

COLEÇÃO
**RUMOS DA
EDUCAÇÃO**

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS

CLARISSE ISMÉRIO
ORGANIZADORA

Clarisse Ismério
Organizadora

Educação Contemporânea: Reflexões e Experiências

© Vecher EduCom, 2022.

Todos os direitos reservados aos autores,
também responsáveis pelo conteúdo.

Vecher

Avenida Paulista, 171, 4º andar
CEP 01.311-904
São Paulo, SP
www.vecher.com.br

ISBN: 978-65-84591-10-3

Editor-chefe: Marcelo Rodríguez

DOI: 10.47585/9786584591103

Conselho Editorial

Dra. Clárisse Ismério (Urcamp)
Presidenta

Dr. Fábio Steyer (UEPG)

Dra. Lucia Giraffa (PUC-RS)

Dra. Maria Elizia Borges (UFG)

Dr. Márcio Noronha (UFRGS/UFG)

Dr. Daniel Quintana Sperb (IMED)

Dra. Carine Prevedello (UFRJ)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

E24 Educação contemporânea : reflexões e experiências [recurso eletrônico] / organizadora Clárisse Ismério. — São Paulo : Vecher, 2022.
Dados eletrônicos (pdf).
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-84591-10-3

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Finalidades e objetivos. 3. Professores - Formação. 4. Pesquisa educacional. 5. Prática de ensino. I. Ismério, Clárisse.
II. Título.

CDD22: 370.11

SUMÁRIO

Apresentação

O que vem pela frente? Reflexões para a educação do futuro 5

Marcelo Rodríguez

A internacionalização na Universidade Federal de Santa Maria observada a partir do acervo do Reitor Hélios Homero Bernardi (1973-1977) 9

Anelise Heidi Rempel, Fernanda Kieling Pedrazzi e Sonia Elisabete Constante

Modelo de rotação por estações de trabalho: reverberações do protagonismo acadêmico 21

Ângela Susana Jagmin Carretta, Lize Helena Cappellari e Carmen Lúcia Simões Pires de Barros

Infografia: metodologia ativa e recurso criativo adaptado ao ensino no curso de Pedagogia da Urcamp/Bagé 33

Clarisse Ismério, Viviane Kanitz Gentil e Maria Elaine Leon

Educação patrimonial em arquivos: desafios e potencialidades no contexto da Quarta Colônia 47

Jorge Alberto Soares Cruz

“30 anos em 15 dias”: reflexões sobre docência na pandemia da Covid-19 57

Lucia Giraffa

O Repositório Digital Tatu como inovação tecnológica e suas contribuições para a área da História da Educação 67

Mélanie de Quadro Soares Alves, Alessandro Carvalho Bica e Drieli Gasso Colman

O que vem pela frente?

Reflexões para a educação do futuro

Marcelo Rodríguez¹

A geração de conhecimento é algo constante. Isso é um fato que se sustenta por diversas teorias, especialmente aquelas propostas por Jean Piaget (1972)², Ausubel (2000)³ e Vygotsky (1978)⁴. O que também é fato é que os diversos avanços socioculturais e tecnológicos têm causado transformações profundas nos sujeitos contemporâneos. Isso, obviamente, obriga a que sejam repensados os contextos e ambientes sociais a partir das novas perspectivas individuais e coletivas. Os contextos formais de ensino-aprendizagem são, talvez, os que mais necessitam de propostas diferenciadas, a partir de percepções com olhos no futuro.

Nesse sentido, a compreensão histórica também desempenha um papel fundamental. Não é possível analisar profundamente as mudanças contemporâneas sem compreender o que nos trouxe até aqui, tanto positiva quanto negativamente. A pandemia de Covid-19, que um dia será tratada como história, mas que hoje ainda é elemento presente, deixa impactos significativos nas estruturas sociais, cujo ponto de partida é o efeito causado em cada sujeito. A título de exemplo, uma pesquisa Datafolha⁵, realizada em 2021, aponta que 94% das crianças e adolescentes brasileiros mudaram comportamentos durante a pandemia.

Quanto a isso, há quatro dados da pesquisa muito relevantes para analisar-se em contexto presente e futuro: 56% desses jovens ganhou peso; 44% sentiu-se triste; 38% ficou com mais medo; e 34% perdeu o interesse pela escola. Se bem este último parece o mais óbvio em uma análise educacional, todos eles são extremamente relevantes. Os impactos mentais, especialmente, resultam em decisões individuais que repercutem no todo, fundamentalmente no que diz respeito ao futuro dos sujeitos. Esses jovens, teoricamente, irão priorizar as decisões que os acabem levando a situações de mais felicidade, por exemplo.

Aliás, levar em consideração as preocupações com os sujeitos para se propor a estrutura educacional e de ensino não é novo. Essas percepções vêm sendo consideradas ao longo de pelo menos os últimos cem anos. No contexto brasileiro, essas ideias começam a ser

1 Jornalista e Editor-chefe do selo editorial **Vecher**. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa. Especialista em Docência do Ensino Superior com Metodologias Ativas de Aprendizagem. | marcelo@vecher.com.br

2 PIAGET, Jean. **The Principles of Genetic Epistemology**. Tradução ao inglês de Wolfe Mays. New York: Routledge, 1972.

3 AUSUBEL, David P. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View**. New York: Springer, 2000.

4 VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, Massachusetts; Londres: Harvard, 1978.

5 ALBUQUERQUE, Flávia. Com pandemia, 44% das crianças e adolescentes se sentiram mais tristes. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-08/com-pandemia-44-das-criancas-e-a-adolescentes-se-sentiram-mais-tristes>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

disseminadas na obra O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, originalmente publicada em 1932 e assinada por diversos intelectuais de renome, dentre eles o sociólogo e educador Fernando de Azevedo. Nela, enfatiza-se a importância de um ponto de vista sociológico sobre a educação. Segundo Azevedo (2010, p. 26-27)⁶,

É desse ponto de vista sociológico que aí se estuda a posição atual do problema dos fins de educação; é ele que nos fez encarar a educação como 'uma adaptação ao meio social', um processo pelo qual o indivíduo 'se penetra da civilização ambiente'; é ele ainda que nos levou a compreender e a definir a posição da escola no conjunto das influências cuja ação se exerce sobre o indivíduo, envolvendo-o do berço ao túmulo.

Retomando as preocupações levantadas pela pesquisa supracitada, sob a ótica de Azevedo (2010), é necessário reafirmar a importância de pensar e repensar, constantemente, as elaborações teóricas e as proposições práticas nos ambientes educacionais. Não só porque a pandemia gerou impactos, mas porque serão esses mesmos sujeitos, com motivações cada vez mais diversas de vida, que construirão as estruturas sociais do amanhã. É fundamental reposicionar as instituições de ensino para que contemplem os anseios das novas gerações, gerações que ainda sequer chegaram à sala de aula tradicional.

Neste cenário, considero que o livro **Educação Contemporânea: Reflexões e Experiências** traz importantes reflexões, em diferentes dimensões, mas que no fim das contas apontam todas na direção de um novo olhar sobre os espaços educacionais. Olhares que perpassam, assim como os capítulos deste livro, os âmbitos de ensino, de pesquisa e de extensão, compreendendo que inovar não significa deixar de lado absolutamente tudo aquilo que vinha sendo realizado, mas sim buscar novas maneiras de potencializá-lo. A partir de novas perspectivas, será possível construir novos momentos para a educação brasileira e mundial.

Assim, no primeiro capítulo, as autoras trazem uma análise muito interessante sobre a realidade de uma importante universidade gaúcha por meio de uma observação histórica. Este resgate de documentos arquivísticos se apresenta de extrema importância quando se considera que as propostas futuras podem ser potencializadas pela compreensão do passado. Neste contexto, o trabalho analisa as realizações de gestão educacional em uma perspectiva inovadora e de busca por melhorias nas instituições de ensino. O trabalho ostenta, na melhor concepção da palavra, as marcas da construção da excelência institucional.

Por outro lado, no segundo capítulo, as autoras apresentam uma interessante experiência de aplicação de metodologias ativas no Ensino Superior. A partir da prática de ensino por meio de um modelo de rotação por estações de trabalho, as autoras discutem questões como as competências cognitivas e socioemocionais e o protagonismo do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Em meio a isso, fazem também uma reflexão sobre as práticas pedagógicas contemporâneas, cada vez mais desafiadoras. O capítulo é resultado de intervenções realizadas pelas próprias autoras na instituição em que desenvolvem a docência.

⁶ AZEVEDO, Fernando de. As conquistas da civilização e a inquietação do homem interior. In: AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 13-30. (Coleção Educadores).

Da mesma forma, o terceiro capítulo também trata deste novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem. As autoras descrevem uma experiência de intervenção pedagógica em que se promove a aprendizagem ativa. A proposta desenvolvida buscou potencializar as competências de sistematização e transposição dos conceitos trabalhados por parte dos estudantes, através de infográficos. A intervenção consolidou a utilização de ferramentas para estimular a aprendizagem criativa. A partir destas reflexões, as autoras destacam a importância do papel docente no processo, através da proposição de atividades inovadoras.

Já o quarto capítulo nos traz uma reflexão sobre os desafios e potencialidades de uma região a partir de um olhar sobre seu patrimônio cultural e sobre a educação patrimonial. Nela, o autor busca apresentar novas possibilidades de ensino-aprendizagem pela utilização de documentos de arquivo como fatores de preservação da identidade, da memória e do patrimônio cultural das populações daquela região. Sua reflexão parte de uma experiência de apresentação temática perante professores da rede básica, evidenciando um compromisso pela aproximação histórico-cultural dos docentes, muito relevante para a sociedade contemporânea.

O quinto capítulo traz à tona a realidade de transformações vividas durante a pandemia de Covid-19. Debruça-se sobre um intrigante resgate da historicidade de acontecimentos, experimentados pela autora, que impactaram os processos educacionais desenvolvidos por ela. Uma das questões centrais discute o processo de ressignificação do trabalho docente em relação à fluência digital durante a pandemia. A autora faz uma reflexão sobre a importância de tais transformações, mas atenta à perigosa visão reducionista sobre o papel e a responsabilidade do professor como elemento determinante da qualidade da educação.

Finalizando esta obra, o sexto capítulo apresenta um projeto de inovação tecnológica no contexto do resgate histórico voltado para a educação. Os autores, a partir do seu detalhamento, apontam a relevância das contribuições educacionais dos repositórios digitais, principalmente como fontes documentais para pesquisadores. Para chegar a esse entendimento, destacam-se os diversos avanços tecnológicos, como a internet, que proporcionam os contextos necessários para o desenvolvimento e o alcance deste tipo de projetos. Da mesma forma, evidenciam-se seus benefícios no que tange o acesso ao conhecimento.

Por fim, desejo que você, leitor, desfrute das reflexões realizadas neste livro. Como parte da coleção **Rumos da Educação**, acredito que é de extrema relevância para uma compreensão mais profunda sobre o presente e sobre o passado para que, então, possa se prever o que esperar do futuro, mas também o que é possível fazer para colaborar com ele.

Boa leitura!

A internacionalização na Universidade Federal de Santa Maria observada a partir do acervo do Reitor Hélios Homero Bernardi (1973-1977)

Anelise Heidi Rempel¹
Fernanda Kieling Pedrazzi²
Sonia Elisabete Constante³

doi.org/10.47585/9786584591103.1

Introdução

Os impactos positivos gerados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil são profundos e atingem diretamente a comunidade e as regiões onde estas Instituições estão alocadas. O papel que elas cumprem vão muito além do ensino, envolvem a pesquisa e a extensão e têm uma grande contribuição na produção científica.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é uma das melhores universidades brasileiras, cujo reconhecimento se dá no ensino, na pesquisa e em investimentos culturais. Por estar localizada no interior do Estado, suas ações de extensão, com a participação da comunidade, são fundamentais para o “desenvolvimento econômico local e regional”⁴. Desde seus momentos embrionários, e no decurso de sua evolução administrativa, a UFSM é vislumbrada por quatro eixos principais: Democratização do Acesso à Universidade; Inovação e Internacionalização; Territorialidades; e, Compromisso social e cidadania (BARICHELO, 2012). Para a análise deste estudo, foi abordado o eixo Inovação e Internacionalização.

1 Arquivista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Várzea Grande | E-mail: anelisehempel@gmail.com

2 Doutora em Letras, professora Adjunta do Departamento de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria | E-mail: fernanda.k.pedrazzi@ufsm.br

3 Doutora em Comunicação, professora Adjunta do Departamento de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria | E-mail: sonia.constante@ufsm.br

4 Portal UFSM. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf> Acesso em: 15 jun. 2022.

É fato que todas as gestões de reitores da UFSM deixaram marcas indeléveis e contribuíram para o crescimento da realidade institucional atual. Suas ações reverberaram em âmbito regional, nacional e em nível internacional, por meio das relações internacionais mantidas entre a universidade e diversos outros organismos. O papel que os reitores, como “sujeitos legitimados” para Constante (2018), desenvolveram ou desenvolvem em *prol* destes eixos principais é único e imprescindível para o fortalecimento das universidades como produtoras do conhecimento.

As ações da UFSM voltadas à Inovação e à Internacionalização remontam à fundação da Instituição, em 1960, pelo Reitor fundador José Mariano da Rocha Filho, tendo continuidade na gestão sucessora de Hélios Homero Bernardi. O empenho da comunidade acadêmica no andamento das suas ações, neste período, foi relatado por Barichello (2012). Esta afirma que:

Desde os primeiros anos a UFSM contou com a presença de destacados professores brasileiros e de inúmeras outras nacionalidades que contribuíram para a consolidação das atividades de pesquisa, ensino e extensão da Universidade. Esses aspectos hoje são evidenciados na capacidade inovadora dos docentes e discentes da Instituição, na busca constante de qualificação, de laboratórios, equipamentos e no estabelecimento de parcerias e convênios internacionais (BARICHELO, 2012, p.14).

Na gestão de Mariano da Rocha Filho já existia a preocupação com a inovação e com a qualificação dos docentes que ministravam aulas na UFSM, instituição inicialmente conhecida apenas como Universidade de Santa Maria (USM) (BARICHELO, 2012). Esta qualificação ocorreu, muitas vezes, através de relações institucionais internacionais, a partir do intercâmbio de docentes de outros países. A busca por parcerias, de pessoal ou equipamentos, foi uma estratégia desde o período de criação da USM, auxiliando no funcionamento das atividades didáticas. Mariano da Rocha Filho trouxe colaboradores como os professores Richard Wasiki (ex-diretor da Faculdade de Medicina de Viena) e Mariana Wasiki (pesquisadora) para ministrar aulas na primeira universidade pública instalada no interior do Brasil.

As ações de Inovação e Internacionalização recuperadas por meio dos documentos arquivísticos conduzem para o entendimento e a valorização do patrimônio documental da Instituição na medida em que comprovam fatos da história da UFSM. O tema deste trabalho é a memória institucional construída a partir das ações de Inovação e Internacionalização na Universidade Federal de Santa Maria. A delimitação do tema é o ponto de conexão entre as ações emanadas pela USM, na sua origem, na gestão do Reitor Fundador José Mariano da Rocha Filho, que teve como vice o professor Hélios Homero Bernardi e quando este tornou-se o Reitor, ou seja, como “sujeito legitimado” para a história da Universidade Federal de Santa Maria (CONSTANTE, 2018).

A partir do conhecimento do acervo documental do Gabinete dos Reitores da Universidade de Santa Maria, hoje UFSM, custodiado pelo Departamento de Arquivo Geral (DAG), o tema memória institucional é trabalhado no que tange as ações de Inovação e Internacionalização realizadas entre 1973 e 1977 na gestão do Reitor Hélios Homero Bernardi (nascido em 1912 e falecido em 1981). Questiona-se: “de que forma os documentos arquivísticos, como parte da construção da memória institucional, relacionados as ações do eixo de Inovação e Internacionalização da UFSM, podem contribuir para a valorização dos atos relacionados às atribuições do Gabinete do Reitor da Instituição?”

O estudo justifica-se por considerar que as relações institucionais internacionais impactaram positivamente no ensino e no desenvolvimento da UFSM. Entre seus benefícios estão o aperfeiçoamento do corpo docente e discente, o aprimoramento de sua estrutura e o fortalecimento dos aspectos culturais envolvidos nestas relações, comprovados pela documentação do Acervo do Gabinete dos Reitores. O DAG da UFSM dispõe de diversos instrumentos de pesquisa, entre eles, o inventário documental para o período da gestão do Reitor Fundador José Mariano da Rocha Filho e do Reitor Derblay Galvão, inexistindo, porém, para o Reitor Hélio Homero Bernardi⁵. Como consequência aumentam-se os desafios deste estudo sobre as informações relativas ao período do legado de Bernardi, enquanto sujeito legitimado, haja vista os impactos que as políticas e ações desta gestão tiveram sobre a UFSM. Este estudo busca minimizar a falta apontada, mesmo que dentro de um recorte temático específico, sendo uma contribuição à UFSM e à sociedade por meio do fomento ao acesso e à difusão das informações relativas à Instituição, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Arquivologia. Este artigo apresenta, portanto, uma análise a partir da relação das ações do eixo de Inovação e Internacionalização na gestão Helio Bernardi (1973-1977) como contributo da valorização da UFSM na construção de sua memória institucional.

Arquivos Universitários

Para Venâncio (2012), o desenvolvimento de um saber arquivístico no âmbito dos arquivos universitários no Brasil ainda é muito recente, pois sua trajetória sistemática é embasada no conhecimento arquivístico que existe há menos de um quarto de século. A missão dos Arquivos Universitários, para Rousseau e Couture (1998), é a de preservar a herança documental da instituição, que extrapola os limites do *campus* universitário, com atividades e serviços prestados. Esses arquivos se enquadram como de “Instituições de Ensino” por produzirem documentos como: “[...] actas do conselho de administração, os créditos orçamentais, a correspondência administrativa, os documentos resultantes de diversas actividades académicas como as teses, as publicações e os jornais de estudantes e os documentos relativos aos diplomas” (ROUSSEAU; COUTURE, 1998, p. 208).

As instituições de ensino são fontes ricas no sentido de sua qualidade testemunhal e por isso há a necessidade do tratamento arquivístico destes acervos como pré-requisito para que se maximize seus potenciais. Nas palavras de Rousseau e Couture (1998, p. 122), o “tratamento dos arquivos para fins culturais, patrimoniais ou de investigação, é a sua qualidade de testemunhos”.

Em relação aos aspectos culturais presentes nos arquivos universitários, Rousseau e Couture (1998, p. 47) expõem que “a faceta cultural está ligada ao conceito de memória”, sendo definido pelo arquivista o viés seguido na constituição da sua memória. Concluem os autores que “o arquivista moderno pode contar com vários dados adquiridos. Assim, a utilidade da sua função é incontestável, quer seja como colaborador da administração, como responsável dos arquivos a conservar ou como apoio à investigação” (ROUSSEAU; COUTURE, 1998, p. 48).

⁵ Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/dag/acervo-documental-instrumentos-pesquisa/>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

A valorização da memória institucional a partir do patrimônio documental da Instituição passa a ser um patrimônio cultural já que “se trata daqueles registros e testemunhos da vida e da memória humanas que servem como fonte para a história e que são de interesse público e social, sendo necessário serem preservados e conservados (FERREIRA, 2015, p. 33).

Em análise convergente, a respeito do papel desenvolvido pelos arquivos universitários em prol da conservação e valorização da memória institucional, Carpes (2013, p. 10) diz que “os arquivos das Universidades têm sob sua guarda documentos essenciais criados no decorrer das atividades de ensino, pesquisa e extensão, fazendo ‘parte do patrimônio cultura da sociedade’ e, conseqüentemente, ‘custodiador da memória institucional’”. Desta forma, os documentos arquivísticos do Gabinete do Reitor do DAG da UFSM constituem-se matéria da construção da memória social da Universidade e seu patrimônio documental.

Dentre os eixos principais da UFSM, o de Inovação e Internacionalização

Este estudo utiliza como referência o entendimento da existência de quatro eixos de ação principais da UFSM do livro de Barichello que comemora os 50 anos da Universidade, apresentando os eixos e os valores fundadores rememorados a partir de “um processo que acompanha os contextos históricos e as possibilidades tecnológicas e sociais” (BARICHELO, 2012, p. 13).

Conforme Barichello (2012), cada um dos eixos é formado por um texto que destaca as diretrizes fundadoras e os desdobramentos atuais. São eles: Democratização do acesso à universidade (1); Inovação e Internacionalização (2); Territorialidade (3); Compromisso social e cidadania (4). Neste estudo, optou-se exclusivamente pelo eixo 2, Inovação e Internacionalização, que contempla desde a criação da Universidade de Santa Maria, em 1960, até sua instalação e seu desenvolvimento no ano de 1977, na gestão do Reitor Hélio Bernardi, já como UFSM, e retomando na gestão de Reitor Paulo Afonso Burmann, quando o estudo foi empreendido. O eixo Inovação e Internacionalização tem como ênfase as contribuições que os professores de diferentes nacionalidades deram para as atividades didáticas na Universidade, assim como as contribuições derivadas das parcerias com instituições estrangeiras.

Desde os primeiros anos a UFSM contou com a presença de destacados professores brasileiros e de inúmeras outras nacionalidades que contribuíram para a consolidação das atividades de pesquisa, ensino e extensão da Universidade. Esses aspectos hoje são evidenciados na capacidade inovadora dos docentes e discentes da Instituição, na busca constante de qualificação, de laboratórios, equipamentos e no estabelecimento de parcerias e convênios internacionais (BARICHELO, 2012, p.14).

