

COLEÇÃO  
**RUMOS DA  
EDUCAÇÃO**

# **REFLETINDO A EDUCAÇÃO**

METODOLOGIAS, PRÁTICAS E GESTÃO

**CLARISSE ISMÉRIO**  
ORGANIZADORA

**Clarisse Ismério**  
Organizadora

# **Refletindo a Educação: Metodologias, Práticas e Gestão**

© 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](http://www.vecher.com.br)

**ISBN:** 978-65-84591-07-3

**Editor-chefe:** Marcelo Rodríguez

**DOI:** 10.47585/9786584591073

## 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) de acordo com ISBD

R281

Refletindo a Educação: Metodologias, Práticas e Gestão [recurso eletrônico] / diversos autores; organizado por Clárisse Ismério. - 1. ed. - São Paulo : Vecher, 2022.

84 p. : il.: PDF ; 4.785 KB – (Coleção Rumos da Educação ; v1).

Inclui bibliografia e índice.

ISBN: 978-65-84591-07-3

1. Educação. 2. Gestão educacional. 3. Práticas pedagógicas. I. Título. II. Série.

CDD 370

CDU 37

**Elaborado por Janaina Ramos – CRB-8/9166**

#### Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

# SUMÁRIO

*Apresentação*

**Refletindo a Educação: Metodologias, Práticas e Gestão** 5

Clarisse Ismério

**A evolução do Ensino Superior na Urcamp/Bagé/RS:  
da Graduação I até a Covid-19** 7

Ana Claudia Ferreira Brião e Isabel Cristina Santos Magalhães

**A disrupção em foco: do protagonismo do professor ao protagonismo do aluno** 15

Ângela Carretta, Fábio Leivas e Viviane Gentil

**O laboratório como local da prática no ensino da paleografia na UFSM:  
educação patrimonial e preservação da memória** 24

Fernanda Kieling Pedrazzi e Sonia Elisabete Constante

**Por uma pedagogia do cruzo: educação e lutas negras** 34

Hélen de Oliveira Soares Jardim e Dulce Mari da Silva Voss

**Criação de arquivos históricos Municipais e as potencialidades de projetos  
de Educação Patrimonial no contexto do território da Quarta Colônia** 44

Jorge Alberto Soares Cruz

**Cartas Pedagógicas: problematizando o ensino e a avaliação no Curso de Direito** 53

Jose Heitor de Souza Gularte e Ana Cristina da Silva Rodrigues

**Urcamp: tradição transformada em inovação** 66

Marilene Vaz Silveira, Clarisse Ismério e Elis Helena Aguzzi Cougo Dias

**O uso de metodologias ativas e tecnologias digitais  
no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19:** 73

**levantamento com professores da cidade de Dom Pedrito-RS**

Patrícia Ribeiro e Maria Helena Silva

# Refletindo a Educação: Metodologias, Práticas e Gestão

Clarisse Ismério<sup>1</sup>

Uma educação realmente significativa, conforme destaca Freire (1996), estrutura-se num processo de aprendizagem impulsionado pela superação de desafios, resolução de problemas, reflexão e construção de novos conhecimentos, consolidados em informações e experiências prévias dos sujeitos envolvidos.<sup>2</sup>

E, nos últimos anos, a educação passou por importantes adaptações e reinvenções, pautadas nos saberes docentes e na visão sistêmica de gestores, que resultaram em inovações pedagógicas e processos diferenciados de formação profissional. Considerando, ainda, as profundas mudanças tecnológicas, sociológicas e o contexto pandêmico, a coletânea **Refletindo a Educação: Metodologias, Práticas e Gestão** reúne experiências e pesquisas de profissionais que se preocupam em pensar sobre os rumos do processo de formação e mostrar que a “educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem.”<sup>3</sup>

Portanto, cada capítulo aqui apresentado evidencia os múltiplos e diferenciados olhares de profissionais, cujo saber docente foi construído segundo suas vivências pessoais e identitárias, experiências de vida, trajetória profissional, interações com alunos e profissionais no espaço de ensino.<sup>4</sup>

Assim, primeiramente, destacamos as reflexões dos professores Ângela Susana Jagmin Carretta, Fábio Bitencourt Leivas e Viviane Kanitz Gentil que, no relato “A Disrupção em Foco: do protagonismo do professor ao protagonismo do aluno”, apresentam as experiências disruptivas do aprender e ensinar desenvolvida no Curso de Pedagogia, Graduação I, do Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp, que implantou em 2019 o currículo por competências em seus cursos.

O processo de avanço do ensino e o desenvolvimento da Urcamp, ao implantar novas tecnologias, do ensino presencial ao remoto, também é tratado no capítulo “A evolução do Ensino Superior na Urcamp/Bagé/RS: da Graduação I até a Covid-19”, das autoras Ana Claudia Ferreira Brião e Isabel Cristina Santos Magalhães.

Hélen de Oliveira Soares Jardim e Dulce Mari da Silva Voss, inspiradas na proposta pedagógica do educador Luiz Rufino, buscam romper com a tradição europeizante de ensino no capítulo “Por uma pedagogia do cruzo: educação e lutas negras”, ao expressar a importância da ancestralidade,

---

1 Historiadora, Doutora em História do Brasil. Em 1995, publicou pela Edipucrs o livro *Mulher: a Moral e o Imaginário 1889-1930* que foi reeditado pela Ediurcamp em 2018. Atualmente, é professora e pesquisadora na Urcamp, onde também coordena o Curso de História. Autora também dos livros de educação patrimonial: *Sarau Noturno* (Chiado, 2016 e Ediurcamp, 2021); e *Pequenos Detalhes de Bagé* (Ediurcamp, 2019). Organizadora das coletâneas: *Educação em suas múltiplas faces e sensibilidades* (Texto e Contexto, 2020); *Patrimônio Cultural: Simbolismos, intertextualidades e polifonias* (Vecher, 2021); *Nem tudo são rosas: Refletindo os preconceitos, as lutas e conquistas femininas* (Vecher, 2021); e *História de Bagé: novos olhares* (Texto e Contexto, 2022). Em 2020, desenvolveu o projeto de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Humanidades da PUC-RS. Criadora e coordenadora do Projeto Cultural Sarau Noturno. E-mail: claismerio@gmail.com.

2 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

3 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

4 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

religiosidade e resistência negra no processo de formação.

A educação vai muito além, não se limita aos espaços escolares e salas de aula, ela se faz presente nos espaços de identidade, lugares de memória e no patrimônio cultural, como nos mostram as professoras Fernanda Kieling Pedrazzi e Sonia Elisabete Constante, em “O laboratório como local da prática no ensino da paleografia na UFSM: educação patrimonial e preservação da memória”.

E, seguindo a mesma linha, o professor Jorge Alberto Soares Cruz, em “Criação de Arquivos Históricos Municipais e as Potencialidades de Projetos de Educação Patrimonial no Contexto do Território da Quarta Colônia”, evidencia a importância da criação de arquivos públicos e históricos municipais e dos projetos em educação patrimonial nesses lugares de memória. O que nos faz lembrar do potencial transformador da educação patrimonial, uma vez que se constitui como um importante instrumento para a formação de cidadãos conscientes e participativos, vindo a contribuir socialmente para uma mudança significativa na mentalidade de uma região. Portanto, os projetos voltados para a educação patrimonial devem ser de fluxo contínuo ou permanentes, para que possam com suas ações atingir a população de diferentes idades.<sup>5</sup>

No capítulo “Cartas Pedagógicas: problematizado e ensino e a avaliação no Curso de Direito”, José Heitor de Souza Gularte e Ana Cristina da Silva Rodrigues apresentam as reflexões iniciais da pesquisa de mestrado, que propõe um olhar mais acurado sobre as práticas pedagógicas e ações do professor no âmbito do direito.

Em “Urcamp: Tradição Transformada em Inovação”, as professoras Marilene Vaz Silveira, Clarisse Ismério e Elis Helena Aguzzi Cougo Dias fazem um relato de reconstituição histórico, narrando de forma breve o processo de credenciamento do Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp, a aprovação do Ensino à Distância (EaD), o processo de implantação do ensino por competências da Graduação I e a rápida adaptação à modalidade de ensino remoto.

As professoras Patrícia Ribeiro e Maria Helena Silva, no capítulo “O uso de metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino remoto durante a pandemia do COVID-19: levantamento com professores da cidade de Dom Pedrito-RS”, apresentam os resultados da pesquisa que procurou investigar a compreensão e as experiências de docentes, que atuam na rede municipal, estadual e particular, sobre o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos em período pandêmico sendo aplicada à vinte e nove professores

Finalizando, salienta-se que os temas que compõem este primeiro volume da coleção **Rumos da Educação** trazem significativas contribuições para a área da educação, uma vez que são fruto de vivências e propostas metodológicas desenvolvidas, práticas profissionais e atividades de gestão.

Boa leitura!

---

5 ISMÉRIO, Clarisse. Educação Patrimonial: promovendo o desenvolvimento regional a partir do patrimônio cultural. **Revista Ágora**. Santa Cruz do Sul, v.17,n. 02, p. 24-31, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/6589>>. Acesso: 11 abr. 2022

# A evolução do Ensino Superior na Urcamp/Bagé/RS: da Graduação I até a Covid-19

*Ana Claudia Ferreira Brião<sup>1</sup>*  
*Isabel Cristina Santos Magalhães<sup>2</sup>*

[doi.org/10.47585/9786584591073.1](https://doi.org/10.47585/9786584591073.1)

## Introdução

O Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp, localizado no município de Bagé/RS, é uma Instituição Comunitária de Educação Superior, mantida pela Fundação Áttila Taborda (FAT), localizada nas regiões da Campanha e da Fronteira Oeste, no Sul do Estado do Rio Grande do Sul e projeta a sua ação de ensino, de pesquisa e de extensão a partir de seu perfil comunitário, regional e filantrópico. A instituição atua desde 1953 e, ao longo de sua trajetória, já enfrentou diversas crises financeiras, políticas e educacionais, tendo com isso se reestruturado e ampliado sua abrangência de atuação.

As novas tecnologias e as salas de aula em modelos educacionais mais inovadores são uma realidade de transformação educacional que o Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp vem sofrendo nesses últimos anos.

Enquanto sofríamos com uma crise econômica histórica institucional e regional, tivemos que nos reinventar enquanto Instituição de Ensino Superior e enfrentarmos a necessidade de, ao mesmo tempo, investirmos em estrutura e tecnologias para inovarmos e sobreviver a duras avaliações institucionais realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC.

O trabalho foi longo e árduo, mas o comprometimento de todos se fez presente para sairmos

---

1 Especialista em MBA em Educação Híbrida, Metodologias Ativas e Gestão da Aprendizagem/UniAmérica. Técnico Administrativo do Centro Universitário da Região da Campanha – URCAMP Bagé/RS. | E-mail: [claudiaf@urcamp.edu.br](mailto:claudiaf@urcamp.edu.br).  
2 Especialista em MBA em Educação Híbrida, Metodologias Ativas e Gestão da Aprendizagem/UniAmérica. Técnico Administrativo do Centro Universitário da Região da Campanha Bagé/RS - URCAMP. | E-mail: [isabelmagalhaes@urcamp.edu.br](mailto:isabelmagalhaes@urcamp.edu.br).

da era analógica para a digital. Investimentos em tecnologias, mudanças de currículos, criação de plataformas, até chegarmos na Graduação I, onde o grande desafio é professores e alunos passarem por essa mudança. Professor de detentor do ensino para mediador e o aluno sai de agente passivo (receptor) para ativo (crítico, reflexivo, transformador), o protagonista de seus estudos.

## Do EaD à Graduação I

O Ensino a Distância surgiu na cidade de Boston, nos Estados Unidos, em 1728. Desde o século XIX, o mesmo começou a ser utilizado em vários países, como saída para que pessoas que viviam longe de instituições de ensino pudessem estudar. A Educação a Distância é uma modalidade de educação interposta por tecnologias em que discentes e docentes estão distantes espacialmente, e/ou temporalmente, e não fisicamente no ambiente presencial de ensino-aprendizagem. Temos desvantagens no EaD, como por exemplo as distrações, mas muitas vantagens. A organização se faz necessária e o sucesso do aprendizado dependerá da organização, planejamento e protagonismo do estudante.

EaD, cada vez mais entrando e conquistando o mercado. É a modalidade que oferece a oportunidade de estudos e conclusão dos mesmos através do uso das tecnologias e internet. Estratégia muito vantajosa para os alunos que não dispõem de tempo necessário e tem que ter a qualificação necessária na sua área e formação. Metodologia essa que está dando muito certo em muitos países desenvolvidos. As aulas são ministradas por professores qualificados que ministram tanto em faculdades públicas, privadas e presenciais. São aulas gravadas, disponibilizadas por lives sendo a interação com os alunos em tempo instantâneo, plataformas específicas, fórum, videoconferências ou e-mail. Tem tutor professor disponível para guiá-lo ao saber (ensinar aprender a aprender).

Piletti, C. e Piletti Nelson diz (1996 p.p113-114) “Os alunos aprende de forma mais rápida e duradoura quando aprende fazendo”.

Segundo Tommasini (2017), a aprendizagem que a gente quer é que o aluno passe por um processo de Transformação. Que ele saia da Universidade como uma pessoa que tenha todos os conhecimentos que precise para exercer a profissão, mas que seja uma pessoa que aprenda a aprender, questionar, fazer análises, ser crítico, que saiba resolver problemas e trabalhar em equipe. Demo (2004), no livro ser professor é cuidar que o aluno aprenda, no qual ele demonstra a importância do professor na mediação da aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, a Urcamp, desde 2006, investe no ensino à distância criando um ambiente virtual para facilitar a relação de ensino aprendizagem entre docentes e discentes. Neste ano passou a utilizar a plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), um software livre, de uso mundial, como apoio à aprendizagem e executado em um ambiente virtual. Ver um conceito em forma citação.

Desta forma, a Urcamp assume o compromisso de aproveitar as vantagens e o potencial das novas tecnologias, sejam elas de informação e de comunicação, ou as tecnologias com as quais egresso terá contato, enquanto profissional, cuidando da sua qualidade e mantendo níveis elevados nas práticas e resultados do ensino, pelos seguintes meios:



Participar de redes, transferência de tecnologia, ampliação de capacidade, desenvolvimento de materiais pedagógicos e intercâmbio de experiências de ensino, de pesquisa e de extensão; ampliar os ambientes de aprendizagem inovadores, envolvendo a educação presencial e a distância, de forma a reduzir distâncias e promover o acesso e a democratização do ensino investir, de forma sustentável, em tecnologias essenciais à formação do egresso.

A Resolução n. 04/2009 regulamenta a oferta de disciplinas por meio da utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Na primeira etapa de implantação da Urcamp Virtual, foi viabilizada a possibilidade da oferta de disciplinas na modalidade a distância, baseada na organização pedagógica e curricular dos cursos de graduação reconhecidos da Instituição, a partir do artigo 81 da 9394/96, e na Portaria Ministerial no 4.059/2004. A partir de 2014, existe a previsão de implantar sete (07) cursos de graduação totalmente a distância, além de cursos de especialização e de extensão. O Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado na Urcamp é o Moodle, versão 2.5.1, objetiva oferecer diferentes espaços para possibilitar a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de aprendizagem.

A Urcamp agrega os serviços de equipes multidisciplinares no Núcleo de Educação a Distância (NEaD) que auxiliam estudantes e professores, apoiando e incentivando o uso das tecnologias de informação e de comunicação para o desenvolvimento de metodologias e tecnologias educacionais inovadoras. Além disso, também oferecem meios para a organização de momentos didáticos previamente planejados. A decisão da Urcamp em adotar o Moodle foi baseada no fato de o mesmo ser uma ferramenta gratuita, open source, ferramenta de gestão de cursos ofertados na modalidade a distância, mas que também permite ser utilizada como ferramenta pedagógica de apoio ao ensino presencial.

O ensino híbrido é a metodologia que combina aprendizado ONLINE com OFFLINE, em modelos que mesclam (Blended), momentos esses que o aluno estuda sozinho, de maneira virtual, com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, valorizando a interação entre pares e entre alunos e professores. A Graduação I é a nova metodologia de ensino adotada pela Urcamp que é composta pelo Modelo de Ensino por Competências, com Componentes Curriculares, Competências Pessoais e Profissionais, Solução de Problemas Reais e interação com Mentores.

Após dois anos de pesquisa acerca do ensino por competências, a Instituição Comunitária de Ensino Superior implantou o novo currículo no primeiro semestre de 2019, inicialmente contemplando quase todos os cursos de graduação. Agronomia, Direito e Medicina Veterinária logo foram readequados para o segundo semestre.

## **Investimentos para a concretização de mudanças**

Ato ou efeito de investir-se, aplicação de recursos, Tempo, esforço etc... Assim está sendo com a Urcamp, a educação se transformou, a universalização do ensino, os investimentos aumentaram em tecnologias em formação de docentes e colaboradores (cursos de aperfeiçoamento apoiados pela instituição). Cada vez mais investimos em tecnologias de informação e comunicação TIC, em bibliotecas virtuais, plataformas, novas salas de aulas, prédios, laboratórios e tantos materiais necessários às mudanças.

Também foram firmadas parcerias objetivando a capacitação do quadro docente e administrativo, com a oportunidade do quadro administrativo fazer parte da primeira turma do Curso de MBA em Educação Híbrida, Metodologias Ativas e Gestão da Aprendizagem com a Uniamérica, Cursos com o Consórcio das Universidades Gaúchas - COMUNG, com a Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, entre outros.

Segundo o PDI, a aquisição, atualização e manutenção de equipamentos de tecnologia da informação visa garantir aos cursos de graduação, pós-graduação e extensão da Urcamp a infraestrutura de tecnologia adequada para seu funcionamento. A medida oferece acesso às tecnologias de hardwares e softwares disponíveis no mercado, dando ênfase à plataforma Linux. Anualmente, são revistas todas as necessidades de atualização tecnológica do parque de equipamentos e softwares da instituição, baseados no planejamento de expansão. Essas revisões são baseadas no orçamento para investimentos e acontecem nos meses de janeiro e julho, acompanhando o início dos períodos letivos semestrais. Com seu parque tecnológico atual, atende satisfatoriamente aos cursos, bem como à área administrativa.

O Plano Gestor da Tecnologia da Informação tem como objetivo fornecer diretrizes para a organização, alinhando tecnologia e planejamento e alocando de maneira estruturada os recursos orçamentários para infraestrutura tecnológica. Esse plano abrange os seguintes componentes de tecnologia da informação: Infraestrutura; Hardware; Softwares acadêmicos; Equipamentos de rede; Sistemas operacionais; Comunicação; Serviços; Processos. Os critérios de prioridade de atualização dos equipamentos são analisados em duas dimensões: os estratégicos, para os serviços educacionais da instituição, e os técnicos.

A Urcamp mantém como política regular a substituição anual de 20% de seu parque tecnológico, além disso, adota também como critério técnico para a substituição o tempo de uso do equipamento, porcentagem de uso de recursos de processamento, capacidade de armazenamento, acesso à rede e demanda de manutenções corretivas.

Esses investimentos vieram corroborar no momento vivido neste início de ano (pandêmico/2020), onde se a instituição não tivesse acreditado e investido e todos nós nos adaptarmos à nova realidade não teríamos dado continuidade as aulas de forma remotas.

Destaca-se: Biblioteca virtual. A Urcamp possui uma Biblioteca em cada um de seus Campi, além das Bibliotecas dos Campi Rurais (Bagé e Alegrete) e todas com acessibilidade garantida. É dotada de um sistema online apropriado, com o acervo, tombado, permitindo a consulta, guarda, o empréstimo e organização (URCAMP).

As vantagens de uma biblioteca virtual no ensino superior. O mundo digital já faz parte do nosso dia a dia, está em todos os lugares e as salas de aulas é um dos ambientes, que sem ele o ano de 2020 não teria acontecido pela pandemia que nos assolou. Então laboratórios, salas de aulas, reuniões, biblioteca e lazer está fazendo uso de tal tecnologia. Devido a entrada da mesma o ensino está cada vez mais investindo em soluções digitais.

E a Urcamp investiu nesse acervo virtual que tanto tem nos ajudado para o aprendizado dos acadêmicos e planejamento de aulas dos professores, facilitando assim para ambas as partes o uso. Através da Biblioteca virtual podemos acessar na hora, local e aparelho desejado, ganhando em praticidade, mobilidade, acesso compartilhado, estrutura, preservação, em conteúdo multimídia e variado e o acesso é fácil e rápido. A biblioteca virtual é um dos recursos mais valioso que a Urcamp investiu.

## 2020: a pandemia da Covid-19 tornou-se uma realidade

Segundo a OMS, uma pandemia é a disseminação mundial de uma doença. O termo indica que a enfermidade se espalhou por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/2019, após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de Covid-19. Os primeiros coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa.

A maioria das pessoas se infecta com os coronavírus comuns ao longo da vida, sendo as crianças pequenas mais propensas a se infectarem com o tipo mais comum do vírus. Segundo a página do Ministério da Saúde, os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus, o SARS-CoV-2, identificado em Wuhan, na China, e causou a Covid-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa.

A Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com Covid-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

Devido a tudo isso, começamos o ano de 2020 muito preocupados com o que poderia vir a acontecer, e foi rápido. Inicia em 26 de fevereiro o primeiro semestre de 2020 com muitas preocupações e incertezas: o distanciamento social era visível. Em 16 de março, chega a notícia que o vírus chega a nossa cidade, Bagé/RS, e entra diretamente no hospital, aí vem o *lockdown* na cidade por sete dias, onde nos deparamos com o primeiro boletim informativo, aulas presenciais suspensas da graduação em todos os campi, em razão dos deslocamentos de estudantes das cidades vizinhas.

Em dezessete de março, devido às restrições de convívio social editados no âmbito federal, estadual e municipal, começa-se uma nova era: o Ensino Remoto. E o Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp, devido aos investimentos em tecnologias e mudanças de currículos, passa para aulas remotas, onde professores e alunos dão início a uma nova era. Aulas em tempo real através do uso da plataforma já utilizada em aulas híbridas. Aulas estas que seria por pouco tempo, mas passou um semestre e entramos o segundo com o ensino remoto. Deu certo e continua dando com aulas remotas, reuniões e palestras através do uso das tecnologias investidas.

O ensino remoto, na prática, é executado em tempo real com a mesma carga horária e mantida a frequência, onde o professor faz uso das tecnologias como as videoconferência ou recursos similares. No século XX, houve muitas mudanças, a globalização as tecnologias tomaram conta do nosso cotidiano a assim fomos mudando e nos adaptando a comportamentos diferentes, no dia a dia com aparelhos eletrônicos, a comunicação os transportes. A educação se transformou, a universalização do ensino, os currículos modificados os investimentos aumentaram em tecnologias em formação de

docentes e colaboradores. Assim saímos da era analógica para digital e o aperfeiçoamento e adaptações de professores, colaboradores e alunos se fez presente.

A instituição continua investindo em Tecnologias da Informação e Comunicações (TIC), em bibliotecas virtuais, grades curriculares e tantos outros materiais necessários às mudanças. Segundo FAVA:

Na educação 3.0, o currículo vai muito além das atividades convencionais de sala de aula, explicitando o conceito participativo do estudante no processo, concluindo-se que a aprendizagem somente se consolidará se o aluno desempenhar um papel ativo de construir sua própria experiência com a orientação do professor, tutor e ou preceptor, por meio de um programa de estudos coerente, integrado, fundamentado na necessidade de facilitar a assimilação, compreensão, totalização do conhecimento do aprendiz (2014).

As mudanças curriculares no primeiro semestre de 2016, com a entrada de disciplinas híbridas nas grades curriculares, onde se fazem presentes através da plataforma moodle. Onde cada vez mais as metodologias ativas vão ser necessárias. As aulas de forma remota foi uma solução temporária para não pararmos com as atividades pedagógicas, e a ferramenta principal foi e está sendo a internet. Foi a solução mais rápida e acessível para a instituição, as aulas remotas são assíduas e pontuais, (realizadas nos horários previstos com os professores e alunos).

Usa-se plataformas, foi autorizada pelo MEC para ser executada, e a Urcamp devido a toda sua tecnologia investida teve como a partir do dia 17 de março de 2020 iniciar suas aulas remotas. Novo para nós e para alguns lugares do mundo, de um dia para o outro professores, alunos e colaboradores tiveram que adaptar-se ao ensino remoto e o trabalho home office. Ninguém estava preparado para isso, experiência nova para Gestores e todos os envolvidos, Os currículos já estavam adaptados para aulas presenciais e híbridas desde 2016.

E assim, começamos em dezessete de março de 2020 o primeiro semestre tudo em tempo real através do uso das tecnologias, cada um em sua casa. Com um semestre inovador, transformador em tudo e as TICs foram e são essenciais para tal ajuste. Segundo Charles Hodges et al, definem Ensino Remoto Emergencial (ERE) como:

Uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remoto para instrução ou educação que de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornaram a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído (HODGES, 2020).

Para professores, colaboradores e alunos, o Ensino Remoto Emergencial veio culminar com o que aprendemos no Pós em MBA, professores atuando cada vez mais como tutores mediadores e os alunos protagonistas de seus estudos, e colaboradores se reinventando e usando suas capacidades, competências, habilidades cognitivas, executivas, socioemocionais e atitudes. Nosso site recebeu uma aba especial para tratar do Covid-19 onde consta explicações e material de apoio destinados não só a comunidade acadêmica como para uso geral.

Atualmente, a instituição aprovou seu Plano de Contingência junto ao Centro de Operações de Emergências da Saúde/ COE local para poder autorizar o retorno dos estágios para os alunos dos últimos semestres e pensar numa retomada gradual de atividades presenciais até o final deste ano. Neste plano, há além de previsão, algumas medidas e mudanças já realizadas em nossos campus.

## Considerações finais

No ano de 1953, foi dado o primeiro passo para iniciarmos a transformação, através de um visionário, um sonhador, um estudioso que acreditava no potencial de Bagé/RS e nas pessoas que aqui viviam, Attila Taborba, seu sonho e motivação alavancaram a construção de uma Instituição Superior a primeira da campanha gaúcha com o compromisso de ensinar e formar profissionais preparados, mas com as mãos estendidas para a comunidade de toda a região.

Sua dedicação, empenho e perseverança então tornaram realidade a criação da Urcamp, frutificamos e nos fizemos grandes (Campus). E em mais de sessenta anos de história e tradição de Ensino Superior já formamos mais de 25 mil profissionais nas mais diferentes áreas de atuação por isso transformamos, a vida das pessoas. Somos uma Instituição Comunitária, onde na última década passamos por muitas mudanças, saímos da era analógica para digital, com as tecnologias transformando nosso dia a dia.

A educação se transformou, a universalização do ensino, os investimentos aumentaram em tecnologias, em mudanças de currículos, ambientes físicos, bibliotecas físicas e virtual, formação de docentes e colaboradores em novas metodologias ativas de ensino e aprendizagem, até chegarmos na Graduação I, inovadora, interdisciplinar, impactante, ilimitada e interativa, com experiências além da sala de aula. Cabendo ao professor o papel de mediador da aprendizagem entre o aluno e a cultura entre o indivíduo e o social. Onde aluno sai de agente passivo (receptor) para ativo (crítico, reflexivo, transformador) o protagonista de seus estudos.

Assim a FAT/Urcamp, Centro Universitário da Região da Campanha - Bagé/RS, no ano de 2020 início do primeiro semestre, devido a toda sua evolução e transformação, conseguiu transpassar do ensino real e entrar com o ensino remoto devido a pandemia mundial vivida.

Tudo isso se deve às transformações que almejamos e realizamos onde temos a meta de formarmos profissionais guiados pelos preceitos legais, éticos, bioéticos, morais e culturais. Com a aceleração natural de utilização das tendências das novas tecnologias na educação, ocasionadas pela Pandemia mundial, a Urcamp está totalmente inserida e despontando no mercado, mas consciente de que com o “novo normal” teremos muitas transformações ainda no ensino e na aprendizagem como um todo. Nesse sentido as capacitações e investimentos não se esgotam aqui.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. 2011. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista\\_pdf\\_doc/2011/artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2020.

**BIBLIOTECA VIRTUAL.** Disponível em: <urcamp.tche.br.bibliotecas-da-urcamp>. Acesso em: 9 set. 2020.

DEMO, Pedro. **Ser professor e cuidar que o aluno aprenda.** 8 ed. Mediação, 2004.

Disponível em: <www.ead.com.br>. **Como surgiu ensino EAD.** Acesso em: 12 set. 2020.

Disponível em: <www.educamaisbrasil.com.br> **educ.** Acesso em: 12 set. 2020.

FAVA, Rui. **Educação 3.0.** São Paulo: Saraiva, 2014.

HODGES, *et al.* **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** In: <<https://ereducause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PILETTI, C & PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** 6 ed. São Paulo: Ática, 1996.

TOMMASINI, Paolo. **Metodologias ativas.** Anhembi Morumbi. Universidade Anhembi Morumbi, 2017.

URCAMP. Centro Universitário da Região da Campanha. **Programa de Desenvolvimento Institucional 2018-2022.** Bagé: jan. 2019.

URCAMP. Centro Universitário da Região da Campanha. **Comissão Própria de Avaliação.** CPA. Bagé: 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em sala de aula. In: **Revista de Educação.** AEC. Brasília: abr. 1992, n. 83.

# A disrupção em foco: do protagonismo do professor ao protagonismo do aluno

*Ângela Susana Jagmin Carretta<sup>1</sup>*

*Fábio Bitencourt Leivas<sup>2</sup>*

*Viviane Kanitz Gentil<sup>3</sup>*

[doi.org/10.47585/9786584591073.2](https://doi.org/10.47585/9786584591073.2)

## Introdução

Você está convidado, caro leitor, a acompanhar nossas reflexões em torno da disrupção dos modelos de ensinar e aprender, do protagonismo do aluno ao protagonismo do professor, realizada a partir da observação participante durante as aulas, das reuniões semanais da “Graduação I” e da análise das respostas obtidas em um questionário online para docentes e acadêmicos do Curso de Pedagogia da Urcamp.

A desconstrução de modelos de negócios, serviços e produtos tem se modificado, ao longo do tempo, ao intensificar a adesão a novas tecnologias. De acordo com Carretta (2020), há inúmeros exemplos que nos permitem perceber a reconstrução de modelos mais eficientes que os anteriores: os automóveis “Flex” que utilizam álcool e gasolina, em breve poderão ser substituídos por modelos elétricos; em termos

---

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](mailto:angelacarretta@urcamp.edu.br).

2 Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa de Atividade Física, Saúde e Desempenho pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas, atualmente é Docente da Urcamp nos cursos de Educação Física, Fisioterapia e Ciências Biológicas com atuação nas disciplinas Fisiologia do Exercício, Fisiologia Humana, Cinesiologia Humana, Medidas e avaliação e Anatomia. Atua como coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé. | E-mail: [fabioleivas@urcamp.edu.br](mailto:fabioleivas@urcamp.edu.br).

3 Doutorado em Educação pela PUC-RS. Atualmente, é professora em tempo parcial no Centro Universitário da Região da Campanha. Desde 2010, é pedagoga na Universidade Federal do Pampa, na qual, desde 2020, é Pró-Reitora de Planejamento e Infraestrutura. Na Urcamp, coordena o curso de Especialização de Docência em Ensino Superior e coordena o sub-projeto PIBID do curso de Pedagogia, além desempenhar atividades como coordenadora do Curso de Pedagogia. É avaliadora do E-MEC de cursos de licenciatura. | E-mail: [vivianegentil@urcamp.edu.br](mailto:vivianegentil@urcamp.edu.br)

de registros fotográficos, as máquinas fotográficas com filmes para revelação foram superadas pelas digitais, nas quais, instantaneamente, podemos conferir a imagem, rejeitando ou aceitando-a; lojas físicas realizam, concomitantemente, vendas on-line e até mesmo, exclusivamente virtuais; as agências bancárias são consideradas híbridas, pois permitem atendimento físico e transações on-line, realizadas até mesmo pelos smartphones; os aplicativos revolucionaram os serviços prestados pelos taxistas, incidindo em valores inferiores e um tratamento personalizado ao cliente.

Dessa forma, o século XXI apresenta características marcantes provocadas pela hiperconexão, decorrentes das inovações tecnológicas; exigindo também novos modelos para a aprendizagem, tendo como essência a aprendizagem para a vida, de uma forma interessante, que possibilite o protagonismo estudantil e a autonomia. Conforme o dicionário online, a disrupção significa rompimento e, na educação pode ser vista como interrupção do modelo conservador, originando novas formas de ensinar e aprender.

## Contextualização

A meta das instituições de ensino superior no Brasil é implantar o ensino por competências. O presente trabalho apresenta um relato de experiência que emana de intervenções junto o Curso de Pedagogia da Urcamp que estuda a qual o impacto da disrupção no aprender e ensinar, decorrente da implantação de um currículo por competências no ano de 2019, denominado Graduação I, que tem entre seus objetivos estimular o protagonismo do aluno e propor aprendizagens significativas composta por “Componentes Curriculares, Competências Pessoais e Profissionais, Solução de Problemas Reais e interação com Mentores” (URCAMP, 2019).

A proposta de competências é utilizada, contudo, com o intuito de “entender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino, organizar a aprendizagem dos estudantes e balizar a avaliação” (SACRISTAN, 2011, p.13). Organiza-se, pois, o processo de ensino e aprendizagem de modo a favorecer que o estudante utilize um conjunto diversificado e coordenado de recursos na tomada de ações pertinentes para o sucesso no tratamento de uma situação complexa (JONNAERT et al., 2010). Ao estruturar o currículo por competências a Instituição também acredita na necessidade do protagonismo do docente, envolvido nessa proposta, como um sujeito mediador do processo de ensinar e aprender o qual fomente a mobilização de conhecimentos de forma interdisciplinar, visando aprendizagens significativas, a resolução de problemas, na criação de algo inovador, que estejam em consonância com os princípios do século XXI, nos quais a Unesco já apontava para esse caminho ao proposto através dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (MORIN, 2002). É nossa intenção trazer os resultados de nossa reflexão em torno da problemática: “Qual o impacto da disrupção no aprender e no ensinar nos cursos de licenciatura, decorrente da implementação de um currículo por competências?”

O objetivo geral se refere a “Analisar o impacto da disrupção no aprender e no ensinar no curso de Pedagogia da Urcamp/RS”, decorrente da implementação de um currículo por competências e, como objetivos específicos: Contextualizar o currículo por competências e as necessidades de disrupção; Descrever as características do aluno e do professor do século XXI; Interpretar e analisar os impactos encontrados com a ruptura do método tradicional e a adoção do currículo por competências no que tange à transformação do aluno e professor nesse processo.



## Metodologia

Trata-se de um relato de experiência, uma descrição de uma vivência profissional exitosa do curso de Pedagogia da Urcamp, a qual poderá contribuir para novas discussões em torno da disrupção no Ensino Superior, podendo até mesmo servir de inspiração para outros grupos de professores ou IES que se encontram no impasse da inovação no ensino. Desta forma tem abordagem qualitativa, caracterizada por Severino (2007), como a que faz mais referência a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas, assim enfatizando a importância deste tipo de pesquisa no âmbito educacional. Abordagem qualitativa, ou seja, método que explora, descreve, caracteriza e relaciona um certo fenômeno, sem a utilização prioritária de modelos matemáticos e estatísticos (CASARIN; CASARIN, 2012).

Quanto aos meios, foi desenvolvida uma investigação descritivo-explicativa, a qual Gil (2011) destaca extremamente produtiva quando visamos observar como ocorre a gestão dentro do ambiente educacional, assim caracterizando este trabalho como um estudo de caso, pois este proporciona, e ainda segundo Gil (2011), um amplo e detalhado conhecimento, que outros delineamentos não possibilitam pela característica do desenho metodológico, mesmo que realizada por um tempo mais curto. O estudo de caso, segundo o autor citado acima, é o delineamento adequado para a investigação do fenômeno dentro de seu contexto real. Como instrumento de pesquisa utilizou-se um questionário on-line com característica semi-estruturada, este modelo mesmo quando o instrumento de coleta está pensado para extrair informações de questões concretas e previamente definidas, torna possível explorações não previstas, possibilitando ao participante dissertar sobre o tema e abordar pontos que não foram pré estabelecidos pelo pesquisador (NETO & TRIVIÑOS, 2010). Os sujeitos participantes nesse relato são quatro professores que atuam no Currículo por Competências implementado pela Urcamp em março de 2019 e 13 dos 18 alunos que aderiram às mudanças curriculares nesta mesma data. O instrumento de pesquisa foi proposto em novembro deste ano.

## Marco Teórico

A Pedagogia utilizou, em seu Projeto Pedagógico, o conceito de competência como “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 9). Por habilidade compreende-se um saber-fazer simples, que integra os conhecimentos evidentes e que pode ser de natureza cognitiva, afetiva, psicomotora ou social (LASNIER, 2000). Ensinar por competências significa que o foco central do processo de ensino e aprendizagem não é a transmissão de conteúdos, mas o enfrentamento de problemas da vida real que, em si mesma, é fonte de problemas complexos que oferecem as melhores e mais importantes chances de geração e desenvolvimento de conhecimento. Em outras palavras, por competência entende-se um saber-agir complexo resultante da integração, da mobilização e do agenciamento de um conjunto de capacidades e de habilidades (podendo ser de ordem cognitiva, afetiva, psicomotora ou social) e de conhecimentos (conhecimentos declarativos) utilizados de forma eficaz, em situações similares (LASNIER, 2000). De forma similar, Le Boterf (2005) considera que uma competência

consiste em saber mobilizar uma série de recursos pessoais: conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, recursos emocionais, competências comportamentais. Partindo destas definições, é possível identificar como a disciplina poderia contribuir para o desenvolvimento das competências esperadas do egresso do curso, desta forma fomentando a organização de um currículo articulado, baseado também no conceito de interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, numa perspectiva teórica-metodológica ou gnosiológica, como a nominou Gadotti (2004), surge, em meados da segunda metade do século XX, devido à necessidade de superação da fragmentação do conhecimento, decorrentes de “uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade”.(GADOTTI, 2004, apud THIESEN, 2008, p. 548).

Para Japiassu, a característica essencial da interdisciplinaridade é dada pela “intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (1976, p.74). O mesmo autor, na mesma obra, revela que

[...] nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. [...] o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo [...] (p. 23).

Seguindo as conjecturas de Japiassu (1976), entendemos que a interdisciplinaridade se define pela força das trocas efetuadas entre as autoridades no assunto e pelo grau de aproximação real das disciplinas, num processo constante e almejado de entrar reciprocamente em dois aspectos teóricos. Para tanto, “é imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas pedagógicas das disciplinas científicas” (JAPIASSU, 1992, p. 88).

O referido autor (1976) destaca ainda:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (p. 65-66).

As abordagens teóricas apresentadas pelos autores acima, evidenciam que o pensamento e as práticas interdisciplinares, na educação ou nas demais ciências não discutem a dimensão disciplinar do conhecimento, mas se propõe a revisar o pensamento, permeado pelo diálogo, pelo compartilhamento de aspectos conceituais ou metodológicos nos diversos campos do saber; aspectos preservados na elaboração e implementação do currículo apresentado pelo curso de Pedagogia da Urcamp, o qual estrutura uma matriz pedagógica baseado em oito competências a serem desenvolvidas pelo egresso do curso, onde são apresentadas componentes curriculares que fundamentam a resolução de um desafio emanado de uma demanda social e/ou educacional real.

Envolvidos nesse processo, de um lado, encontra-se o professor universitário, o qual através de reflexões busca provocar disrupções no seu modo de ensinar, redimensionando seu papel no mundo contemporâneo; enquanto, do outro, está o acadêmico, consciente de que deve ser tornar protagonista de sua própria aprendizagem, sem saber ao certo como transpor da aprendizagem passiva à aprendizagem ativa. Christensen, Horn e Johnson (2012) afirmam que a inovação disruptiva muda a forma de aprender e consideram que a adesão à tecnologia será capaz de reverter os modos de ensinar e de aprender. Morin (2002, p. 93) assegura que é na compreensão humana que está a razão de ser professor. “Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”.

## Resultados e Discussão

Neste espaço, compartilhamos percepções em torno de nossas vivências no curso de Pedagogia, no que nos propomos, no que realizamos, na intenção de compartilhar com a comunidade acadêmica nossas convicções em torno das disrupções necessárias nos atos de ensinar e de aprender.

Inicialmente, vejamos como quatro dos professores do Curso de Pedagogia se manifestaram em relação a de que forma o Currículo por Competências (Graduação i) promove a disrupção (rompimento do ensino tradicional) entre o ensinar e o aprender.

Para eles a disrupção no ensino ocorre quando prevê em seu currículo o trabalho a partir das habilidades cognitivas e socioemocionais, bem como, atitudes frente à resolução de problemas reais, em que os alunos conseguem prever soluções, exercitar e vivenciar nas aulas o que farão após formados.

Nossas percepções se aproximam cada vez mais, pois hoje, somos um grupo docente que dialoga, semanalmente, durante as reuniões da “Graduação i”; compartilhamos os planejamentos de aulas e eventos; até mesmo as avaliações são pensadas em pequenos grupos, num exercício constante da interdisciplinaridade. Essas atitudes do grupo docente, junto a coordenação do curso tem nos permitido repensar o protagonismo docente, convergindo para o protagonismo estudantil.

Moran (2015) enfatiza que quanto mais aprendemos próximos da realidade, do vivido, melhor aprendemos. Alerta ainda que “teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), enfatizaram, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária”. Além disso, assegura que é inquestionável manter o foco da aprendizagem no aluno, de modo a envolvê-lo neste processo, incentivando-o e permitindo exercer seu protagonismo.

Quanto aos desafios do Currículo por Competências (Graduação i), os docentes entendem que faz-se necessário contextualizar os temas trabalhados, propor momentos de reflexão e encontrar formas de “vencer” os conteúdos previstos para os componentes curriculares. Compreendem ainda que o currículo por competências potencializa o perfil acadêmico/profissional, através das práticas e projetos realizados, bem como

Aliando teoria e prática, percebendo o aluno de forma holística, acreditando que cada ser humano é diferente, e aí está o valor na diferença [...]. Potencializa este perfil, pois não está em jogo somente o conhecimento, mas um conjunto de habilidades, atitudes e competências que promovem também a aproximação da teoria e da prática (Docente da Pedagogia, Urcamp, 30 de Nov. de 2020).

