potencialidades.

Ao se compreender a função de coordenar uma oficina “como um modo especial de relação entre um sujeito, seja ou não docente e um grupo”, Cuberes (1989, p. 14) esclarece que “o coordenador é um facilitador da comunicação e da aprendizagem, participa com o grupo na produção de conhecimento”. A autora assim sintetiza as funções básicas do coordenador(a):

- promover e propor atividades que facilitem o vínculo e a tarefa;
- salvaguardar a liberdade de expressão, mesmo daqueles que circunstancialmente não se expressam, pois até o silêncio implica comunicação;
- manter o intercâmbio em um nível que todos entendam, se interessem e possam participar;
- facilitar a exploração, o descobrimento e a criação de novas respostas;
- intervir para explicitar, obter novos enlaces e estimular a passagem do vivencial e afetivo para o conceitual e teórico;
- respeitar o tempo grupal, sem desejar segurar o quadro estabelecido;
- favorecer a avaliação e realimentação permanentes. (Cuberes, 1989, p. 15)

Pelo exposto, é importante sublinhar que, como coordenador(a) e observador(a) atento(a) durante a execução das atividades, uma das atribuições do(a) docente consiste na realização de intervenções fundamentadas em um processo avaliativo grupal e individual. Isso porque o processo de avaliação da aprendizagem [...] tem por objetivo essencial permitir ao educador, como gestor da sala de aula, tomar decisões no seu acompanhamento e na sua orientação e, ainda, se necessário, na reorientação da aprendizagem". (Luckesi, 2018, p. 74)

Quanto às funções de estudantes, Ander-Egg (1991, p.46) explica que "[...] o educando/aluno é inserido no processo pedagógico como sujeito de sua própria aprendizagem". À vista dessa compreensão, o mesmo autor define algumas diretrizes, as quais considera importantes no trabalho com oficinas, conforme síntese a seguir:

- assumir o desenvolvimento do seu crescimento integral (ser-sentir-agir) para ser capaz de tomar decisões com autonomia e responsabilidade;
- desenvolver a capacidade de aprender a aprender por meio de hábitos de estudos independentes;
- desenvolver a capacidade de autoformação por meio de descoberta individual ou coletiva, aplicando os conhecimentos adquiridos;
- apresentar ideias originais e criativas, por meio do desenvolvimento da capacidade de resolver problemas concretos em situações cotidianas, avaliando as ações realizadas;
- participar das atividades de forma ativa, responsável, com abertura para o trabalho coletivo;
- ter uma atitude de liberdade, autonomia, colaboração de forma reflexiva e crítica e de respeito aos docentes (Ander-Egg, 1991).

A seguir, apresenta-se uma proposta contendo as etapas e os elementos estruturantes para o desenvolvimento da oficina pedagógica.

### **3. Indicações metodológicas para o desenvolvimento da oficina pedagógica**

Esclarece-se que esta proposta consiste em uma entre tantas outras possíveis alternativas de estruturação da oficina como metodologia de ensino e

aprendizagem. Tão pouco os elementos propostos esgotam as possibilidades para planejar, executar e avaliar essa metodologia.

Inicialmente, cabe sublinhar que o trabalho com oficinas não deve se configurar como uma imposição, tanto para os professores(as) quanto para os(as) estudantes, mas como adesão voluntária. Isso pode significar que, se o(a) docente não tiver liberdade para decidir trabalhar com essa metodologia, podem ocorrer resistências por motivos justos ou pretextos como “a falta de espaço, de tempo, de material” (Cuberes, 1989, p.3).

Os(as) estudantes, em particular, devem ser livres para aderir à proposta de trabalho. Caso contrário, podem ocorrer, como diz Cuberes (1989, p.3), “o desinteresse, a indisciplina e a desordem, independente da temática, do número de participantes ou do profissionalismo do professor”.

Nesta perspectiva, propõe-se uma organização aberta, podendo ser aplicada de forma ampliada ou modificada em qualquer nível ou modalidade de ensino, considerando a criatividade e a análise das necessidades e dos interesses de oficinairos e oficinairas. Para organizar uma oficina pedagógica no contexto da sala de aula, pode-se dividir esse processo em duas etapas, a saber: o planejamento e a execução.