Barichello (2012) entende que a UFSM tem se mostrado uma universidade aberta ao novo e aos desafios de interagir com outros povos, culturas e saberes. No funcionamento das primeiras faculdades, antes da USM, já eram visíveis os traços inovadores como a implantação do primeiro circuito fechado de televisão com finalidades educativas, nas faculdades de Medicina e Farmácia e a aquisição de um microscópio eletrônico, ambas ações pioneiras no Brasil e América Latina (BARICHELO, 2012).

Além destes traços inovadores referentes à equipamentos, Barichello (2012) pontua que

na primeira década de existência a Universidade já possuía inúmeros convênios e intercâmbios com universidades europeias e americanas. Um exemplo disso é a contribuição da Universidade Livre de Berlin, na Alemanha, por meio da colaboração do Prof. Dr. Riemschneider, do Instituto de Bioquímica. Ele foi um grande colaborador e organizou o Instituto Central de Química da UFSM convidado pelo Reitor Fundador, Mariano da Rocha Filho. Barichello (2012) rememora que o professor Dr. Randolph Riemschneider recebeu os títulos de Doutor Honoris Causa, e de Professor Emérito da UFSM, em 1973.

Metodologia

Este estudo tem como ênfase a pesquisa em documentos arquivísticos relativos às ações voltadas à Inovação e à Internacionalização da Universidade Federal de Santa Maria no período da gestão do Reitor Hélios Homero Bernardi (1973-1977). No espaço de pesquisa, no DAG/UFSM⁶, buscou-se os registros institucionais sobre o tema. Dentro da estrutura organizacional deste Departamento há a Divisão de Arquivo Permanente, onde é encontrada e custodiada a documentação utilizada neste estudo. Para a verificação do contexto social do período, procedeu-se a compilação e análise de registros institucionais, sendo utilizado o procedimento técnico bibliográfico, visto em Arruda (2004) e Venâncio (2012). Sobre as informações referentes à realidade das universidades brasileiras no período, recorreu-se em Venâncio (2012) e Barichello (2012).

Para a identificação das principais ações internacionais realizadas na UFSM, voltadas à Inovação e a Internacionalização, durante a gestão Hélios Bernardi (1973-1977), procedeu-se à pesquisa bibliográfica a partir do Índice de Projetos Institucionais UFSM (1974-1977), e a análise documental dos projetos referenciados dos convênios e contratos constantes no Índice de Convênios (1965-1977). Foi elaborado um quadro, no *Software Microsoft Excel*, com os seguintes campos: 1) Nº do Documento; 2) Título; 3) Data Tópica; 4) Data de Produção; 5) Nome dos Produtores; 6) Redator; 7) Destinatário; 8) Conteúdo; 9) Código de Referência; 10) Destinação; 11) Dimensões e Suporte; 12) Nível de Descrição; 13) Condições de Acesso; 14) País Relacionado e; 15) Observações. A escolha destes campos teve como base a Norma Brasileira de Descrição Arquivística (NOBRADE), aprovada pela Resolução nº 28 do Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), estabelecendo diretrizes para a descrição de documentos arquivístico no Brasil. No quadro da pesquisa optou-se por utilizar apenas os sete elementos obrigatórios, acrescidos de: Nº do documento; Redator; Destinatário; Conteúdo; Destinação; País relacionado; e, Observações. Para os campos Remetente e Destinatário foi utilizado o referencial do Modelo de Requisitos para Sistemas Informatizados de Gestão Arquivística de Documentos (E-Arq Brasil).

A Inovação e a Internacionalização na gestão de Hélios Homero Bernardi

No eixo Inovação e Internacionalização no período estudado, 1973-1977, expõe-se os principais convênios e contratos internacionais firmados. Além disso, apresenta-se um levantamento inicial das relações que a UFSM tece com organizações internacionais a partir da compreensão de Hélios Homero

⁶ Órgão suplementar central, subordinado diretamente ao Reitor, com supervisão da Pró-Reitoria de Administração. Portal UFSM. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/dag/sobre-o-dag/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Bernardi enquanto “sujeito legitimado” (CONSTANTE, 2018).

Hélio⁷ nasceu em Alegrete, Rio Grande do Sul, em 07 de dezembro de 1912. Filho de Laura Fenner Bernardi e Virgílio Bernardi, foi casado com Angelina Almeida Bernardi e teve dois filhos: Selene e Leonardo. Ele ingressou na Faculdade de Farmácia, a semente da UFSM em 1934 e foi efetivado em 1950 como professor Catedrático da faculdade de Química. Ele exerceu o cargo de Vice-reitor da UFSM de 1970 a 1973 e em 11 de dezembro de 1973 tomou posse como reitor ficando no cargo até 10 de dezembro de 1977. Hélio morreu em 20 de outubro de 1981.

Considerando que, conforme Lorentz (2015), as IFES são caracterizadas pelo compromisso de colaborar com a sociedade por meio do desenvolvimento econômico social e cultural, além de promover o processo de transformar a sociedade e gerar conhecimento, entende-se o papel desempenhado por Hélio Bernardi na UFSM enquanto Vice-Reitor na gestão de Mariano da Rocha Filho e, o seu próprio processo de formação profissional, relacionam-se diretamente com as ações de Cooperação Científica entre a UFSM e a Alemanha, como por exemplo, por meio de sua viagem de estudos na *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAA) enquanto Diretor da Faculdade de Farmácia e Bioquímica, em 1967.

Como Reitor, “sujeito legitimado”, ao longo de sua carreira proferiu muitas palestras, como aquela na Fundação Educacional Alegrete (RS), em 1973, na ocasião em que foi homenageado, inaugurando seu retrato no Salão Nobre⁸. O mesmo ocorreu anteriormente, na ocasião de sua posse no Quadro de Membro Honorário da Academia Nacional de Farmácia, em solenidade de 5 de julho de 1968, no Rio de Janeiro⁹. Neste sentido, “todo discurso apresenta significados, por isso é necessário considerar que o sujeito, que produziu os documentos, também vivenciaram a sua própria história” (CONSTANTE, 2018, p. 30).

Frente à quantidade de documentos relativos à Inovação e Internacionalização presentes no acervo do “Gabinete do Reitor: gestão Hélio Bernardi” e, a diversidade de assuntos neles presentes, há a necessidade de limitar a análise e elencar ações representativas do período como, por exemplo, projetos institucionais, convênios e contratos. Desta forma, destacam-se os seguintes: 1974: Instalação do Gerador de Nêutrons do Departamento de Física CEB-UFSM; 1976: Fixação de PhD's junto ao curso de Pós-Graduação em Educação da OEA/UFSM; 1976: Convênio UFSM – Universidade de Missouri-Columbia; 1976: Contrato entre Universidade Federal de Santa Maria e Sociedade Alemã para colaboração técnica (GTZ). A partir da análise das informações destes documentos, fez-se um destaque de seus pontos principais, dispostos a seguir:

- **Instalação do Gerador de Nêutrons do Departamento de Física (1974)**

Neste projeto, vinculado à Pró-Reitoria de Planejamento¹⁰, consta que o Departamento de Física do Centro de Estudos Básicos da UFSM vinha procurando desenvolver um processo de aperfeiçoamento do ensino através de diferentes dispositivos, todos procurando a melhoria qualitativa do ensino dos 12 cursos da Universidade, à época, somando 2.960 alunos, em que participa além dos trabalhos de pesquisa e extensão. No projeto percebe-se a política institucional voltada à capacitação de

7 Informação disponível site Fonte da UFSM. Disponível em: <https://fonte.ufsm.br/index.php/bernardi-helios-homero-1912-1981>. Acesso em: 17 jun. 2022.

8 Informação disponível na Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Maria, Folheto FC 3177.

9 Informação disponível na Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Maria, Folheto FC 3103.

10 Disponível para consulta no Departamento de Arquivo Geral da UFSM, Fundo: Pró-Reitoria de Planejamento; Série: Controle e Registro de Projetos; Tipo Documental: Instalação do Gerador de Nêutrons do Departamento de Física do CEB, Nº de Registro: 16/74; Nº da Caixa: 01, Notação: FC.S1.P1.CO1.M13.

seus docentes, na década de 1970, como explicitado, com a formação de “[...] professores com nível de mestrado e especialização. (PROJETO Instalação do Gerador de Nêutrons, 1974).

Pelas informações constantes no projeto é possível perceber que a estratégia de buscar por parcerias, seja de pessoal ou de equipamentos, foi uma estratégia para o funcionamento das atividades, neste caso, por meio do Programa “Leste Europeu”.

[...] Possui o Departamento uma sala blindada e um laboratório para a instalação de um gerador de Nêutrons. Em 1970, através do programa ‘Leste Europeu’ foi o Departamento dotado com parte do seu equipamento de gerador de Nêutrons NA-2 KFKI, insuficiente para permitir seu funcionamento. Por outro lado, não tem a Universidade, condições com seu orçamento de adquirir o equipamento complementar indispensável para por em funcionamento o seu gerador, ainda que possua infraestrutura, como local e pessoal capacitado e treinado. Trazendo assim o grave risco do desgaste ocasionado pelo desuso (PROJETO Instalação do Gerador de Nêutrons, 1974).

• **Fixação de PhD's no Curso de Pós-Graduação em Educação da OEA/UFSM (1976)**

Este projeto, vinculado à Pró-Reitoria de Planejamento¹¹, informa que a Universidade Federal de Santa Maria, desde 1970, está dispensando especial atenção e tem providenciado a instalação de Cursos de Pós-Graduação, agindo sempre em consonância com a Política Nacional de Pós-Graduação.

O Curso de Pós-Graduação em Educação foi resultado do Acordo MEC/OEA, sendo a entidade executora a UFSM. Já o Curso de Pós-Graduação em Medicina Veterinária já havia sido reconhecido como “Centro de Excelência”, pelo CNPq, enquanto o Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola e Extensão Rural é resultado do Convênio firmado entre o PRODEM e o CENAFOR.

É perceptível, assim, a busca pela capacitação e qualificação na Universidade por meio da atuação de professores visitantes de reconhecida capacidade na medida em que, conforme cita o Projeto Fixação de PhD's junto ao Curso de Pós-Graduação em Educação da OEA/UFSM (1976) visava dar qualificação de alto nível. Para tanto eram desenvolvidas atividades didáticas e de pesquisa em regime intensivo e integral, com custos descontados dos próprios recursos financeiros orçamentários.

A partir da análise dos convênios constantes no Índice de Convênios do período de 1965 a 1977¹² apresentam-se dois convênios, um de um país da América do Norte e outro do Continente Europeu, conforme segue.

• **Convênio UFSM – Universidade de Missouri-Columbia (1976)**

Este convênio, vinculado à Pró-Reitoria de Planejamento¹³, evidencia a busca pela capacitação técnica, avanço da pesquisa, intercâmbio de experiências e conhecimentos entre as instituições assim como o intercâmbio de docentes para treinamentos.

11 Disponível para consulta no Departamento de Arquivo Geral da UFSM, Fundo: Pró-Reitoria de Planejamento; Série: Controle e Registro de Projetos; Tipo Documental: Projeto: Fixação de PhD's junto aos cursos de Pós-Graduação da OEA/UFSM. N° de Registro: 30/76. N° da Caixa: 03. Notação: FC.S1.PI.CO3.M04.

12 Disponível para consulta no DAG da UFSM, Fundo – Pró-Reitoria de Planejamento, Seção – Coordenadoria de Projetos e Convênios, Caixa 01. M1 a M71.

13 Disponível para consulta no DAG da UFSM, Fundo – Pró-Reitoria de Planejamento, Seção – Coordenadoria de Projetos e Convênios, Caixa 01. Notação: C1 M39.

[...] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), está expandindo a capacitação dos seus docentes, para o Ensino a Pesquisa em Engenharia Elétrica. Por esta razão a UFSM propõe um programa de Cooperação com a Universidade de Missouri-Columbia. Este programa constará de: 1) Seleção de candidatos, com condições, que se dirigirão à UMC para educação avançada e pesquisas de mútuo interesse; 2) Projetos de pesquisa de mútuo interesse, que serão desenvolvidos em ambas Universidades, com troca de ideias e de dados; 3) Conferências com patrocínio conjunto, que poderão ser apresentadas, alternadamente em cada localidade. 4) Troca de docentes e estágios para treinamento industrial (CONVÊNIO UFSM – Universidade de Missouri, Columbia, 1976).

Configurou-se, assim, um convênio representativo das trocas de saberes entre a UFSM e outra Universidade.

- **Contrato entre UFSM e Sociedade Alemã para Colaboração Técnica (1976)**

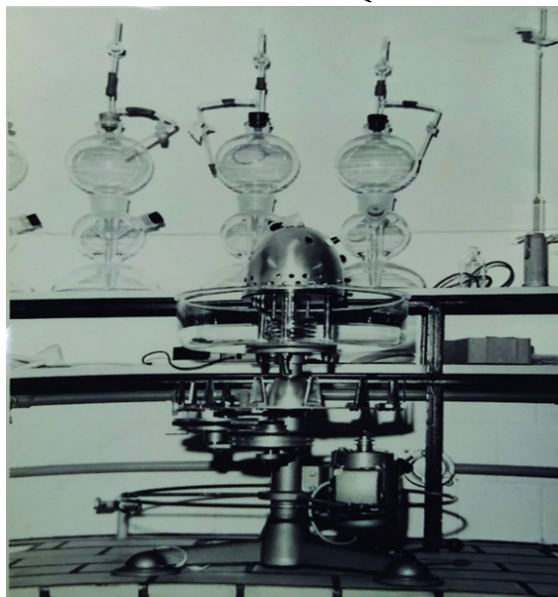
Este Contrato visava a continuação da ampliação do Instituto Central de Química da UFSM, firmado em 13 de agosto de 1976 entre a Instituição e a Sociedade Alemã para Colaboração Técnica Ltda. (GTZ), Eschorn, na Alemanha. Neste Contrato, vinculado à Pró-Reitoria de Planejamento¹⁴ constam informações relevantes como:

[...] Artigo 1º - A UFSM e a GTZ cooperam com as metas seguintes: a) Ampliar ainda mais os equipamentos científicos do Instituto Central de Química da UFSM; b) Fomentar a formação e o aperfeiçoamento científico de professores universitários do Instituto Central de Química e seus futuros professores universitários na República Federal da Alemanha (CONTRATO UFSM - GTZ, 1976).

No acervo do Gabinete do Reitor, consta o relatório do Professor alemão Dr. Riemschneider anexo a este Contrato. No relatório, além de documentos textuais estão afixadas fotografias (Fotografia 1), sendo que nelas é possível ver resultados obtidos com esta parceria entre a UFSM e a GTZ. A Química fazia parte dos cursos de ensino básico e, portanto, estava situada em um dos prédios do complexo do Centro de Estudos Básicos, hoje prédio 18 do *Campus* Sede da UFSM, assim como seus instrumentos de trabalho.

Na Fotografia 1, é possível observar os resultados obtidos entre a parceria UFSM e Alemanha como a aquisição de equipamentos alemães para o Instituto Central de Química da UFSM. O potenciômetro também é resultado dos equipamentos advindos deste Contrato. (RELATÓRIO Prof. Riemschneider, 1976).

Fotografia 1 – Relatório Prof. Riemschneider. Equipamento alemão no Instituto Central de Química UFSM.



Fonte: DAG/Reprodução de Anelise Heidi Rempel

¹⁴ Disponível para consulta no Departamento de Arquivo Geral da UFSM, Fundo – Pró-Reitoria de Planejamento, Seção – Coordenadoria de Projetos e Convênios, Caixa 01. Notação: C1 M45.

A partir de um levantamento inicial, constatou-se a presença de aproximadamente três caixas-arquivo com documentos relativos à Inovação e Internacionalização na gestão do Reitor Hélios Homero Bernardi. Foram analisados 177 documentos, auxiliado pela inserção dos dados dos documentos na planilha elaborada, com os dados dos campos apresentados na metodologia. Observou-se as relações institucionais internacionais com as quais a UFSM manteve trocas efetivas, entre 1973 e 1977, na gestão de Bernardi.

Foi realizado um mapeamento das relações internacionais da UFSM contando com 29 diferentes países entre 1973 e 1977, sendo que os Estados Unidos é o país com o qual a UFSM teve convênios e projetos com maior número de instituições diferentes, chegando este número a 28. Ao todo foram 96 as instituições internacionais que tiveram parcerias com a UFSM. Depois dos Estados Unidos, os países que mais se destacaram em números de instituições envolvidas com a UFSM foram: Argentina (10), Alemanha (7), Colômbia (6) e Portugal (5). Com o apoio destas instituições, convênios e acordos de cooperação foram desenvolvidas ações de internacionalização e, consequentemente, estes países e suas universidades, institutos, fundações, faculdades, sociedades, conselhos, embaixadas, ministérios e organizações diversas colaboraram para o desenvolvimento e crescimento da UFSM.

Salienta-se que as informações aqui apresentadas não contemplam e não representam a totalidade das ações em prol da UFSM, realizadas entre 1973 e 1977, entretanto elas indicam o contexto vivenciado pela Instituição neste período. Além disto, a elaboração de uma lista dessas relações ocorreu diante da necessidade de dar visibilidade as informações para este estudo, através da elaboração de instrumentos de pesquisa e metodologias específicas para a área de Arquivologia e áreas afins.

Considerações finais

Hélios Homero Bernardi foi professor, Vice-Reitor e Reitor da Universidade Federal de Santa Maria. Suas ações, em cada um desses momentos de sua trajetória, impactaram diretamente na Instituição, considerando que ele esteve presente desde antes da criação da Universidade de Santa Maria, em 1960, envolvendo-se com a Instituição até seu falecimento, em 1981. A proposta desta pesquisa era de analisar a relação das ações do eixo de Inovação e Internacionalização na gestão de Hélios Homero Bernardi (1973-1977) de forma a valorizar a UFSM e contribuir com a construção de sua memória institucional.

No que diz respeito ao contexto social e institucional no período de gestão de Hélios Bernardi, foi possível observar que os documentos arquivísticos da Universidade Federal de Santa Maria são elementos que podem “iluminar” o passado institucional, trazendo informações sobre os “sujeitos legitimados” envolvidos na construção da história da UFSM. Entende-se, portanto, que as pessoas moldam a forma como as instituições se consolidam, a partir da trajetória individual de cada “sujeito legitimado”, ou seja, a história de vida de cada um dos atores sociais envolvidos incide sobre as ações que contribuíram para a criação e legitimidade institucional.

Ao longo de sua vida profissional, Hélios atentou-se para as ações que envolvem a Inovação e a Internacionalização da Universidade, um exemplo disso são suas experiências para a qualificação profissional na Alemanha, na ocasião como Vice-Reitor, realizando estudos na *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAA) por meio do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico.

Com relação as principais ações realizadas entre a UFSM, com ênfase nas relações vinculadas às instituições internacionais, direcionadas à Inovação e a Internacionalização, na gestão de Hélio Homero Bernardi, pode-se observar indícios de uma relação de continuidade dos atos propostos e iniciados na gestão do Reitor Fundador José Mariano da Rocha Filho. Muitos projetos e convênios que foram articulados pelo primeiro Reitor da UFSM tiveram continuidade ao longo da década de 1970. Merecem destaque as relações com a Alemanha e suas contribuições para a área de Química da Instituição, curso em que Hélio lecionou até o seu falecimento, bem como a Operação Oswaldo Aranha, em convênio com os Estados Unidos.

Ainda, durante a sua gestão, a Instituição relacionou-se com países de quase todos continentes colaborando para o desenvolvimento da UFSM e incidindo sobre questões como o aperfeiçoamento do seu corpo docente e discente, além do aprimoramento de sua estrutura e o fortalecimento dos aspectos culturais envolvidos nestas relações. Neste sentido o aporte teórico e metodológico da Arquivologia apresenta-se como contribuição para o conhecimento e, por conseguinte, valorização do patrimônio documental da Instituição. Por isso, como uma contribuição ao tema, recomenda-se a elaboração de instrumentos de pesquisa para o acervo de todos os Reitores que a UFSM teve em seus 62 anos de história, fomentando o acesso às informações contidas nos documentos de arquivo, colaborando, deste modo, para a construção da memória da UFSM.

A partir das análises realizadas e considerando as especificidades dos momentos analisados neste estudo, acrescenta-se que os documentos pesquisados se configuram como fontes relevantes que conduzem para a valorização do patrimônio documental da Instituição, na medida em que comprovam fatos da construção da história da UFSM.

Referências

ARRUDA, José Jobson. **Nova história moderna e contemporânea**. Bauru, São Paulo: Bandeirantes Gráfica, 2004.

BARICHELO, Eugenia Mariano da Rocha. **Os 50 anos da Nova Universidade**. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM 2012.

BRASIL. **Modelo de Requisitos para sistemas informatizados de gestão arquivística de documentos: e-ARQ Brasil**. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Arquivos. Brasil. 2009. Disponível em: <<http://www.siga.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes/e-arq.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2022.

_____. **NOBRADE: Norma brasileira de descrição arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.siga.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes/nobrade.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARPES, Franciele Simon. **O Patrimônio documental e a memória da universidade: Um instrumento de acesso aos atos legais e normativos da UFSM**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação profissionalizante em Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CONSTANTE, Sônia Elisabete. **Narrativa Jornalística e Memória Institucional: A Universidade de Santa Maria no jornal A Razão**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Comunicação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FERREIRA, Rafael Chaves. **Difusão audiovisual do arquivo histórico municipal de Santa Maria com meio de comunicação com a sociedade**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação profissionalizante em Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LORENTZ, Márcia Helena do Nascimento. **O Comportamento empreendedor de diretores da UFSM e sua percepção quanto à Universidade empreendedora**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Administração) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Yves; COUTURE, Carol. **Os fundamentos da disciplina arquivística**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

VENÂNCIO, Renato. Arquivos universitários no Brasil: esboço de uma cronologia. *In*: VENÂNCIO, Renato; NASCIMENTO, Adalson. (Orgs.). **Universidade & Arquivos: Gestão, ensino e pesquisa**. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2012. p. 37 - 58.