Em relação às mudanças que o Currículo por Competências provocou em sua prática pedagógica, as docentes defendem que foram muitas e que se relacionam, principalmente, na aproximação do protagonismo do aluno; do compartilhamento exitoso entre professores e acadêmicos. Além disso, os conteúdos precisaram ser adaptados e novas metodologias estudadas e colocadas em prática. Dessa forma, corroboramos com Moran (2015), pois

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Quanto à disrupção na proposição da avaliação, as docentes são unânimes em afirmar que mudanças foram necessárias, neste âmbito, para contemplar o currículo por competências do curso de Pedagogia da Urcamp. Cabe esclarecer que a avaliação proposta, desde 2019, pela Urcamp, envolve avaliações mensais (trabalhos), provas bimestrais, portfólio e projeto integrador, o que garante tratar-se também de um modelo disruptivo, pois segundo uma das docentes, nosso modelo de avaliação “[...] prevê a interdisciplinaridade e a aproximação da teoria e prática, na busca de soluções propostas pela comunidade. Uma aproximação, um verdadeiro desafio a todos”.

Entendemos que estas transformações não são fáceis, mas extremamente necessárias. No momento de transição, em 2018, um grupo de alunos teve de migrar para o currículo por competências, proposto pela Urcamp. “[...] propostas desenvolvidas visavam atender o Projeto Institucional denominado Graduação I: Inovadora, Interdisciplinar, Impactante, Ilimitada e Interativa, que tem por objetivo formar profissionais empreendedores, competitivos e colaborativos para atuar no exigente mercado do século XXI” (ISMÉRIO, SEVERO & RODRIGUES, 2019, p. 11482). Apesar da grande maioria discordar, com receio da disrupção, hoje são unânimes em afirmar que “A graduação I chegou com uma proposta de tornar o aluno ativo no processo de aprendizagem e tornou as aulas mais interativas dando novos significados ao que aprendemos” (Acadêmica da sexta competência, nov. de 2020). No currículo por competências a “metodologia é inovadora, didática e diferenciada”.

Na proposição de uma reflexão, em torno da nova proposta da Urcamp não ser um modelo tradicional de ensino, mas uma disrupção, uma quebra de paradigma, as acadêmicas expressaram como se sentem em relação aos módulos, por eixos temáticos “Me sinto extremamente feliz em poder fazer parte de algo tão desafiador, Sinto que aprendo muito mais as coisas do que no ensino tradicional.”; “Acho ótimo pois cada módulo uma matéria complementa a outra”; “Concordo, a sua adesão fez com que os estudantes do ensino tradicional tivessem que reformular a sua forma de aprender para acompanhar a nova modalidade, sobre os eixos temáticos tranquilo.”; “Concordo que a graduação I tem a proposta de oferecer ao aluno uma nova maneira de ensino capazes de quebrar paradigmas impostos pela educação tradicional através do desenvolvimentos das diferentes habilidades dos alunos que favorecem o processo de ensino-aprendizagem.; “ através da Graduação i é possível fazer a relação entre as disciplinas além de os módulos serem bem mais estruturados”; “Achei bem mais interessante e me sinto mais à vontade nesses módulos, me torna mais independente”. (11 de nov. de 2020).

Analisando nossas atividades, enquanto docentes do referido curso da Urcamp, nos Projetos Integradores, nos quais, dentro de um eixo temático, as acadêmicas participam efetivamente da construção de soluções para problemas reais de nossa comunidade. O empreendedorismo e a inovação balizam esta proposta. Desde 2018, cerca de 40 demandas foram atendidas, firmando nosso compromisso com a extensão e com a pesquisa. Além disso, nossos PIs têm consolidado as práticas interdisciplinares e as ações colaborativas, lembrando que “A interdisciplinaridade permite que sejam colocadas em comum, por cada professor, as próprias representações na condução de sua tarefa específica” (DENCKER, 2002, p. 84).

Em decorrência dessas ações, alcançamos a “[...] ampliação e o reforço da identidade de cada disciplina que surge no debate. Cada disciplina vai adquirindo mais consistência ao mesmo tempo em que percebe suas correlações com o conjunto das demais.” (DENCKER, 2002, p. 84-85).

Segundo Christensen e Heyring (2014), há razões para as universidades promoverem mudanças; e, nesta obra evidenciam duas IES, Harvard e BYU-Idaho, retratando que estas IES construíram caminhos diferentes e inovadores, com vistas a garantir relevância e permanência na área educacional.

## Considerações finais

Partimos de um problema que questiona quais são os impactos da disrupção no aprender e ensinar do curso de pedagogia? Conforme as respostas obtidas a partir da pesquisa encontramos indícios de que na própria formatação da Graduação i, já existem evidências desta disrupção, pois as grades curriculares foram e estão sendo formatadas pensando a formação do egresso a partir do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas.

Uma preocupação muito grande é com relação a vencer os conteúdos; temos relatos desta preocupação por parte dos docentes, entendemos que esta é uma preocupação que está enraizada no ensinar e aprender bancário, onde são depositados conteúdos e os alunos são somente receptores e o processo de ensinagem e apreender não é preponderante. Como existe uma preocupação com a formação a partir do desenvolvimento de novas habilidades, sejam elas cognitivas ou socioemocionais e a introdução de novas metodologias, entendemos que os docentes estão se adaptando com as mudanças de método de ensino, por que estes já explicitam preocupação em estudar e utilizar novas metodologias durante o processo.

A sala de aula invertida, os jogos, fóruns, vídeos – próprios ou não, somados a plataforma com conteúdos e temáticas a disposição, foram citados como as estratégias mais utilizadas e são um indicativo que os docentes estão buscando uma aproximação com o método híbrido. A utilização destas estratégias aponta para a solução do problema de vencer o conteúdo, visto que com a sala de aula invertida por exemplo, o acadêmico precisa fazer uma leitura, assistir um vídeo ou ouvir um podcast com uma forma de preparar-se para a próxima aula e já aprender algo sobre a temática, conteúdo ou unidade que será desenvolvida em sala de aula, entendemos que apesar do professor ter a preocupação com o “vencimento” do conteúdo, nos parece que esta etapa está sendo vencida e a premissa de que aluno também aprende sozinho está sendo contemplada como estabelece a formatação da Graduação i.

O relato dos acadêmicos nos mostra que os objetivos da Graduação i estão sendo atingidos. Na fala

dos mesmos, fica claro que eles precisaram se adaptar e aprender novas formas de estudar e de se apropriar dos conteúdos e temáticas propostos pelos docentes. Outro aspecto citado pelos alunos foi sobre a estruturação dos módulos (semestres), porque além de interessantes foram avaliados por eles como fornecendo uma relação entre os componentes, deixando claro que a interdisciplinaridade presente na proposta curricular, consegue ser visualizada pelos alunos em detrimento ao modelo tradicional de ensino.

Dessa forma, as trajetórias docente e discente convergem para determinados pontos comuns: protagonismo estudantil, autonomia, visão interdisciplinar, colaboração entre os pares.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARRETTA, ASJ. O fazer docente no atual cenário da educação superior. In: ISMÉRIO, Clarisse (org.). **Educação em suas múltiplas faces e sensibilidades [livro eletrônico]**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. (Coleção Singularis, v.1) p. 8 - 22; e-book PDF.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: InterSaberes. 2012.

CHRISTENSEN, Clayton M; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Tradução: Rodrigo Sardenberg. Ed. atual. e ampl. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HEYRING, Henri J. **A universidade inovadora: Mudando o DNA da universidade de fora para dentro**. Porto Alegre: Bookman. 2014.

DENCKER, Ada. **Pesquisa e Interdisciplinaridade no Ensino Superior**. São Paulo: Aleph, 2002.

GADOTTI. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: <[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)>. Acesso em: 04/12/2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

ISMÉRIO, Clarisse; SEVERO, Christian; RODRIGUES, William. As competências de Clio: narrativa do processo de construção do currículo por competências. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 8, p. 11428-11439 aug. 2019.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: nº 108, p. 83-94, jan-mar. 1992.

JOANNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

LASNIER, F. **Réussir la formation par compétences**. Montréal: Guérin, 2000.

LE BOTERF, G. (2005). **Construir as competências individuais e colectivas**. Lisboa: Edições ASA.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NETO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto Silva (org.). **Pesquisa qualitativa na Educação Física- Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar Por Competências - O que Há de Novo?** Porto Alegre: Artmed. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39 set./dez. 2008.p. 547 - 598. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2020.

# O laboratório como local da prática no ensino da paleografia na UFSM: educação patrimonial e preservação da memória

*Fernanda Kieling Pedrazzi*<sup>1</sup>  
*Sonia Elisabete Constante*<sup>2</sup>

[doi.org/10.47585/9786584591073.3](https://doi.org/10.47585/9786584591073.3)

## Introdução

Nos manuscritos, “as palavras traçam figuras íntimas e expõem as mil e uma formas de comunicação de cada um com o mundo” (FARGE, 2009, p. 89), por isso que a leitura de documentos de arquivo manuscritos oportuniza novos conhecimentos sobre os fatos que nos envolvem e é um estímulo à pesquisa científica na área das humanidades. Através da prática da leitura é possível reconhecer os acervos que fazem parte do patrimônio documental arquivístico, estimulando a preservação da memória e utilizando da educação patrimonial, estabelecida na relação professor e aluno de graduação e/ou pós-graduação, para difundir o que se encontra arquivado e disponível. A leitura paleográfica de manuscritos está relacionada à observação do todo documental, analisando, quando possível, os aspectos extrínsecos, os caracteres que são externos, relativos a aparência dos documentos, e intrínsecos, os elementos da estrutura interna, incluindo o texto que contém em seu conteúdo (BERWANGER; LEAL, 2015).

Devido à importância da leitura e compreensão documental para a formação do estudante da área das humanidades, foi pensada a criação de um laboratório na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que reunisse acervos que pudessem ser utilizados como ponto de partida para a aprendizagem de acadêmicos da UFSM, em especial os de Arquivologia, próximo dos quais seria instalado no Campus da UFSM em Santa Maria (RS). Mas propor a criação de um laboratório na universidade pública é um grande desafio. Primeiro

---

1 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta 4 vinculada ao Departamento de Arquivologia do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria | E-mail: [fernanda.k.pedrazzi@ufsm.br](mailto:fernanda.k.pedrazzi@ufsm.br).

2 Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta 4 vinculada ao Departamento de Arquivologia do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria | E-mail: [soniaconstante@ufsm.br](mailto:soniaconstante@ufsm.br).



por ser necessária infraestrutura que comporte aulas e projetos, depois por precisar de pessoal que esteja engajado nas atividades que nele sejam realizadas, sejam eles servidores ou estudantes.

O Curso de Arquivologia da UFSM, de acordo com o seu Projeto Pedagógico de Curso (2020), tem por objetivo “a formação de arquivistas capacitados a entender, investigar, criar, gerenciar, preservar e proporcionar acesso a documentos e informações arquivísticas, tendo como base uma sólida formação científica, humanística e técnica” (UFSM, 2020, s/p) sendo, por isso, o ambiente adequado para propor desafios e seguir a trajetória da mudança e adaptação. Essa ideia está de acordo com que está pressuposto no Projeto Pedagógico Institucional, o PPI da UFSM, de 2016, pois nele consta que “a formação deve dar ao estudante a capacidade de identificar problemas relevantes em seu entorno, avaliar diferentes possibilidades de resolução e trabalhar de modo a superá-los” (UFSM, 2016, p. 8). Assim a própria criação de um laboratório no ambiente universitário estimula os universitários a envolver-se na identificação e solução de problemas.

No ano de 2016, ano em que se iniciavam as comemorações dos 40 anos do Curso de Arquivologia da UFSM, foi realizada a proposta de criação de um laboratório na área das ciências sociais aplicadas voltado para a prática em paleografia no Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) da Instituição. Até então a prática da disciplina era realizada em outros locais, tendo vários parceiros, entre eles, o Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria (AHMSM), onde eram agendados horários para que os alunos pudessem realizar, em grupos menores, leitura e pesquisa em documentos antigos. Entendia-se, naquele momento, que a área de paleografia, existente desde o primeiro currículo do Curso, devia continuar a receber investimentos por interagir não somente com o Curso de Arquivologia, onde era ministrada uma disciplina obrigatória (do currículo de 2004) e outra complementar, nova, sobre a temática, como também por relacionar-se com outros cursos, como a História, as Letras e o Mestrado em Patrimônio Cultural.

A primeira disciplina da área no Curso foi registrada sob o nome “Fundamentos da Paleografia e Diplomática”, ministrada primeiramente por Paulo Xavier. Posteriormente a professora Ana Regina Berwanger assumiu a disciplina (de 1981 a 1991) e em 1992 ela passa a ser responsabilidade da professora Eneida Izabel até sua aposentadoria, em 2014, tendo auxílio da professora Elizete Rosa Dotto em algumas edições (RICHTER; ARAUJO, 2007). Hoje as disciplinas (do currículo de 2020) da área, e que têm vínculo direto com o Laboratório, são Paleografia A e Prática em Paleografia e são ministradas desde 2015 pela professora Fernanda Kieling Pedrazzi. Elas fazem parte do Eixo Temático Diplomática e Paleografia, que representa também a linha de pesquisa/ensino/extensão correspondente utilizada para o desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso e Estágios relacionados a esse tema. No mesmo Eixo Temático estão ainda as disciplinas de Introdução ao Estudo da Informação, Linguagens Documentárias, Diplomática A e Diplomática B (UFSM, 2020, s/p).

O projeto de ter um laboratório foi aprovado e culminou na criação do Laboratório de Paleografia Prof<sup>a</sup> Eneida Izabel Schirmer Richter, o LaPPEI. Ele envolveu vários personagens da comunidade acadêmica: colegiado departamental, direção de centro, estudantes, servidores técnico-administrativos de várias áreas, além de simpatizantes e apoiadores da ideia externos à UFSM. Mesmo com o espaço físico garantido pela direção do Centro (que antes abrigava um bar e que foi reformado duas vezes, em 2016 e em 2019), até o presente momento não há servidores lotados ou trabalhando especificamente no laboratório, exceto a professora das disciplinas, que se envolve com sua organização e funcionamento. Os recursos para sua manutenção, como materiais e equipamentos, advêm unicamente do Departamento de Arquivologia, a quem é vinculado, realizando a execução de projetos e de aulas na medida do que é disponibilizado.

O acervo documental e bibliográfico que o LaPPEI possui, reunido em seus seis anos de existência, é de grande importância para os acadêmicos do Curso de Arquivologia em sua formação nas disciplinas da área. Sua organização e disponibilização para consulta e realização de trabalhos acadêmicos é fundamental, por isso o local já abrigou projetos que auxiliaram a sua implementação, contando com alunos monitores. Pensa-se que os documentos e a literatura disponível deveriam ser melhor aproveitados pelos alunos, porém, pela falta de servidores permanentes, o acervo arquivístico e bibliográfico somente pode ser consultado com a presença da professora responsável pelo Laboratório, o que dificulta e até restringe o seu uso. Além disso, há um acervo em custódia provisória que precisa ser digitalizado e descrito, sendo necessário pessoal dedicado a essa tarefa. Pela falta desse recurso, isso tem sido feito lentamente.

Com a Pandemia da Covid 19 (SARS Cov), anunciada em 11 de março de 2020 e declarada uma emergência de saúde pública de interesse internacional em 30 de janeiro de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), os espaços de aulas, estudos, orientações e encontros dentro da UFSM, assim como em muitas outras instituições educacionais, mantiveram-se fechados, incluindo salas e prédios inteiros, como foi o caso do Laboratório, evitando a disseminação ainda maior do vírus entre a comunidade universitária o que trouxe a necessidade de transferir as atividades presenciais para os meios digitais. Foram realizadas atividades com apoio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pela UFSM: o Moodle, acrônimo de “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”, um software livre de apoio à aprendizagem adotado pela Instituição, e oportunizando as aulas síncronas, que foram ministradas com a ferramenta Meet, um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Dessa forma as atividades práticas foram desenvolvidas em uma espécie de Laboratório Virtual, opção necessária para apoiar as atividades do LaPPEI.

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional da UFSM (2016) é necessário, sempre que possível, incorporar os avanços tecnológicos pois isso significa inovar, tanto que “Essa plataforma de ensino [Moodle] tem auxiliado a gestão e a organização didática de conteúdos, bem como a aplicação de metodologias inovadoras, aspectos esses que favorecem a construção do conhecimento e a aprendizagem colaborativa” (UFSM, 2016, p. 13). Nos últimos dois anos estes espaços de interação mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) foram fundamentais. A partir do primeiro semestre de 2022 iniciou-se um processo de retomada paulatina da realidade mais próxima de como era antes da Pandemia de Covid 19, mas ainda com restrições e cuidados. O retorno das aulas presenciais deve devolver ao espaço físico do Laboratório seu protagonismo e sua função de apoio e prática paleográfica.

## **Criação e estruturação do espaço formativo**

O Laboratório de Paleografia foi criado no então Departamento de Documentação, desde julho de 2019 denominado de Departamento de Arquivologia, do CCSH da UFSM, no campus sede de Santa Maria, no centro do estado do Rio Grande do Sul (RS). Este foi o primeiro passo para reunir e atender as demandas acadêmicas do Curso de Arquivologia em seu estágio formativo na área de paleografia. Este objetivo atenta para o tripé ensino, pesquisa e extensão, reconhecida marca da UFSM pois a “Comunidade e universidade são partes de um mesmo todo. Por este motivo, a Universidade deve colocar à serviço da comunidade seu pessoal, laboratórios de que dispõem e seus alunos”

(MARIANO DA ROCHA FILHO, 1993, p. 109). José Mariano da Rocha Filho, reitor fundador da UFSM, discorria sobre a interdependência entre a comunidade e a Universidade na sua obra “A nova Universidade” e sua afirmação continua a ser importante e válida no hoje, motivo pelo qual o LaPPEI foi estruturado, para, antes de tudo, servir a comunidade.

O Laboratório de Paleografia foi criado oficialmente em 23 de março de 2016 em reunião do Colegiado Departamental a partir de um projeto apresentado por duas professoras do Curso de Arquivologia da UFSM, professoras Fernanda Pedrazzi e Sonia Constante. Ele tinha o objetivo de reunir e atender as demandas acadêmicas do Curso na área de paleografia, ampliando a atuação da área junto aos estudantes da UFSM sejam eles da Arquivologia, do CCSH ou de outros centros de ensino. Quando da proposta da criação do laboratório, as professoras receberam inúmeras manifestações de apoio. Uma delas é destacada: “Manifesto meu contentamento com a notícia de criação do Laboratório de Paleografia da Universidade Federal de Santa Maria e me coloco à disposição para colaborar no que for possível em sua instalação” (SIQUEIRA, 2016). Estas palavras foram enviadas por meio de mensagem eletrônica, em março de 2016, pelo professor Marcelo Nogueira de Siqueira que é o responsável pela disciplina Paleografia do Curso de Arquivologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e coordena o Núcleo de Paleografia e Diplomática, que tem como presidente de honra o Professor Benemérito João Eurípedes Franklin Leal. Ainda na mesma mensagem, Marcelo informou que o professor Franklin também se colocou à disposição para colaborar com o LaPPEI, o que é uma grande honra dado sua contribuição e valor para a área com aulas, pesquisas e publicações (SIQUEIRA, 2016). Em julho do ano seguinte o professor Marcelo esteve em Santa Maria para participar da Oficina História Oral em Arquivos e quis conhecer o local que abrigaria o LaPPEI (Imagem 1).

O Curso da UFSM foi o primeiro a ser criado em uma universidade federal. Ele foi aprovado pelo Parecer nº 179/1976 no Conselho de Ensino e Pesquisa da UFSM em 10 de agosto de 1976, entrando na história da arquivística brasileira. O pioneirismo deu frutos e o curso foi ampliando seus espaços. A demanda do Departamento e do Curso de Arquivologia, representados pelo professor Jorge Alberto Soares Cruz, então chefe do Departamento, e pelas professoras Fernanda Kieling Pedrazzi e Sonia Elisabete Constante, que estavam

na coordenação do Curso entre os anos de 2016 e 2017, foi levada à direção do Centro em 31 de março de 2016, então representada pelos professores Mauri Leodir Löbler e Wanderlei José Ghilardi, diretor e vice. Finalmente em maio daquele ano obteve-se uma resposta da Direção do Centro, com a

Imagem 1 - Visita do professor Marcelo Nogueira de Siqueira da UNIRIO (primeiro, à esquerda).



Fonte: Fernanda Kieling Pedrazzi.

Imagem 2 - Professores da UFSM com o viúvo da Profa. Eneida, Luis Richter, na inauguração.



Fonte: Fernanda Kieling Pedrazzi.

definição da sala, do espaço tão desejado para a instalação do Laboratório: sala 2125, térreo do prédio 74A do Campus da UFSM em Santa Maria.

A inauguração no espaço (Imagem 2) ocorreu no dia 21 de novembro de 2017, reunindo a comunidade acadêmica durante a XV Semana Acadêmica do Curso de Arquivologia da UFSM. A partir de então, o Laboratório de Paleografia ganhou um novo espaço e também um nome, uma homenagem a professora Eneida Izabel Schirmer Richter.