O planejamento é o momento de analisar as possibilidades de realização da oficina, considerando o contexto da instituição e dos sujeitos, incluindo suas características, motivações, necessidades, viabilidade financeira, entre outras. Isso porque “a oficina, como qualquer atividade, exige um grau de previsão, de estruturação que assegure o seu desenvolvimento e evite imprevistos que possam comprometer a tarefa”. (Vieira; Volquind, 1996, p. 23)

Nesse sentido, a construção do plano de ação contendo os elementos que podem constituir a estrutura da oficina é fundamental para a efetividade das atividades a serem executadas. Ander-Egg (1991, p. 108) esclarece que “é preciso programar o que vai ser feito. Do ponto de vista operacional, programar uma ação envolve dar respostas a algumas questões”, como, entre outras: “Qual é a natureza das atividades a realizar?”, “Que objetivos se quer alcançar?”, “Que tarefas é preciso realizar, que metodologia utilizar?”, “Com que recursos materiais e financeiros se conta?” (Idem).

A partir dessas ponderações, apresenta-se, a seguir, uma proposta de estruturação organizativa em linhas gerais, discutindo cada um dos treze elementos que podem compor um plano de ação da oficina pedagógica, que são: título; justificativa; público-alvo; número de participantes; problematização; objetivos; temática/conteúdo; duração; dinâmica; materialização das produções; publicização das produções; avaliação e referências.

Para despertar a atenção dos(as) participantes e evitar o surgimento de resistências, ao propor uma oficina, sugere-se o(a) coordenador(a) a criação de um título atrativo. É sabido que o título, por si só, não tem potencial para chamar a atenção, contudo, não deve ser menosprezado. Além da atração, recomenda-se que o título contemple a temática ou conteúdo a ser estudado e as pretensões

formativas.

A justificativa consiste na exposição da relevância do trabalho a ser executado. A questão primeira a ser respondida é o porquê da realização da oficina. Trata-se do momento de explicitar as contribuições do estudo e a relevância da temática/conteúdo, contextualizando-as de forma objetiva.

O próximo elemento, os participantes ou público-alvo são a razão de ser da oficina, em especial, os(as) estudantes. Assim, o planejamento deve ser exequível, considerando as condições, as motivações e o contexto dos sujeitos. Portanto, é importante recomendar a realização de um diagnóstico sobre o perfil dos(as) participantes, bem como sobre a temática a ser trabalhada, como, por exemplo, quem são os(as) participantes? Quantos(as) são? O que sabem sobre a temática a ser estudada? O que precisam saber?

Com relação à quantidade de participantes na oficina, Cuberes (1989, p. 6) recomenda que “o número de participantes não deverá exceder quinze ou vinte por coordenador”. Podem coordenar uma oficina um ou mais docentes e incluir, inclusive, voluntários e observadores.

A problematização, eixo central da oficina, compõe-se dos questionamentos a serem respondidos com o desenvolvimento dos trabalhos na oficina. Os oficineiros e as oficineiras - docentes e discentes - devem expressar a(as) inquietação(ões) por intermédio de pergunta(as), seja de ordem teórica e ou prática, de caráter social, econômico, cultural ou científico. Recomenda-se que sejam questionamentos significativos, executáveis e partir de questão(ões) objetiva(as). (Machado, 2017)

Trata-se da pesquisa como princípio educativo que, nos termos de Demo (2005, p.82), consiste no “despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado”.

O elemento seguinte, os objetivos, devem ser tomados como pontos de partida, premissas gerais da prática docente, pois, como indica Libâneo (2013, p.135), “representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade”.

Os objetivos evidenciam os resultados teóricos e práticos que se pretende alcançar e orientar o(a) coordenador(a) na seleção dos demais elementos que compõem a oficina. Há uma relação intrínseca entre objetivos, conteúdos e metodologia, ou seja, a cada conteúdo de ensino “correspondem objetivos que expressam resultados a obter: conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes e convicções através dos quais se busca o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos”, esclarece Libâneo (2013, p. 139).

Quanto ao sétimo elemento, os conteúdos de ensino, em todos os níveis e modalidades de ensino, no Brasil estão, tradicionalmente, organizados no formato disciplinar. Porém, como mencionado anteriormente, a oficina



pedagógica “tende à interdisciplinaridade” (Ander-Egg, 1991). Isso significa que, nessa metodologia, os conteúdos/temáticas podem ser estudados, não como fim em si mesmos, mas como meio para que o(a) estudante possa integrar conhecimentos, desenvolver habilidades, vivenciar valores e outros.

Sobre a duração de cada oficina, conforme Cuberes (1989, p. 7), “dependerá das características do grupo, do tipo de proposta e das possibilidades que o contexto oferece”. Dessa forma, pode variar em função da sequência das atividades e dos objetivos que se pretende alcançar.