Modelo de rotação por estações de trabalho: reverberações do protagonismo acadêmico

Ângela Susana Jagmin Carretta¹

Lize Helena Cappellari²

Carmen Lúcia Simões Pires de Barros³

doi.org/10.47585/9786584591103.2

Introdução

Nossa vivência educativa direciona-se à *práxis*, segundo uma visão Aristotélica, onde a *práxis* é o fundamento da teoria, Filosofia do movimento (VALLE, 2014), ou, de outra perspectiva. Quando a teoria está incluída na *práxis* (Marx), reafirmando a significativa indissociabilidade entre os aspectos teóricos e práticos, avançamos neste estudo. Dessa forma, pesquisas desta natureza, nos permitem investigar a própria *práxis*, além de ampliar conhecimentos que contribuam para a aplicabilidade da pesquisa tipo intervenção pedagógica. Isto nos desafia a inserirmos novas estratégias no cotidiano acadêmico, de modo a (res)significar nossa *práxis*, buscando novos sentidos e cooperando para o protagonismo acadêmico.

Este estudo teve como questão norteadora: Como o cenário da sala de aula e o protagonismo estudantil reverberam nos aspectos cognitivo e socioemocional dos acadêmicos?

1 Mestre em Ensino de Ciências Exatas (Univates). Foi professora da rede pública estadual e substituta na Unipampa, atuando desde 2003 na Urcamp, nos cursos de Matemática, Pedagogia e Engenharia Civil. Tem experiência na área de Ensino da Matemática, com ênfase na didática. Atualmente é coordenadora institucional PIBID Urcamp, edital 2020-2022. MBA em Educação Híbrida, Metodologias Ativas e Gestão da Aprendizagem, pela Uniamérica e especialização em A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno, pela PUCRS. | E-mail: angelacarretta@urcamp.edu.br.
2 Formada em Ciências Biológicas pela Universidade de Caxias do Sul, mestrado em Biociências (Zoologia) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em Zoologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Urcamp, sendo Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas e Coordenadora de Área (Ciências Biológicas) do PIBID/URCAMP/CAPEL. | lizecappellari@urcamp.edu.br

3 Graduada em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas pelas Faculdades Unidas de Bagé/Fundação Áttila Taborda. Especialização em Ensino de Artes Visuais (Urcamp), Mestrado em Arte educação (UFRGS). Artista plástica com desenvolvimento de pesquisa e produção na área de Escultura cerâmica, História da Arte e Patrimônio Cultural. Diretora do Museu D. Diogo de Souza/Bagé. | carmenbarros@urcamp.edu.br

O objetivo desta pesquisa se refere a analisar as habilidades e atitudes dos acadêmicos, durante as estratégias que compuseram as Rotações de Estações, frente ao protagonismo estudantil e o cenário da sala de aula; problematizou-se as reverberações do protagonismo acadêmico, nos âmbitos cognitivo e socioemocional.

Dessa forma, objetivamos analisar as habilidades e atitudes dos estudantes frente às repercussões do protagonismo acadêmico durante sessões de aprendizagem, organizadas no Modelo de Rotação por Estações de Trabalho. “[...] os modelos de rotação permitem que os estudantes de um curso ou de uma disciplina, em um roteiro pré-estabelecido pelo professor, passem algum tempo imersos em diferentes estações de ensino, em que pelo menos uma tem que ser on-line.” (ANDRADE; SOUZA, 2016, p. 4).

Nossa opção por aplicar três sessões, com tempo pré-estabelecido, contendo quatro estratégias em cada uma delas, de forma diversificada e, em pequenos grupos, nos oportunizaria uma variedade de propostas, as quais seriam protagonizadas e exigiriam habilidades cognitivas e socioemocionais, bem como decisões e resolução de problemas.

O cenário da sala de aula, a partir de um novo layout, deu espaço para quatro estações de trabalho, sendo que em uma delas recursos tecnológicos estavam disponíveis.

Fundamentação teórica

Consideramos que é preciso elucidar nosso entendimento quanto ao termo intervenção, pois genericamente, o dicionário aponta, dentre outros, intromissão, influência interferência. No que tange à área educacional também poderá conduzir ao autoritarismo e imposição. Porém, queremos (re) afirmar nosso propósito em tratar da pesquisa intervenção como uma ação de reflexão e transformação; dessa forma corroboramos com Aguiar e Rocha (1997, p. 97).

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática - variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno.

Dessa forma, a intervenção se funde à pesquisa, suscitando indagações e reflexão, ampliando habilidades e competências, com foco nas ações prospectivas de desenvolvimento pessoal, profissional e social.

A aprendizagem ativa tem sido alvo de discussões, nos diversos níveis de ensino. Inicialmente, constata-se que a formação dos docentes que passam pelo processo de inovação no ensino superior, atualmente, não condiz com a referida proposta. Por isso, muitas instituições de ensino superior têm oportunizado cursos de formação nesta área.

Desta forma, o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) idealizou um curso de Especialização em Docência Universitária, na modalidade EAD, do qual resulta este artigo.

Consideramos extremamente relevante a proposta da aprendizagem ativa, principalmente

em relação a atuação do acadêmico no processo de aprendizagem, do qual é protagonista, de modo crítico, criativo e empreendedor.

Ressaltamos ainda, as reflexões e mudanças curriculares no ensino superior, de modo a adequá-los à contemporaneidade, com foco interdisciplinar e atualizado às exigências do mercado de trabalho e, o cumprimento dessas ações nos levou à construção de um novo currículo. Acreditamos que, desta forma, o respeito às diferenças será uma realidade; os ritmos de aprendizagem serão considerados, bem como o estreitamento entre ensino, pesquisa e extensão poderão se concretizar.

O padrão de ensino tradicional vem sendo questionado por novas tendências educacionais, as quais sinalizam para a necessidade da formação de um profissional reflexivo e crítico, preparado para transformar a realidade do seu dia a dia. É importante compreendermos as tendências educacionais, fazendo uso de recursos metodológicos pertencente às novas concepções em educação. (SOARES *et al*, 2018)

Os processos de ensino e aprendizagem tradicionais não respondem mais às demandas do mundo contemporâneo, muito menos ao perfil do aluno do século XXI. Surge então, o ensino híbrido, o qual propõe uma combinação entre aulas presenciais e online; entre trabalhos individuais e em grupos; entre atividades em aplicativo/software e manuscritas (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

O ensino híbrido, também chamado de *Blended Learning*, sendo que *Blend*, na língua inglesa, significa combinar, misturar, podendo ser compreendido como um modelo de ensino e aprendizagem que combina ensino presencial (tradicional) e ensino on-line (*e-learning*). O termo *Blended Learning*, ou *B-Learning*, está relacionado a um ensino semipresencial ou ensino híbrido (ANDRADE; SOUZA, 2016).

O ensinar e aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (MÓRAN, 2015, p. 16).

O ensino híbrido surgiu como uma inovação em relação à sala de aula tradicional, sendo uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos”, as vantagens da educação online e os benefícios da sala de aula tradicional (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Possui quatro modelos principais: Rotação (que se subdivide em Rotação por Estações de Trabalho, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual), Flex, À La Carte e Virtual Enriquecido (Fig. 1). No modelo por Rotação os estudantes seguem um roteiro preparado pelo professor, passando por diferentes estações de ensino, onde ao menos uma deve ser on-line. Nos modelos Flex, À La Carte e Virtual Enriquecido todo o processo de ensino é on-line (STAKER; HORN, 2012).

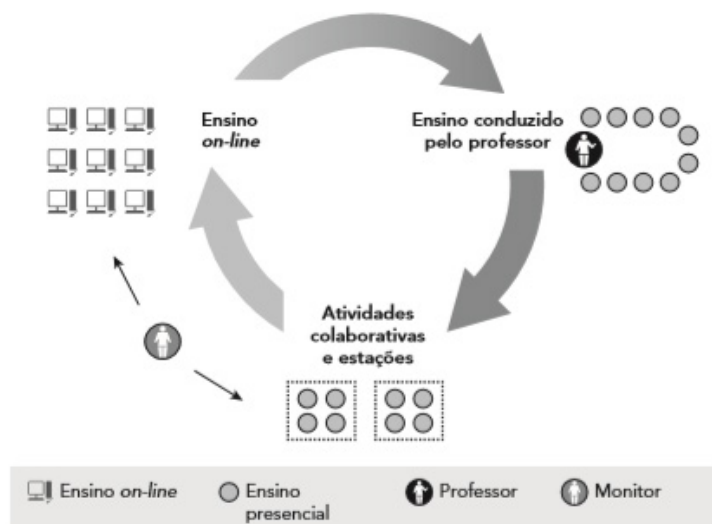


Fonte: STAKER; HORN, 2012, p. 38

Este estudo tem como foco o uso de uma metodologia ativa, a Rotação por Estações, considerada um conjunto de estratégias, selecionadas, criteriosamente, com vistas a contribuir para a constituição do papel do aluno como protagonista da aprendizagem. Acreditamos ser esta estratégia adequada, pois a simultaneidade de tarefas, com diferentes propósitos, exige diferentes habilidades.

Para que ocorra a implementação do modelo de rotação por estações de trabalho, a sala de aula deve ser dividida em espaços de aprendizagem chamados “estações” (NETA; CAPUCHINHO, 2017). Os alunos devem fazer um rodízio por essas estações (Fig. 2), em um tempo estabelecido pelo professor ou até que o aluno cumpra o objetivo da aprendizagem da estação. Uma dessas estações deverá ser um espaço para aprendizado on-line e os outros podem incluir outras atividades, como projetos em grupo, tutoria individual ou ainda tarefas escritas (STAKER; HORN, 2012).

Figura 2. Modelo de rotação por estações de trabalho



Fonte: STAKER; HORN, 2012, p. 38

O cenário da sala de aula transforma-se num espaço para os alunos trabalharem com situações-problema, coleta de dados e aplicação de conceitos, além de criar oportunidades para cada aluno caminhar em ritmo próprio e se envolver nos grupos colaborativos que mais atendam às suas necessidades (NETA; CAPUCHINHO, 2017, p.153).

Nos momentos online, em que geralmente o aluno estuda sozinho, é possível se valer do potencial das tecnologias para que o estudante tenha controle sobre seus estudos, tomando decisões que favoreçam sua

autonomia. Nesse momento, é também valorizada a relação existente entre alunos, professores e tecnologia, propiciando a troca de conhecimento, a interação e o aprendizado colaborativo entre alunos e entre professores e alunos, propiciado pelas tecnologias digitais. Já nos momentos offline, na sala de aula presencial, os alunos têm a oportunidade de estudar em grupo, com o professor e com os colegas, valorizando o estudo coletivo e possibilitando a construção colaborativa do conhecimento, por meio da interação, enaltecendo as interações interpessoais (BARION; MELLI, 2017).

O modelo de Rotação por Estações de Trabalho traz diversos benefícios, como: o aumento das oportunidades do professor de trabalhar com o ensino e aprendizado de grupos menores de estudantes; o aumento das oportunidades para que os professores forneçam feedbacks em tempo útil; oportunidade dos estudantes aprenderem tanto de forma individual quanto colaborativa; e, por fim, o acesso a diversos recursos tecnológicos que possam permitir, tanto para professores como para os alunos, novas formas de ensinar e aprender (SOUZA; ANDRADE, 2016, p. 8).

Este modelo, por ser ensino híbrido otimiza o tempo na sala de aula, enriquecido por conhecimentos prévios disponíveis antecipadamente, em consonância com a proposta de Sala de Aula Invertida.

Contexto da intervenção e indicadores

A presente proposta de intervenção ocorreu nos cursos de Licenciatura - Ciências Biológicas e Pedagogia, do Centro Universitário da Região da Campanha, Bagé em turmas que cursam a 4ª competência da Graduação, totalizando 31 acadêmicos, sendo 18 do Curso de Pedagogia e 13 de Ciências Biológicas.

Há cerca de dois anos, a Urcamp vem preparando seus docentes para uma nova etapa, pois sentiu que era o momento de sintonizar a docência com o tempo em que estamos vivendo, uma vez que a fragmentação de saberes não faz mais sentido. Urge religar seres e saberes, através da ética, da solidariedade, da cooperação, da pesquisa, da vivência, da prática, da crítica sobre o próprio pensar, ampliando conhecimentos e aprendendo para toda a vida. Nós, docentes do Curso de Pedagogia e de Ciências Biológicas comungamos com a ideia de que no mundo tudo se liga, como numa rede; defendemos a pertinência dos conteúdos, o enfrentamento de possíveis incertezas, a aproximação dos ambientes acadêmico e profissional, bem como a certeza de que o discente precisa protagonizar sua aprendizagem, ou seja, o grau de complexidade no mundo globalizado tem se ampliado e, conseqüentemente, o perfil profissional tem exigido diferentes competências. Dessa forma, os princípios da Aprendizagem Ativa têm sido incorporados a nossa prática docente.

A Graduação i se refere a uma proposta de ensino por competências adotada pela Urcamp, a qual enfatiza a solução de problemas reais, a interação de mentores, estudos independentes e a construção de uma trilha de aprendizagem, pois semestralmente o aluno opta por um componente curricular que lhes possibilita a construção de competências pessoais e profissionais, além da implementação de metodologias ativas, a qual está em vigor desde o 1º semestre de 2019.

Na concretização da referida proposta de ensino por competências, o protagonismo do aluno é acentuado. Para tal, as aulas expositivas não estão no primeiro plano, mesmo quando dialogadas.

Enquanto docentes temos revisitado teóricos, participado de reuniões semanais, específicas da Graduação i. Temos tido oportunidade de participar de oficinas, organizadas pelo NAP (Núcleo de Aperfeiçoamento Pedagógico), cursos de extensão e de pós-graduação.

Consideramos que o planejamento de atividades diversas, que solicitam o trabalho em equipes, a flexibilidade cognitiva, a tomada de decisões, a empatia, a gestão de pessoas, o caráter empreendedor, o espírito criativo/inovador, a habilidade de negociação, o autoconhecimento, a proatividade fazem parte do cotidiano acadêmico.

Há evidências de que este perfil precisa ser construído, pois nosso aluno é reflexo da Educação Básica, na qual o aluno não se sente protagonista. No segundo semestre de 2019, já vislumbramos muitas conquistas, especialmente com esta proposta de intervenção. Acreditamos que a ênfase na aprendizagem ativa se constitui numa ação desafiadora e necessária, a qual pode ampliar a aquisição de habilidades e competências.

Descrição e análise da intervenção

Trata-se de um modelo de Ensino híbrido, no qual o acadêmico passa por diversas estações de trabalho durante o período da aula, as quais poderão durar de 20 a 30 min. Para esta intervenção optamos por realizar três sessões; cada uma delas com quatro estações de trabalho. Ao final das vivências foi aplicado um novo instrumento, no qual o aluno avaliou seu desenvolvimento, o de seus colegas, bem como a proposta de trabalho.

A sala foi reconfigurada, com estações de trabalho e metodologias específicas, em que as tarefas pudessem ocorrer na mesma duração de tempo, para que o acadêmico possa cumprir o objetivo de cada uma das estações. Camargo e Darus (2018) apontam para o desenvolvimento da cooperação e da autonomia, a partir de sugestões de estratégias; as quais foram analisadas e selecionadas, de modo a instigar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

No início de cada uma das sessões, nós, docentes passamos as instruções iniciais e apresentamos a proposta de trabalho de cada uma delas.

Considerando que o aprendizado é único e individual e que diferentes situações podem ampliar diversas competências e, que a construção de uma competência exige diversas vivências, propomos o modelo de Rotação por Estações, em que:

- Os acadêmicos foram organizados em quatro grupos.
- Cada grupo realizou as tarefas, planejadas antecipadamente.
- Houve a preocupação em planejar momentos distintos; de trabalho colaborativo e, também os individuais.
- Uma variedade de recursos (textos, vídeos, infográficos...) foram selecionados, de modo que favorecessem a personalização do ensino, pois nem todos os alunos aprendem da mesma forma.
- No tempo, previamente estipulado, os alunos trocavam a estação de trabalho, até que todos passassem pelas quatro estações de trabalho.
- As atividades não foram sequenciais, mas funcionaram de forma integrada.

Explicitam-se as estações nos quadros abaixo:

Quadro 1. 1ª Sessão

1ª Sessão		
Estações	Estratégias	Duração
1ª Estação	Vídeo , com anotações bem pontuais.	20 min
2ª Estação	Texto 1 , tendo as ideias organizadas em mapa mental.	20 min
3ª Estação	Texto 2 , tendo as principais ideias registradas em um vídeo de até 2 min.	20 min
4ª Estação	Texto 3 , elaboração de três questões e respectivas respostas.	20 min

Fonte: elaborado pelas autoras.

Apesar do planejamento prever a duração de 20 minutos para cada uma das estações, verificamos que medir este tempo requer mais experiência. Um aspecto extremamente relevante se refere ao acompanhamento que o professor pode disponibilizar àqueles que apresentam alguma dificuldade.

Gestar a concepção de Aprendizagem Ativa é uma ação intencional para reinventar a práxis e adequá-la ao momento atual. A reinvenção resulta de um mundo em movimento, em constante mutação, a qual provém da reflexão em torno das habilidades cognitivas, socioemocionais e atitudes de enfrentamento a novas proposições. Abed (2016, p. 17) esclarece que “[...] as habilidades socioemocionais estão intrinsicamente imbricadas com as habilidades cognitivas, são duas faces de uma mesma realidade: das relações que estabelecemos com o outro, com o conhecimento, conosco mesmos”.

No âmbito da educação, não é diferente. O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência “[...] a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação” (PERRENOUD, 1999, p. 186).

Quadro 2. 2ª Sessão

2ª Sessão		
Estações	Estratégias	Duração
1ª Estação	Ensino pela Pesquisa , os acadêmicos recebem as palavras chave e buscam informações acerca do tema, registrando em um áudio.	20 min
2ª Estação	Texto . A tarefa se refere a responder quatro perguntas, a partir do texto.	20 min
3ª Estação	Brainwriting : os acadêmicos recebem uma situação problema e sugerem possíveis estratégias de resolução.	20 min
4ª Estação	Texto fragmentado em períodos (unidade sintática). Os acadêmicos organizam o texto, o qual relata uma curiosidade sobre o tema.	20 min

Fonte: elaborado pelas autoras.

As estratégias da segunda Estação, foram selecionadas conforme as competências indicadas por Camargo e Darus (2018). O desempenho dos alunos correspondeu aos objetivos, pois ocorreram trocas de informação; empenho em trabalhar em equipe; reflexão e tomada de decisão.

Abed (2016, p. 7) cita que “motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade... E no futuro dos nossos alunos”.

As estratégias desta sessão foram muito bem aceitas; os acadêmicos trabalharam de forma ativa e otimizaram o tempo.

Quadro 3. 3ª Sessão

3ª Sessão		
Estações	Estratégias	Duração
1ª Estação	Verdadeiro, Falso ou discussão ; a estação contém cartas com afirmativas, viradas para baixo e três envelopes (verdadeiro, falso ou discussão). O grupo analisa cada uma das cartas e a coloca no envelope correspondente.	20 min
2ª Estação	Vídeo , após assistir o vídeo o acadêmico deverá pesquisar três curiosidades sobre o assunto	20 min
3ª Estação	Texto , os acadêmicos deverão elaborar um resumo, de 10 a 15 linhas referente ao texto	20 min
4ª Estação	Intercâmbio com o autor ; os alunos leem o texto e preenchem uma tabela, tendo quatro colunas: tenho dúvida em; o autor diz; eu penso que; e, assim, concluo.	20 min

Fonte: elaborado pelas autoras.

As 1ª e a 4ª Estações foram adaptadas da obra de Camargo e Darus (2018). O “Intercâmbio com o autor” foi a mais polêmica, pois exigiu habilidades de argumentação para que fosse aceita pelo grupo.

Precisamos atentar para as estratégias e o ambiente de aprendizagem, um lugar comum a professores e alunos, com princípios pedagógicos claros que concebem a aprendizagem como um processo que exige a participação ativa, com ênfase na interação, colaboração e reflexão, de modo a manter-se a maior parte do tempo resolvendo problemas ou pesquisando, o que caracteriza a aprendizagem ativa. “Aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo (ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando) sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Ao final de cada aula, os acadêmicos respondiam a um instrumento, num formulário eletrônico, sendo que a primeira questão se referia a um aspecto auto avaliativo; a segunda tratava do empenho dos colegas do grupo e a terceira exigia uma avaliação da atividade em si, no formato de uma escala Likert, onde “[...] os respondentes não apenas respondem se concordam ou não com as afirmações, mas também informam qual seu grau de concordância ou discordância.” (OLIVEIRA, 2001, p.19).

A percepção dos acadêmicos quanto a seu empenho nas estações de trabalho re-velou que, aproximadamente 75% dos participantes consideraram que ajudaram muito o grupo. Persistência, responsabilidade, cooperação, tomada de decisão e autocontrole são algumas das habilidades que podem ser priorizadas para a construção de um conjunto de habilidades socioemocionais, em prol de um impacto significativo sobre o desempenho acadêmico, pois “[...] indivíduos que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos escolares” (SANTOS; PRIMI; 2014, p. 12).

Quanto a ser ajudado por seu grupo, mais da metade dos acadêmicos consideraram que a ajuda foi expressiva.

[...] estudantes mais organizados, focados e confiantes aprendem mais, da mesma maneira que alunos mais persistentes e resilientes tendem a se comprometer com objetivos de longo prazo e lidar melhor com frustrações e conflitos. Sabe-se, por exemplo, que o ato de aprender os conteúdos curriculares não envolve apenas competências ligadas à velocidade de raciocínio e à memória, mas exige também motivação e capacidade de controlar a ansiedade e outras emoções. A criatividade, por sua vez, envolve a capacidade de refrear formas tradicionais de pensamento e requer boa dose de autoestima e confiança (SANTOS; PRIMI; 2014, p.12).