## Professora Eneida, a homenageada

A professora Eneida Izabel Schirmer Richter, nascida em 04 de novembro de 1950 e falecida em 03 de novembro de 2015, era filha de Bruno Schirmer e Isabel Frescura Schirmer, e foi casada com Luis Antonio Richter, com quem teve dois filhos: Ingrid Isabel e Stefan Ludwig. Possuía graduação em Comunicação Social e em História pela Universidade Federal de Santa Maria (ambas concluídas em 1976), especialização em História do Brasil pelo Centro Universitário Franciscano (1981) e mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999).

Eneida atuou por quase 35 anos como docente concursada da Arquivologia, porém, como ela mesma tinha registrado em mensagem de e-mail, dava aulas no Curso desde março de 1978, mesmo tendo feito concurso apenas em abril de 1979 (RICHTER, 2013). Foi professora homenageada já na primeira turma formada, em 1979 (Imagem 3). Ela tomou posse como professora da UFSM em 25 de abril de 1980 e aposentou-se em 14 de agosto de 2014 como Professora Adjunta 4 da UFSM. Tinha experiência na área da Ciência da Informação, com ênfase em Arquivologia, atuando principalmente nos seguintes temas: luteranismo, comunicação, arquivos, paleografia e alemães. As memórias de colegas e alunos nos informam o quanto era querida por todos, sendo um exemplo de profissional que amava documentos, livros e arquivos.

No livro sobre os 40 anos do Curso de Arquivologia da UFSM ela foi lembrada várias

Imagem 3 - Homenagem da primeira turma de Arquivistas da UFSM no quadro de formatura.



Fonte: Fernanda Kieling Pedrazzi.



Imagem 4 - Eneida (atrás de Jean Favier, historiador francês que está ao centro em destaque) no seu Estágio em Paris (*Stage Technique International d'Archives - STIA*) em 1982.



Fonte: Digitalizado a partir do original. Laboratório de Paleografia Profa. Eneida Izabel Schirmer Richter (LaPPEI).

vezes, entre as quais no depoimento do professor Carlos Blaya Perez, aposentado pelo mesmo departamento, quando ele conta que “Em setembro de 1987, estive em Santa Maria o professor Rolf Nagel, da Universidade de Dusseldorf, Alemanha, para ministrar o Curso Extra-Curricular ‘A Evolução Arquivística’”. E complementa dizendo que “O professor era amigo da professora Eneida

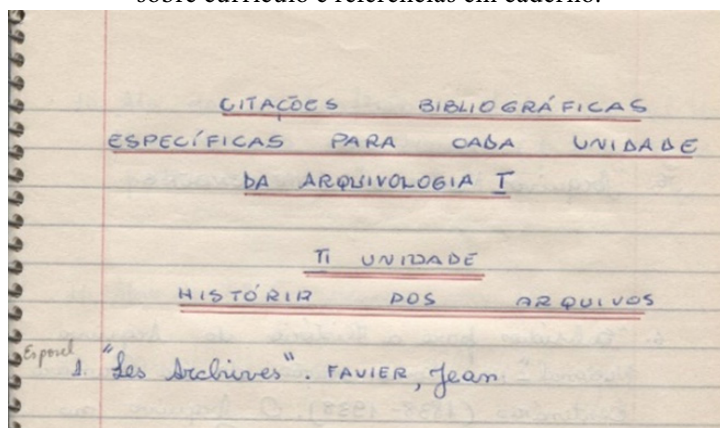
Izabel S. Richter há muitos anos e foi ela quem mais se empenhou para a vinda do mesmo” (BLAYA PEREZ, 2017, p. 54). Também a professora Beatriz, colega aposentada na UFSM, traz as memórias sobre Eneida no referido livro: “[Eneida] era uma profissional que trazia consigo, características das graduações que possuía, isto é, comunicava-se com graça. Suas falas eram, normalmente, acompanhadas de estórias interessantes”. A professora lembra do valor de suas pesquisas (Imagem 4 e 5) para a área: “Além de docente dedicou-se com gosto à pesquisa, atividade em que era acompanhada por seus alunos. Todo esse trabalho resultou em uma produção científica e literária de valor para a Arquivologia brasileira” (SILVA, 2017, p. 79).

A professora aposentada Serafina de Araújo Abreu lembra da colega com carinho: “Eneida Izabel foi marcante em minha vida pessoal e profissional. Mestre competente, mulher inteligente, culta, pesquisadora séria, comprometida com seu trabalho, ao qual se dedicava com muita paixão, ela nos deixou uma herança de sabedoria e amor à Arquivologia” (ABREU, 2017, p. 78).

De acordo com as informações adicionadas pela homenageada no seu Currículo Lattes, ainda disponível para consulta na web, ela publicou pelo menos 12 livros, entre os quais “Paleografia e Diplomática no Curso de Arquivologia – UFSM” (2007), “Um olhar sobre as praças de Santa Maria” (2006), “Registros de Batismo (1814-1822): contribuição à História Social de Santa Maria” (2005) e “Documentos epigráficos: visita ao Cemitério Ecumênico Municipal de Santa Maria no final do século XIX.” (2005). Além disso, publicou dezenas de artigos de livros e revistas científicas. Com frequência dedicava-se a participar de eventos na área da Arquivologia, comunicando as pesquisas realizadas.

Durante o almoço de comemoração dos 40 anos do Curso, ocorrido na sede da

Imagem 5 - Anotações manuscritas de Eneida sobre currículo e referências em caderno.



Fonte: Digitalizado a partir do original. Laboratório de Paleografia Profa. Eneida Izabel Schirmer Richter (LaPPEI).

Associação dos Professores de Santa Maria (APUSM) em 21 de abril de 2017, com presença do Reitor Paulo Afonso Burmann, do Diretor do Centro Mauri Löbler e da comunidade arquivística, seu nome foi citado, juntamente com o da também saudosa professora Denise Molon Castanho, tendo sido realizada uma homenagem póstuma a ambas, um reconhecimento *in memoriam* por sua grande contribuição à Arquivologia.

A Paleografia é um trabalho minucioso que requer atenção e paciência, ou, como dizem Franklin Leal e Ana Regina Berwanger, amigos de Eneida, é um ofício que é “ciência na parte teórica. É arte na aplicação prática. Porém, acima de tudo é uma técnica” (2015, p. 16). A criação de um laboratório que leva seu nome é, antes de tudo, uma homenagem para a profesora Eneida tornando este espaço de ciência e arte um espaço de aplicação da técnica, um espaço de memória a quem deixou um caminho trilhado para que pudéssemos dar continuidade.

## Fortalecimento do Laboratório: apoio da comunidade

Do início de 2016, do projeto e de quando foi aprovada a instalação do Laboratório na nova sala, foram diversas as ações de apoio para que esse momento se concretizasse. Primeiramente houve a doação do acervo bibliográfico e documental da professora Eneida por sua família em abril de 2016 (Imagem 6) e logo em seguida o início do tratamento destes materiais pelo então estudante de Arquivologia William Siqueira. Foi feita a doação de material bibliográfico e de trabalho de Eneida incluindo livros e textos de Paleografia, Diplomática, Heráldica, Genealogia, entre outros da área de Arquivologia além de parte da produção intelectual da professora.

Imagem 6 - Luis Antonio Richter, viúvo de Eneida, fazendo a doação dos materiais as professoras Sonia e Fernanda em 1º de abril de 2016.



Fonte: William Siqueira.

Ainda em abril de 2016 foi feita a doação de um livro sobre letras manuscritas pelo então acadêmico de Arquivologia Alvaro Pouey. No mês de maio de 2016 foi dada a custódia provisória do acervo do Conde de Porto Alegre com cartas e documentos que são de propriedade da professora Eugenia Mariano da Rocha Barichello e o início dos trabalhos com as cartas dele a sua primeira esposa (de 1850) pelas acadêmicas de Arquivologia à época Roberta Sousa e Helena Castilhos.

No decurso das atividades de disciplinas na área de Paleografia também ocorreu o início do trabalho com o material do Conde, com a transcrição do Diário da Campanha de 1851 que envolveu as batalhas de Monte Caseros e Morón (em 1851 e 52), realizados por um pequeno grupo de acadêmicos e pela professora da disciplina, Fernanda Kieling Pedrazzi. Em outubro do mesmo ano foi realizada a entrega formal das transcrições já concluídas à profa. Eugenia, proprietária do acervo. Posteriormente,

no ano de 2017, se iniciou um novo trabalho com tal material, sendo que um grupo de alunos da disciplina complementar de Prática da Paleografia se debruçou sobre as cartas que o Conde de Porto Alegre recebeu no ano de 1852 de personalidades militares, iniciando por Manoel Luis Osório.

Em setembro de 2016 foi feita a doação de uma coleção de revistas antigas, dos anos de 1950 e 1960 por Melissa Zaremski em nome do ferroviário Nestor dos Santos, seu avô, então com 97 anos, que, infelizmente, veio a falecer três meses depois.

Em março de 2017 o Laboratório recebeu os livros do professor Léo Guereiro, que estavam com o professor Carlos Blaya Perez e ainda livros e materiais do próprio professor Blaya, quando o mesmo aposentou-se. Durante o ano de 2017, a partir de julho, ocorreram as primeiras obras para adequar o espaço, envolvendo o setor de engenharia da UFSM, na pessoa do Engenheiro Douglas Nunes, e o setor de Infraestrutura do CCSH, que faz parte da própria direção do Centro, na pessoa do servidor Paulo Roberto Langsinsk. Além disso, envolveram-se as chefias do departamento, e do Curso de Arquivologia, além das secretarias do Curso e do Departamento, nas pessoas das servidoras Tais Stein e Simone Favarin, dando o suporte para que se obtivesse êxito.

Em 22 de novembro de 2017, depois de inaugurado o espaço do LaPPEI, realizou-se a primeira atividade oficial do Laboratório a Oficina “Noções práticas da Paleografia” (Imagem 7) com a participação de alunos que estavam inscritos na XV Semana Acadêmica.

Em 2018 foi definida a identidade visual do LaPPEI (Imagem 8) com a apresentação da proposta de

marca desenvolvida pelo Núcleo de Comunicação Institucional do CCSH, com trabalho da bolsista do curso de Desenho Industrial, Júlia Lima, e do servidor Estevan Garcia Poll. Eles optaram por “abstrair os conceitos implícitos na área da paleografia” sintetizando para que “pudesse ter um reconhecimento cognitivo de forma mais direta”, trabalhando o símbolo e o logotipo integrados (POLL, 2018).

Em 2019 o Laboratório recebeu parte do acervo pessoal do engenheiro Alaur Alfredo Figaro, através de sua esposa Diana, com intermediação da Bibliotecária da UNIPAMPA e Mestre me Patrimônio Cultural Vanessa Abreu Dias, que ligou países da América do Sul em estradas e administrou a execução da linha férrea Rio Grande-Cacequi, corredor de exportação. “Rodou pela

Imagem 7 - Alunos do Curso de Arquivologia em Oficina de Paleografia no LaPPEI, em 2017.



Fonte: Fernanda Kieling Pedrazzi.

Imagem 8 - Marca LaPPEI criada pelo Núcleo de Comunicação Institucional do CCSH.



Fonte: Laboratório de Paleografia  
Profª. Eneida Izabel Schirmer Richter (LaPPEI).

América Latina para chefiar obras como algumas estradas ligando o Chile à Bolívia, país onde morou por 12 anos, em cidades como La Paz e Cochabamba” (FOLHA, 2015, s/p).

Em 2020 o LaPPEI recebeu demanda do Museu Cônego Hugo de São Francisco (RS), onde há uma coleção de documentos pessoais do Presidente Getúlio Vargas. As cartas escritas a mão, datadas de 1931 a 1945, foram digitalizadas e enviadas ao Laboratório pela arquivista da prefeitura de São Francisco e Mestre em Patrimônio Cultural Fabiana Ciocheta Mazuco para que se pudesse trabalhar elas nas disciplinas de Paleografia, durante a Pandemia de Covid 19, no Laboratório Digital que se empreendeu.

O LaPPEI envolveu muitas pessoas que fazem a UFSM agir no sentido de melhorias em tudo o que oferece. E mais importante, com o apoio dos colegas de departamento e o aceite da família, o espaço educativo homenageia uma saudosa professora, Eneida Izabel Schirmer Richter, que merecia destaque por sua produção científica e por seus esforços em tornar a paleografia, a heráldica, a genealogia, a diplomática, a história e finalmente a Arquivologia, e outras áreas de pesquisas em que atuou, conhecidas e com maior fôlego.

## Conclusão

“Todo o cidadão deverá amar a sua Universidade, interessar-se por ela, pelo seu progresso e orgulhar-se dela” (MARIANO DA ROCHA FILHO, 1993, p. 109). É com este sentimento de orgulho e interesse que o LaPPEI foi criado e tem sido uma referência na paleografia no sul do país. Também este era o sentimento da professora Eneida para com a Instituição, deixando, por onde passou, admiração e amizade. Foi sobre esta base sólida que se assentou o LaPPEI.

Embora ainda não conte com servidores de apoio, o Laboratório tem realizado o papel que se propôs, podendo seus esforços serem potencializados em um futuro próximo caso consiga agregar maior força de trabalho. O LaPPEI já foi apresentado em eventos, inclusive no exterior, no II Colóquio Luso-Brasileiro de Paleografia em Coimbra, Portugal, em 2018. Também em 2020 foi tema do evento “Diálogos: Arquivologia em múltiplas perspectivas” com a apresentação do “Laboratório Virtual Paleográfico: aulas síncronas de paleografia na UFSM” transmitido pela Web no Youtube<sup>3</sup> do Curso de Arquivologia Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Pretende-se que seja uma pequena contribuição na área da paleografia, dando continuidade ao trabalho educativo de Eneida a fim de rememorar seu legado.

## Referências

ABREU, S.A. Depoimento sobre a professora Eneida Izabel Schirmer Richter. In: PEDRAZZI, F.K.; CONSTANTE, S.E.; BLAYA PEREZ, C.; KURTZ, C.M.S.; FERREIRA, R.C. **Memória dos 40 anos da Arquivologia da UFSM**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2017.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=HOgNw\\_I6wAk&t=5s&ab\\_channel=CursodeArquivologia-FURG](https://www.youtube.com/watch?v=HOgNw_I6wAk&t=5s&ab_channel=CursodeArquivologia-FURG)>. Acesso em: 22 mar. 2022.



BERWANGER, A.R.; LEAL, J.E.F. **Noções de Paleografia e Diplomática**. 5.ed. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2015.

BLAYA PEREZ, C. Visitante ilustre. In: PEDRAZZI, F.K.; CONSTANTE, S.E.; BLAYA PEREZ, C.; KURTZ, C.M.S.; FERREIRA, R.C. **Memória dos 40 anos da Arquivologia da UFSM**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2017.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

MARIANO DA ROCHA FILHO, José. **A terra, o homem e a educação**. Santa Maria, RS: Editora Pallotti, 1993.

POLL, E.G. **Proposta de marca LaPPEI [mensagem pessoal]**. Mensagem recebida por: <fernanda.pedrazzi@gmail.com> em 26 jun. 2018.

RICHTER, E.I.S.; ARAUJO, J.C.G.; BELLO, R.Z. Análise diplomática de documentos. In: RICHTER, E.I.S.; ARAUJO, J.C.G. **Paleografia e Diplomática no Curso de Arquivologia da UFSM**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2007.

RICHTER, E.I.S. **Dúvida [mensagem pessoal]**. Mensagem recebida por: <fernanda.pedrazzi@gmail.com> em 01 ago. 2013.

SILVA, B.A. Relato sobre a professora Eneida. In: PEDRAZZI, F.K.; CONSTANTE, S.E.; BLAYA PEREZ, C.; KURTZ, C.M.S.; FERREIRA, R.C. **Memória dos 40 anos da Arquivologia da UFSM**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2017.

SIQUEIRA, M.N. de. **Laboratório de paleografia [mensagem pessoal]**. Mensagem recebida por: <fernanda.pedrazzi@gmail.com> em 16 mar. 2016.

TOMÉ, P.I. Alaur Alfredo Figaro (1931-2015). Mortes: Engenheiro que ligou países da América do Sul. **Folha de São Paulo**. Cotidiano. 06/07/2015, s/p. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/07/1652011-mortes-engenheiro-que-ligou-paises-da-america-do-sul.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/07/1652011-mortes-engenheiro-que-ligou-paises-da-america-do-sul.shtml)>. Acesso em: 18 mar. 2022.

UFSM. CESH. Arquivologia. **Projeto Pedagógico de Curso**. Santa Maria, RS: UFSM, 2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/arquivologia/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional**. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. Disponível em: <[https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2018/05/UFSM\\_PPI\\_Projeto\\_Pedagogico\\_Institucional.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2018/05/UFSM_PPI_Projeto_Pedagogico_Institucional.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2022.

# Por uma pedagogia do cruzo: educação e lutas negras

*Hélen de Oliveira Soares Jardim*<sup>1</sup>

*Dulce Mari da Silva Voss*<sup>2</sup>

[doi.org/10.47585/9786584591073.4](https://doi.org/10.47585/9786584591073.4)

## Introdução

Vivemos tempos de profundos embates entre forças de vida e de morte. Produção de necropolíticas<sup>3</sup>, em escala planetária, riscadas com a configuração e reconfiguração de fronteiras visíveis e invisíveis que separam territórios cercados e cujos habitantes são segregados sob o governo de uma ordem de deixar viver ou morrer. Algumas vidas valem mais que outros. Exclusões associadas aos racismos, sexismos, misoginias, genocídios, colonialismos que expropriam forças vitais, descartam corpos negros, estrangeiros, trans, lésbicos, esses outros/as que não se ajustam à normalidade, à branquitude, a civilidade ocidentalizada.

Resistir às forças de morte é palavra de ordem que ecoa no mundo. Pretende-se fazê-la ressonância neste texto ao propor a invenção da educação em cruzos com as lutas das populações e coletividades negras que reivindicam o direito à existência digna, o direito a diferir culturalmente e manter viva suas origens ancestrais, no contexto brasileiro.

Nesse sentido, compreende-se que a educação acontece em tempos e espaços múltiplos que potencializam a invenção de novos territórios abertos à desterritorialização da educação preconizada pelo ideário moderno. Novas intencionalidades em movimento, em saltos e giros, em que as vidas das escolas e das comunidades em que estão inseridas se encontram e se cruzam ao inventar novos

---

1 Mestranda em Ensino da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé (RS). | E-mail: [helenjbage@gmail.com](mailto:helenjbage@gmail.com).

2 Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé (RS). | E-mail: [dulcevoss@unipampa.edu.br](mailto:dulcevoss@unipampa.edu.br).

3 As necropolíticas correspondem a “instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2018, p. 10-11). Políticas de morte que, ao longo da história, submetem populações negras, mais que outras, à pobreza, ao desemprego, à violências de todo tipo.

territórios fecundos e potencializadores de saberes, fazeres e sentires outros.

Esta proposta reverbera, pois, uma “pedagogia da encruzilhada”, imaginada e pronunciada por Rufino (2019), pedagogia que se abre ao diferente, ao cruzamento das diferenças étnico-raciais e de gênero, interseccionadas a outros marcadores, como as religiosidades, territorialidades, gerações, o que possibilita criar territórios do aprender livres de preconceitos e violências, territórios de afirmação de diferentes estilos de vida, diferentes culturas, crenças, valores, artes e visões de mundo.

Portanto, o objetivo desse texto é sinalizar e fortalecer a intencionalidade da criação de uma educação em cruço como as lutas antirracistas, antissexistas e decoloniais, a partir de três giros do pensamento: (1) entender as contingências históricas, políticas, sociais e culturais nas quais o racismo se estabelece no Brasil; (2) destacar os movimentos de resistência negra promovidos nas lutas sociais, ao longo da história brasileira passada e presente; e por fim, (3) afirmar a potencialidade das “Pedagogias das Encruzilhadas”, caminhos a serem traçados em defesa das forças vitais forjadas pelas coletividades negras que re-existem cotidianamente, abrindo caminhos, criando vias políticas, poéticas e éticas para que vidas transbordem.

## A “marafunda colonial”

Sinais evidentes da persistência de práticas racistas e sexistas lançadas contra populações cujos traços étnico-raciais diferem entre si e destoam do modelo civilizatório e capitalístico ocidental são sinais evidentes da colonialidade do ser, do saber e do poder. A colonialidade é efeito do domínio exercido com a colonização que, além de causar enormes genocídios, gera também a morte ontológica, epistemológica e ética das culturas colonizadas, por constituir- outras que passam a funcionar como supremas à mercê de outras posicionadas como primitivas e selvagens. Relação que se dá pelo “colapso massivo e radical da estrutura Eu-Outro” e “começo da relação Senhor-Escravo”. O que justifica a extrema e constante violência praticada contra as populações colonizadas e a guerra perpétua alimentada pela lógica maniqueísta de combate aos costumes e demais práticas culturais desses povos, uma subontologia: “alguns seres estão abaixo de outros seres” (MALDONADO-TORRES, In: BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 36-41).

Colonialidade que gera a continuidade da dominação pela raça, “mentira e sopro de má sorte”, encarnação dos seres submetidos a condição de racializados, “marafunda ou carregamento colonial”, de um “sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno/europeu e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder” (RUFINO, 2019, p. 12).