A dinâmica da oficina, o nono elemento, diz respeito à participação, à interação, à reflexão e à integração teoria e prática. Assim, cabe a coordenação responder à seguinte pergunta: de que forma as atividades são executadas? Quais recursos serão utilizados? Trata-se das ações/atividades que serão desenvolvidas para alcançar os objetivos estabelecidos.

A execução da oficina pode ocorrer mediante a adoção de diversos recursos que, quando adequadamente utilizados, possibilitam a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem, potencializando a construção dos conhecimentos. Convém observar que recursos pedagógicos dinâmicos, interativos e variados são necessários e relevantes, desde que estejam afinados à estrutura e ao contexto no qual a escola e os(as) estudantes estão inseridos. Nas palavras de Anastasiou e Alves (2005, p. 96), “pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, pesquisa de campo, experiências práticas, vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução coletiva e individual”.

Para finalizar a oficina, recomenda-se que os(as)icineiros(as) - professor(a) e alunos(as) - materializem suas produções, ou seja, construam um produto ou uma síntese do trabalho realizado. Pode ser, por exemplo, um texto escrito, a resolução de uma situação problema, a construção ou reconstrução de algum objeto.

Tão importante quanto materializar é publicizar as produções das oficinas. Trata-se de um momento de celebração e divulgação, por meio de eventos como mostra, exposição, feira, para destacar as produções construídas, não apenas entre os pares ou a comunidade escolar, mas, quando possível, mobilizando agentes externos como jornais impressos e virtuais, produção de vídeos, banners e outros, tendo em vista colocar o estudante em um lugar privilegiado de evidência e voz para compartilhar suas experiências e produção autoral.

Compreendida como processo integrado ao desenvolvimento das ações na oficina, o décimo segundo elemento, a avaliação da aprendizagem, deve ser vista como suporte para a identificação das dificuldades e avanços no que tange o aprendizado dos(as) estudantes. Assim, o professor necessitará “[...] acompanhar o percurso que cada aluno realiza, observando o desenrolar da etapa de aprendizagem”, de forma a fazer as intervenções necessárias (Vieira; Volquind, 1996, p. 18).

Nessa direção, cabe ao professor e à professora fazerem uso,

principalmente, das funções diagnóstica e formativa. A função diagnóstica pode ser realizada de maneira contínua, tendo em vista permitir que o(a) professor(a) conheça o estágio do desenvolvimento individual e grupal dos(as) alunos(as). A função formativa, conforme Villas Boas (2008, p. 41), contempla “o feedback e o automonitoramento”. Assim, o(a) professor(a) pode fazer uso de diversos instrumentos, como observação de erros e acertos, participação oral, atividades escritas e autoavaliação.

Como último elemento, citam-se as referências ou a relação dos livros, artigos, vídeos e outros que forem utilizados para a construção da oficina. Elas podem ser divididas em duas partes, que são: referências, aqueles trabalhos que, efetivamente, serão utilizados durante a execução do plano de trabalho e referências utilizadas, relativas aos trabalhos utilizados para construir a oficina, ou seja, que fornecerão os fundamentos teórico-metodológicos.

Concluído o planejamento, segue a etapa da execução, ou seja, da prática propriamente dita. Trata-se do momento em que as três dimensões dos processos de ensino e aprendizagem - a teoria, a investigação e a ação - se concretizam na oficina (Vincenzi, 2009).

Especial atenção deve ser dada para a apresentação do tema e o acolhimento dos participantes. Como alerta Machado (2017, p. 196), é preciso “ter disponibilidade para ouvir as críticas e sugestões dos alunos sobre a proposta da oficina, acolher as proposições do grupo e validá-las coletivamente” fazendo os ajustes necessários.

Vencida a etapa de discussão coletiva, com a adesão de alunos e alunas e a validação da proposta de oficina, o próximo passo será “colocar as mãos na massa”, por meio de atividades nas quais os(as) alunos(as) possam manipular recursos, resolver problemas, construir e/ou utilizar jogos, entre outros. De acordo com Vieira e Volquind (2001, p. 50), o importante é que alunos e alunas “[...] tenham oportunidade de expressar ideias, pensamentos, explorem, descrevam, predigam resultados, tanto através de manipulação de objetos quanto das reflexões sobre suas ações”.

Ademais, a oficina pedagógica está alicerçada no tripé pensar-agir-sentir, conforme indicações na literatura consultada. Dessa forma, a vivência de valores como respeito, cooperação e democracia e, também, o desenvolvimento de habilidades, como comunicação oral, escrita e trabalho coletivo deve ser objeto de atenção do professor e da professora.