Em relação às atividades desenvolvidas nas estações de trabalho, a avaliação foi considerada positiva. Os alunos de ambos os cursos foram unânimes em apontar que as atividades foram boas oportunidades para o estudo, apontaram para “concordo totalmente”. Souza e Andrade (2016), citam que dentre os benefícios do uso de Rotação por Estações estão a oportunidade de os alunos aprenderem de forma individual e colaborativa; e a utilização de recursos tecnológicos, permitindo, que professores e alunos, utilizem novas formas de ensinar e aprender.

Quanto à atuação em grupos diferentes, o questionário atingiu os dois melhores pontos da escala utilizada: concordo parcialmente e concordo totalmente

No que tange à oportunidade em conhecer melhor os integrantes da turma durante a Rotação por Estações, as respostas foram contraditórias: discordo totalmente, discordo parcialmente

ou concordo totalmente. Observou-se que parte dos acadêmicos não se sentem à vontade em trabalhar com os demais colegas, preferem os grupos fixos. Coll et al (1992), ressaltam a importância do trabalho colaborativo através da organização dos alunos em grupos, uma vez que isso contribui para o respeito e a valorização dos sujeitos e de suas diferenças.

Indagados se a metodologia Rotação por Estações deveria ser utilizada em outras disciplinas, a totalidade dos acadêmicos acreditam que sim, manifestando-se entre con-cordo parcialmente ou concordo totalmente. “[...] experiências reais ou simuladas, visan-do às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (BERBEL, 2011, p. 29).

A solicitação de indicar se avaliava positivamente a aplicação destas metodologi-as, comparadas as aulas expositivas tradicionais, apenas dois acadêmicos apontaram para discordo totalmente, enquanto os demais concordaram parcialmente ou totalmente.

Os acadêmicos, de ambos os cursos de Licenciatura, consideraram que as ativi-dades motivaram suas participações nas discussões e resoluções de problemas: concordo totalmente. Segundo Camas e Brito (2017, p. 314) “Intenciona-se, com sua aplicação, favorecer a autonomia do estudante, despertar a curiosidade e estimular tomadas de deci-sões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e nos con-textos do estudante”.

Considerações finais

Uma das questões norteadoras de nossa pesquisa se refere a utilização de metodologias ativas, organizadas no Modelo Rotação por Estações, o protagonismo estudantil, a aprendizagem cognitiva e as habilidades socioemocionais dos alunos. Pela análise das respostas observamos que nem todos concordam em atuar em grupos diferentes e também discordam que essas atividades oportunizem uma interação maior entre os colegas da turma.

Podemos observar que a maioria dos alunos, de ambos os cursos, consideraram a atividade de Rotação por Estações positiva, mas alguns ainda apresentam dificuldades de desenvolver atividades com indivíduos que nunca haviam trabalhado. Freitas e Freitas (2002) ressaltam a importância do trabalho em grupo ser desenvolvido com todos os elementos da turma, mesmo entre aqueles que não possuam laços de amizade, pois isso transmite ao aluno a percepção do cotidiano, onde nem sempre é possível desenvolver atividades com quem nos identificamos.

O uso de metodologias ativas transforma a sala de aula em um local mais atrativo, que estimula o aluno a debates e reflexões, fazendo com que o professor assuma o papel de intermediador, estimulando uma aprendizagem autônoma.

As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo. O protagonismo estudantil reverbera no cenário da sala de aula, nas relações com o professor e seus pares, na aquisição da autoconfiança, no fortalecimento das relações entre os pares. As experiências decorrentes das atividades planejadas para as Estações de Trabalho contribuíram para a otimização do tempo, a organização e a participação dos acadêmicos.

Esta foi nossa primeira proposta de vislumbrar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais

e cognitivas, num mesmo patamar. Apesar das limitações de nossa pesquisa intervenção consideramos a evidência de que ela indica um novo caminho para um panorama profissional, com grandes chances de enfrentamento dos desafios decorrentes da sociedade e do mercado de trabalho, pois as habilidades socioemocionais (empatia, perseverança, tomada de decisão, resiliência, autogestão, autoconhecimento, cooperação, autonomia, dentre outras) e as cognitivas (pensamento científico, crítico e criativo) são consideradas indispensáveis na contemporaneidade.

Referências

ABED, A.L.Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag**, v. 24, n. 25, São Paulo, 2016.

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, n. 3 - 4, 1997, p. 87 - 102.

ANDRADE, M. do C.; SOUZA, P. R. Modelos de Rotação do Ensino Híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, v. 9, n. 1, p. 3 - 16, Florianópolis, 2016.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BARION, E.C N.; MELLI, N. C. A: Os modelos por rotação e laboratório rotacional no ensino híbrido do curso técnico de informática semipresencial: um novo olhar dentro e fora da sala de aula. 2017. *In*: 23º CIAED. Congresso Internacional de Educação a Distância. Metodologias ativas e Tecnologias aplicadas à educação, 2017. **Anais...** Foz do Iguaçu-PR, 2017; Disponível em <www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/301.pdf> Acesso em Ago de 2019.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25 - 40, jan./jun. 2011.

CAMARGO, Fausto; DARUS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso. 2018.

CAMAS, N. P.; BRITO, G. S. da. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUC-PR. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1981-416X.17.052.DS01>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learningdisruptive-Final.pdf> Acesso em: 01 ago. 2019.

COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Los contenidos de la reforma**: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana/Aula XXI. 1992.

FREITAS, M., FREITAS, C. **Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Edições ASA. 2002.

MORAN, J. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, C.A.; MORALES, O.E.T. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33 Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

NETA, M. S.; CAPUCHINHO, A. C. Educação Híbrida: Conceitos, Reflexões e Possibilidades do Ensino Personalizado. In: II Congresso sobre tecnologias na educação. Paraíba, 2017. **Anais...** Universidade Federal de Paraíba, Mamanguape, Paraíba, 2017. p. 148-156. Disponível em: <http://ceur-ws.org/Vol1877/CtrlE2017_AC_13_62.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2018.

OLIVEIRA, T. M. V. Escalas de mensuração de atitude: Thrstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. **Revista Administração online**, São Paulo, v. 2, n. 2, abr./jun. 2001.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SOARES, A. B.; MIRANDA, P. V.; BECHER, P. R. S.; BARIN, C. S. Metodologias ativas: potencializando a aprendizagem na educação profissional e tecnológica. In: XVIII Seminário Internacional de Educação no Mercosul, 2018, Cruz Alta. **Anais...** Cruz Alta, 2018.

SOUZA, P. R.; DE ANDRADE, M. C. F. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, v. 9, n. 1, p. 3 - 16, 2016.

STAKER, H.; HORN, M. B. Classifying K-12 Blended Learning. **Innosight Institute**, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/X2JXGp>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

VALLE, L. A. B do. Aristóteles e a práxis: uma filosofia do movimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 263-277, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15563>>. Acesso em 21 de Agosto de 2020.

Infografia: metodologia ativa e recurso criativo adaptado ao ensino no curso de Pedagogia da Urcamp/Bagé

Clarisse Ismério¹
Viviane Kanitz Gentil²
Maria Elaine Leon³

doi.org/10.47585/9786584591103.3

Introdução

A educação significativa é pautada por um processo de aprendizagem impulsionado pela mediação do professor, que através de desafios e problematizações estimule a autonomia das(os) acadêmicas(os) para construir conhecimentos aplicáveis ao exercício das atribuições profissionais, sendo que a aprendizagem significativa, conceito central da teoria de Ausubel, envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual define como conceito subsunçor.

Dessa forma foi proposto um projeto de intervenção pedagógica voltada para a utilização de infográficos, como ferramenta de sistematização de conceitos propostos no segundo módulo do Curso de Pedagogia da Urcamp/Bagé, sendo essa prática proposição de interações em grupo, que possibilitem a mobilização de conhecimentos prévios e novos conhecimentos, permitindo debate, reflexões e exemplificação dos conceitos abordados, desta forma incentivando o protagonismo do aluno.

Concepções teóricas formadoras

Atualmente a educação no ensino superior passa por um processo de reflexão e de resignificação do ofício do professor e de sua práxis educativa. No passado o docente do ensino superior necessitava

1 Doutora em História do Brasil (PUCRS), Coordenadora do Cursos de História, Urcamp/Bagé. | clarisseismerio@urcamp.edu.br

2 Doutora em Educação (PUCRS), Coordenadora do Curso de Pedagogia, Urcamp/Bagé. | vivianegentil@urcamp.edu.br

3 Mestre em Geomática, Coordenadora do curso de Sistemas em informação, Urcamp/Bagé. | marialeon@urcamp.edu.br

possuir um notório saber e desenvolver pesquisas. Contudo, na atualidade esse perfil mudou, pois na medida que se estimula a autonomia e o protagonismo dos acadêmicos, é necessário rever os saberes, ações e concepções metodológicas dos docentes. Dessa forma, “[...] o profissional contemporâneo de educação atua na realidade de forma efetiva, refletindo a sua prática, criando um compromisso entre professor e aluno, tendo como sustentação, na sua metodologia profissional, a experimentação, a correção e a invenção” (OLIVEIRA; ABREU, e OLIVEIRA, 2016, p. 187).

Trata-se de um processo contínuo de desconstrução e reconstrução dos saberes e competências que visa atender o novo perfil do aluno do ensino superior que, em sua maioria, se caracteriza por executar uma dupla jornada: trabalha, no turno da manhã e tarde, e estuda a noite. Esse estudante está imerso num universo de inquietações, informações, avaliações e auto cobranças, pois tem que dar conta das atividades acadêmicas e da rotina da jornada de trabalho. Nessa perspectiva Dewey salienta que a maior dificuldade da educação é não observar e considerar:

[...] as necessidades e capacidades individuais dos alunos. O problema da educação tradicional não foi o fato de os educadores serem responsáveis por proporcionar o ambiente, mas o de não levarem em consideração a capacidade e os propósitos de seus alunos. Partiam da pressuposição de que certas condições eram intrinsecamente desejáveis, independentemente de serem capazes de estimular certa qualidade de resposta nos indivíduos (DEWEY, 2011, p. 46).

Portanto, o processo de formação superior deve ser constituído pela alternância da teoria e prática, visando proporcionar aos educandos uma aprendizagem⁴ significativa que propicie a autonomia e o empoderamento, uma vez que “[...] o objetivo-chave da educação e do ensino é provocar nele o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes que lhe permitam se desempenhar por si mesmo no meio em que vive” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 72-73).

Ao ampliar as discussões sobre o aprender, Ausebel (1982), destaca a importância da aprendizagem significativa, que é entendida como aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. A este conhecimento, especificamente relevante à nova aprendizagem, o qual pode ser, por exemplo, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental, uma imagem, David Ausubel (1918-2008) chamava de subsunção ou ideia-âncora.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010, p. 2).

⁴ Temos que lembrar que a aprendizagem é um processo contínuo e ocorre através da assimilação de determinados conhecimentos significativos que propiciam o desenvolvimento de processos cognitivos que serão úteis para a atuação como profissional. E esse processo sofre interferência direta das emoções, uma vez que são inerentes de cada ser humano e interferem diretamente no seu modo de agir, pensar e se posicionar frente às múltiplas questões familiares, sociais e do cotidiano.

Todavia, é importante ressaltar que aprendizagem significativa não quer dizer aprendizagem condizente com o conhecimento formal, validado. Para Ausubel, quando alguém atribui significados a um conhecimento a partir da interação com seus conhecimentos prévios, estabelece a aprendizagem significativa, independentemente de esses significados serem aceitos no contexto do sujeito.

Para esclarecer como é produzida a aprendizagem escolar, Ausubel propõe distinguir dois eixos ou dimensões diferentes que originaram, a partir dos diversos valores que possam tomar em cada caso, as classes diferentes de aprendizagem: i) aprendizagem significativa; ii) aprendizagem memorística.

O primeiro é o eixo relativo à maneira de organizar o processo de aprendizagem e a estrutura em torno da dimensão aprendizagem por descoberta/aprendizagem receptiva. Essa dimensão refere-se à maneira como o aluno recebe os conteúdos que deve aprender: quanto mais se aproxima do polo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los ou “descobri-los” antes de assimilá-los; inversamente, quanto mais se aproxima do polo da aprendizagem receptiva, mais os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, já acabada.

Ao contrário, o segundo eixo remete ao tipo de processo que intervém na aprendizagem e origina um continuum delimitado pela aprendizagem significativa, por um lado, e pela aprendizagem mecânica ou repetitiva, por outro. Nesse caso, a distinção estabelece, ou não, por parte do aluno, relações substanciais entre os conceitos que estão presentes na sua estrutura cognitiva e o novo conteúdo que é preciso aprender. Quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próxima se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva.

A noção de aprendizagem significativa, definida dessa maneira, torna-se nesse momento o eixo central da teoria de Ausubel. Efetivamente, a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos. Além do mais, e de acordo com Ausubel, pode-se conseguir a aprendizagem significativa tanto por meio da descoberta como por meio da repetição, já que essa dimensão não constitui uma distinção tão crucial como dimensão de aprendizagem significativa/aprendizagem repetitiva, do ponto de vista da explicação da aprendizagem escolar e do delineamento do ensino. Contudo, e com relação a essa segunda dimensão, Ausubel destaca como são importantes, pelo tipo peculiar de conhecimento que pretende transmitir, a educação escolar e, pelas próprias finalidades que possui, a aprendizagem significativa por percepção verbal.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é uma teoria sobre a aquisição, com significados, de corpos organizados de conhecimento em situação formal de ensino. Há poucas décadas atrás dir-se-ia em “sala de aula”. Hoje, na era das TICs, fica melhor falar em “situação formal de ensino” que pode ser em sala de aula (presencial) ou em um ambiente virtual (a distância).

Uma segunda premissa da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1982) é que o sujeito que aprende vai diferenciando progressivamente e, ao mesmo tempo, reconciliando integrativamente, os novos conhecimentos em interação com aqueles já existentes. Ou seja, a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora são dois processos, simultâneos, da dinâmica da estrutura cognitiva. Através desses

processos o aprendiz vai organizando, hierarquicamente, sua estrutura cognitiva em determinado campo de conhecimentos. Hierarquicamente significa que alguns subsunçores são mais gerais, mais inclusivos do que outros, mas essa hierarquia não é permanente, à medida que ocorrem os processos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa a estrutura cognitiva vai mudando.

Diante do contexto relato da teoria de Ausubel, destacamos de forma complementar que nesse processo é importante que exista o estímulo ao conhecimento e aprimoramento do processo criativo, que é inerente do ser humano, mas que necessita ser estimulado através da observação e dos constantes desafios, para que as aprendizagens tornam-se significativas, com memórias relevantes ao contexto vivido. Nessa mesma perspectiva reflexiva, Maria de Fátima Moraes salienta que a criatividade é resultado dos conhecimentos adquiridos, da motivação, do estímulo aos processos cognitivos, atributos e das aptidões:

Por um lado, ser criativo implica aptidões. Cada um de nós demonstraria um perfil específico em testes de aptidões e, obviamente, se alguém tiver uma capacidade figurativa elevada, por exemplo, é provável que venha a ser criativo quando desenha, pinta ou planifica uma decoração; já se for enfatizada uma capacidade verbal, é mais provável que se venha a ser criativo escrevendo. As aptidões refletem-se então nos contornos dos nossos esforços criativos, não só na alta criatividade, mas também na manifestação criativa quotidiana (MORAIS, 2015, p.3).

Ao construirmos uma práxis pedagógica de atenda a relevância das aprendizagens significativas, constata-se que a formação do educando o deve estar permeada por metodologias que também estimulem o desenvolvimento do processo criativo, uma vez que “a aprendizagem é baseada em parte pela habilidade do cérebro de detectar padrões e fazer aproximações” (TOKUHAMA-ESPINOZA, 2008, *apud* FORNECK, 2019, p. 5). Diante do fato, é primordial ressaltar que as estratégias de ensino, derivantes da metodologia torna-se algo essencial para uma aprendizagem significativa. No que tange sobre conceitos de estratégias de aprendizagem verifica-se que:

Mais abrangente que técnicas me parece o termo “estratégia” para indicar que os meios que o professor utiliza em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos. Procurando conceituar de maneira mais formal, podemos dizer que as estratégias para a aprendizagem constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço sala de aula com suas carteiras até a preparação do material a ser usado, por exemplo, recursos audiovisuais, visitas técnicas, internet etc., ou uso de dinâmicas de grupo, ou outras atividades individuais (MASETTO, 2003, p. 86).

Compreende-se a importância da utilização de múltiplos recursos para a promoção de estratégias de aprendizagem, pois tornam-se necessárias e urgentes no contexto educacional atual, que prima por currículos que sejam constituídos de aprendizagens significativas. Inúmeros fatores contribuem para o processo de transformação que está em curso, que vai desde os novos recursos tecnológicos que se tem à disposição, até o papel que desempenham professores e alunos em sala de aula, ou fora dela, por exemplo. Estratégias de aprendizagem precisam ser desenvolvidas e executadas por todos os envolvidos, inclusive pelos alunos, que passam a ter uma maior autonomia no seu processo de aprender:

Isto supõe levar a cabo uma ação de observação do processo de cada aluno para retirar as ajudas e assegurar-se, assim, de que o aluno atua de forma autônoma não apenas na compreensão, no domínio ou na interiorização dos conteúdos, procedimentais ou atitudinais, como também na definição de objetivos, no planejamento das ações que lhe permitam alcançá-los e em sua realização e controle. Enfim, em tudo o que envolve ter adquirido estratégias metacognitivas que possibilitem a autodireção e a auto-regulação do processo de aprendizagem (ZABALA, 1998, p.103).

Referente a atuação de discentes e docentes, verifica-se, também, que o papel de passividade do aluno frente aos ensinamentos do professor é algo a ser superado, desafiando-o a ser protagonista e ativo na produção do seu conhecimento, sendo criativo, crítico, pesquisador e atuante. E para isso, professores e alunos, necessitam desenvolver um processo de auto-organização para produção autônoma de conhecimento (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2011).

Quando destacamos o protagonismo do aluno, é ainda importante considerar que Ausubel (1982), estabeleceu em sua teoria que o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo, assim como o aprendiz deve ter predisposição para aprender. Ou seja, o material de aprendizagem é potencialmente significativo, pois a atribuição de significado cabe ao sujeito, logo, não há aula, estratégia ou livro significativo. O material potencialmente significativo é aquele capaz de dialogar, de maneira apropriada e relevante, com o conhecimento prévio do estudante.

Nesse sentido, metodologias ativas se inserem em um contexto de desenvolvimento, de uma educação inovadora e transformadora, para alunos, professores e instituições de ensino, assim também fomentando as aprendizagens significativas. Camargo e Daros (2018), abordam que para criar ambientes de participação ativa, dos alunos, são necessárias práticas e estratégias interativas e conectadas com a realidade. E, para isso, é essencial a inovação na área da educação como forma de transformá-la.

O professor precisa refletir e realinhar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno. O foco passa da ênfase do ensinar para a ênfase do aprender. O processo educativo em todos os níveis – e em especial no nível da graduação nas universidades – deve propor o desenvolvimento de competências para atuar em relação às circunstâncias com que possam se defrontar (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2011, p. 72).

Para um entendimento sobre metodologias ativas Masetto (2018, p. 149), aborda que: “São técnicas, métodos, recursos e estratégias que, pensadas como instrumentos adaptados aos diferentes objetivos de aprendizagem, provocam e incentivam a proatividade e a autonomia dos alunos perante sua formação.”

Num contexto de evolução tecnológica e digital, relacionado a novos modelos para promoção do processo de ensino e aprendizagem, Camargo e Daros (2018) chamam atenção de que metodologias ativas, não podem ser confundidas com a presença de recursos tecnológicos em sala de aula, pois esses recursos não são o que fundamentam, como métodos de aprendizagem ativos, e, sim, baseia-se na autonomia e protagonismo dos alunos, no desenvolvimento das suas competências e habilidades, num ambiente colaborativo e interdisciplinar. Scheffer e Lunardi (2018, p.100), expõem que:

Atualmente existem inúmeras novas formas de produzir e desenvolver conteúdos diferenciados para o ambiente de aprendizagem que surgiram com a evolução das tecnologias digitais

para auxiliar à educação. Aliadas as novas contribuições da cultura digital, existem diversas metodologias que possibilitam novas maneiras de ensinar e sua criação tem base nos paradigmas de orientação ao objeto das ciências da computação, tecnologia da informação, sistemas tutoriais inteligentes, e psicologia educacional. Nesse contexto as denominadas “metodologias ativas de aprendizagem” surgem como proposta para focar o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, é importante conhecer a metodologia mais adequada aos objetivos de aprendizagem que se pretende atingir, pois existem diversos tipos e técnicas. Cabe verificar quais práticas mais adequadas para o atendimento de demandas educacionais específicas, bem como o desenvolvimento dos seus respectivos conteúdos.

Em Congressos nacionais e internacionais, os temas de inovação e metodologias ativas, em geral, são associados a problem based learning (PBL), sistemas tutoriais, laboratórios de simulação, novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), peer instruction, ensino híbrido, perestroika (experience learning), team based learning (TBL), project based learning, movimento maker e outros (MASETTO, 2018, p. 149).

Percebe-se a existência de diversas estratégias para aplicação de métodos ativos de aprendizagem, no ambiente escolar. A respeito disso, Camargo e Daros (2018) elencam várias estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo, bem como as respectivas competências que cada estratégia promove, suas respectivas sequências didáticas, seus respectivos modelos e sugestões para desenvolvimento prático em sala de aula e de como uma técnica poderá ser complementada ou trabalhada, simultaneamente, com outra. Dentre as estratégias, os autores supracitados apresentam como exemplo: atividade de contrato de aprendizagem, aplicativos na educação, aprendizagem em espiral, árvore de problemas, construção de situações-problema (cenário de aprendizagem), debate inteligente, ensino híbrido, estudo de caso, mapa mental, dentre inúmeras outras citadas e demonstradas por esses autores.