Conforme Rufino (2019), o racismo decorre de uma invenção colonial, moderna, cristã, capitalista, patriarcal:

Seguindo caminhos por encruzilhadas, existe ainda outra via conceitual que também deve ser atravessada, a colonialidade. Esse fenômeno, que prefiro chamar de marafunda ou carregamento colonial, compreende-se como sendo a condição da América Latina submetida às raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno europeu e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber

e poder. É necessário, para isso, destacar que os efeitos de desencantamento desencadeados pela colonialidade produzem bloqueios na comunicação entre os povos latino-americanos. Todavia, é apostando na potência do cruzo e praticando o exercício de dobrar a linguagem — ações de ampliação de outras formas de comunicação — que firmarei que a colonialidade nada mais é do que o carrego colonial. Ou seja, a má sorte e o assombro propagado e mantido pelo espectro de violência do colonialismo (RUFINO, 2019, p. 12-13).

O padrão de desenvolvimento eurocentrado pautado na racionalidade científica moderna serviu de justificativa para condenar milhões de culturas e vidas das comunidades tribais ameríndias e africanas. Perversa violência física, moral e institucional causada aos corpos e as vidas de muitos povos.

Trata-se de uma distribuição universalizante das sociedades ocidentais em categorias, na qual algumas usufruem do direito de viver, enquanto outras devem morrer. Efeitos de uma prática biopolítica de morte, assinalada por Foucault e traduzida por Mbembe (2018, p. 18), ao dizer que o racismo sempre esteve presente nas políticas do ocidente como uma tecnologia destinada a permitir o exercício da morte: “Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado”.

Mbembe (2018) afirma que as primeiras manifestações de biopolítica se deram com a escravidão negra no Brasil que a condição desumana do escravo/a, com a perda de um “lar” (África), dos direitos sobre o seu corpo e do estatuto político, se deu para que uma dominação absoluta se fizesse. Alienação de nascença e morte social que garantisse a economia colonial. Esse poder sobre a vida dissolve a humanidade das populações negras escravizadas até o ponto de torná-las propriedades materiais passíveis de serem usadas como coisas cujos “donos brancos” tinham total direito jurídico e moral.

Também Quijano (2005) afirma que a relação de trabalho colonial escravo fundou a forma padrão de poder mundial (capitalista), que sempre se baseia na articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho. Para justificar a violência empregada, a colonização inventou a noção de raça e de temporalidade primitiva. Raças inferiores como os povos indígenas e africanos taxados de preguiçosos e selvagens que deveriam se curvar aos brancos, converterem-se ao Cristianismo e serem domesticados pelo trabalho forçado, castigados duramente sempre que não obedeciam aos seus “senhores”.

A distribuição das terras brasileiras pela Coroa Portuguesa e a ocupação violenta dos colonizadores causou o genocídios dos povos originários nas Américas e em África. A escravidão negra no Brasil foi brutal, gerou a desagregação das etnias africanas e o apagamento das culturas negras, a fim de melhor controlá-las. Epistemicídios perpetuados através do colonialismo, do racismo e do sexismo, como afirma Ferrara:

É sabido que as estruturas racistas e sexistas continuam sendo a base das relações entre os povos e entre os sujeitos, de modo que ainda sustentam e possibilitam a manutenção do sistema capitalista. Um feminismo, destarte, que não se atente a essas questões, não consegue dar conta das demandas específicas dos grupos que não correspondam aos privilégios por essa estrutura, grupos os quais, dentro de suas diferenças radicais, necessitam de políticas específicas. Mas essas políticas só podem ser elaboradas caso suas experiências sejam consideradas e seus discursos ouvidos. Por isso, é impossível que não se pretenda romper com o sistema moderno/colonial capitalista (FERRARA, 2020, p. 123).

O tráfico negreiro e a escravização das populações africanas em solo brasileiro completaram a imposição europeia nas terras colonizadas. Expropriação violenta de culturas, vidas e corpos que

serviram de combustível para o capital na fase de acumulação primitiva. Produção daquilo que Mbembe (2017, p. 23) chamou de “corpos de energia combustível”, corpos completamente desterritorializados, sem-terra e sem mundo, que podiam ser tomados como carne desprovida de subjetividade e história, meros objetos-máquinas de extração ou produção de riqueza.

Mas, muitas coletividades ameríndias e africanas não se dobraram facilmente à escravidão. Muitos grupos e indivíduos negros/as submetidos à diáspora forçada e ao jugo colonial se rebelaram, lutaram, fugiram, fundando quilombos, territórios livres de comunidade afro-diaspórica. Outros/as promoveram e se envolveram em campanhas abolicionistas. Fatores que, junto com o fim do tráfico negreiro, induziram a oficialização da abolição da escravatura, em 1888.

Porém, foram “outros” tempos de um mesmo modelo de expropriação dos corpos e do trabalho assalariado introduzido no Brasil com a imigração europeia pós-abolição. Ao substituir o trabalho escravo de negros/as pelo assalariado de imigrantes brancos, as elites republicanas e o Estado brasileiro promoveram uma política de embranquecimento, visando estabelecer uma imagem de nação que saia de um período arcaico, agrário e escravocrata, aderindo a era de desenvolvimento industrial e progresso civilizatório que prevalecia no mundo ocidentalizado. Como adverte Abdias Nascimento:

Em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, desta forma seccionando-o do seu tronco familiar africano. A não ser em função do recente interesse do expansionismo industrial, o Brasil como norma tradicional ignorou o continente africano. Voltou suas costas à África logo que não conseguiu mais burlar a proibição do comércio da carne africana imposta pela Inglaterra aí por volta de 1850. A imigração maciça de europeus ocorreu daí a mais alguns anos, e as classes dominantes enfatizam sua intenção e ação no sentido de arrancar da mente e do coração dos descendentes escravos a imagem da África como uma lembrança positiva de nação, de pátria, de terra nativa; nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana. E o contato físico do afro-brasileiro com os seus irmãos no continente e na diáspora sempre foi impedido ou dificultado, entre outros obstáculos, pela carência de meios econômicos que permitissem ao negro se locomover e viajar fora do país. Porém, nenhum desses empecilhos teve o poder de obliterar completamente do nosso espírito e da nossa lembrança a presença viva da Mãe África (NASCIMENTO, 2009, p. 197-198).

A população negra, que não havia escapado e se aquilombado antes da abolição, foi forçada a uma nova diáspora, deslocando-se para as periferias das áreas urbanas ou para outras regiões em busca de sobrevivência, já que não houve por parte do estado republicano brasileiro nenhuma política de compensação ou reparação aos longos séculos de exploração do trabalho forçado de negros/as.

No pós-abolição, foram justamente às mulheres negras que assumiram o lugar de provedoras dos seus lares, pois eram elas que conseguiam encontrar trabalho como lavadeiras, cozinheiras, engomadeiras, costureiras, doceiras etc. Embora esta situação tenha permitido às mulheres negras certa autonomia, em relação à distribuição ocupacional da sociedade brasileira, de um modo geral, a condição racial tornou-se um fator de dupla exploração do trabalho, uma vez que as atividades laborais desempenhadas por elas eram e ainda são desprestigiadas e mal remuneradas.

## Re-existências Negras

Os quilombos<sup>4</sup> são territórios de lutas das populações negras que não sucumbiram e não sucumbem às políticas de morte. Nos dias de hoje muitas comunidades quilombolas ainda lutam pelo reconhecimento e oficialização das terras conquistadas em que seus antepassados se aquilombaram.

Um povo negro guerreiro que soube e sabe inventar re-existências. Outras estratégias de luta dos coletivos negros, criadas desde os anos de 1930 aos de 1980, foram:

- a. a Frente Negra Brasileira (FNB) - uma das primeiras organizações políticas a defender a participação de negros/as na sociedade. Criada em 1931, em São Paulo, a FNB esteve sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos, José Correia Leite, entre outros militantes que realizavam atividades políticas, culturais e educacionais. Entre elas, editavam o jornal *O Menelik*, seguido do jornal *O Clarim d'Alvorada*. Teve um importante papel na luta contra o racismo, ganhando adeptos em todo o país, como Abdias Nascimento e Sebastião Rodrigues Alves (<https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/antecedentes-do-ten/frente-negra-brasileira/>);
- b. o Teatro Experimental do Negro (TEN): iniciou sua atuação em 1944, no Rio de Janeiro. Foi idealizado por Abdias Nascimento, uma proposta de valorização cultural e das artes afro-brasileiras, uma vez que negros/as, até então, não tinham espaço ou eram representados pela dramaturgia de forma estereotipada ou tinham papéis secundários e pejorativos. Participaram do TEN: o advogado Aguinaldo de Oliveira Camargo, o pintor Wilson Tibério, Teodorico Santos e José Herbel, acompanhados pelo militante negro Sebastião Rodrigues Alves, Claudiano Filho, Oscar Araújo, José da Silva, Antonio Barbosa, Arlinda Serafim, Ruth de Souza, Mariana Gonçalves (as três trabalhavam como empregadas domésticas), Natalino Dionísio, entre outros. Inicialmente, o corpo de atores e atrizes era formado por operários/as, empregadas domésticas, moradores das favelas e modestos funcionários públicos. O TEN disponibilizava, além das artes dramáticas, cursos de alfabetização e de iniciação à cultura geral, para isso, contou com a contribuição de professores/as como: Rex Crawford, Maria Yeda Leite e José Carlos Lisboa, do poeta José Francisco Coelho e do escritor Raimundo Souza Dantas (<https://www.palmares.gov.br/?p=40416>);
- c. a Imprensa Negra Brasileira (INB): assim chamada por referir-se a movimentação de periódicos impressos editados e veiculados por personalidades e grupos negros no decorrer da história do nosso país. O primeiro periódico da INB foi o jornal *O Homem de Cor*, editado em 1833, no Rio de Janeiro, ainda durante a escravidão. A INB atuou na campanha abolicionista. Denunciou e denuncia até os dias de hoje o preconceito e as injustiças sociais causadas pelo racismo. Durante os períodos de ditadura, o Estado Novo de 1937,

---

4 Os quilombos se formaram enquanto unidades geopolíticas autônomas de populações negras que resistiram à escravidão colonial no Brasil. E que constituíram e constituem modos próprios de cultivar a ligação com as ancestralidades africanas. Nas palavras de Beatriz Nascimento (1979, p. 48), “o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior auto-afirmação étnica e nacional”.

e o regime militar, entre 1964 e 1985, a circulação dos periódicos negros sofreu fortes impactos. Em 1978, a prisão e morte sob circunstâncias suspeitas de Robson Silveira da Luz, feirante negro de São Paulo, culminou com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Em 7 julho, mais de 3 mil pessoas se reuniram em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, movimento que daria origem ao Dia Nacional de Luta Contra o Racismo (<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/equidade-racial/memoria-da-imprensa-negra-no-brasil/>);

- d. O Movimento Negro Unificado (MNU): que, conforme Gomes (2012), foi o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais e militantes negros que são hoje referência na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil, atuantes também no processo de discussão e elaboração da Constituição Federal de 1988, período que é conhecido como de reabertura política e redemocratização do país. Segundo a autora:

Alguns ativistas conseguiram concluir a graduação e, com a expansão paulatina da pós-graduação em educação, cursaram o mestrado e, futuramente, o doutorado. Alguns deles iniciaram uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados e focaram suas pesquisas na análise do negro no mercado de trabalho (González & Hasenbalg, 1981), do racismo presente nas práticas e rituais escolares (Gonçalves, 1985), analisaram estereótipos raciais nos livros didáticos (Silva, 1995), desenvolveram pedagogias e currículos específicos, com enfoque multirracial e popular (Lima, 2010) e discutiram a importância do estudo da história da África nos currículos escolares (Cunha Junior, 1997) (GOMES, 2012, p. 738).

Nos anos de 1980 a 1988, os movimentos negros alcançaram importantes conquistas democráticas, entre elas, o direito constitucional de combate à discriminação racial. Discriminação que se manifesta, em grande parte, na intolerância religiosa.

Assim que, a Constituição Federal de 1988 reitera a necessidade de valorização do patrimônio negro<sup>5</sup>, indicando por patrimônio cultural brasileiro: “Os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988).

Como ressalta Gomes (2012), a luta dos movimentos negros tem indicado que políticas públicas de caráter universal, como as ações afirmativas, torna-se uma demanda real e radical na garantia do direito das populações negras à educação:

Dentre as diversas ações do movimento negro nesse período, destaca-se, em 1995, a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro. Como resultado, foi entregue ao presidente da República da época o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”. Neste,

---

5 Em 2000, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) por meio Decreto 3.551/2000 estabeleceu uma classificação dos bens culturais brasileiros nas seguintes categorias: **saberes**, em que são inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; **celebrações**, em que são inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; **formas de expressão**, em que são inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; e **lugares**, em que serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas (FELIPE, 2015).

a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho. [...] durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul. Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho. A partir dos anos 2000, o movimento negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, as cotas raciais (GOMES, 2012, p. 739).

A criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN), no ano 2.000, responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros e Negras (COPENE), é outra marca histórica da militância e da intelectualidade negra a se destacar, pois são territórios de divulgação e compartilhamento de estudos e pesquisas que colocam em evidência temáticas e reivindicações das populações negras no meio acadêmico-científico nacional e internacional, fortemente demarcado pelo embranquecimento.

É essa movimentação intensa que tem conquistado a equidade racial no campo da educação brasileira, forçando o Estado a incorporar demandas antirracistas e antissexistas nas políticas públicas brasileiras. Foi o que aconteceu com a institucionalização da Lei no 10.639/2003, que, em decorrência da Lei no 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, seguida do Parecer no 03 e da Resolução no 01 do Conselho Nacional de Educação, editados em 2004, pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, os quais definiram as diretrizes curriculares de operacionalização dos textos legais citados.

Segundo a professora Petronilha, relatora da Lei no 10.639/2003:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicoraciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (PETRONILHA, 2007, p. 490).

Assumir um compromisso ético, estético e político de reconhecimento e valorização das culturas negadas ao longo da história brasileira é tarefa da educação e dos/as educadores/as. A crítica ao colonialismo e o reposicionamento daqueles cujos saberes foram descredibilizados se faz pelos movimentos de virada linguística/epistemológica decolonial, como afirma Rufino:



O desafio nos demanda outros movimentos, mirando uma virada linguística/epistemológica que seja implicada na luta por justiça cognitiva e pela pluriversalização do mundo. Devemos credibilizar gramáticas produzidas por outras presenças e enunciadas por outros movimentos para, então, praticarmos o que, inspirado em Exu e nas suas encruzilhadas, eu chamo de cruzo. A ancestralidade é a vida enquanto possibilidade, de modo que ser vivo é estar em condição de encante, de pujança, de reivindicação da presença como algo credível (RUFINO, 2019, p. 15).

Comunidades negras, afro-diaspóricas e afro-brasileiras mantiveram e cultivam fortes traços das heranças culturais dos antepassados africanos. As tradições dos povos originários e demais coletividades que tem seus saberes, modos de vida e visões de mundo negadas pelo colonialismo, são revitalizadas, reinterpretadas e ressignificadas graças a intensa movimentação política e produção intelectual de estudiosos/as, pesquisadores/as ativistas, artistas negros/as engajados/as na desconstrução do pensamento eurocêntrico, antropocêntrico, cristão, colonial, o que tem forjado o projeto decolonial.

Assim que, os saberes experimentados na vida cotidiana das comunidades originárias e camponesas devem servir de matriz para a produção de modos de pensar, sentir e fazer novas abordagens na educação. Saberes e experiências que nos mostram uma nova terra por vir, um solo a ser fecundado.

## Considerações finais

Populações negras inventaram e inventam modos próprios de cultivar suas experiências, suas existências ao manterem vivos os laços com as ancestralidades afro, como a vida comunitária, nas lutas travadas, ao longo da história brasileira. Trata-se de modos de ser, poder e saber inscritos na temporalidade da ancestralidade afro, mediante a criação de uma ética e estética que é política e alcança a plenitude das forças vitais. Experimentações dos corpos em conjunção espiritual, dos sujeitos e das coletividades que entrelaçam em si e com outros/as negros/as origem e fim. Experiências e valores compartilhados “aí mesmo na materialidade ou na vicissitude do percurso do homem em seu espaço simples, onde o mundo é exatamente aquilo que é” (SODRÉ, 2017, p. 109).

É, nas inúmeras dimensões da vida cotidiana que comunidades negras criam outras formas de existência possíveis, de re-existências. Por isso se tornam educativas, pois colocam em ação e agem na produção de subjetividades insurgentes, desviantes do padrão ocidentalizado.

Aprender com elas é a tarefa posta. Rufino refere-se aos processos diaspóricos africanos pelos quais é forjado “um assentamento comum nos processos de ressignificação do ser, suas invenções de territorialidades, saberes e identidades”, constituído cotidianamente com a produção “um projeto político/poético/ético/antirracista/descolonial” (RUFINO, 2019, p. 41- p 42).

Cabe compreender que a autenticidade da História da América Latina e do sul do Brasil, especialmente da região dos Pampas, requer descolonizar a própria perspectiva analítica, romper com a concepção positivista e dualista que relega nosso passado a uma condição de atraso, que separa em blocos antagônicos e fechados as diferentes culturas, dotando algumas de veracidade e outras de falsidade, anulando as lutas e resistências travadas pelas populações indígenas e negras, as manifestações culturais que expressam formas dissidentes de pensar, viver e sentir das classes populares

e das comunidades jogadas à margem pela globalização econômica e padrão de sociabilidade guiado por uma ética de concentração sem precedente das demandas e interesses capitalistas.

Pensar numa “Pedagogia da Encruzilhada”, como propõe o autor, é apostar em outros modos de existir, outros mundos possíveis, outras formas de ser afetado/a e afetar outros seres vivos, significa entrar em movimento, abrir-se à pluralidade de modos de vida, culturas, a qual foi inventada na e pela imposição de um padrão civilizatório eurocêntrico, antropocêntrico e cristão aos povos, nações e populações colonizadas nas Américas, África e Ásia, e que segue devastando vidas, expropriando corpos em nome da acumulação capitalista, jogando à margem culturas originárias, diferentes valores e modos de existir.

Praticar uma Pedagogia da Encruzilhada é assumir a responsabilidade com a vida, as múltiplas sabedorias, presenças e linguagens como estratégia de transgressão as injustiças praticadas pelo colonialismo. Essa pedagogia, afirma Rufino (2019), é riscada enquanto batalha contra as mandingas coloniais, nos campos: político, enquanto ato de responsabilidade e luta contra o racismo ante negro e pela preservação da vida em sua diversidade; poético, pois se dá no e pelo diálogo cosmopolita com inúmeras sabedorias e formas de produção da linguagem; e, ético, acontece com a criação de uma potência educativa que articula a vida, a arte e o conhecimento enquanto comprometimento com a transformação dos seres. Três caminhos da pedagogia encarnada em Exú para a invenção de novas possibilidades do mundo e de outros tempos.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394 de 20 de dezembro para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, Brasília, DF, 2003.

BRASIL, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Parecer Conselho Nacional de Educação no 03**, de 10 de março de 2004. Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, DF, 2004.

BRASIL, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Resolução Conselho Nacional de Educação no 01**, de 17 de julho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, DF, 2004.

FERRARA, Jéssica Antunes. Perspectivas decoloniais e feminismos: olhares descentralizados e alternativas críticas. In: ROCHA, Paulo Henrique Borges; MAGALHÃES, José Luiz Quadros de; OLIVEIRA, Patrícia Miranda Pereira de. **Decolonialidade a partir do Brasil**, volume v.05. Belo Horizonte: Dialética, 2020, p.117-137.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, Campinas: SP, jul.-set. 2012, p. 727-744. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

IPEAAFR0. **Frente Negra Brasileira**. Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/antecedentes-do-ten/frente-negra-brasileira/>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: Algumas Dimensões Básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2018, p. 31-61.

MBEMBE, Achille. **Políticas de inimizade**. Lisboa: Ed. Antígona, 2017, 218 p.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018, 71p.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 197-218.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiaspora**, Ano 03, no. 06 e 07, 1979, p. 41-49. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4408010/mod\\_resource/content/2/NASCIMENTO-Beatriz\\_O%20conceito%20de%20Quilombo%20e%20a%20resist%C3%Aancia%20cultur%20negra.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4408010/mod_resource/content/2/NASCIMENTO-Beatriz_O%20conceito%20de%20Quilombo%20e%20a%20resist%C3%Aancia%20cultur%20negra.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2022.

OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA. **Memória da Imprensa Negra no Brasil**. Edição 1073, 04 de fev. de 2020. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/equidade-racial/memoria-da-imprensa-negra-no-brasil/>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

PALMARES, Fundação Cultural. **Teatro Experimental do Negro (TEN)**. Disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/?p=40416>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder - Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro, RJ: Mórula Editorial, 2019, 163 p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, n. 3 (63), Porto Alegre, RS, set./dez. 2007, p. 489-506.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 238 p.

# Criação de Arquivos Históricos Municipais e as potencialidades de projetos de Educação Patrimonial no contexto do território da Quarta Colônia

*Jorge Alberto Soares Cruz*<sup>1</sup>

[doi.org/10.47585/9786584591073.5](https://doi.org/10.47585/9786584591073.5)

## Introdução

Este texto, tem sua origem em uma fala produzida para a II Jornada Interdisciplinar de Formação de Professores em Educação Patrimonial, promovido pela Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal de Santa Maria, no contexto do projeto Geoparque Quarta Colônia<sup>2</sup>. Neste evento procuramos apresentar a importância e a necessidade de criação de arquivos públicos e históricos municipais, nos nove municípios que formam a atual configuração do território da Quarta Colônia de Imigração, localizada no Sul do Brasil.