#### **4. Considerações finais**

A oficina consiste em uma metodologia de ensino e aprendizagem com potencial para dinamizar a prática pedagógica, promover a interação entre os participantes por meio da integração teoria-prática e do trabalho coletivo, investigativo, dado seu caráter participativo, dialógico, interdisciplinar, bem como para estimular o interesse, a curiosidade e a criatividade dos participantes. Por

esta ótica, a oficina pode ser compreendida como uma metodologia flexível e aberta à criatividade, considerando o contexto educacional e socioeconômico no qual os participantes estão inseridos e os objetivos que se pretende alcançar.

Observando-se os princípios pedagógicos apresentados pelos autores e autoras referenciados e analisando-se os relatos de trabalhos teórico-práticos, infere-se que a oficina possui potencial para favorecer, por meio de uma práxis pedagógica da qual os participantes são protagonistas, o processo de construção de conhecimentos de forma contextualizada e significativa.

Convém mencionar que a compreensão, neste trabalho, sobre os aportes teóricos e as indicações metodológicas referente a oficina pedagógica presentes na literatura é de uma metodologia dialógica, interativa e investigativa que visa ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e, por conseguinte, da autonomia intelectual e emocional dos sujeitos.

Por fim, é importante destacar a necessidade de estudos que tomem como objeto de estudo a oficina como metodologia de ensino e aprendizagem. Isso porque, apesar de utilizada com significativa frequência, observa-se uma lacuna com relação a aportes teóricos atualizados na literatura educacional.

## Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; Alves, Leonor Passate. **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2005.

ANDER-EGG, Ezequiel. **El taller una alternativa para la renovación pedagógica**. 2. ed. Buenos Aires: Magistério, 1991.

BARROS, Nidia Aylwin de; GISSI, Jorge. **El taller**: integración de teoría y práctica. Buenos Aires: Humanitas, 1977.

BAUM, Virginia Dornelles. **Minimetragens**: um olhar (psico)pedagógico sobre a escolarização através de uma Oficina de Aprendizagem. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CANDAU, Vera Maria; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CORRÊA, Guilherme Carlos. Oficina: novos territórios em educação. In: LUENGO, Josefa Martin *et al.* **Pedagogia libertária**: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000, p. 77-162.



CUBERES, María Teresa Gonzáles. **El taller de los talleres**: aportes al desarrollo de talleres educativos. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía, 1989.

DAVIES, Cláudia. O construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky. In: Anais do Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica. Unijuí (Universidade Regional), RS, 1993.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Trad. Anísio Spínola Teixeira. 8.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973

FERREIRA, Maria Solenilde. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel.; FERREIRA, Maria Solenilde. (Org.). **Oficina pedagógica**: uma estratégia de ensino e aprendizagem. Natal: EDUFRN, 2001, p. 9-14.

GOMEZ, Melba Reyes. El taller em trabajo social. In: BARROS, Nidia Aylwin de; Gissi, Jorge. **El taller**: integración de teoría y práctica. Buenos Aires: Humanitas, 1977, p. 115-135.

IVIC, Ivan.; COELHO, Edgar Pereira. (Orgs.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Liliane Campos. Oficinas Pedagógicas: uma ação interativa entre o pensar e o fazer coletivamente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CVR, 2017, p. 187-201.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Proposições metodológicas para o ensino de Química: oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. Uberlândia: **Em Extensão**, v.7, n.1, p. 67-77, nov. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20391>. Acesso em: 20 dez. 21

MEDIANO, Zélia Domingues. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 91-109.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PASEL, Susana. **Aula-Taller**. Buenos Aires: Editorial Aique, 1989.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli.; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**: Filosofia e Educação, v. 14, n. 2, p. 77-88, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 24 jan. 22

PEY, Maria Oly. Oficina como modalidade educativa. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 35-63, jan. jun. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10564/10098>. Acesso em: 01 mar. 22

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Didática**: o ensino e suas relações. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003, p. 33-52.

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

VIGOTSKI, Semenovich Lev. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VINCENZI, Ariana de. La práctica educativa em el marco del aula taller. **Revista de Educación y Desarrollo**. Argentina, 10, abr./jun. 2009. Disponível em: [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/10/010\\_Vicenzi.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Vicenzi.pdf). Acesso em: 04 fev. 22

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**. Campinas, 22, (44), p. 203-220, ago./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>