Na seção foram destacados como variáveis importantes na facilitação da aprendizagem significativa o levar em conta o conhecimento prévio do aluno, a diferenciação progressiva, a reconciliação integrativa, a organização sequencial do conteúdo, a consolidação, o uso de organizadores prévios que mostrem a relacionabilidade e a discriminabilidade entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos, e a linguagem envolvida no intercâmbio de significados.

Também destaca-se, que métodos ativos de aprendizagem são meios estratégicos importantes e inovadores para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, em que o foco passa a ser neste último, ou seja, na aprendizagem significativa. Outro fator de destaque é o novo papel que desempenham os alunos neste contexto, tornando-se autônomos e ativos na progressão dos seus conhecimentos. Verificou-se, também, que existem diversas metodologias ativas a serem aplicadas e desenvolvidas no ambiente acadêmico, dos mais diversos tipos, formas e finalidades, que podem ser trabalhadas simultaneamente uma com a outra, por exemplo, adequando-se a conteúdos, áreas, grupos, objetivos, etc., de forma a atender novas demandas e desafios presentes no ambiente escolar.

Outro recurso que vem se destacando entre as atividades pedagógicas é o uso da infografia e o produto resultante denominado, infográfico. Lyra e Isotani salientam, a partir da teoria de Smiciklas,

que “os infográficos ou gráficos de informação, permitem uma visualização que associa aos dados de design, com o objetivo de transmitir informações concisas de uma determinada audiência”, portanto permitem transformar conceitos “abstratos e complexos em conhecimento intuitivo e instantâneo” (LYRA; ISOTANI, 2017, p. 16, p. 27).

Atualmente, no Brasil, os infográficos são utilizados largamente pela mídia, trazendo para definição de infográfico uma visão aplicada que considera a infografia como uma ferramenta de apoio à transmissão de conhecimento. A propriedade dos infográficos de combinar imagens e textos faz com que sejam considerados materiais de aprendizagem multimídia de acordo com as considerações de Mayer (1999).

As ilustrações ajudam a decompor conceitos complexos dando apoio a assimilação do conteúdo e desta forma esse recurso pode contribuir de forma significativa para reestruturação de conceitos e sínteses de informações trabalhadas, contribuindo significativamente para organização de novos conhecimentos em diferentes áreas, assim como trazer os princípios de organizador de informações, provador de sistematizador de novos conhecimentos de forma criativa e problematizadora ao aluno.

O ensino por competência no Curso de Pedagogia

Nos atuais currículos da Urcamp a proposição metodológica fomenta em especial o desenvolvimento de práticas educativas que envolvam as metodologias ativas em todas as componentes curriculares, que são desenvolvidos através aulas propositivas, dialógicas reflexivas, que incentivem o protagonismo do aluno e a mediação permanente dos docentes, cujo material de apoio é disponibilizado aos acadêmicos na plataforma moodle como motivador de conhecimento prévio ao aluno, que é motivado a iniciar as aulas com pontos previamente elaborados sobre os conceitos a serem trabalhados. Além de instrumentos didáticos, como livros, artigos científicos e materiais em áudio-visuais, é utilizada a ferramenta a plataforma Sagah, ambiente virtual de aprendizagem que propõem aulas as quais contam com desafios, infográficos, textos, documentários e exercícios para estudo.

Através de um ambiente de aprendizagem presencial e a distância, que congrega instrumentos e metodologias distintas, pretende-se trabalhar o processo criativos dos estudantes, que irão sistematizar e transpor os conteúdos mais significativos, ministrados durante o semestre, através de infográficos, desta forma incentivando o aluno a refletir e construir seu próprio conhecimento.

Como ambiente de estudo e intervenção o projeto foi desenvolvido pelas docentes no segundo módulo II Estudar a Formação Profissional e Atuação Docente, do Curso de Pedagogia da Urcamp, que compreende as componentes curriculares de Cultura Surda e Libras, Narrativas Culturais, Política e Legislação Educacional e Projeto Integrador. E especificamente nas componentes de Narrativas Culturais (Profa. Clarisse) e Política e Legislação Educacional (Profa. Viviane)

A proposta foi desenvolvida na Urcamp, Centro Universitário situado na fronteira sul, que abriga diferentes cursos de bacharelado e licenciatura. A Instituição está envolvida em amplo debate que envolve novos modelos de aprendizagem, reestruturando seus currículos e ampliando suas abordagens metodológicas. Todos os cursos da instituição no ano de 2018 revisitaram seus PPC e aprofundaram estudos sobre currículo, metodologia baseada em problemas, projetos de ensino e intervenção, assim

como aprofundaram debate sobre técnicas e instrumentos que envolvem as metodologias ativas e a inserção de novas ferramentas de aprendizagem.

Diante dessa mudança no contexto educacional da Instituição e considerando que o aluno oriundo do Ensino Médio habitualmente advém de uma ambiente tradicional de aprendizagem, competências e habilidades que envolvam criatividade, sistematização e autonomia intelectual são restritas e precisam ser amplamente trabalhadas e desenvolvidas na educação superior, especialmente diante da proposta curricular inovadora proposta pela Urcamp.

Apresentar aos acadêmicos novas estratégias e técnicas de aprendizado são um desafio e fundamentais para garantir novas concepções e percepções de aprendizagem que possam promover estruturas mentais mais dinâmicas e criativas. Inicialmente os alunos são resistentes a mudanças metodológicas, especialmente quando exigem o seu protagonismo e exercício permanente de estudos, práticas e produção.

O método de ensino tradicional composto de aulas expositivas em quadros e utilização de livros-textos reflete um modelo estatístico e mecânico que pode prejudicar o desempenho cognitivo e criativo do aluno. Desse modo é válido desenvolver materiais de aprendizagem que utilizem a profusão de novos recursos atuais para garantir que o aprendizado ocorra de modo efetivo (JUNIOR; COLVARA, 2007). As tecnologias computacionais têm sido amplamente investigadas quanto sua capacidade de facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Um pressuposto que vem sendo confirmado pelas pesquisas no campo de ensino e tecnologia é os benefícios do uso de visualizações associadas a texto durante o processo de aprendizagem. No entanto, de acordo com Gomes (2012) são poucos os estudos que restringem o tipo de visualização investigando os infográficos e que fazem uma análise sobre o impacto deste tipo de visualização no contexto educacional. Mais raro ainda são pesquisas que consideram a influência dos estados efetivos (em particular a satisfação) e a preferência (estilo de aprendizagem) do aluno na sua capacidade de reter informações quando o material apresentado é baseado em infográficos.

Logo, existe um grande potencial de pesquisa nesta temática. Nesse contexto, o desenvolvimento deste trabalho é motivado pela carência de estudos empíricos, assim como a carência de projetos de ensino que demonstrem a importância desta ferramenta no aprendizado do aluno envolvendo recursos que despertam memórias afetivas e a criatividade.

A infografia como instrumento de ensino

Nas componentes curriculares destacadas foi apresentada a proposta de sistematização e transposição dos conteúdos significativos sob a linguagem simbólica expressa nos infográficos. Da mesma forma que também foram disponibilizados vários modelos para auxiliar no processo criativo.

A atividade foi desenvolvida individualmente ou por grupos de 4 estudantes, que definirão a melhor maneira de confeccionar os infográficos. A apresentação da proposta e entrega foi no final do semestre. Essa proposta foi aplicada no 1º semestre de 2020, sendo adaptadas ao meio remoto, uma vez que todas atividades da IES estão sendo home office via plataformas digitais, devido ao isolamento social.

Os infográficos foram criados para compor os portfólios das(os) alunas(os) e socializados através de seminários, nos quais os grupos socializaram com os colegas o processo de criação, ideias e concepções salientadas em cada trabalho.

Os infográficos são constituídos de uma apresentação de informações com preponderância de elementos gráfico-visuais (fotografia, desenho ou diagrama estatístico) integrados em textos sintéticos e dados numéricos, geralmente são utilizados como complemento ou síntese ilustrativa representando uma notícia, contexto, narrativa ou resumo de conteúdo, com objetivo de comunicar ideias, valores e/ou conceitos.

Em tempos de excesso, pensar visualmente se tornou algo imperativo. A infografia gera a capacidade de identificar padrões na desordem de informações complexas e sintetiza novas ideias a partir de fragmentos. Transformar grandes volumes de dados e informações não processadas em gestão do conhecimento por meio do mapeamento de padrões não visualizados em partes isoladas. Mas como podemos propor a infografia no contexto educacional? De que forma podemos promover todos os benefícios referenciados? Nada melhor do que usar alguns novos questionamentos como gatilhos para a reflexão! (SPERB, 2018). Sperb (2018) destaca em seus estudos dicas para criação de infográfico a partir de ferramenta(s) gratuita(s) escolhida(s) por cada grupo, iremos trilhar uma sequência simples de organização para planejar a produção do infográfico.

A avaliação da intervenção foi realizada a partir da análise da produção, apresentação e design do infográfico mensurada nos seguintes indicadores de desempenho: Competências e habilidades cognitivas: planejamento, criatividade, liderança e autonomia; Relações interpessoais: resolução de conflitos e trabalho colaborativo; No infográfico: interdisciplinaridade, clareza nas ideias, capacidade de síntese, representações simbólicas ou iconográficas coerentes com os conteúdos ministrados; Na apresentação: oralidade, clareza na exposição das ideias e desenvoltura. Também foi avaliado a proposta de intervenção a partir dos conceitos teóricos e sua aplicabilidade; metodologia, qualidade e criatividade dos infográficos apresentados.

Na componente de Narrativas Culturais as(os) acadêmicas(os) trabalharam segundo a metodologia dos estudos culturais analisando os processos simbólicos, identitários e educativos expressos nos discursos formativos sociais. Dessa forma busca-se analisar as representações simbólicas e sociais presentes no cotidiano do universo escolar, pois conforme destaca Storey é:

[...] através da análise da cultura de uma sociedade – as formas textuais e as práticas documentadas de uma cultura – é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de ideias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade. É uma perspectiva que enfatiza a atividade humana, a produção ativa da cultura, ao invés de seu consumo passivo (STOREY, 1997, p.46).

E na componente de Políticas e Legislação Escolar os iniciaram as atividades participando de uma dinâmica que visava as vivências de trajetórias acadêmicas dos alunos e sua relação com as legislações e políticas educacionais vigentes, desta forma incentivando a sistematização de conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática em questão. Na continuidade dos estudos, a metodologia de sistematização de dados através de micro textos e elaboração de figuras representativas foi uma constante, aspecto que buscava estruturar elementos contínuos para a elaboração de um infográfico final, onde os conceitos e

conteúdos estudados estariam articulados com outros componentes curriculares, assim como outros saberes e conceitos consolidados pelos acadêmicos. Faz-se necessário considerar que os infográficos podem variar em diversos aspectos, como formas e cores, o que altera sua narrativa e seus efeitos de sentido, assim é fundamental que o aluno tenha sob seu domínio o maior número de elementos textuais e gráficos para a criação do infográfico.

Para Teixeira (2010, p.18), “o infográfico é composto por elementos icônicos e tipográficos e pode ser constituído por mapas, fotografias, ilustrações, gráficos e outros recursos visuais, inclusive aqueles mais abstratos e não necessariamente icônicos”. Todos esses elementos são representativos na produção de sentido.

As diferentes articulações dos elementos da infografia asseveram as diversas configurações da composição da narrativa. Esses recursos gráficos-textuais não se tratam de um discurso objetivo e imutável, mas de interações entre diversas linguagens e contextos para a criação de um efeito de sentido, imbuído de subjetividades de quem configura tais recursos: os sujeitos produtores dos infográficos. O infográfico exige atenção especial em cada um de seus elementos: a escolha do tipo, da composição, da posição dos elementos, das cores etc. Todos eles, agindo em conjunto, devem dar clareza ao que se intenta transmitir, por isso há a necessidade de cuidado em cada escolha. Essa nos parece uma preocupação saliente dos produtores dos infográficos: o de transpassar um discurso que soe objetivo quase que em sua completude.

Considerando a importância de todos elementos da composição do infográfico, foi fundamental que cada grupo de trabalho dos alunos, formados por 4 (quatro) elementos pudessem antes de iniciar a organização e sistematização de seus infográficos, como subproduto final do módulo de aprendizagem, fizessem uma organização e uma tomada de decisão de todos elementos a serem utilizados. Assim, fez necessário espaços de orientação aos grupos de trabalho, que antecederam o momento de seminário final de apresentação dos trabalhos.

Os conceitos trabalhados em ambas as componentes curriculares serviram de base para a interpretação das demais componentes do semestre, Cultura Surda e Projeto Integrador, aspecto que também contribuiu para a criação dos infográficos dos diferentes grupos, aspecto que fica evidente ao apresentarmos os produtos organizados pelos grupos, como se observa no material aqui apresentado.

Imagem 1 - Infográfico respeito e inclusão



Fonte: projeto desenvolvido pelas autoras.

No primeiro infográfico (Imagem 1) refletiram sobre o tema Respeito e Inclusão, sob o enfoque dos conceitos de racismo e etnocentrismo comparando-os com os artigos da constituição que sobre a questão étnico-racial. Observa-se a preocupação da acadêmica com o tema, que visa sob o olhar de ações afirmativas de conscientização minimizar os preconceito racial. Assim como o grupo apresenta aspectos da legislação, fator implicante e moderador dos temas abordados. O grupo preocupa-se com a mensagem atribuída às imagens e cores, assim como com a disposição

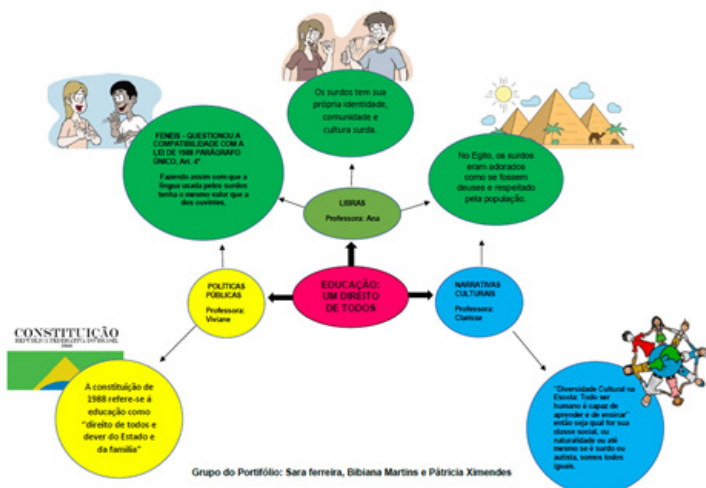
de gráficos, o posicionamentos das interlocuções de conteúdos que apresentam a mensagem ao leitor.

O segundo infográfico (Imagem 2) apresenta a valorização da cultura surda buscando analisá-la por meio de entendimento social, propondo assim a aplicação da legislação vigente para minimizar as diferenças. E como salienta Maria Eliza Cevasco, “trata-se de uma visão de cultura inseparável de uma visão de mudança social radical e que exige uma ética de responsabilidade comum, participação democrática de todos em todos os níveis da vida social e acesso igualitário às formas e meios de criação cultural” (CEVASCO, 2003, p. 139).

O grupo, também tenciona no segundo gráfico a importância das cores, e articulação horizontal de muitos pressupostos, além de trazer a dimensão das cores na centralidade do infográfico como meio de expressar conceitos sociais preexistentes que envolvem a temática em questão, de modo apresentá-lo de forma gráfica sem utilização de outros elementos como imagens e figuras, aspecto que o diferencia significativamente do 3º gráfico.

O terceiro infográfico (Imagem 3) apresentado alicerça sua análise no conceito de diversidade cultural escolar, que para Gadotti é construída colaborativamente entre os sujeitos envolvidos no processo de formação, uma vez que “todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam”. E nessa construção do conhecimento o autor também destaca a importância do “processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do ‘seu’ conhecimento e não apenas ‘aprendendo’ o conhecimento” (GADOTTI, 1992, p. 70).

Imagem 3: Infográfico Educação: um direito de todos



Fonte: projeto desenvolvido pelas autoras.

Imagem 2: Inclusão C



Fonte: projeto desenvolvido pelas autoras.

O grupo apresenta de forma articulada conceito trabalhos nos 3 componentes curriculares trabalhados, apresentando significativo grau de sistematização, que pode ser expresso por imagens, formas, cores e pequenos textos, demonstrando a capacidade cognitiva, esperada pelos docentes, no produto de finalização de um módulo de aprendizagem.

Considerações finais

Podemos constatar, a partir dos dados apresentados, que a utilização de infográficos é extremamente produtivo e significativo como ferramenta para sistematizar os conteúdos e conceitos diante da intencionalidade de promover atividades pedagógicas permeadas pelas aprendizagens significativas. Para construir os infográficos é necessário um planejamento prévio do tema central que irá conectar os demais, da estética e dos elementos informativos, que devem ser dispostos de forma equilibrada e auto explicativa.

Esse processo metodológico propicia o desenvolvimento de uma aprendizagem realmente significativa, uma vez que estimula a reflexão e sistematização dos conteúdos, promovendo o fortalecimento de processos cognitivos como atenção, sensibilidade, percepção, raciocínio e tomada de decisão, habilidades importantes na formação de profissionais autônomos e protagonistas em sua formação.

É fundamental destacar que o infográfico colabora expressivamente para potencializar o acadêmico na sua capacidade de sistematização textual, assim como e proposição de e cores foram fundamentais na atribuição de sentido para facilitar a sensação de divisões e agrupamentos e também mostraram sua importância de acordo com a intencionalidade discursiva e o contexto local, como a proposta de usar as cores dos partidos para representá-los. A forma e escolhas de cada grupo foram determinantes para o resultado final do produto apresentado, sendo que evidente que as opções delimitadas pelos grupos foram intrinsecamente influenciadas pelas memórias afetivas, emocionais e conhecimentos prévios já vividos que envolveram cada tópico estudado.

Referências

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

_____. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

COMUNG. Disponível em: <https://nead.uces.br/ead/pluginfile.php/67657/mod_resource/content/1/Rela%C3%A7%C3%B5es%20interdisciplinares%20Desafios%20em%20curso%20para%20a%20consolida%C3%A7%C3%A3o%20da%20Neuroeduca%C3%A7%C3%A3.pdf>.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2782>>. Acesso em: 2 mar. 2020.

LYRA, Kamila; ISOTANI, Seiji. Impacto do uso de infográficos como materiais de aprendizagem e suas correlações com satisfação, estilos de aprendizagem e complexidade visual. *In*: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/55/55134/tde-02082017-104605/publico/KamilaTakayamaLyra_revisada.pdf>. Acesso em: 1 set. 2021

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

MASETTO, Marcos T. **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MORAIS, Maria de Fátima. **Criatividade: Conceito e desafios. Educação e Matemática**, 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42298/1/_matematica_20morais.pdf>.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Campinas: Papirus, 2011.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: 23/08/2020>.

OLIVEIRA, Cássia Araújo de; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Conhecimento e Educação na Pós-modernidade. **Revista Margens**, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/2754/2880>>. Acesso em: 9 de julho de 2019.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 10-26

SCHEFFER, Márcio Azolini; LUNARDI, Giovani Mendonça. Integração de Metodologias Ativas da Aprendizagem na Formação Policial: Gamificação e Educação em Direitos Humanos. In: TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Márcio Vieira de (Orgs.). **Educação fora da caixa**: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação. Vol. 4. São Paulo: Blucher, 2018.

SPERB, Daniel. **Design thinking e gestão educacional: o poder da infografia**. Disponível em: <<https://atmaeducar.com.br/blog/design-thinking-e-gestao-educacional-o-poder-da-infografia>> Acesso em: ago. 2019.

STOREY, John. **An introduction to cultural Theory and Popular Culture**. London: Prentice Hall, 1997.

TEIXEIRA, Tatiana. **Infografia e Jornalismo**: conceitos, análises e perspectivas. EduFBA, Salvador, 2010

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Educação patrimonial em arquivos: desafios e potencialidades no contexto da Quarta Colônia

*Jorge Alberto Soares Cruz*¹

doi.org/10.47585/9786584591103.4

A Quarta Colônia

A Quarta Colônia é um território que está localizado na região central do Rio Grande do Sul, próximo à cidade de Santa Maria, e é formado por nove pequenos municípios², que em sua maioria foram criados por imigrantes italianos e alemães que começaram a chegar na região na segunda metade do século XIX. É preciso destacar, no entanto, que anteriormente à chegada desses imigrantes, parte desse território era ocupado por povos originários, afrodescendentes (alguns descendentes de populações quilombolas) e portugueses.

Segundo Cruz (2020), “no geral, os municípios da Quarta Colônia são semelhantes em sua organização política e econômica, diferenciando-se no tamanho do espaço territorial, no número de habitantes e, em alguns casos, na formação cultural”.

Nesse contexto, visando a preservação das culturas e identidades regionais, torna-se necessária a manutenção de arquivos, museus e bibliotecas como os lugares de memória e testemunho do passado, fortalecendo a rememoração e leitura do passado histórico do território da Quarta Colônia. Assim, é possível afirmar que os arquivos e os documentos podem ser usados como mais uma ferramenta em projetos de educação patrimonial.

1 Doutor em História(PPGH-UFSM) , professor lotado no Departamento de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria. | E-mail: jorgecruz@ufsm.br.

2 São João do Polêsine, Nova Palma, Faxinal do Soturno, Dona Francisca, Silveira Martins, Ivorá, Pinhal Grande, Agudo e Restinga Seca.