A Quarta Colônia está localizada na região central do Rio Grande do Sul, próximo a cidade de Santa Maria. Seu território é formada por nove pequenas cidades que se integram através do Consorcio de Desenvolvimento sustentável- CONDESUS . Os municípios que formam a Quarta Colônia São: Faxinal do Soturno, Nova Palma, Dona Francisca, Ivorá, Silveira Martins, Pinhal Grande, São João do Polêsine, Agudo e Restinga Seca.

O nome Quarta Colônia tem sua origem com a chegada dos primeiros imigrantes italianos, em 1875, na Serra Gaúcha onde foram criadas as três primeiras colônias denominadas de: Conde D'Eu (atual Bento Gonçalves), Dona Isabel ( atual Garibaldi), e Fundos de Dona Palmira (Caxias do Sul). Mais tarde, em 1877, é criada na região central do Estado, a Colônia Imperial Italiana de Santa Maria da Boca do Monte

---

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

2 Projeto “Geoparque Quarta Colônia UFSM/CONDESUS” está alicerçado nas pesquisas paleontológicas na região, procurando congrega todos os nove municípios, tendo como base o desenvolvimento regional sustentável e as potencialidades de cada um. A criação do Geoparque Quarta Colônia CONDESUS/UFSM pode ser considerado um bom exemplo de Gestão Integrada do Território.

que posteriormente, em 1879, teve seu nome alterado para Colônia de Silveira Martins. Atualmente parte do território da ex-colônia de Silveira Martin é conhecido como Quarta Colônia.

Neste cenário, percebe-se a necessidade de criação de arquivos públicos e históricos municipais, como protagonistas responsáveis pela manutenção, preservação, gestão e acesso de documentos produzidos e recebidos por instituições públicas municipais (Câmaras de Vereadores, Prefeituras Municipais e suas respectivas Secretarias). Além dos documentos públicos, estas instituições também podem ser, eventualmente, responsáveis pela guarda de documentos privados que possuam valor histórico e cultural, de interesse da comunidade. Nestes arquivos poderão ser encontradas hemerotecas com jornais regionais, estaduais e nacionais, mapotecas, fotografias, documentos audiovisuais, microfilmes, dentre outros documentos que contam a história nacional e regional e que poderão ser disponibilizados em formato digital (na *web*) ou presencial.

Para melhor compreensão deste texto procuramos dividi-lo em quatro partes. Na primeira serão apresentados os arquivos como guardiões da memória e da história regional. Na sequência, procuramos apresentar alguns pontos da legislação brasileira que determinam a preservação e guarda de documentos públicos e privados, que possuem caráter relevante para a memória e história regional e nacional. Na terceira parte procuramos abordar a importância de arquivos municipais nos nove municípios que compõem o território da Quarta colônia. Para encerrar, na terceira parte apresentamos exemplos de projetos de educação patrimonial em arquivos.

## Os Arquivos Municipais

Os arquivos públicos e históricos municipais são entendidos como um serviço público de caráter administrativo especializado na gestão, custódia e tratamento dos documentos, e sua divulgação. Além disto, estes locais são entendidos como as instalações físicas onde são reunidas coleções documentais que possuem fragmentos da história local, regional e nacional.

Nos arquivos podemos encontrar narrativas de fatos políticos, econômicos e sociais, bem como fatos cotidianos de pessoas que estão esquecidas aguardando pesquisadores curiosos e críticos (Figura 01). Além disso, estes locais podem ser entendidos como as vozes do passado, que juntamente com os museus e bibliotecas, são os guardiões das memórias coletivas e das identidades das regiões onde estão inseridos.

A criação de arquivos, museus e bibliotecas em espaços geográficos específicos possuem, como objetivo, rememorar e evitar o esquecimento. Além de

Figura 01 - Arquivos guardiões da memória e da história.



Fonte: Alvaro Pouey – Arquivo Pessoal Jorge Alberto Cruz.

que, estas instituições são consideradas locais de memória e guardiãs de um patrimônio histórico. Sendo assim, a criação de arquivos e a preservação de acervos documentais públicos e privados no contexto do território da Quarta Colônia, têm o propósito de auxiliar na rememoração histórica e na preservação da memória e da identidade regional, além de colaborar com o fortalecimento da cultura das diferentes etnias existentes na região.

Halbwachs (2015) ressalta que a ocupação de espaços territoriais por diferentes grupos humanos, não é como um quadro-negro no qual se escreve e depois pode ser apagado sem deixar vestígios. Destaca-se que muitas vezes, os arquivos são os responsáveis pela guarda de alguns desses vestígios. Os territórios recebem marcas, e cada detalhe dessas é entendido por integrantes dos diferentes grupos humanos, como laços afetivos, que se tornam mais evidentes nos momentos em que são ameaçados de serem rompidos. Pode-se afirmar que estes laços são formados pelas memórias dos grupos, que para o historiador francês Pierre Nora, (1993, p. 9) esta “ memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e nesse sentido ela está em permanente em evolução, aberta à dialética da lembrança e ao esquecimento”. Consequentemente, a perda da memória pode ser interpretada como um grave dano à identidade e a cultura dos lugares ocupados por grupos humanos. Nesse cenário, que deve ser ressaltado a importância dos arquivos públicos municipais, como guardiões da memória, da cultura e da identidade das comunidades onde estão inseridos.

Em relação à criação de lugares de memória, no contexto da Quarta Colônia, com o objetivo de rememorar o passado ancestral histórico e o sentimento de pertencimento a uma cultura identitária regional, deve ser destacado o trabalho do padre Luiz Sponchiado e do padre Clementino Marcuzzo, que durante suas vidas desenvolveram várias atividades que enalteceram a Quarta Colônia e a cultura regional. Ambos, como bons memorialistas, deixaram um grande legado para a história e para a cultura regional e Estadual, através do Centro de Pesquisa Genealógica de Nova Palma<sup>3</sup> (CPG) e do Museu do Imigrante Italiano Eduardo Marcuzzo<sup>4</sup> (MIEM) de Vale Vêneto no município de São João do Polêsine.

## **Legislação brasileira referente a preservação de documento**

No Brasil, a Patrimonialização dos documentos é um preceito estabelecido a partir da carta de 1946, que de forma um pouco acanhada, em seu artigo 175, tratava da educação e cultura, que além dos monumentos e dos conjuntos arquitetônicos, os documentos de valor histórico e cultural também deveriam ser patrimonializados.

O artigo 172, parágrafo único da constituição de 1967, também colocou os documentos no rol dos bens que deveriam receber atenção especial do Estado Brasileiro.

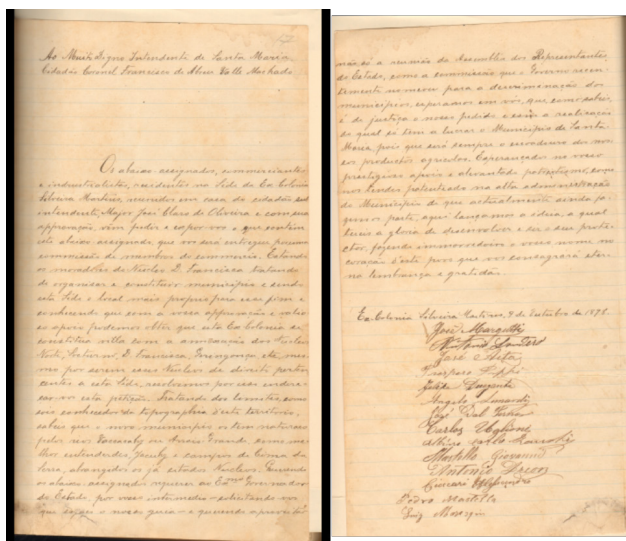
Art. 172 - O amparo à cultura é dever do Estado. Parágrafo único - Ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas (BRASIL, 1967).

---

3 Considerado um dos maiores acervos genealógico de famílias de descendentes de imigrantes italianos do Sul do Brasil.

4 Padre Clementino apresentava programas, em Dialeto Vêneto, em algumas rádios da região. No arquivo do Museu existem fitas cassetes com as gravações de alguns destes programas. Atualmente estamos desenvolvendo um projeto objetivando recuperar as informações contidas nessas fitas.

Figura 02 - Abaixo assinado dos moradores de Silveira Martins, endereçado ao Intendente de Santa Maria, solicitando a criação de um município que abrangesse todo o território da ex-colônia de Silveira Martins (1898).



Fonte: Arquivo da Câmara de Vereadores de Santa Maria.

O grande avanço na Patrimonialização dos documentos aconteceu com a constituição de 1988, que possui alguns artigos que tratam do tema. O artigo 5º, inciso XXXIII, coloca o acesso as informações como direito fundamental dos cidadãos. Além disso, o art. 23, inciso terceiro, estabelece que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: proteger os documentos, as obras de artes e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos. O artigo 216, inciso quarto, determina que os documentos, juntamente com as obras de arte, edificações, espaços destinados as manifestações artístico-culturais referentes aos sítios de reminiscências históricas dos antigos quilombos, são considerados patrimônio cultural

brasileiro. Além disso, este artigo em seu parágrafo segundo estipula que é dever da União, dos Estados e dos municípios a gestão da documentação pública, bem como estabelecer critérios para franquear a consulta a quem solicitar. O já citado artigo, institui que os danos e ameaças ao patrimônio serão punidos na forma da lei. Neste contexto é possível afirmar que a partir da constituição de 1945, vem ocorrendo avanços na patrimonialização e ao direito de acesso dos cidadãos a informações e documentos públicos e históricos (Figura 02).

Além da constituição de 1988, tivemos a Lei nº 8159 promulgada em 8 de janeiro de 1991, conhecida como a Lei dos Arquivos, que trata da política nacional de arquivos públicos e privados, reforçando o artigo 216 da Constituição de 1988.

Em seu artigo primeiro, a Lei dos Arquivos estabelece a obrigatoriedade do poder público a proteção e a gestão de documentos públicos como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação.

A já citada lei também reforça o direito de todos os cidadãos ao acesso as informações e aos documentos públicos, que serão franqueadas pela administração pública, exceto aqueles cujos sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado, bem como à inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas.

Além disso, a Lei 8159/1991<sup>5</sup> estabeleceu que alguns arquivos privados, que possuem caráter relevante para sociedade, para a história e ao desenvolvimento científico e cultural podem ser considerados de interesse público. Sendo assim percebe-se que a Lei procura valorizar a memória e a identidade bem como pressupõe consciência e a necessidade de criação de projetos que visem à educação patrimonial.

Um marco em relação aos arquivos e ao acesso as informações públicas brasileiras, foi proporcionado pela Lei Nº 12.527 de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso as Informações (LAI), que estabeleceu os procedimentos a serem observados pela União, estados e

<sup>5</sup> Lei dos arquivos.



Figura 03 - Grupos, Cantores e Banda de música de Valle Vêneto (início do século XX).



Fonte: Arquivo CPG de Nova Palma.

Figura 04 - Grupos, cantores e banda de música de Arroio Grande (início do século XX).



Fonte: Arquivo CPG de Nova Palma.

municípios, objetivando garantir o acesso as informações públicas. Esta Lei assegura a efetividade do que está previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso III do art. 23 e do § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Com isso velhos paradigmas são quebrados sendo que o sigilo as informações e documentos públicos passam ser a exceção e a publicidade a regra.

A Lei nº 12.527/2011 estabelece que as informações são dados processados ou não, que podem ser utilizados para produção e transmissão de conhecimentos contidos em qualquer meio<sup>6</sup>, suporte<sup>7</sup> ou formato<sup>8</sup>. Os documentos: são unidades de registro de informações, qualquer que seja o suporte ou formato. Em relação as informações sigilosas a lei estabelece que são: aquelas submetidas temporariamente à restrições de acesso público, em razão de sua imprescindibilidade para a segurança da sociedade e do Estado. Neste sentido restrições aos documentos, e conseqüentemente as informações, serão classificadas em ultrassecretas (que terão um prazo máximo de restrição de 25 anos), secretas (restrição de 15 anos) e reservada (prazo de 5 anos).

No contexto da Lei de Acesso a Informação pode-se afirmar que os municípios são os espaços onde os cidadãos mais reivindicam demandas relacionadas a prestação de serviços públicos. Sendo assim, eleva-se a responsabilidade da administração pública municipal para que consiga superar os desafios e impactos da implementação da LAI nos serviços prestados a sua população (CONARQ, 2014).

Diante deste quadro, a criação de arquivos públicos e históricos municipais terá dentre suas funções, auxiliar na tomada de decisões proporcionando a visibilidade na administração pública municipal, facilitando o acesso às informações, que como já falamos anteriormente, é um preceito estabelecido na Carta Constitucional Brasileira de 1988. Além disso, estes arquivos possuem a funções de preservar a história, a memória e a identidade regional (Figuras 03 e 04). Ademais, os arquivos podem ser utilizados como ferramenta em projetos de educação patrimonial.

<sup>6</sup> Digital ou físico.

<sup>7</sup> Papel, microfilme, fita magnética, etc.

<sup>8</sup> Doc, JPG, PDF, etc.



## Criação de Arquivos Municipais no contexto da Quarta Colônia

Segundo o CONARQ (2014) o acesso as informações públicas é considerado um direito equiparado aos demais direitos dos cidadãos, como saúde, educação, moradia, segurança etc. Um cidadão munido de informações possui capacidade de reivindicar e acessar esses e outros direitos e benefícios sociais. Além disso, o acesso aos documentos e as informações públicas constituem um importante instrumento de transparência na administração pública, além de ser uma importante arma no combate a corrupção.

Neste cenário, os arquivos históricos e municipais possuem a função de facilitar o atendimento à população dos municípios onde estão inseridos, além de proporcionar o apoio à cultura, ao desenvolvimento científico, garantindo pleno acesso à informação e a defesa dos direitos da população. Podemos afirmar que estes arquivos são formados por um patrimônio além de serem considerados lugares de memória, onde são guardados fragmentos da história, social, política e econômica do município.

Tendo como base a constituição de 1988, a Lei nº 8159/1991 e a Lei de Acesso a Informação o Arquivo Nacional do Brasil tem trabalhado no sentido de criar arquivos municipais nos 5.570 municípios brasileiros. Neste sentido, o Conselho Nacional de Arquivos, órgão vinculado ao Arquivo Nacional,

Figura 05 - Cartilha criada pelo CONARQ orientando os gestores municipais na criação de Arquivos Municipais.



Fonte: Conselho Nacional de Arquivos.

lançou uma cartilha com o objetivo de orientar os gestores públicos brasileiros na criação e no desenvolvimento de arquivos públicos municipais. Esta cartilha possui vários modelos de documentos que auxiliarão na criação dos arquivos municipais. (Figura 05).

Sendo assim, através de projetos institucionais da UFSM, docentes dos cursos de História e Arquivologia, coordenados pela Professora Maria Medianeira Padoin e o professor Jorge Alberto Cruz, com apoio da professora Luciana Brito<sup>9</sup> e dos Bolsistas Fiex Pablo Cezar Cruz, Higor Barbosa e Tatiana Godinho estão desenvolvendo atividades de organização de arquivos e de conscientização das comunidades e autoridades dos nove municípios da Quarta Colônia, da importância e da necessidade de organização e criação de arquivos públicos e históricos municipais.

As ações dos projetos estão fundamentadas no fato de que muitos documentos, tanto públicos como privados, referentes a história da região foram perdidos e se não assumirmos um posicionamento diante desta realidade muitos ainda irão desaparecer.

Como exemplo desta situação, podemos citar a documentação do Projeto Identidade (PROI) criado no final da década de 1980, coordenado por José Itaquí, então secretário da Cultura e Turismo do recém criado município Silveira Martins (1988). O êxito do PROI, proporcionou a criação de um novo projeto, intitulado Projeto de Educação Patrimonial (PREP), com ampliação para toda a Quarta

<sup>9</sup> Professora do Curso de Arquivologia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e doutora pelo Programa de Pós-graduação em História da UFSM.

Colônia, que nesta época recentemente havia consolidado sua configuração com a emancipação dos municípios de Pinhal Grande e São João do Polêsine (1992).

Estes projetos procuravam reconstruir e valorizar a cultura e a identidade regional, através de lugares de memória, objetos, documentos, bem como, da paisagem natural representada pelo Bioma Pampa e pela Mata Atlântica. Em seu desenvolvimento, os projetos contaram com participação de professores e alunos de escolas municipais e estaduais, da maioria dos municípios da Quarta Colônia, proporcionando a inserção da educação patrimonial no contexto escolar. Neste cenário, os professores exerceram a função de mediadores entre o saber escolar e conhecimento popular, proporcionando a integração entre a escola e a comunidade.

O trabalho desenvolvido pelo PROI e o PREP proporcionou o reconhecimento da Região como área de preservação da Mata Atlântica e conseqüentemente, o surgimento do Projeto de Desenvolvimento Sustentável da Quarta Colônia (PRODESUS), que agregou os nove municípios. Para gerenciar esse novo projeto foi necessária a criação do Consórcio de Desenvolvimento Sustentável da Quarta Colônia - CONDESUS que consolida a atual configuração do território da Quarta Colônia.

Através destes projetos foram produzidos muitos documentos, que, acreditamos que alguns foram eliminados, e outros estão dispersos em alguns arquivos pessoais ou de escolas sem um tratamento adequado, o que pode dificultar o acesso de pesquisadores a estas informações relevantes, que fazem parte da história e da memória coletiva inserida em um território.

A construção e a prática da cidadania passam pelo acesso aos arquivos e conseqüentemente as informações que são preceitos constitucionais, porém, infelizmente entre os 5.570 municípios brasileiros, poucos possuem um arquivo municipal. Esta também é a realidade dos nove municípios da Quarta Colônia.

No espaço territorial da Quarta Colônia, apesar de não existir arquivos públicos, existe o arquivo do Centro de Pesquisa Genealógica de Nova Palma (CPG) que pode servir como um exemplo de arquivos como espaços de memória e identidade regional.

O acervo documental do CPG é formado por um conjunto de livros manuscritos de genealogia das famílias de descendentes de imigrantes italianos e de 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 histórico da Quarta Colônia

As coleções documentais do CPG fazem parte da busca incansável do padre Luiz em preservar, rememorar e fortalecer a identidade, a história e a cultura regional. O pároco organizou o CPG como forma de incentivar a pesquisa genealógica e o conhecimento a ser produzido e divulgado sobre a história da Quarta Colônia de Imigração Italiana do Rio Grande do Sul. Neste sentido, pessoas que conviveram com o padre Luiz relatam que ele sempre demonstrou sua preocupação com a história ao afirmar que “*povo sem memória perde o sentido de ser*”. Sendo assim, os arquivos juntamente com os museus e bibliotecas são os guardiões da história da memória e da identidade de uma população inserida em um território.

Além do arquivo do CPG, também deve ser destacado os arquivos do Museu do Imigrante de Vale Vêneto, que possui uma coleção de documentos em diferentes suportes e o arquivo do Museu Fotográfico Ademar Rocha, no município de Faxinal do Soturno, que guarda imagens de momentos marcantes na história regional.

## Os arquivos e a educação patrimonial

Mesmo sendo uma prática pouco explorada do Brasil, existem alguns exemplos de projetos que mostram como trabalhar educação patrimonial em arquivos públicos e privados, como parte de um processo de educação baseado no patrimônio histórico e documental. Estes projetos visam fortalecer a identidade e a memória individual e coletiva da sociedade contemporâneas.

Assim sendo, Maria de Lourdes Horta coloca que:

[...] a educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (2006, p. 6).

Dentre os exemplos de projetos de educação patrimonial em arquivos, podemos citar um dos projetos desenvolvidos no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS), através de uma parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este projeto teve como objetivo criar campo de estágio para estudantes de graduação em História, matriculados na disciplina de Estágio em Educação Patrimonial. Inicialmente o projeto trabalhou com cartas de compra e venda de escravos e as cartas de alforria. Com base nas cartas foram elaboradas caixas com jogos pedagógicos de tabuleiro com reprodução de documentos do acervo para alunos da 6ª e 7ª série do ensino fundamental. Além disso, foram criadas algumas oficinas visando o debate relacionado à memória, identidade, ao patrimônio cultural e à cidadania.

Estas técnicas de utilização do lúdico como forma de educação patrimonial em arquivos, também foram utilizadas no arquivo Público do Estado de São Paulo. Estes projetos são realizados através da parceria com professores do ensino fundamental, médio e superior. Neste projeto também foram realizados cursos de transcrições paleográficas, fotografias, mesas redondas, palestras, dentre outros.

Essas são algumas iniciativas que podem servir como exemplo de como trabalhar com educação patrimonial em arquivos, porém há muito ser feito, em relação ao acesso as informações públicas.

Com a inexistência dos arquivos municipais na Quarta Colônia, seria possível a elaboração de projetos de Educação Patrimonial em Arquivos através de convênios das prefeituras, escolas e o CPG de Nova Palma, com o Museu do Imigrante Eduardo Marcuzzo, de Vale Vêneto e com o museu Fotográfico de Faxinal do Soturno. Para tanto, devido as distâncias existentes entre os municípios, poder-se-ia buscar o auxílio da tecnologia da informação através de visitas virtuais aos acervos bem como a elaboração de jogos interativos. Mesmo assim, continua sendo urgente a necessidade de criação dos Arquivos Histórico Municipais como uma ferramenta importante no exercício da cidadania no contexto do território da Quarta Colônia.

## 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. **Revisata OPSIS**, V.15 n.1, Universidade de Goiás. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Arquivos - CONARQ. **Criação e desenvolvimento de arquivos públicos municipais**. Rio de Janeiro 2014.

\_\_\_\_\_. **Criação e desenvolvimento de arquivos públicos municipais**: transparência à informação para o exercício da cidadania. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1934)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 5 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1946)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 5 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 5 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **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. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

FANTINI, Renata. Educação patrimonial em arquivos. In: **Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n.34, 2009.

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2015.

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

NASCIMENTO, José Antônio Moraes do (Org.). **Centros de Documentação e Arquivos**: acervos, experiências e formação. São Leopoldo, RS: OIKOS, 2016.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. In: **Projeto História - Revista do Programa de Estudos dos Pós-Graduados em História**, v. 10, n. 10, São Paulo, 1993, p.7-28.

RUIPÉRES, Mariano Garcia. **Los archivos municipales**: Qué son y como se tratan. Asturia, España: Ediciones Trea S. L., 2009.

# Cartas Pedagógicas: problematizando o ensino e a avaliação no Curso de Direito

*Jose Heitor de Souza Gularte<sup>1</sup>*  
*Ana Cristina da Silva Rodrigues<sup>2</sup>*

[doi.org/10.47585/9786584591073.6](https://doi.org/10.47585/9786584591073.6)

## Introdução

O reconhecimento dos saberes da profissão que engendra as práticas docentes nos cursos de direito, sobretudo, encarta desafio que dialoga com o próprio conhecimento produzido no ambiente jurídico do Ensino Superior. Pesquisar questões atinentes às práticas docentes do Ensino Superior requer a compreensão dos significados que os próprios professores atribuem aos saberes pedagógicos, com o devido entendimento dessa pluralidade de necessidades e complexas ações como forma de fazer avançar a “[...] condição desejada de um arcabouço formativo que responda às demandas e exigências da universidade do século XXI” (CUNHA, 2018, p. 10).

Nessa perspectiva, a presente reflexão é parte integrante da pesquisa “Cartas pedagógicas como instrumento de ensino e avaliação da aprendizagem no curso de direito”, em realização no Programa de Pós-graduação, Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa Campus Bagé. A referida pesquisa, ainda em desenvolvimento, traz à discussão as possibilidades de ensino e avaliação da aprendizagem no curso de Direito a partir de novos elementos didático-pedagógicos com destaque especial na utilização das Cartas Pedagógicas, ao que se pode chamar em um hibridismo desafiador: cartas ao mesmo tempo pedagógicas e ao mesmo tempo jurídicas.

A questão principal a partir da análise da produção na área da educação e do ensino sobre a atuação docente no ensino jurídico, recai sobre as potencialidades das Cartas Pedagógicas como

---

1 Bacharel em Direito, mestrando no Mestrado Acadêmico em Ensino na Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé e professor nos Cursos de Direito e Jornalismo da Urcamp/Bagé.

2 Doutora em Educação, professora permanente do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé e do Mestrado Profissional em Educação - Campus Jaguarão.

alternativas de ensino e de avaliação da aprendizagem no contexto dos cursos de direito. Nesta lógica se pergunta, o que são Cartas Pedagógicas? Como elas de fato podem se configurar como instrumentos de ensino e de avaliação na formação de bacharéis em direito?

## **As cartas pedagógicas como um instrumento de ensino e avaliação**

A expressão Cartas Pedagógicas aparece cunhada pela primeira vez na obra póstuma de Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), organizada por sua esposa e orientanda Ana Maria de Araújo Freire, conhecida como Nita Freire. A obra reúne manuscritos de 29 cartas escritas por Paulo Freire antes de sua morte ocorrida em 02 de maio de 1997.

Embora a expressão apareça efetivamente nesta obra póstuma, a prática de ensino, reflexão e atuação político-pedagógica por meio de cartas era usual por Paulo Freire, talvez também resida aí a grandiosidade de sua obra, uma vez que se colocava permanentemente em franco diálogo com seu leitor.

Ao tratar da atuação com e por meio de Cartas Pedagógicas, se busca o fundamento no que são chamadas as quatro obras epistolares de Freire, ou seja aquelas em que se estabeleceu o diálogo político e pedagógico por intermédio de Cartas, que com o tempo passam a se configurar como Cartas Pedagógicas. São elas: *Cartas a Guiné Bissau* (1978), *Cartas a Cristina* (1994), *Professora Sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1997) e *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000)

O que leva, por derradeiro, que a usual escrita de Cartas se transforme em importante exercício pedagógico? O que distingue a Carta enquanto gênero textual de uma Carta Pedagógica? Dickmann (2020) nos apresenta dez importantes características deste processo.

*As dez características de uma Carta Pedagógica [...]*  
*Ponto de partida [...]*  
*Objetivo da escrita [...]*  
*Por que é pedagógica? [...]*  
*O efeito da carta pedagógica [...]*  
*O conteúdo da carta pedagógica [...]*  
*Escrever exige compromisso [...]*  
*As potências da carta pedagógica [...]*  
*Para quem escrevemos? [...]*  
*A resposta da carta pedagógica [...]*  
*O método de escrita da carta pedagógica [...]*  
 (DICKMANN, 2020, p. 39 - 48).

O potencial pedagógico e emancipatório das Cartas como instrumento de formação e pesquisa, em especial no âmbito do Ensino Superior, assim como sua importância como uma ferramenta de (trans) formação docente é destacado por Freitas (2018, p. 57):

Mediante a leitura dos Anais é possível perceber que a inscrição por meio de Cartas Pedagógicas cumpriu a função esperada, ou seja; democratizou as possibilidades de participação por meio da produção escrita. Além disso, contribuiu para o reconhecimento acadêmico desta

modalidade de escrita, bem como para viabilizar o potencial pedagógico-emancipatório das Cartas Pedagógicas como instrumento de formação e suas possibilidades de articulação entre ações de pesquisa, ensino e de extensão.

No mesmo artigo, em recorte específico, Freitas (2018, p. 57) destaca as potencialidades da utilização das Cartas Pedagógicas em sala de aula:

A análise exploratória realizada até o momento permite afirmar que o emprego das Cartas Pedagógicas foi utilizado com finalidades que foram se diversificando: fazer memória das aulas, apresentar uma reflexão temática, dar boas-vindas, orientar a realização de estudos, fazer uma devolução de avaliação ou ainda formalizar o encerramento de um componente curricular. Também é possível afirmar que as diferentes finalidades atribuídas às Cartas Pedagógicas não são excludentes, mas ao contrário, se potencializam quando associadas.

Na Revista Educação por Escrito, Netto *et al.* (2012, p. 17) e os demais autores, justamente debatendo a utilização das Cartas e o papel do educador no processo de ensino e aprendizagem, asseveram:

A metodologia adotada por um professor deve sempre levar a uma prática pedagógica emancipatória, ou seja, uma ação que propicie ao aluno situações de autoconstrução, que o faça pensar, refletir, questionar e que seja comprometida com todas as dimensões do saber.

Prosseguem os autores no referido artigo, agora explanando acerca da aprendizagem e dos processos necessários para a construção do conhecimento, com a particularidade da aplicação das Cartas Pedagógicas como ferramenta metodológica:

Nem todas as situações de aprendizagem ativam com a mesma eficácia os processos necessários para a construção do conhecimento. Dessa forma é necessário que o professor planeje suas aulas utilizando diferentes estratégias didáticas e proponha tarefas de aprendizagem com problemas, onde os alunos necessitem buscar soluções e não apenas exercícios nos quais se trate de repetir respostas (NETTO *et al.*, 2012, p. 22).

A necessidade de que o professor organize e planeje as aulas de forma criativa - no caso com a utilização das Cartas Pedagógicas - como fator motivacional para o aluno, é mencionada por Pozo (2002, p. 66), em especial referindo-se aos recursos didáticos:

A organização das atividades de aprendizagem deve estar subordinada ao tipo de aprendizagem que se pretende alcançar, e este por sua vez deve responder às demandas ou necessidades de aprendizagem que se propõem ao aluno. Não há recursos didáticos bons ou maus, mas adequados ou inadequados aos fins perseguidos e aos processos de aprendizagem mediante os quais podem se obter esses fins.

Nesse contexto, a abordagem feita por Coelho (2011, p. 159), singularmente acerca da obra de Paulo Freire, sobretudo em relação a sua escrita através de Cartas, é elucidativa ao descrever as suas potencialidades:

Também, não restam dúvidas de que o gênero de escrita “carta” cobra respostas, ou é resposta a provocações originais. Por isso mesmo, é de sua própria natureza a característica dialogal. Ninguém escreve cartas sem pensar em respostas, seja porque já é uma contestação à correspondência ativa de outrem, seja porque espera uma da correspondência passiva de outrem.

Certamente repousa aí a chamada essencialidade das Cartas Pedagógicas, construídas e estruturadas sob a égide do diálogo, mediado pela escrita, sendo um gênero com notória predileção e potencial pedagógico, aptas, portanto, diante desse novo olhar, para reinventar as relações estabelecidas entre aprender, ensinar e pesquisar.

A utilização das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico de transformação, contudo, não prescinde de uma espécie de ressignificação do professor, subsumida na construção de novas valências, instrumentos e ferramentas, enfim habilidades, para potencializar o desenvolvimento das capacidades discentes, também como forma emancipatória comprometida com múltiplas dimensões do saber.

O manejo das Cartas, ainda com o escopo de instrumento metodológico, também perpassa pela estimulação aos alunos acerca do interesse em aprender, porém, com ênfase e cuidado com as questões afetivas, garantindo a prevalência e a interação com o ser humano, conforme o magistério de Camini (2012, p. 35):

[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar, sangue, carne e osso pedagógicos.

O processo de humanização, também consubstanciado na necessidade haja sintonia afetiva entre professores e educandos no ambiente escolar, é forjado, registre-se, pela procura do diálogo permanente, substrato maior inserido no âmago das Cartas Pedagógicas Freirianas. Nesse sentido, também prescreve Chalita (2001, p. 256):

[...] não é possível dar uma aula sem trocar afeto. Uma das qualidades mais importantes e inerentes do ser humano é a capacidade de amar. É, portanto, a partir dessa capacidade de amar que se estabelecem relações de reciprocidade, afeto e de respeito mútuo entre professores e alunos.

Gadotti esclarece, notadamente no prefácio da obra de Coelho, que as cartas são utilizadas como uma poderosa ferramenta pedagógica do diálogo, enfatizando que o Professor Paulo Freire “[...] valorizava a reciprocidade e igualdade no âmbito dessa relação dialógica, sobretudo, como um processo de humanização dos sujeitos envolvidos” (COELHO, 2011, p. 14).

É necessário, ainda no tocante a utilização das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico, observar que, não raro, há posições enfatizando os limitadores na construção desse verdadeiro processo de validação.

Nesse sentido, como fator de limitação, recorrentemente desperta-se inquietação com relação a utilização de Cartas em pleno terceiro milênio, justamente diante da massificação da Internet, das redes sociais, numa espécie de correio eletrônico, situação, em tese, a arrefecer a experiência da escrita de cartas, estigmatizando-as como algo retrógrado e ultrapassado.



Há diversas discussões, também referentemente aos referidos elementos limitadores, em síntese, descritos em artigo escrito por Freitas (2018, p. 58), sendo pela autora denominados de “tensionamentos”:

Igualmente merecem destaque os tensionamentos entre:

- o rigor acadêmico e a subjetividade da escrita
- a reflexão pessoal e a expressão do conhecimento conceitual
- a função formativa da escrita como processo e a produção de resultado de acordo com padrões estabelecidos em cada contexto.

Essas indicações de limitações, com o respectivo percurso percorrido até que sejam as mesmas devidamente revolvidas e finalmente rechaçadas, devem ser contabilizadas como uma espécie de mediação nos avanços à qualificação acadêmica das Cartas Pedagógicas, cujas contestações também são objeto do presente estudo, mais precisamente sob a ótica das noticiadas limitações.

A utilização das Cartas Pedagógicas dialoga, ainda, com questões afetas à recorrente necessidade de melhor compreender o percurso formativo dos Professores dos Cursos de Direito, com repercussão direta no emprego das metodologias utilizadas no ensino e na aprendizagem, refletindo nas práticas pedagógicas experimentadas. Perpassa, também, pela fundamental necessidade de identificação dos saberes capazes de transformar bons profissionais do direito em bons professores, relacionando o tema com uma abordagem tanto reflexiva quanto crítica.

O uso das Cartas Pedagógicas no âmbito do Curso de Direito remete à aplicação de práticas progressistas de aprendizagem, inferindo se a base metodológica disponibilizada permite ao estudante utilizar de forma exitosa o conhecimento construído, tudo objetivando dinamizar as aulas e colocar o aluno como protagonista de seu próprio ensino.

As Cartas Pedagógicas desafiam o estabelecimento de reflexões sobre a ação docente do profissional do direito em sua prática, possibilitando a superação do paradigma tradicional do ensino jurídico por meio da formação de cidadãos que compreendam o direito como instrumento de justiça social, dentro do viés político, um dos espectros de manejo das Cartas.

A partir das reflexões iniciais acerca das concepções e possibilidade da exploração de Cartas Pedagógicas no contexto do ensino jurídico, o desafio agora se coloca na análise sobre as circunstâncias das práticas docentes nos Cursos de Direito, sobretudo nos aspectos relacionados ao ensino e a avaliação da aprendizagem. Guiados pelos seguintes questionamentos: Como se dá a prática docente nos cursos direitos? Quais as possibilidades e limites do processo avaliativo? Quais as condições de relação com a sociedade durante a formação? Dedicou-se a levantar os trabalhos realizados pelos temas em questão.

Neste recorte especificamente, o debate recai sobre a prática da docência no âmbito do Curso de Direito, a partir de levantamento bibliográfico em diferentes bases de dados, com a finalidade de compreender como se constitui a docência no ambiente jurídico, sintetizando os estudos já realizados acerca das suas habilidades, valências e conhecimentos, em especial como fator de ligação aos saberes aptos a profissionalizar esses trabalhadores do Ensino Superior.

O tema da profissão da docência universitária tem sido amplamente debatido, porém, poucos programas de pós-graduação incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes

pedagógicos que profissionalizam o professor, enfim, as ações que pressupõem a identidade e mobilizam os saberes próprios da profissão (CUNHA, 2018).

Assim, o objetivo dessa segunda etapa da reflexão consistiu na realização de uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de compreender como se estabelece a prática docente no ambiente jurídico, sintetizando os estudos já realizados acerca das suas condições, habilidades, valências e conhecimentos, em particular como fator de ligação aos saberes aptos a profissionalizar esses trabalhadores do Ensino Superior.

Para a realização da busca de informações sobre a temática abordada foram utilizados diferentes meios de divulgação de pesquisas científicas brasileiras, destacando: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico e a biblioteca digital da *Scientific Electronic Library OnLine* (SciELO). Registre-se que, do Google Acadêmico, só foram utilizados os escritos remetidos à base SciELO, mais especificamente, dentro do repositório das Universidades.

Ainda com o objetivo de facilitar as buscas em relação ao tema a ser investigado, inicialmente, utilizou-se dois descritores, a saber: “Avaliação na Educação Superior” e “Avaliação de Aprendizagem na Educação Superior”, remetendo tal busca para milhares de publicações. Assim, na sequência, optou-se pela utilização de dois filtros: Artigos, Dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, nos últimos cinco anos e dentro das áreas do Conhecimento do Ensino e Aprendizagem, de Avaliação na Educação e de Concentração de Ensino e Aprendizagem.

Com esses descritores e filtros foram encontradas mais de dezoito mil publicações, sendo necessário ocorresse um maior refinamento na busca. Nesse sentido, com os mesmos filtros, foi utilizado um terceiro descritor: “Avaliação de Aprendizagem no Curso de Direito”. A partir da utilização desse novo descritor foram encontradas trinta e sete publicações.

Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves de todos os artigos, dissertações e teses encontradas na busca, excluindo-se os escritos que não se relacionavam com a temática abordada na pesquisa, foram selecionadas cinco publicações.

Neste escopo, em síntese, todos os escritos selecionados versavam sobre as práticas docentes em Cursos de Direito, entre os anos de 2017 e 2021, onde investiga-se a formação de professores, alterações de bases curriculares, estrutura física dos cursos e aplicação de novas metodologias, com reflexos diretos nas práticas pedagógicas, analisando-se no presente trabalho as convergências, discrepâncias e os resultados obtidos no âmbito dos referidos escritos mensurados, conforme o quadro abaixo:

Quadro 01 - Título, nome, gênero e ano das publicações selecionadas.

Título	Autor(es)	Categoria	Ano
O PROFISSIONAL DOCENTE DO DIREITO: REFLETINDO SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	RAIMUNDA ABOU GEBRAN PRATRICIA ZACCARELLI OLIVEIRA	ARTIGO	2018
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE DIREITO E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA E CRÍTICA	SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA	TESE DE DOUTORADO	2017
O APRENDIZADO NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E SABERES COMPARTILHADOS POR PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO SOBRE O CONTINUAR-SE PROFESSOR	ANA PAULA PESSOA BRANDÃO CHIAPETA	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	2018
METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO: BREVES RELATOS DA EXPERIÊNCIA DA FACULDADE AGES	CELSE DUARDO SANTOS DE MELO	ARTIGO	2018
APRENDIZAGEM COOPERATIVA, DISPOSIÇÃO FÍSICA E METODOLOGIA NO ENSINO JURÍDICO	EMERSON ADEMIR BORGES DE OLIVEIRA FERNANDA MESQUITA SERVA JEFFERSON APARECIDO DIAS	ARTIGO	2018

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cumpramos observar, em recorte sobre o gênero das publicações tidas como apropriadas, que a busca alcançou: três Artigos, duas Dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado, todas publicadas entre 2017 e 2018.

Da seleção dos trabalhos mensurados em cotejo com o objeto da presente pesquisa, ou seja, as práticas docentes nos Cursos de Direito, em novo recorte, podemos extrair como foco das aludidas publicações:

- Duas se referem as novas metodologias no âmbito dos Cursos de Direito;
- Três tratam de temática afeta a formação continuada de professores nos Cursos de Direito;

Desse arcabouço de publicações pertinentes à temática ora trabalhada, em linhas gerais, verificou-se que todos revolvem questões afetas às práticas docentes no âmbito dos Cursos de Direito, contudo, registre-se, com enfoques distintos, vale dizer: novas metodologias, condições estruturais, percurso formativo dos professores, e, finalmente, sobre a base curricular.

Organizados os textos selecionados, com o devido destaque de suas características, em especial, referentes: ao título, autor e ano da publicação, problema de pesquisa, objetivos, principais autores utilizados, instrumentos metodológicos e resultados, foi possível lançar um olhar mais acurado em relação às referidas publicações.

Desta forma, no desenvolvimento da pesquisa, após proceder a devida organização dos escritos de forma sintetizada, foi fundamental enfatizar suas semelhanças, diferenças, objetivos e resultados, sempre em estrita consonância com o tema eleito que diálogo com o presente projeto, ou seja, das práticas docentes no âmbito dos Cursos de Direito.

Para tanto, foi utilizado um recurso de classificação dos estudos em categorias temáticas para formar agrupadores, propiciando uma melhor análise e apresentação dos trabalhos considerados apropriados. Vejamos:

Quadro 02 - Produções acadêmicas que tratam do percurso formativo dos professores.

Título	Quantidade	Gênero de Publicações	Ano
O PROFISSIONAL DOCENTE DO DIREITO; REFLETINDO SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	01	ARTIGO	2018
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE DIREITO E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA E CRÍTICA	01	TESE DE DOUTORADO	2017
O APRENDIZADO NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E SABERES COMPARTILHADOS POR PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO SOBRE O CONTITUIR-SE PROFESSOR	01	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	2018

Fonte: Elaborado pelo autor.

As três publicações em tela abordam a mesma temática, e por isso agrupados, dialogando com a prática docente nos cursos de Direito, debruçando-se sobre a necessidade, e esse é o objetivo comum observado, de compreender o percurso formativo desses profissionais, notadamente no que se refere aos processos de constituição da docência.

Eis os temas das publicações cuja pertinência foi mensurada na busca:

- A prática docente de professores do ensino superior a partir da singularidade dos professores que atuam no Curso de Bacharelado em Direito;

- Reflexão sobre a ação docente do profissional do Direito em sua prática;

- A reflexão sobre o aprendizado da docência no ensino superior, em especial nos cursos de Direito.

Observa-se que, de fato, a temática é comum em todas as publicações, investigando-se o desenvolvimento das práticas docentes dos professores de Direito. O mesmo fenômeno ocorre, registre-se, referentemente aos objetivos constantes nos trabalhos mensurados, assim dispostos:

- Investigar como se configura a ação docente do profissional da área do Direito na atuação do Ensino Superior;

- Analisar as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica a partir da formação continuada de professores do Curso de Direito;

- Compreender o processo de constituição da docência de professores do ensino superior que atuam nos cursos de Direito.

No tocante aos objetivos inseridos nos escritos constata-se que, mais uma vez, apresentam consonância, pois, em linhas gerais, visam investigar os saberes a serem mobilizados para que a educação superior nos cursos de Direito alcance dimensão apta a constituir uma pedagogia universitária que “[...] caracterize o docente como um profissional professor” (CUNHA, 2018, p. 10).