Educação patrimonial em arquivos

Em relação à Educação Patrimonial em arquivos, podemos afirmar que essa tarefa é um grande desafio para arquivistas e professores. Isso porque esses profissionais devem interagir para pensar conjuntamente nas potencialidades existentes nos acervos a fim de que possam ser trabalhadas de forma a estimular o acesso e a democratizar as informações, possibilitando o conhecimento da cultura e da história regional. Nesse sentido, Horta (2004) explica que:

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. O patrimônio histórico e o meio ambiente em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. Nesse sentido podemos falar na ‘necessidade do passado’, para compreendermos melhor o ‘presente’ e projetarmos o ‘futuro’. (HORTA, 2004, p. 3).

Além disso, a Educação Patrimonial deve instigar os alunos a buscarem resolver questões relacionadas aos acontecimentos históricos de suas famílias e da comunidade onde estão inseridos. Diante desse cenário, surge a seguinte indagação: Como envolver a comunidade escolar da Quarta Colônia em projetos de Educação Patrimonial, em espaços culturais que não fazem parte da educação formal, como é o caso dos arquivos?

Em relação ao tema ‘Educação Patrimonial em arquivos’, acreditamos que existem inúmeras dificuldades, e elas aumentam quando nos referimos a acervos arquivísticos existentes na Quarta Colônia que, com raríssimas exceções, estão organizados e aptos a serem pesquisados³.

As referidas exceções podem ser observadas, por exemplo, por meio do arquivo do Centro de Pesquisas Genealógica⁴ (CPG), localizado no município de Nova Palma; do arquivo pessoal do senador Alberto Pasqualini, que se encontra sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Ivorá; dos arquivos existentes no Museu do Imigrante Eduardo Marcuzzo, localizado no distrito de Vale Vêneto, no município de São João do Polêsine, cujo acervo foi reunido pelo Padre Clementino Marcuzzo; e do arquivo do Museu Fotográfico Irmão Ademar da Rocha, no município de Faxinal do Soturno, cujo acervo é formado por fotografias e negativos referentes a fatos do cotidiano da região.

Nesses acervos documentais, independentemente do suporte, podemos encontrar testemunhos da história de algumas famílias e dos municípios que compõem a Quarta Colônia. Esses documentos mostram fatos da vida de personagens que protagonizaram momentos importantes na história local

3 Em 2020, durante a II Jornada de Educação Patrimonial promovida pela Pró-reitora de Extensão da UFSM, realizamos uma fala apontando a necessidade de criação dos Arquivos Municipais como os locais de memória da região.

4 O acervo documental do CPG é formado por um conjunto de livros manuscritos de genealogia das famílias de descendentes de imigrantes italianos e por uma variedade de tipologias documentais organizadas segundo uma metodologia criada pelo padre Luiz Sponchiado. Esses documentos encontram-se em caixas de camisas identificadas por municípios ou por nomes de famílias ou de personalidades marcantes no contexto da Quarta Colônia. Porém, no interior das caixas, os documentos (fotografias, recortes de jornais, apontamentos e correspondências recebidas ou colhidas pelo pároco) não obedecem a nenhuma ordenação ou classificação (CRUZ, 2020, p. 58).

e nacional. Neste contexto, parafraseando Arlete Farge (2009), podemos afirmar que nesses arquivos tudo se focaliza em alguns instantes da vida de indivíduos comuns, que raramente são visitados por pesquisadores que realizam a ligação do passado com o presente.

Os arquivos citados anteriormente fazem parte das referências culturais das diferentes famílias e grupos sociais que compõem a população da Quarta Colônia. Sendo assim, é possível equiparar esses acervos documentais, em nível de importância, com outras referências culturais existentes na região, como as paisagens naturais (Bioma Pampa e Mata Atlântica), os fósseis⁵, a culinária regional⁶, as celebrações religiosas⁷, dentre outros. Neste sentido, pode-se afirmar que os arquivos e documentos fazem parte da cultura, da identidade e da coesão de grupos sociais organizados.

Ainda em relação às 'Referências Culturais', o IPHAN (2000) complementa:

São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado: são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas. São fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reaproximam os que estão longe, para que se reviva o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade, são o que popularmente se chama de raiz de uma cultura. (IPHAN, 2000 p. 29).

Além disso, essas referências são testemunhos do passado histórico e, devido ao seu grau de importância, muitas vezes possuem a característica que perpetuam, de forma voluntária ou involuntária, além das memórias coletivas, que podem ser registros, escritos ou não, que fazem alusão a personagens e fatos esquecidos em algumas caixas e estantes dos arquivos.

Aos coordenadores e profissionais envolvidos em projetos de Educação Patrimonial (professores, arquivistas, museólogos, historiadores etc.) cabe a missão de compartilhar e treinar pessoas da comunidade que transmitirão experiências e conhecimentos referentes aos conceitos relacionados ao tripé "memória, identidade e patrimônio". Nesse sentido, Joel Candéau (2016) afirma que o patrimônio pode ser considerado uma extensão da memória e essa, por sua vez, funciona como um reforço da identidade. Ainda em relação à memória, o autor afirma que ela é a responsável pela manutenção da identidade. Se for restituída, a memória esquecida de uma pessoa **ou de um grupo social**⁸, é o mesmo que restituir sua identidade (CADEAU, 2016). Sendo assim, nos arquivos e museus, os pesquisadores e visitantes, através de fragmentos da história, realizam a ligação dos acontecimentos passados com a contemporaneidade, reconstituindo fatos e memórias de famílias e pessoas comuns que haviam sido esquecidas pelo tempo⁹.

5 Na região da Quarta Colônia são encontrados fósseis de espécies raras de animais pré-históricos datados de 180 a 200 milhões de anos.

6 Comidas típicas de imigrantes italianos e alemães.

7 Influência da Igreja Católica.

8 Grifo nosso.

9 Esta afirmação é baseada em fatos reais, observados no Centro de Pesquisa Genealógicas na cidade de Nova Palma e no Museu do imigrante no Distrito de Vale Vêneto na cidade de São João do Polêsine. "Observamos que alguns dos visitantes do CPG e do museu se emocionam ao ver as coleções, pois eles rememoram e se identificam com alguns documentos e objetos consultados ou expostos" (CRUZ, 2019).

Tendo em vista as atividades de Educação Patrimonial, que muitas vezes fazem parte de projetos pedagógicos, devemos ressaltar a importância da preservação de documentos e objetos que fazem alusão à memória, à identidade, ao patrimônio e à cultura dos povos. Também não se pode esquecer que as famílias já possuem o hábito de guardar documentos, objetos, fotografias, saberes e fazeres que formam parte das histórias, da memória e da cultura familiar¹⁰.

No que concerne à memória, Ricouer (2007) explica que ela passa pelos arquivos e pelos documentos que são os testemunhos de lembranças. Para os pesquisadores, essas lembranças são memórias reconstruídas a partir de testemunhos de acontecimentos do passado que buscam lembranças comuns de um grupo social e étnico. A historiadora Arlette Farge (2009) afirma que os arquivos são lugares onde é possível encontrar alguns momentos da vida de personagens comuns que possuem o potencial de ligar o passado ao presente, por meio do trabalho dos pesquisadores.

Também podemos afirmar que nos arquivos são encontrados documentos considerados a memória documental de famílias de uma comunidade inserida em um espaço territorial. Essas memórias são formadas por documentos textuais, iconográficos, sonoros etc. Nesse sentido, os arquivos, museus e bibliotecas são considerados locais de memórias, que são criados visando evitar a amnesia, individual ou coletiva, provocada pelo tempo. Nas palavras de Pierre Nora (1993):

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e ecumênicos guardados que nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. (NORA, 1993, p. 13).

Assim, os arquivos e os documentos produzidos e recebidos por uma comunidade, inserida em um espaço territorial, devem ser considerados como lugares de memória.

Portanto, a valorização dos arquivos, dos centros de documentação e dos centros de memórias, tem proporcionado o surgimento de novos temas de estudo em várias áreas do conhecimento humano, além de despertar o interesse no desenvolvimento de projetos científicos e de Educação Patrimonial.

No Brasil, a preocupação em preservar e patrimonializar arquivos e documentos apareceu pela primeira vez na Constituição de 1946, que ressaltava os documentos como patrimônio. Na Carta de 1967, a patrimonialização de documentos é equiparada às obras de arte, locais de valor histórico, monumentos, paisagens naturais e jazidas arqueológicas, sendo que a proteção desses deveria ser responsabilidade do poder público. O artigo 216, inciso IV, da Constituição de 1988, reforça o documento como algo passível de patrimonialização.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à

¹⁰ Nem tudo que forma uma cultura é patrimônio cultural. Por exemplo, aspectos como a falta de educação no trânsito ou o costume de jogar lixo na rua são, sem dúvida, aspectos culturais, mas, definitivamente, não são patrimônios culturais (IPHAN, 2016, p. 8).

memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: [...].

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico culturais [...]. (BRASIL, 1988).

O grande marco na preservação do patrimônio cultural brasileiro ocorreu na década de 30 com a carta de Atenas (1931), o que provocou o surgimento de um artigo¹¹, na Constituição de 1934, que estabelecia como competência da União, dos estados e dos municípios a missão de proteger os objetos de interesse histórico e do patrimônio artístico do país. Devemos salientar, entretanto, que essa Carta não previa especificamente que os documentos poderiam ser patrimonializados. Nesse contexto, os documentos podem ser vistos como objeto de interesse histórico.

Projetos de Educação Patrimonial estão diretamente relacionados ao acesso às informações, o que pode proporcionar a busca pela rememoração do passado histórico. Pode-se afirmar, assim, que essas lembranças estão ligadas a um grupo porque as pessoas vivem em uma sociedade e os acontecimentos individuais ocorrem nesses espaços de convivência do grupo.

Nesse contexto, a Educação Patrimonial “trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional multidisciplinar centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, GRUMBERG, 1999, p. 4). Ademais, a Educação Patrimonial pode ser considerada como:

[...] um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA, GRUMBERG, 1999, p. 4).

Considerando a Educação Patrimonial em arquivos, torna-se necessário explicar o que significa patrimônio documental e como ele pode colaborar com o acesso democrático das informações públicas e privadas. Para Bellotto (2000), o patrimônio documental faz alusão aos acervos dos arquivos permanentes independentemente de serem normativos, testemunhais ou informativos. Além disso, a autora destaca que os documentos que integram o patrimônio documental são aqueles que:

[...] já cumpriram a sua função imediata, ligada à razão pela qual foram gerados; que já não tramitam; que já passaram pelo arquivo corrente; que já, submetidos a tabela de temporalidade, foram avaliados como de valor permanente, pela densidade de seu valor informativo testemunhal, tanto para a história institucional da entidade que os produziu/recebeu/ acumulou, como para a sociedade, em cujo contexto viveu e atuou esta instituição. (BELLOTTO, 2000, p. 154).

Nesse sentido, podemos afirmar que o patrimônio documental arquivístico é o resultado

11 Artigo 148, capítulo II, que trata da educação e da cultura.

das atividades de uma pessoa ou instituição inserida em um espaço geográfico. Dessa maneira, os acervos documentais devem ser considerados partes importantes da cultura, memória e da identidade de um indivíduo ou de um grupo social.

Atualmente, algumas pessoas comuns e autoridades nacionais e regionais estão preocupadas em preservar os acervos documentais que guardam registros de momentos e fatos que fazem parte da memória, identidade e patrimônio histórico regional. Para tanto, torna-se necessária a criação de arquivos que podem ser considerados como vozes e guardiões dos vestígios históricos e culturais dos territórios onde estão inseridos. Nesses territórios, é onde se fortalecem as relações ideológicas, identitárias, culturais, sociais e emocionais.

Ainda em relação à criação de arquivos, Pierre Nora (1993) salienta:

Nenhuma época foi tão voluntariamente produtora de arquivos como a nossa, não somente pelo volume que a sociedade moderna espontaneamente produz, não somente pelos meios técnicos de reprodução e de conservação de que dispõe, mas pela superstição e pelo respeito ao vestígio. À medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens discursos, sinais visíveis do que foi. (NORA, 1993, p. 15).

Deve-se destacar que, no Brasil, os relatos referentes a projetos relacionados à Educação Patrimonial em arquivos ainda são pouco explorados ou pouco difundidos.

Exemplos de projetos de educação patrimonial em arquivos

Na Quarta Colônia, o grande exemplo de projetos de Educação Patrimonial com a utilização de documentos aconteceu na década de 90, século XX, com o Projeto Regional de Educação Patrimonial (PREP) coordenado pela secretaria de Cultura e Turismo do Município de Silveira Martins e pelo senhor José Itaquí.

Os projetos procuravam reconstruir e valorizar a cultura e a identidade regional por meio de lugares de memória, **objetos, documentos**, bem como, da paisagem natural representada pelo Bioma Pampa e pela Mata Atlântica.

Também trabalhou-se com arquivos pessoais pertencentes às famílias dos alunos das escolas da região. De forma pioneira, o PREP envolveu professores, alunos, pais, avós e demais membros das comunidades. Segundo Cruz (2020), o PREP tinha, dentre seus objetivos, fortalecer o sentido de regionalidade, destacando a importância e o reconhecimento da Quarta Colônia na formação da identidade cultural da região central do Estado do Rio Grande do Sul.

Outros bons exemplos de projetos de Educação Patrimonial em arquivos – que têm dentre seus objetivos aprofundar o exercício da cidadania proporcionando o acesso à informação aliado à difusão educativa e cultural de seus acervos –, ocorreram no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) em conjunto com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dentre os projetos do APERS, destaca-se o intitulado '**Os Tesouros da Família Arquivo**', que

trabalha com documentos referentes à vida de pessoas que foram escravizadas no Rio Grande do Sul. Com o auxílio da Associação dos Amigos do APERS e de projetos do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), foram desenvolvidas caixas com jogos e a reprodução de documentos do arquivo. O projeto foi destinado a alunos de sexto e sétimo ano e visava mostrar aos estudantes a resistência e as cicatrizes sociais deixadas pela escravidão no Estado sulista.

Ainda no APERS, são desenvolvidas oficinas com documentos que mostram a trajetória de ex-presos políticos da ditadura civil-militar brasileira, que teve início em 1964. Esse projeto tem como título: **‘Resistência em Arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos’**.

O acervo da Comissão Especial de Indenização é composto por 1.705 processos administrativos de indenização, 231 processos administrativos de antecedentes políticos e documentos administrativos que tratam do funcionamento da referida Comissão, tais como atas, relatórios, portarias, ofícios e memorandos. Documentação que foi recolhida ao APERS, oriunda da Secretaria da Segurança Pública, no ano de 2009. Esse acervo guarda inúmeras informações sobre o período da ditadura civil militar no Brasil e especialmente no Rio Grande do Sul. E para que cumpramos nosso dever institucional, a equipe do APERS trabalha em ações voltadas para sua divulgação, que objetivam contribuir, por exemplo, para a produção do conhecimento histórico. (ALVES 2015, p. 16).

Ademais, no APERS se desenvolve o projeto **Arquivo Público: relações de gênero na história**, que trabalha com um conjunto documental composto por inventários, processo-crime, certidão de nascimento, habilitação de casamento e processo de desquite etc.

Potencialidade de projetos multidisciplinares em arquivos da Quarta Colônia

Como relatamos anteriormente, existem poucos arquivos na região da Quarta Colônia com potencial de serem utilizados em projetos de Educação Patrimonial em acervos documentais. Desses, cada um possui determinadas especificidades.

No arquivo do Museu Fotográfico Irmão Ademar da Rocha, no município de Faxinal do Soturno, poderiam ser desenvolvidas oficinas fotográficas com atividades teóricas e práticas reunindo professores de Química, Português, História, Geografia, dentre outros.

Nesse acervo, além da revelação de algumas fotos em preto e branco a partir de negativos existentes, seria possível desenvolver o projeto Pin-Hole (Fotografia na Lata) em que os alunos poderiam fotografar monumentos e pontos turísticos do município. Além disso, teriam o potencial para realizar pesquisas referentes à história dos monumentos escolhidos.

Em Ivorá, na documentação do acervo de Alberto Pasqualini, uma proposta seria o desenvolvimento de atividades referentes a sua participação na criação da Petrobrás e sua atuação como senador da República. Além disso, nesse acervo, poderia ser trabalhada uma leitura paleográfica das cartas do senador previamente selecionadas. Também seria possível realizar uma visita guiada à casa-museu onde Alberto Pasqualini passou parte de sua vida.

Dos arquivos citados, o que apresenta a maior variedade de possibilidades é o arquivo do Centro de Pesquisa Genealógica (CPG), localizado no município de Nova Palma. O CPG é considerado um dos maiores acervos documentais referentes à imigração italiana do Rio Grande do Sul e é fruto das pesquisas do Padre Luiz Sponchiado, que tinha dentre seus objetivos fortalecer a identidade e a cultura regional. O pároco afirmava que: “povo sem memória perde o sentido de ser”. Ademais, esse arquivo está focado em aspectos relacionados em momentos da vida e do cotidiano de famílias e pessoas comuns que, não fosse por esse arquivo, poderiam ser esquecidas e a história não teria uma parte de seus registros preservados. Nesse acervo, poderiam ser realizadas pesquisas familiares, pesquisas referentes à história dos municípios e pesquisas referentes à vida de personagens que estão esquecidos em alguma caixa nas estantes do arquivo.

Considerações Finais

Em relação à Educação Patrimonial na Quarta Colônia, destacamos que alguns avanços estão acontecendo. Na cidade de Nova Palma, um Projeto de Lei (1881/2021), de autoria da vereadora Jusemara Rossato, inclui a Educação Patrimonial no currículo das escolas do município. Outro exemplo diz respeito à cidade de Restinga Seca, em que através de um projeto da professora Raquel Cassol, o Conselho Municipal de Educação aprovou a Resolução 02/2021, que inclui a Educação Patrimonial como componente curricular no ensino fundamental – anos iniciais.

Com isso, a proposição de projetos de Educação Patrimonial nos acervos arquivísticos possibilitará aos alunos o conhecimento da história regional por meio dos documentos. Além disso, o trabalho desenvolvido nos arquivos pode ser considerado um instrumento de aprendizado e de exercício de cidadania, além de ser uma forma de preservação da memória, da identidade e do patrimônio histórico e documental dos moradores da Quarta Colônia.

Cabe ressaltar que, antes da elaboração de projetos de educação patrimonial em arquivos, é recomendado que aconteçam encontros entre os profissionais de arquivo e professores, para que se possa realizar uma seleção prévia dos documentos e dos temas que se pretende trabalhar.

Referências

ALVES, Clarissa Sommer; BRANDO, Nôva; MENEZES, Vanessa Tavares. Ação Educativa e Educação Patrimonial em Arquivos: a oficina “Resistência em Arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos” no APERS. **OPIS**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 09–27, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/o.v15i1.34721>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BELLOTTTO, Heloísa Liberalli. Patrimônio documental e ação educativa nos arquivos. **Ciências & Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras**, n. 27, p. 151-166, jan/jun 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

CANDEAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Leticia Ferreira. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CRUZ, J. A. S.; FLORES, D.; CARVALHO, T. Colcha de Retalhos. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 47–64, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/resgate.v24i2.8647863>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CRUZ, Jorge A.S. **A Identidade e a Memória como Fatores de Integração: A Quarta Colônia de Imigração Italiana do RS/Brasil e o Desenvolvimento Regional (1955-2020)**. Tese (Doutorado em História), UFSM/PPGH, 2020.

FARGE, Arlete. **O sabor dos arquivos**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Edusp, 2009.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim *et al.* **Educação patrimonial: inventários participativos: Manual de aplicação**. Brasília: IPHAN, 2016.

HORTA, M. L. P., GRUNBERG, E., MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Lições das coisas: o enigma e o desafio da Educação Patrimonial. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 31, 2004.

IPHAN. **Instituto do patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Inventário nacional de referências culturais: Manual de aplicação. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual_do_INRC.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ITAQUI, José; VILAGRAN, Maria Angélica. **Educação Patrimonial: a experiência da Quarta Colônia**. Santa Maria, RS: Pallotti, 1988.

MURILLO, Manuel Vázquez. El patrimonio documental en el siglo XXI. *In*: CONGRESSO DE ARCHIVEROS DEL MERCOSUR, 7, 2007, Viña del Mar, Chile. **Anais...** Viña del Mar Chile: Asociación de Archiveros de Chile, 2007. p. 100-114.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 7-28, 1993.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

SPONCHIADO, Breno; PADOIN, Maria Medianeira; CRUZ, Jorge Alberto Soarez. **Imigração e Quarta Colônia**: Nova Palma e Pe. Luizinho. 2. ed. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2019.

“30 anos em 15 dias”: reflexões sobre docência na pandemia da Covid-19

*Lucia Giraffa*¹

doi.org/10.47585/9786584591103.5

O cenário improvável se estabelece...

A História, sem maiores compromissos com as datas, respeita, acima de tudo, os eventos. A queda de Roma ou o término da idade média não se preocuparam em aguardar algum dia do calendário para acontecer. Além disso, o tempo segue como o grande juiz da História – e só ele pode, com sua invejável serenidade, determinar o que será relevante. (NEVES, 2020, p. 11).

No final de 2019, começavam a circular notícias de uma doença desconhecida, a qual se manifestava de forma contundente e de avassalador contágio, originada em uma cidade chinesa (Wuhan,) que a maioria das pessoas nem sabia que existia. Afinal, vivemos aqui no Brasil, ‘do outro lado do mundo’, e isso não deveria nos importar, não é mesmo? Pois é, o imponderável acontece. O vírus da família SARS-CoV-2 chegou provocando uma doença respiratória nova (Covid-19), com uma variante que ainda não havia sido identificada em seres humanos. E, assim, começaram as preocupações e as primeiras mortes. Isto posto, em março de 2020, a população mundial se deparou com um novo evento disruptivo em pleno século 21: uma pandemia!

A humanidade, no século 20, já havia vivenciado um evento disruptivo silencioso que causou muitas mudanças na forma como vivemos: a internet. A rede mundial digital e ‘invisível’ colocou na ponta dos dedos o acesso fácil a uma enorme quantidade de informações (sem aqui discutir o aspecto de qualidade ou confiabilidade), rompendo um monopólio de acesso às informações centradas em instituições prioritariamente produtoras e/ou gestoras do conhecimento produzido até então, como por exemplo, as escolas.

¹ Professora Titular da Escola Politécnica e pesquisadora PPGEDu-Humanidades - PUCRS - Bolsista PQ -nível 2 CNPq | E-mail: giraffa@pucrs.br.

De fato, existem muitas instituições que organizam, regulam e produzem conhecimento na sociedade. Nesse sentido, neste texto, vamos fazer um recorte para pautar nossas reflexões voltadas ao ambiente escolar no contexto brasileiro, quer seja da educação básica ou superior, embora saibamos que vivemos numa sociedade conectada, ou melhor, hiperconectada, na qual qualquer movimento de disrupção desencadeia uma série de efeitos que refletem no sistema global como um todo, tal como como o vivenciado na pandemia. Aliás, a qual que estamos tratando como algo em fase de finalização, numa perspectiva mais de desejo do que de certeza que efetivamente tenha terminado.

Neves (2020), quando organizou a sua obra refletindo sobre o estado pandêmico da Covid-19, reuniu textos cuja esperança de construção de um futuro melhor estabeleça um movimento para se organizar uma sociedade mais fraterna e menos desigual. A obra encara, apesar do flagelo das vidas perdidas, do medo e da incerteza, a pandemia como uma oportunidade. Assim sendo, buscamos, neste artigo, refletir e até mesmo questionar se, de fato, aproveitamos essa possibilidade. Em outros termos, buscamos expressar as experiências vividas como docente e como agente de formação e desenvolvimento acadêmico de colegas em inúmeros processos formativos para auxiliar na migração, adaptação e adoção de práticas pedagógicas, utilizando diferentes tecnologias digitais para o trabalho remoto.

Nessa esfera, no dia 16 de março de 2020, decretos municipais, estaduais e federais suspenderam as atividades escolares. As pessoas ficaram enclausuradas nas suas casas e o trabalho remoto foi estabelecido como maneira de se prevenir e tentar conter, em algum grau, a transmissão do vírus que chegava de forma estarrecedora, causando medo e um sentimento de incredulidade. Diante disso, criaram-se medidas para que as aulas não fossem interrompidas, como o Ensino Síncrono Remoto Emergencial (ESRE) ou Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa taxonomia – não existente previamente – levou comunicadores e não especialistas em Educação a Distância (EaD) a chamarem tal modelo, erroneamente, de EaD, causando ainda mais resistência e observações desqualificantes para a modalidade, a qual já possuía restrições face a experiências pgressas e ao conturbado histórico no cenário da educação brasileira.

Sem dúvida, a incerteza, a sensação de fragilidade e a perplexidade foram as nossas companhias. No entanto, apesar desses sentimentos negativos, um misto de esperança e de expectativa nos levava a crer que essa situação inusitada seria por apenas 15 dias. Seria o tempo para que as autoridades, os médicos e o sistema regulatório educacional, financeiro, comercial e industrial compreendessem melhor o que de fato estava acontecendo e, findo esse tempo, tudo voltaria ao ‘normal’. Entretanto, passaram-se 15 dias, mais 15 e nada. Tivemos um semestre inteiro remoto. Em julho de 2020, tínhamos a certeza de que ficaríamos assim até o final do ano. Desse modo, o ‘E’ de emergencial desapareceu da sigla e se categorizou a oferta como Ensino Remoto (ER), denominando-se, por consequência, as aulas de ‘aulas remotas’.

Nesse seguimento, migramos emergencialmente para ambientes e plataformas já virtuais existentes e disponibilizadas na Internet, várias plataformas gratuitas e outras proprietárias. Os ambientes virtuais de apoio à aprendizagem (AVAs), tipo *Moodle* e similares, já amplamente conhecidos e muito utilizados nos ambientes escolares, especialmente em universidades, foram os locais virtuais onde a comunidade escolar se ‘abrigou’. Ao mesmo tempo, as empresas que dominam a oferta de serviços digitais (educação, web, e-mail, compras e outros) receberam um impulso generoso para a escalabilidade de suas ofertas e produtos. Em síntese, o presencial se mudou emergencialmente para o virtual, não sendo mais possível estudar com convívio dos colegas, e o fazer docente foi desafiado a sair do lócus de conforto presencial.

Nesse contexto, Boaventura Santos (2021, p. 26) aponta que “a catástrofe viral interrompeu o senso comum de eventual segurança, de um dia para outro, e a pandemia mostrou-se não democrática e nem cega”. À vista disso, o autor destaca que os alvos que mais sofreram com os efeitos da pandemia foram as pessoas das camadas menos privilegiadas no extrato socioeconômico. Inquestionavelmente, essa realidade mencionada pelo autor foi palpável e sentida na rede de escolas públicas brasileiras, especialmente naquelas onde já era visível o descaso com a infraestrutura física e lógica (inexistência de conectividade – ou seja, de internet).

Outrossim, acrescentamos não só o despreparo docente para trabalhar de forma remota, como também a falta de preparo dos discentes. Assim dizendo, estabeleceu-se uma crença de que os jovens que estão frequentando a escola, e costumeiramente são referenciados como nativos digitais (alusão ao histórico artigo de Marc Prensky²) por serem fluentes e terem contato direto com as mais diversas tecnologias digitais, naturalmente se adaptariam a estudar nesses ambientes e facilmente se adaptariam às aulas remotas. Contudo, percebeu-se que o fato de saberem usar recursos digitais necessariamente não garante que os jovens saibam estudar com eles.

Soma-se a isso a situação de grande parte das famílias que, além de se encontrarem despreparadas para a tutoria da aprendizagem dos seus filhos, estavam em trabalho remoto. Isto é, com sobrecarga de atividades laborais e domésticas, num cenário de compartilhamento de recursos computacionais (na sua maioria escassos ou precários, com redes de acesso à internet de baixa qualidade), e de inadequação do espaço físico, dificultando as condições para o estudo.

Como consequência desse cenário, observou-se o aumento da evasão, o baixo rendimento escolar, a fragmentação na aprendizagem construída no período pandêmico (o qual ainda se mantém em algum grau, apesar do aparente controle ofertado pela vacinação e os resultados da ciência e da pesquisa) e um resíduo social que levaremos muito anos para tratar.

Na verdade, o pano de fundo acerca dessas reflexões é preexistente, e a pandemia só o agravou. Nesse sentido, Boaventura Santos (2021, p. 41) aponta que:

O coronavírus é nosso contemporâneo no sentido mais profundo do termo. Não o é apenas por ocorrer no mesmo tempo linear que ocorrem nossas vidas (simultaneidade). É nosso contemporâneo porque partilha conosco as contradições do nosso tempo, os passados que não passaram e os futuros que virão ou não.

Nessa mesma lógica, adiante no seu texto, ao referenciar no capítulo em que discorre sobre a necessidade de uma nova declaração cosmopolita e insurgente de direitos e direitos humanos, Boaventura Santos (2021, p. 253) nos diz que “a pandemia do novo coronavírus veio dar mais urgência a essa necessidade, a expor, com extrema acuidade, as fraturas abissais da exclusão no nosso tempo”.

2 Digital Natives, Digital Immigrants Part I - Part II. Disponível em: <<https://marcprenskyarchive.com/writings/>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

“30 anos em 15 dias”: migração imposta

A cabeça pode esquecer, mas aquilo que foi aprendido com o coração não é esquecido nunca. Só vai para a memória aquilo que é objeto do desejo. A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda. (ALVES, 2021).

Trabalho na docência há 45 anos. De docência universitária são 36, ou seja, oitenta por cento do tempo como professora dedicada ao ensino superior e à pesquisa no campo da Informática na Educação. Atuando em duas escolas (Politécnica/Computação e Humanidades – Programa de Pós-Graduação em Educação), trabalho com ensino de programação, algoritmos, desenvolvimento de aplicações educacionais (*software*) e formação de professores para uso de tecnologias digitais. Essa atuação ‘híbrida’ me permite viver em dois ambientes distintos e, ao mesmo tempo, complementares. No primeiro (computação), sou constantemente desafiada a ressignificar práticas e a aprender novas habilidades e competências para poder acompanhar a evolução frenética, constante, e cada dia mais rápida dos avanços da tecnologia. No segundo, vivencio o prazer da partilha, das trocas entre pares, da experimentação, da aplicação da computação no campo da Ciência da Educação, considerando o mundo digital contemporâneo e a cibercultura nele estabelecida.

Ademais, junto aos colegas da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), principalmente com a Comissão Especial em Informática na Educação³ (CEIE), nos anos 80 do século 20, iniciamos um grande movimento de aproximação dessas duas áreas, buscando inserir o uso de tecnologias digitais no contexto escolar numa abordagem crítico-reflexiva. Quer dizer, adotar tecnologias não apenas por serem ‘moda’ ou necessidade de ‘parecer moderno’. E sim pelos benefícios que poderiam advir dessa inserção, considerando que ao espaço presencial se acoplava o espaço virtual com suas inúmeras possibilidades. Possibilidades essas de fazer diferente, isto é, de poder customizar o atendimento dos estudantes, tendo em vista suas especificidades, suas necessidades e sua diversidades.

Desejávamos apenas ter a oportunidade da experimentação por parte dos colegas docentes. Queríamos uma chance, não para mostrar que ‘usar computadores’⁴ era bom ou melhor, mas uma oportunidade para trocar, desenvolver, ampliar horizontes e alternativas com o propósito de auxiliar nossos estudantes a construírem sua aprendizagem usando recursos associados às tecnologias digitais. Tencionávamos uma parceria que fosse para além da mera instrumentalização e trouxesse ganhos mútuos.

Em outras palavras, a computação seria desafiada a construir soluções educacionais a partir das necessidades metodológicas criadas pelos docentes, e a educação seria impulsionada a consubstanciar os processos pedagógicos a partir das potencialidades criadas pela tecnologia. Certamente, uma visão um tanto utópica a princípio, mas, para mim e os outros, não apenas possível, como também necessária.

Foram três décadas de dedicação, estudo, pesquisa a experimentação. Proferimos inúmeras palestras, cursos, formação e acompanhamentos nesses 30 anos. O trabalho árduo de muitos colegas em comissões e representações converteu-se em editais, projetos, políticas públicas e fomentos

3 Disponível em: <<https://ceie.sbc.org.br/>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

4 Aqui usamos o jargão comum que é utilizado para a simplificação do conjunto de tecnologias digitais disponíveis.

oriundos de investimento público e privado na incessante tarefa de inserção/criação de uma cultura digital no ambiente escolar. Contudo, foram poucos resultados consistentes e poucas mudanças efetivas em face do vultoso esforço demandado.

O ceticismo, a resistência, a tecnofobia sustentada por argumentos pouco sólidos retardaram um processo que nos demais setores já se consolidava. Essa resistência ao novo, à mudança, é um traço que marca a pouca adesão ao uso crítico-reflexivo das tecnologias digitais nas escolas. Em diversos escritos, em parceria com colegas e orientandos, a exemplo, não exaustivo, de Cerutti e Giraffa (2015), Pool e Giraffa (2020), Martins, Giraffa e Raabe (2021), Nascimento e Giraffa (2021), Modeslki e Giraffa (2022), apontamos a questão das habilidades e competências necessárias para a docência no cenário contemporâneo. Destacamos a importância do desenvolvimento da fluência digital⁵, a qual está relacionada com o uso de recursos tecnológicos para desempenhar atividades presenciais e virtuais. Essa competência refere-se à utilização dos recursos tecnológicos de modo integrado, diferenciando-se do conceito de alfabetização digital.

E veio a pandemia! Os 30 anos de busca para termos uma chance efetiva de experimentação, sucedeu-se em um espaço de tempo de 15 dias. Vi acontecer em 15 dias, naquela segunda quinzena de março de 2020, a migração emergencial do presencial para o remoto. O ecossistema escolar (gestores, professores, famílias estudantes, colaboradores) movimentou-se de maneira rápida para dar resposta ao emergente cenário mundial que se descortinava com a pandemia.

Era migrar para o virtual ou migrar! Não havia alternativa para manter os sistema educacional funcionando. As escolas com mais investimento e mais estruturadas no que concerne aos espaços físicos, recursos digitais e conectividade estavam mais bem preparadas para o processo migratório. Da mesma forma, aquelas escolas onde já havia um processo de inserção tecnológica e seus docentes já possuíam alguma fluência digital conseguiram mais rapidamente fazer a migração. Não estamos falando em qualidade ou sucesso dessa migração. O que se observou foi uma variedade de experiências e adaptações.

A mobilização para aquisição das habilidades e competências associadas à fluência digital fez eclodir um movimento de partilha nunca visto. Houve uma ‘explosão’ de criatividade entre os docentes para poderem realizar suas aulas remotas. Muitas fotos e *posts* nas redes mostram as adaptações feitas com diversos materiais, na época. Quem não podia comprar uma mesa digitalizadora usou seu celular apoiado em pilhas de livros, sacos de feijão, espetos de churrasco e mil variações de itens para servirem de suporte para filmar aulas e transmiti-las a seus estudantes. Professores aprenderam a editar vídeos, produzir materiais multimídia, criaram canais no *YouTube* para compartilhar suas gravações. Terminologias tais como infográficos, *Padlet*, *Jamboard*, *Miro*, *Zoom*, *Meet* e outras foram incorporadas ao vocabulário docente. Proliferaram vídeos com dicas de ‘como fazer’. Grupos nas redes sociais trocavam experiências e se auxiliavam mutuamente. Grupos em aplicativos de mensagens foram criados como extensão das aulas e para o acompanhamento dos estudantes. Professores se desdobraram entre tarefas domésticas, atendimento à família e incorporaram as aulas ao seu contexto familiar. A fronteira entre trabalho e lar foi diluída. Conforme esperado, a sobrecarga maior foi para as mulheres como expressa a tradição cultural desta sociedade que ainda carece de mudança comportamental. Obviamente, esse é

5 Disponível em: <<https://ieducacao.ceie-br.org/formacaodocente/>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

um outro e amplo campo de discussão, mas fazemos questão do registro.

O mais importante desta experiência intensa, no que concerne aos docentes, reside nos seguintes aspectos: eles se permitiram errar, experimentar e se desafiaram (na sua maioria). Descobriram-se autores e capazes de habitar o mundo digital. A parceria com estudantes mais fluentes digitais permitiu uma relação de troca. Muito colegas, finalmente, compreenderam que seus estudantes não esperavam que seus professores lhes ensinassem aquilo que eles já sabiam no tocante ao uso de recursos digitais. Eles queriam o saber da área específica do professor. Creio que o maior ganho dessa experiência (sofrida) foi a autodescoberta dos professores. Enfim, o medo foi vencido pela necessidade.

Por certo, alguns docentes que, assim como eu, já possuíam uma construção pregressa de vivências e práticas pedagógicas, em que as tecnologias digitais já eram parte do cotidiano, puderam rapidamente fazer a adaptação. Exemplificando, desde 2010 possuo, tanto na graduação como no pós-graduação *strictu senso*, uma sala *Moodle* para cada uma das disciplinas com as quais trabalho, como forma de extensão da sala presencial. Essa sala não é um repositório e sim um espaço virtual onde coloco materiais diversos (textos, infográficos, esquemas, vídeos, podcast, links e outros), onde faço atendimentos extraclasse, recebo trabalhos e realizo atividades. Nesse sentido, quando me perguntam por alguma informação ou material, é comum meus estudantes ouvirem a seguinte frase: ‘Tá lá no *Moodle*!’ Sim, é lá no espaço virtual que estendemos nossa comunicação. Local onde, considerando os interesses, as discussões e as reflexões que acontecem a cada encontro na sala presencial ou nas aulas remotas síncronas, busco completar e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. É um espaço que me enriquece com as colaborações incríveis que eles trazem. Lá eu crio um fórum de partilha e de contribuições, logo abaixo do meu fórum, para envio de informações e avisos, local onde os são estimulados a valorizar suas descobertas, suas soluções para exercícios. Aprendi e tenho aprendido muito com isso tudo.

Outrossim, ao migrar para o remoto, os professores levaram consigo suas concepções relacionadas ao fazer docente na presencialidade. Quem já possuía uma concepção da necessidade da diversidade de metodologias, considerando a individualidade dos estudantes e seu lócus, e adotava abordagens ativas (mesmo antes de todas elas serem tão amplamente divulgadas e retomadas em novas roupagens – aliás uma oportunidade excelente para compor as reflexões necessárias para promover mudanças) migrou com algum esforço para o remoto, mas encontrou rapidamente os caminhos para ajustar seu trabalho docente.

Já quem não tinha essas competências prévias enfrentou situações difíceis. Foi preciso, em curto tempo, adquirir fluência digital e ressignificar suas práticas. Muitos docentes não só foram bem-sucedidos como também gostaram do que aprenderam. Vão levar consigo essa aprendizagem, e no retorno ao presencial não voltarão para o ‘ano de 2019’ (expressão para exemplificar um retorno ao trabalho pedagógico que realizavam quando na presencialidade).

Nesse contexto, na pesquisa de doutorado de Caroline Cleaser⁶, acompanhamos docentes de cursos de Licenciatura em Matemática, de instituições públicas e comunitárias, desde abril de 2020 até maio de 2022, nas suas experiências em relação ao presencial, à migração para o remoto, à retomada aos

⁶ Formação de Professores de Matemática: (Re)Leituras e Mudanças a partir das Percepções dos Professores Formadores. Tese de doutorado defendida em junho de 2022.

poucos para o presencial (período de 2021/2, ao qual nos referenciamos como bimodal⁷) e, finalmente, ao que chamamos de novo presencial. Observando os relatos registrados nessa pesquisa, bem como acompanhando meus colegas de escola, visto que sou integrante do Núcleo de Inovação Pedagógica da Escola Politécnica, ofertamos formações diversas ao longo deste período presencial-remoto-bimodal-presencial. Ademais, verificamos aquilo que foi amplamente pontuado nos posts publicados nas redes sociais, como também os resultados de pesquisa registrados em artigos e palestras divulgadas em eventos online. Dentre os apontamentos encontram-se:

- Cooperação e trocas entre os docentes;
- Experimentação e busca de alternativas customizadas ao seu contexto;
- Empatia pela situação dos estudantes e suas famílias;
- Angústia e insegurança docente frente ao ‘fenômeno das câmeras desligadas’, com os estudantes representados por nome ou imagens estáticas. A maioria calados todo o tempo da conexão, sem participação sequer pelo chat, promovendo a sensação de solidão naquele que ali tentava conduzir sua atividade síncrona o mais interativo possível (na maioria das vezes sem sucesso);
- A ansiedade dos professores com o sistema de avaliação. Essa foi muito marcante: ‘A prova escrita presencial não pode ser feita!!! Como assim?!’, ‘Como saber que o estudante realmente fez o trabalho?’, ‘Como controlar ‘sua aprendizagem?’’. Preocupações exacerbadas que pareciam considerar que houvesse, no presencial, o funcionamento da prova escrita como um instrumento completo e com efetividade, garantindo 100% de certeza ao resultado.
- A exaustão mental e física prolongada por dois anos de intensa pressão e a carga excessiva de trabalho extra provocaram sequelas na saúde dos docentes.

Em síntese, nenhum setor ou pessoa passou incólume ao contexto pandêmico. Alguma perda aconteceu, ousa afirmar.

Possíveis legados e receios... Encaminhando o fechamento

Esta oportunidade dificilmente se repetirá ‘ nas próximas décadas. Traduz-se em iniciar a transição para outros modos de vida civilizada, onde aspiração de vida digna não seja privilégio de um grupo cada vez mais reduzido de seres humanos. Este livro aposta nessa possibilidade. (SANTOS, 2021, p. 331).

Assim, Boaventura Santos termina seu livro como um sopro de esperança, depois de relatar detalhadamente os aspectos sociais, políticos e antropológicos que a pandemia provocou. Que seus desejos sejam ouvidos, que nos lembremos daquelas promessas que fizemos na eminência da morte, na não existência de vacina no ano de 2020. Ah, a vacina! Tão esperada e hoje negligenciada por parte da

7 Bimodal ou presencial simultâneo, as instituições passaram a ofertar alguns encontros presenciais (cerca de 25% da carga horária total de cada disciplina) e o restante de forma remota.

população que se recusa a fazer as doses de reforço, que não vacina seus filhos, que ignora a proteção dessa e de outras doenças já erradicadas. Negação dos progressos da ciência e das conquistas realizadas pelo mutirão mundial na busca de uma solução para combater o flagelo instaurado. Vacinas que perderão a validade quando povos não tiveram esse benefício. Como destaca Harari (2020), uma sociedade que equipa seus cidadãos com uma boa educação científica, e é servida por instituições independentes e fortes, como universidades, hospitais e jornais, pode lidar com pandemias (esta ou outra) de forma mais eficaz do que aquela onde a população é ignorante no sentido amplo da palavra. Portanto, para onde foi toda aquela mobilização humanitária que se fez presente no ano de 2020?

Moran (2021) reitera aquilo que sentimos no tocante à propagação digital já em curso e, como diz o autor, propagada pelo isolamento instaurado na pandemia. Moran destaca que os dispositivos digitais são, ao mesmo tempo, instrumentos de liberdade e de servidão. A rede mundial (internet) aceita a livre expressão, como também os delírios, os abusos e os preconceitos. Ao posicionar nossa humanidade, Moran pontua:

Ser humanista não é apenas pensar que fazemos parte desta comunhão de destinos, que somos todos humanos, mesmos sendo todos diferentes; não é apenas querer escapar da catástrofe e aspirar a um mundo melhor; é também sentir no mais profundo de si que cada um de nós é um momento efêmero, uma parte minúscula de uma aventura incrível que, prosseguindo a aventura da vida, efetiva a aventura hominizante iniciada há sete milhões de anos, com uma multiplicidade de espécies que se sucederam até a chegada do *Homo sapiens*. (MORAN, 2021, p. 95).

Nessa lógica, ao me apoiar nesses grandes pensadores para finalizar essas reflexões, reforço a esperança acerca do legado desta experiência pandêmica. No entanto, neste retorno ao presencial (espero que modificado), observamos sinais preocupantes da efetividade das experiências vivenciadas. Estudantes reclamando de aulas enfadonhas e transmissivas, as quais poderiam ser organizadas previamente com auxílio de vídeos e/ou podcasts, com roteiros e dicas de materiais para leitura, de modo que o primeiro encontro dos estudantes com o conteúdo, a ser discutido no encontro presencial, venha ser feito por eles, individual ou com seus grupos de trabalho. Em outros termos, usando o espaço do encontro físico/presencial para a integração de conhecimentos e esclarecimento de dúvidas. Fazer valer o presencial. Este é nosso desafio maior no retorno!

Nesse seguimento, se a organização das 'aulas' apresenta indícios de 'retrocesso' ao modelo instrucional/transmissivo, a avaliação gera maior preocupação. Docentes ávidos por provas escritas, individuais, com tempo restrito, sem consulta, e aplicadas para estudantes que retornam de um sistema avaliativo, em que, por **dois anos**, foram realizados trabalhos em grupos, com consulta e com prazos longos.

Sim, o retorno mostrou aquilo que já sabíamos *a priori*: a aprendizagem ficou fragmentada na maioria dos casos, conceitos foram construídos com fragilidade, estudantes desaprenderam a estudar neste modelo de presencialidade. Outro aspecto a considerar é que recebemos pessoas com severas perturbações emocionais, causadas pelo isolamento. Muitas estão depressivas (docentes e estudantes). Os jovens adolescentes passaram parte importante do seu desenvolvimento em casa, sem a socialização necessária para sua constituição e identidade pessoal. As crianças ficaram desacostumadas em relação a limites temporais e sociais. Famílias que fizeram a tarefa dos filhos muitas vezes por não saber como lhes ensinar, outras por falta de tempo para se dedicar a eles porque estavam em *home office*, e por aí seguem os

múltiplos problemas identificados. Em suma, são legados diversos a serem tratados.

Assim sendo, qual a fórmula mágica? Como resolver isso tudo em curto tempo? Não existe solução de curto prazo e nem simples. A solução inicial passa pelo acolhimento, pelo entendimento de que esse retorno no ano de 2022 deve ocorrer lento e incremental. Não estou dizendo para negligenciar os sistema avaliativo ou ignorar as falhas conceituais e de aprendizagem dos nossos estudantes. Mas sim criar mecanismos de recuperação, enfatizando a empatia, a acolhida e a criação de alternativas de estudo e atendimento para que eles construam as pontes ligando as brechas e no futuro as sedimentem sem a necessidade desses apoios.

Aprendemos como fazer isso na pandemia, afinal, viramos de certa maneira *YouTubers*, editores de vídeos, *podcasters* e produtores de materiais. Onde ficou tudo isso? Está guardado nos repositórios, na nuvem, nos periféricos dos dispositivos que usamos no ensino remoto, assim como na mente e no coração dos docentes. Basta acreditar, querer, recuperar e transformar. Afinal, “para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas” (ALVES, 2021, p. 96).

Referências

ALVES, R. **Ao professor com carinho: a arte do pensar e do afeto**. São Paulo: Planeta, 2021.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. **Uma Nova Juventude Chegou À Universidade: e agora, professor?** v. 1. Curitiba: Editora CRV, 2015.

HARARI, N.Y. **Notas sobre a pandemia: e breve lições para o mundo pós-coronavírus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M.; RAABE, A. L. A. **Práticas pedagógicas remixadas: tendências da cultura digital**. Joaçaba: UNIOESC, 2021.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L.M. **Espaço de experimentação para formação docente**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2022.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**, rio de janeiro: Bertrand brasil, 2021.

NASCIMENTO, B. J. C.; GIRAFFA, L. M. **Professor empreendedor: do mito ao fato**. Caxias do Sul: EDUCS, 2021.

NEVES, J. R. (Org). **O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida**. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2020.

POOL, M. A. P.; GIRAFFA, L. **Desafios Educacionais Criativos**. Jundiaí: Paco Editora, 2021.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

O Repositório Digital Tatu como inovação tecnológica e suas contribuições para a área da História da Educação

Mélanie de Quadro Soares Alves¹

Alessandro Carvalho Bica²

Drieli Gasso Colman³

doi.org/10.47585/9786584591103.6

Introdução

Os Repositórios Digitais (RDs) são espaços onde materiais são armazenados e disponibilizados de forma digital, visando a conexão de seus pesquisadores e/ou usuários com o acesso a fontes de pesquisas. Geralmente, um Repositório Digital possui vinculação a uma instituição, assim como alguma área de estudo, suas fontes de pesquisas podem ser na categoria de livros, cartas e até fotografias.

Surgindo com a combinação de avanços tecnológicos e ambiente acadêmico, os Repositórios Digitais possuem diversas individualidades, sendo inclusive, uma forma de disseminação de novas informações. Sobre isso, Almeida, Oliveira e Rosa (2019) explicam:

1 Graduada de Letras- Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Bolsista de Iniciação Tecnológica CNPQ no Repositório Digital Tatu. Integrante do PHERA - Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos. | E-mail: melaniealves.aluno@unipampa.edu.br.

2 Graduado em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Especialista em História do Brasil, Ensino e Historiografia (FIES). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor Permanente do PPGMAE (Bagé) - UNIPAMPA. Professor Permanente do PPGE (Jaguarão) - UNIPAMPA. Coordenador do Repositório Digital TATU. Líder do PHERA - Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos. | E-mail: alessandrobica@unipampa.edu.br.

3 Graduada de Letras- Línguas Adicionais, Inglês, Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Bolsista de Iniciação Tecnológica CNPQ no Repositório Digital Tatu. Integrante do PHERA - Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos. E-mail: drielicolman.aluno@unipampa.edu.br.

Com o surgimento da Internet na segunda metade do século XX, houve muitas mudanças significativas no modo de comunicação e no fluxo informacional, possibilitando a transmissão informacional mais ampla, mais rápida e atingindo uma maior quantidade de usuários. Essas mudanças atuaram de forma pragmática no âmbito acadêmico, permitindo o aumento da disseminação da produção científica para todos os indivíduos. (ALMEIDA; OLIVEIRA; ROSA, 2019, p. 119).

Sobre a informacionalidade, e conseqüentemente procura de fontes de pesquisas, entra-se no complexo da acessibilidade destas. O âmbito das universidades públicas (do qual faz parte o Repositório Digital Tatu), visa proporcionar novas oportunidades para os menos privilegiados perante a sociedade, utilizando de atividades científico-tecnológicas para o desenvolvimento de um senso crítico e teórico de seus discentes. Porém, estes objetivos são diretamente atingidos pelo desmonte que a educação brasileira vem sofrendo, introduzindo assim a democratização do ambiente acadêmico. Dando um exemplo, enquanto se considera a realidade socioeconômica de cada discente de uma universidade pública, seria totalmente errôneo afirmar que todo e qualquer um deles possuiria condições monetárias para adquirir certa fonte de pesquisa, além de que muitas fontes de pesquisas tornaram-se históricas, podendo assim concentrarem-se em um local específico, ou até mesmo terem sido consumidas pelo tempo, dificultando totalmente seu acesso.

Repositório Digital Tatu

Considerando a democratização do ambiente acadêmico, preservação de documentos históricos e reduzir a dificuldade em acessá-los, o Repositório Digital Tatu (RDT) foi constituído em 9 de junho de 2018, pertencendo à Universidade Federal do Pampa- Campus Bagé, e sendo desenvolvido através do até então Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas (GEEHN), que no ano de 2021 tornou-se Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA).

No site do RDT, há uma notícia que expõe alguns detalhes do evento onde o Tatu foi lançado:

O evento, que pode ser considerado como um dos mais importantes para a área da História da Educação no sul do Brasil, representa um intercâmbio de pesquisas e informações para os participantes e, no caso, o lançamento do Repositório Digital Tatu, foi uma oportunidade de aproximar o site de pesquisadores com potencial interesse no acervo. (REPOSITÓRIO DIGITAL TATU, 2018)⁴.

4 GEEHN presente no 24º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores de História da Educação (ASPHE). **Repositório Digital Tatu**, 2018. Disponível em: <<http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/index.php/2018/10/31/geehn-presente-no-24o-encontro-da-associao-sul-rio-grandense-de-pesquisadores-de-historia-da-educacao-asphe/>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

Figura 1 - Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas presente no 24º Encontro da ASPHE



Fonte: Repositório Digital Tatu.

Desde sua Constituição, o RDT visou disponibilizar cartilhas, livros, livretos, revistas, assim como um acervo iconográfico, através destes materiais, visou abranger inúmeras áreas, mas principalmente a da História da Educação.

Um dos materiais mais acessados do site do RDT é a da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. O RDT disponibiliza os exemplares dos anos de 1950 a 1994, alguns anos possuem exemplares anuais, outros meses específicos.

A seguir, página do site do RDT, expondo os exemplares da Revista de Ensino do Rio Grande do Sul (Figura 2).

Figura 2 - Página da “Revista do Ensino do Rio Grande do Sul” disponível no Repositório Digital Tatu



Fonte: Repositório Digital Tatu.

Os constantes avanços tecnológicos, a preservação de documentos históricos e o RDT trabalham de forma conjunta, visto que até os materiais serem disponibilizados no site do RDT, existem algumas etapas internas e indispensáveis.

Inicia-se pela triagem, nesta, há a seleção dos documentos que serão digitalizados, esta seleção também considera a quantidade de páginas e ano de publicação do documento.

Feita a triagem, o documento é catalogado entre as categorias presentes no RDT, reiterando: cartilhas, livros, livretos, cartilhas, revistas, e acervo iconográfico. Após a catalogação, o documento recebe uma ficha catalográfica com as informações mais importantes do mesmo, são elas: Título, autor, editora, dimensões, tipo, acervo, área, ano, páginas e palavras chaves, que os mantém organizados, já que essa ficha permanecerá com o documento no armazenamento. Após este processo, parte-se para uma das etapas mais cuidadosas, estando diretamente ligada com a importância da conservação do material físico, a limpeza. A higienização dos materiais é feita com o auxílio máscara descartável, luvas cirúrgicas descartáveis e um pincel, a máscara auxilia com a questão do pó que está muitas vezes presente nos materiais, a luva para não danificar as páginas com alguma sujeira e/ou suor das mãos, e o pincel serve para limpar todas as páginas frente e verso, de forma que retire partículas de pó muitas vezes encontradas nas páginas, para que o mesmo não danifique o documento com o passar dos anos. Posteriormente, a digitalização do material é iniciada, sendo esta feita através do aplicativo *Notebloc*, nesta etapa todas as características do material físico são permanecidas, não havendo alteração de cor das páginas ou recortes.

Concluída a digitalização, o material é inserido na pasta do *drive* do TATU, e em seguida passa pela edição, através do *LibreOffice*, nesta edição, há o ajuste de iluminação e

posicionamento das páginas, visando a uniformidade do material, a fim de deixá-lo pronto para ser disponibilizado no site do Repositório Digital Tatu.

Por último, o material está nos parâmetros para ser armazenado sem nenhum risco de ser danificado. O documento é guardado com sua ficha catalográfica dentro de um saco *zip lock* que o manterá seguro de umidade, pó, contato com suor e outros possíveis agentes que possam afetar o material de forma negativa.

Figura 3 - Máscara, pincel e luvas, disponibilizados para a limpeza dos materiais.



Fonte: Repositório Digital Tatu.

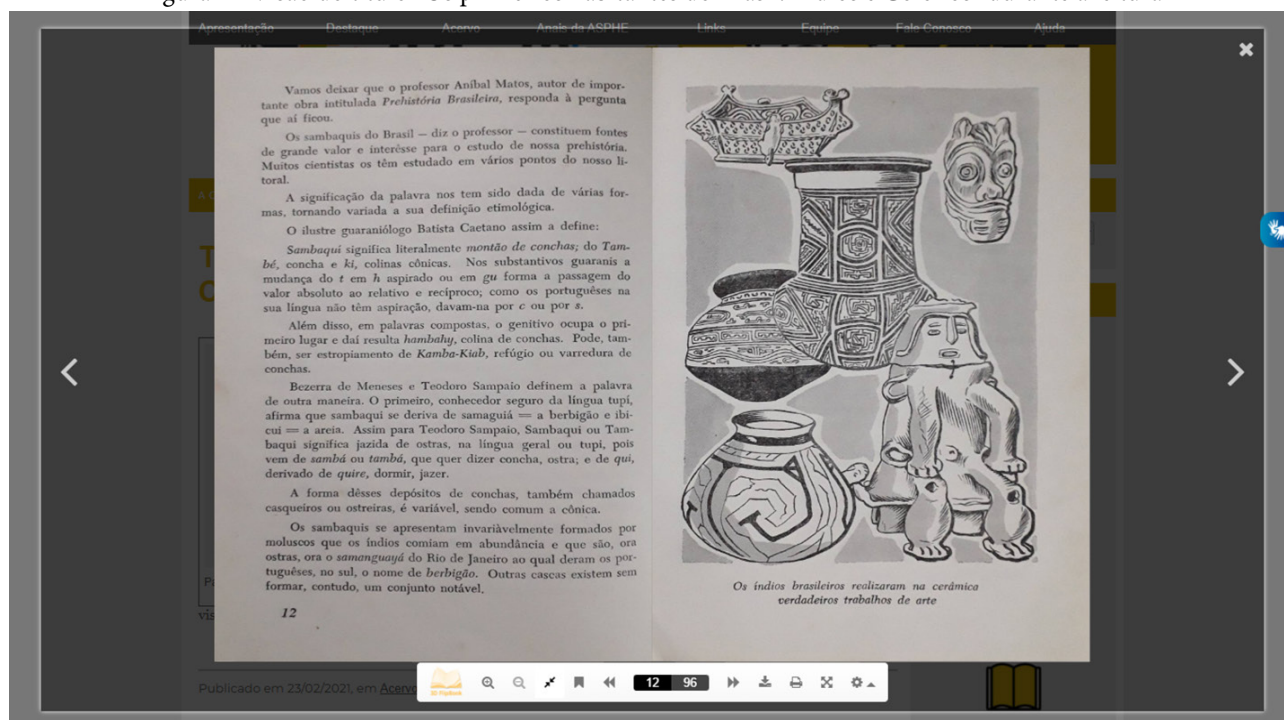
O site do RDT é desenvolvido através do *WordPress* (Interface de Programação de Aplicações) e desde sua constituição em 2018, seu desenvolvedor que possui formações na área de informática, refletiu sobre o futuro do site e suas demandas, visto que para o avanço do site uma equipe teria de ser formada. Visando a área que o RDT abrange, os integrantes da equipe são discentes de licenciaturas, o que colaborou com a escolha do *WordPress*, visto que ele possui configurações mais acessíveis para aqueles que o operam.

Desta forma também se nota os efeitos da inovação tecnológica presentes no RDT, visto que o mesmo surgiu com inúmeros objetivos, mas o principal, é a democratização do ambiente acadêmico, suas leituras e fontes de pesquisas, podendo assim disponibilizar com uma boa acessibilidade

documentos físicos e históricos que são normalmente afetados pelo tempo, fazendo com que seu encontro seja dificultado. Além disso, o RDT também tem um diferencial sobre a leitura dos seus materiais, ao clicar na capa do material, o mesmo abre, proporcionando o exercício de folheamento, enquanto também emite o som desta ação, aproximando assim, a experiência de uma leitura que até então é virtual, com as características físicas do material para seus usuários/pesquisadores, desta forma a tecnologia acessa o passado, e com suas inovações, se aproxima dele.

A seguir, visão do usuário/pesquisador durante o processo de leitura:

Figura 4 - Visão do título “Os primeiros habitantes do Brasil: Índios e Colonos” durante a leitura



Fonte: Repositório Digital Tatu.

O RDT também incentiva produções acadêmicas, visto que a própria equipe utiliza dos materiais disponibilizados no site, assim como participa de eventos, visando levar o RDT para que o mesmo tenha mais visibilidade e assim possa auxiliar mais usuários/pesquisadores. Os integrantes do PHERA também utilizam dos materiais para dissertações e teses. Os materiais acadêmicos que possuem o RDT como temática, também se tornaram fontes para pesquisadores que estavam desenvolvendo RDs das mais diversas áreas e instituições.

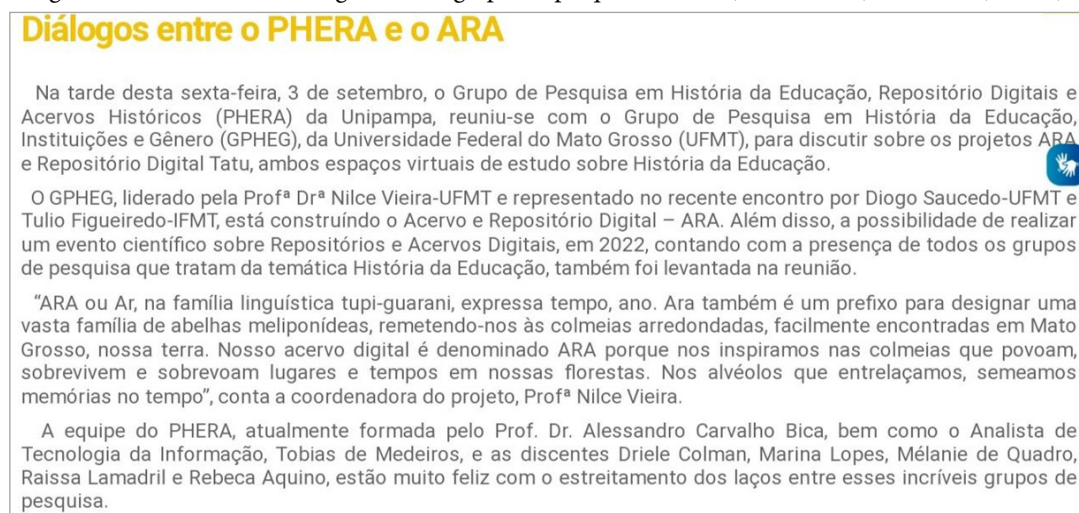
A seguir, página do *YouTube* do RDT contendo uma produção das bolsistas do projeto, intitulada como “A atuação do Repositório Digital Tatu em tempos de pandemia: Possibilidades para a preservação de documentos históricos” direcionada ao 12º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE) da UNIPAMPA (Figura 5), e também uma notícia no site do RDT sobre diálogos do PHERA com o Grupo de Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da Universidade Federal do Mato Grosso, que teve como pauta o desenvolvimento de RDs (Figura 6).

Figura 5 - Produção feita por bolsistas do RDT para o 12º SIEPE UNIPAMPA



Fonte: Repositório Digital Tatu.

Figura 6 - Notícia sobre os diálogos entre os grupos de pesquisa PHERA (UNIPAMPA) e GPHEG (UFMT)



Fonte: Repositório Digital Tatu.

Considerações

Em vista disso, conclui-se que através dos avanços das tecnologias, *internet* e comunicação, o RDT incentiva o ato de pesquisar, preservar e produzir, conseguindo abranger e contribuir com áreas como letras, língua inglesa e espanhola, pedagogia, história e principalmente história da educação. O RDT também transparece a importância de uma boa acessibilidade para todos e como esta também é contributiva, visto que tanto os pesquisadores que utilizam o site quanto a equipe que o gerencia, possuem ferramentas de fácil acesso.

Referências

BICA A. C.; RODRIGUES, T. de M.; GERVASIO, S. C. M. Tatu Maganize: Os modos de ser e fazer do Respositório Digital Tatu. **História da Educação**, v. 23, 28 mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/88290>>. Acesso em 12 mar. 2022.

ALMEIDA, I. R. DE; OLIVEIRA, B. M. J. F. DE; ROSA, M. N. B. Repositórios digitais como espaços de memória e disseminação de informação. **Informação em Pauta**, v. 4, n. especial, p. 117-131, 2 nov. 2019.

RODRIGUES, Tobias de Medeiros. **As contribuições do Repositório Digital Tatu da UNIPAMPA para a pesquisa e pesquisadores em história da educação**. 220 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019.

AZEVEDO, Laís Paula de Medeiros Campos *et al.* Os Repositórios Digitais e a pesquisa em História da Educação. **Pesquisa e Ensino**, v. 1, 1 jan. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.37853/pqe.e202035>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MASSON, S. M. Os repositórios digitais no âmbito da sociedade informacional. **Prisma.com**, Portugal, n. 7, p. 105-152, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/62295>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Paulo Freire
Patrono da Educação Brasileira

COLEÇÃO
**RUMOS DA
EDUCAÇÃO**

O livro **Educação Contemporânea: Reflexões e Experiências** busca continuar a discussão sobre a educação do presente e do futuro. Avançamos aceleradamente a contextos socioculturais cada vez mais complexos, particularmente pelas mudanças de comportamento dos sujeitos contemporâneos. Essas mudanças precisam ser acompanhadas por transformações das estruturas sociais, entre elas as instituições de ensino em todos os níveis.

Marcelo Rodríguez
Editor-chefe do selo editorial Vecher