Referentemente à problematização apontada nos trabalhos verifica-se, também, que são notórias as semelhanças entre os escritos, questionando-se, em resumo, quais seriam os saberes e valências necessários para a configuração da denominada “professoralidade” no ensino jurídico?

Aqui, no ponto, uma única observação, que sequer pode ser considerado como discrepância. Explica-se: um dos escritos questiona se “os saberes da formação acadêmica e os da experiência são capazes de transformar bons profissionais do Direito em bons professores. Não há falar-se, portanto, em divergência. Há, isto sim, uma abordagem questionadora específica em relação aos profissionais que atuam no Direito, perguntando se o conhecimento experimentado e o exercício profissional, por exemplo, de Advogados, Promotores e Juízes, por si só, é apto para transformá-los em bons professores. Não há discrepância, mas mero recorte, conquanto os demais escritos perquirem quais os requisitos gerais e saberes para exercer a docência no ensino jurídico e não, somente, para profissionais do direito em atuação.

Tampouco se observa, em acurada análise dos trabalhos agrupados, a existência de eventuais lacunas. Já com relação aos resultados apresentados nas publicações, sem exceção, são convergentes. Isto por que, de forma uníssona, apontam a necessidade ocorra um processo de formação continuada de docentes no ensino jurídico. Se assemelham, também, pelo fato de que reconhecem que, hoje, no Brasil, não resta configurada tal formação continuada, e que os professores em atuação, às suas expensas, patrocinam o próprio percurso formativo, situação a ampliar os desafios do constituir-se professor.

Em um dos escritos, em interessante abordagem, inclusive com a coleta de dados nesse sentido, são analisados Editais de certames para seleção de Professores de Direito, visando a identificar quais os saberes e a formação exigidos para o ingresso na docência no âmbito do ensino jurídico, concluindo que a formação dos profissionais é “deficitária”.

Em análise singular, porém tampouco discrepante dos demais, uma das publicações, além de também defender a formação continuada de professores no ensino jurídico, refere fundamentalmente exercitada uma prática docente reflexiva e crítica, com o escopo de formar cidadãos comprometidos com a construção do Direito como instrumento de justiça social.

A propósito, a formação de professores no ensino superior tem propiciado profunda e recorrente investigação, destacando-se que a pedagogia universitária é considerada um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas a exigir um conteúdo altamente especializado e orientado para formação de uma profissão (LUCARELLI, 2000).

Trabalhando a premência de identificar os saberes específicos a mobilizar no percurso formativo dos professores de Direito, mote que também remete ao objeto da presente pesquisa, em constante cotejo com as condições de exercício dessa “professoridade”, quer sejam elas físicas, estruturais ou propriamente pedagógicas, e ainda desenvolvendo a abordagem através de uma análise pelos escritos agrupados por temática, apresenta-se o seguinte quadro:

Quadro 03 - Escritos que tratam do emprego de novas metodologias.

Título	Quantidade	Gênero de Publicações	Ano
METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO: BREVES RELATOS DA EXPERIÊNCIA DA FACULDADE AGES	01	ARTIGO	2018
APRENDIZAGEM COOPERATIVA, DISPOSIÇÃO FÍSICA E METODOLOGIA NO ENSINO JURÍDICO	01	ARTIGO	2018

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira publicação agrupada no quadro supra traz uma experiência a respeito da aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem no Curso de Direito, no âmbito de uma Faculdade particular, tendo mensurada propriedade, tanto com o tema do presente artigo, como, também, com a pesquisa maior desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Ensino, servindo de substrato na respectiva dissertação. O segundo escrito encarta interessante abordagem no tocante às alterações físicas estruturais, ou seja, no espaço das salas de aula, a influenciar na formação do aluno e nas práticas docentes, na busca do que denominam os autores como um aprendizado mais dinâmico e eficiente. Ambos tratam, como já anunciado, da aplicação de metodologias ativas.

Veja-se os objetivos dos escritos na ordem em que dispostos no quadro:

- Incentivar o estudante a buscar elementos para a elaboração de casos para estudo (com propósitos educativos produzidos a partir da realidade vivenciada pelos alunos), que serão vistos em todos os trabalhos desenvolvidos em sala de aula;

- Apresentar um modelo em sala de aula para os cursos jurídicos que promova, ao mesmo tempo, metodologias participativas e ensino pluriversitário.

Vê-se, já analisando os objetivos apresentados, que, ambas as publicações, inobstante tratem de novas metodologias a serem aplicadas nos Cursos de Direito, revolvem matérias distintas, sendo, também, diversos seus objetivos.

No escrito denominado de “Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem no Curso de Direito: Breves relatos da Experiência na Faculdade Ages” (MELO, 2018), o foco da abordagem é de dinamização

das aulas através da inserção dos aprendentes como protagonistas do ensino e aprendizagem, destacando o artigo, ainda, a importância dos docentes dos cursos jurídicos neste processo.

A condução do processo, situação que claramente exsurge na publicação, é do professor, consubstanciada na base metodológica escolhida, buscando-se a interação entre os sujeitos, onde o docente municia os aprendentes com ferramentas intelectuais e outras competências, preparando-os, sobretudo, para atuação no mercado profissional, voltadas às questões comunitárias.

A proposta posta no escrito perpassa, em linhas gerais, por amplas reformas, tanto curriculares como de práticas didáticas. Trata-se de publicação que encarta, justamente, proposições de mudanças calcadas na aplicação das denominadas metodologias ativas.

O escrito intitulado como “Aprendizagem Cooperativa, Disposição Física e Metodologia no Ensino Jurídico” (OLIVEIRA; SERVA; DIAS, 2018), embora também engendre abordagem referente às metodologias ativas, recai sobre temática ainda mais inovadora, subsumida na transformação do espaço físico tradicional das salas de aulas, com o escopo de estimular a participação dos discentes, tornando a estrutura mais agradável e convidativa, combinando novas tecnologias, promovendo a produção de conhecimento apto a atender os anseios comunitários, invertendo-se a lógica do ensino tradicional do direito.

Apresenta-se na publicação, também como forma de inovação, aspectos físicos da proposta de estruturação da nova sala de aula, tais como: disposição da sala em “U”, no formato de auditório, instrumentalização das bancadas, conforto ambiental, instrumentalização da sala para melhor receber as inovações tecnológicas disponibilizadas, acessibilidade e transparência.

No artigo, também em recorte que merece registro, há expressa menção no tocante aos instrumentos a serem utilizados para avaliar a evolução a desenvoltura desse modelo.

A síntese das conclusões do escrito está em estrita consonância com a problematização que o encarta, assim redigida: Como desenvolver, na graduação jurídica, um curso que enfrente tais desafios, consubstanciado num espaço físico favorável, no ambiente pessoal de aprendizagem e em metodologias ativas?

Mais uma vez a publicação ora analisada empresta papel significativo às práticas docentes necessárias à consecução engendrada na problematização acima noticiada, mantendo o professor de direito como agente intermediador do debate, sem desprezar o protagonismo dos aprendentes que se busca incentivar nesse processo de inter-relacionamento constante.

Através desse exercício sistemático, conforme colocado em ambas as publicações que defendem a introdução de novas metodologias, busca-se reforçar o protagonismo dos alunos como agentes capazes de estimular e manter uma relação dialógica com o corpo docente e a sociedade em geral, constituindo-se num campo fértil para pesquisar a própria prática. Uma vez que, ao mesmo tempo que se postula mudanças estruturais no espaço físico, requer-se, também, mudanças metodológicas e a referida humanização na relação entre docentes e aprendentes.

Em que pese as diferentes perspectivas apresentadas nas publicações selecionadas como pertinentes, observou-se, em extrato retirado de todos os escritos, que a docência no âmbito dos Cursos de Direito encarta temática de grande complexidade, sendo fundamental refletir sobre as práticas ligadas aos saberes pedagógicos que profissionalizam o professor.

## Conclusões

Os escritos abordam, mesmo que dentro do foco pesquisado afeto à constituição da prática docente no ambiente jurídico, condições distintas, notadamente, de ordem estrutural, curricular, metodológica e da formação de professores, as quais, associadas, propiciam a constituição de uma pedagogia universitária caracterizadora do profissional professor e com capacidade de resposta a demandas emergentes.

Da análise dos trabalhos levantados consta-se uma preocupação recorrente no tocante à necessidade de melhor compreender o percurso formativo dos professores dos Cursos de Direito, com repercussão direta nas práticas pedagógicas aptas à construção e à produção do conhecimento.

Ainda considerando o resultado das publicações pesquisadas, percebe-se sistemático o questionamento a recair sobre a identificação de quais seriam os saberes capazes de transformar bons profissionais do direito em bons professores, através de uma abordagem reflexiva e crítica, que, em última análise, remete à constituição das próprias práticas docentes.

Os escritos estudados dão conta, também, da aplicação de metodologias ativas no ensino jurídico, questionando, porém, se, a base atualmente disponibilizada, permitiria aos estudantes utilizar o conhecimento adquirido em suas práticas profissionais, objetivando dinamizar as aulas e colocar o aluno como protagonista de seu próprio ensino e aprendizagem, com vínculos indissociáveis dos anseios comunitários.

Observa-se dos resultados pesquisados, ainda, que os estudos remetem à necessidade de estabelecer uma reflexão sobre ação docente do Direito em sua prática, priorizando a formação de professores nos cursos jurídicos, situação a repercutir na qualidade do trabalho pedagógico.

O percurso formativo e a reflexão dos docentes, referentemente às suas práticas pedagógicas, revela uma ação permanente que se impõe, em estrita consonância e cotejo com as estratégias a serem adotadas e com os recursos colocados à disposição, dialogando diretamente com os processos necessários para a construção do conhecimento no âmbito do Cursos de Direito, temática pesquisada no presente trabalho.

Verificou-se da análise das publicações, que é fundamental caracterizar a prática docente nos Cursos de Direito, o que hoje não ocorre, lançando um olhar crítico a possibilitar a superação do paradigma tradicional do ensino jurídico por meio da formação de cidadãos que compreendam o Direito como instrumento de justiça social.

A problematização da relação entre Cartas Pedagógicas, ensino e avaliação nos cursos de Direito ganha corpo com as análises e reflexões realizadas a partir do levantamento realizado em diferentes publicações e dos estudos acerca das Cartas Pedagógicas. As Cartas Pedagógicas se apresentam como um instrumento didático reinventado que ganha relevância na desafiadora prática pedagógica e formação continuada de profissionais/professores da área jurídica. O instrumento se configura enquanto possibilidade de diálogo e análise crítica, esteio para a avaliação das aprendizagens e para a reflexão social dos futuros bacharéis em Direito. A proposta de pesquisa no qual se insere este estudo, mergulha em próxima etapa na sala de aula do curso de Direito, mobilizando discentes, sensibilizando docentes e reinventando a nós como pesquisadores/profissionais do campo jurídico e da educação.

## Referências

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: A solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001.

COELHO, Edgar P. **Pedagogia da Correspondência**: Paulo Freire e a Educação por Cartas e Livros. Brasília: Liber Livros, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: USP, 2008. (Coleção Cadernos Universitários).

DICKMANN, Ivano. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (Orgs.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020. p. 37 - 53. Disponível em: <<https://livrologia.com.br/anexos/1432/50003/livro-cartas-pedagogicas-pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau [recurso eletrônico]**: registros de uma experiência em processo. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim; Tia, Não**: Cartas a quem ousa ensinar. 34ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: compartilhando experiências sobre a formação de professores/as e de gestoras/as. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL, 2., 2018, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2018. p. 01-05. Disponível em: <<https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/carta-sobre-cartas-pedagogicas%3A-compartilhando-experiencias-sobre-a-formacao-de-professores/as-e-de-gestores/as>>. Acesso em: 08 out 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete. SOUZA, Micheli Silveira de. O Diário de Registros como instrumento de (trans) formação docente. **Revista Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 22, n. 2, p. 06-27, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/7886/5099>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad**: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.



MELO, Celso Eduardo Santos de. Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem no Curso de Direito: Breves Relatos da Experiência na Faculdade Ages. **Revista de Graduação USP**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 107-112, jul.2018. Disponível em: <[http://gradmais.usp.br/wp-content/uploads/2018/07/Gradmais7\\_R07\\_CelsodeMelo.pdf](http://gradmais.usp.br/wp-content/uploads/2018/07/Gradmais7_R07_CelsodeMelo.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2022.

NETTO, Carla et al. Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 14-25, jul. 2012. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11025/8141>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

OLIVEIRA, Emerson Ademir B. de; SERVA, Fernanda Mesquita; DIAS, Jefferson Aparecido. Aprendizagem Cooperativa, Disposição Física e Metodologia no Ensino Jurídico. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, v. 21, n. 8, p. 326-340, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/4494/4252>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

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

# Urcamp: tradição transformada em inovação

*Marilene Vaz Silveira*<sup>1</sup>

*Clarisse Ismério*<sup>2</sup>

*Elis Helena Aguzzi Cougo Dias*<sup>3</sup>

[doi.org/10.47585/9786584591073.7](https://doi.org/10.47585/9786584591073.7)

## Introdução

O Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp é uma instituição comunitária de ensino superior, cujo projeto educacional iniciou em 1953, atendendo os anseios da comunidade da região. Nesses sessenta e sete anos foi responsável pela formação de inúmeros profissionais qualificados, bacharéis e licenciados, para atuar no mercado rio-grandense. E sendo uma instituição longeva, teve que se atualizar e ressignificar seu modelo educacional ao longo dos anos, passando por um processo de credenciamento, credenciamento do Ensino a Distância (EaD) e inovando com a reformulação curricular e metodológica pautada no ensino por competências da Graduação I. Além da adaptação ao período de isolamento social, no qual as atividades acadêmicas passaram a ocorrer na modalidade remota, cujo ensino tornou-se on-line desenvolvido através de plataformas digitais e com aulas síncronas.

Diante do que foi exposto no presente capítulo tem por objetivo geral narrar a caminhada da Urcamp, para se reestruturar e reinventar, para tornar-se uma referência no ensino superior. E como objetivos específicos contextualizar o período que ocorreram as mudanças; caracterizar as ações e práticas desenvolvidas para enfrentar os processos de credenciamento e credenciamento do EaD; evidenciar a importância das capacitações que possibilitaram o estudo aprofundado sobre metodologias ativas para moldar os currículos dos cursos para o ensino por competências; e analisar a prática institucional e docente na formação via meio remoto.

---

1 Economista, Mestre em Integração e Cooperação Internacional. Professora da Urcamp.

2 Historiadora, Doutora em História do Brasil, Coordenadora do Curso de História, Professora e Pesquisadora da Urcamp.

3 Bacharel em Ciências Contábeis. Pesquisadora Institucional da Urcamp.

## Construção metodológica da pesquisa

A pesquisa desenvolvida caracterizou-se como um relato de reconstituição da história recente da IES, cujos dados foram levantados através de depoimentos dos gestores e consultores que acompanharam o processo de capacitação e renovação da Urcamp. O depoimento é “uma técnica utilizada pela história oral para a obtenção de declarações de um sujeito sobre algum acontecimento do qual ele tenha tomado parte, ou que ele tenha testemunhado”. (SANTOS, sd, p. 6) E tais depoimentos foram coletados por e-mail, áudios e em fontes jornalísticas, que são importantes por relatar o fato ocorrido no momento de vivência social traduzido na palavra (DE LUCA, 2005, p.140).

A abordagem do problema é qualitativa por analisar evidências que propiciem “o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (GOLDENBERG *apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.31-32).

## Concepções teóricas formadoras

Nos últimos anos educação no ensino superior passam por processos de reflexão e de ressignificação das estruturas administrativas, do ofício do professor, das metodologias de ensino e do papel do educando. Muito disso se deve a necessidade de se adequar aos novos tempos, às complexidades tecnológicas e as exigências da vida profissional, e para Morin tais mudanças de paradigmas são necessárias na educação, pois permitem “articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo”(MORIN, 2000, p.36).

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” (DEWEY, 2011, p. 46). Destaca ainda a importância da educação pautada pela problematização, reorganização e reconstrução da experiência, na qual o educador deve “reconhecer que nas situações concretas, as circunstâncias conduzem a experiências que produzem o conhecimento” (DEWEY, 2011, p. 155- 156).

Assim o processo de formação superior deve ser constituído pela alternância da teoria e prática, visando proporcionar aos educandos uma formação significativa que propicie a autonomia e protagonismo, 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).

O ensino deve ser pautado no desenvolvimento de competências que são definidas como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos” e devem ser entendidas como uma “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 1999, p. 7 e 30).

E, para tanto, é necessário utilizar metodologias ativas, que são definidas como “estratégias de

aprendizagem que tem a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes” (SILVA, et al, 2017, p. 32), que utilizam as novas tecnologias da informação e comunicação para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Para Levy:

As novas tecnologias da comunicação e da informação transformam o conceito de conhecimento. O adquirir de competências torna-se um processo contínuo e múltiplo, em suas fontes, em suas vias de acesso, em suas formas. Um autêntico universo oceânico de informações alimenta o fluxo incessante de construções possíveis de novos saberes (LÉVY, 1999, p. 161).

Logo ensinar significa proporcionar “o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2000, p. 53).

Mas apesar do processo crescente da sociedade informacional, temos que lembrar que a relação principal do processo educativo é fundamentada na integração e interação entre educador e educando, “um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro” (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

Portanto, as novas tecnologias, que são parte essencial da sociedade atual, devem ser as grandes aliadas dos educadores no processo de formação, para estreitar as relações de mediação com seus educandos e, assim, construir conhecimentos significativos e reflexivos. Para a educadora Lucia Giraffa:

O grande desafio do docente é organizar os processos de forma que seus alunos adquiram as competências necessárias para viver e trabalhar na sociedade baseada numa nova cultura de aprendizagem. Para isto é necessário que tenhamos estratégias de formação que impliquem revisão das percepções e sentimentos do professor. E, não se trata apenas de motivação para uso de tecnologias e sim de atuar a partir de um conjunto de crenças adquiridas acerca do potencial destas tecnologias como elemento de diferenciação ou qualificação da sua prática docente e, da certeza que poderá utilizar os recursos de forma customizada às suas necessidades e planejamento. (GIRAFFA, 2013, p.104).

E, com o atual processo de isolamento social resultante da pandemia causada pelo COVID-19, o saber docente aliado à tecnologia foi imprescindível para nossa instituição reinventar as práticas de ensino que passaram a ser compostas por aulas síncronas via plataformas virtuais.

## **Processo de Estruturação da Graduação I**

Nos últimos anos a palavra reinvenção esteve presente nas ações diárias da Urcamp e tudo iniciou no recredenciamento institucional, renovação do ato administrativo da IES segundo o ciclo avaliativo do SINAES, que ocorreu concomitantemente com a mudança na categoria de Universidade para Centro Universitário. Nesse momento os documentos administrativos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI)<sup>4</sup> foram repensados

---

<sup>4</sup> Ambos foram reestruturados para vigência 2018-2022.

e adequados às novas estruturas e políticas de ensino, pesquisa e extensão. Para Gabriel Grabowski, consultor que acompanhou esses processos, destaca que a mudança foi marcada por momentos e ações coletivas que foram imprescindíveis, sendo:

O primeiro deles foi a AVALIAÇÃO E TOMADA DE DECISÃO de fazer o Recredenciamento considerando que a Urcamp não passava por este processo há décadas. E precisa enfrentar este processo avaliativo como uma oportunidade de repensar-se internamente e institucionalmente. O segundo momento consistiu na tomada de decisão de três ordens na perspectiva da reestruturação institucional: alterar a categoria de Universidade para Centro Universitário, aderir ao PROIES e fazer a reestruturação interna com redução de estruturas e pessoal em excesso. Na sequência, construiu-se um diálogo e acompanhamento das decisões com o CNE (com orientação dos Conselheiros Gilberto e Barone) e com a SERES/MEC. Este processo foi lento, de idas e recuos nestas instâncias, porém, sempre respeitando as negociações e construções entre a Universidades e os órgãos federais. (Gabriel Grabowski, depoimento enviado em 26/09/2020).

Os esforços dos gestores, professores, funcionários, alunos e comunidade não foi em vão, pois o resultado da avaliação do recredenciamento foi a nota cinco (5). Para a Reitora, professora Lia Quintana, na exitosa nota também está agregado reconhecimento do trabalho que a Urcamp desenvolve com a comunidade visando promover o desenvolvimento da região:

O trabalho da Urcamp começa focado em sua finalidade de formar profissionais de nível superior, mas se estende à comunidade, apoiando e promovendo eventos e projetos de extensão que têm resultado direto no futuro e no desenvolvimento da região. [...] Quando o MEC reconhece com nota máxima este trabalho, nós ficamos muito felizes porque sabemos que estamos no rumo certo, que podemos contar com a melhor das equipes que um gestor poderia sonhar (Lia Maria Herzer Quintana, *Jornal Minuano*, 22 de agosto de 2018, p. 7).

Nesse exercício de reestruturação e mudança surge a Graduação I, uma proposta inovadora pautada numa aprendizagem personalizada, cuja metodologia que fundamenta-se no ensino por competências, com módulos formados por componentes curriculares interconectadas, desenvolvimento de competências pessoais e profissionais específicas, projetos integradores voltados para a solução de problemas reais propostos pela comunidade, que são acompanhados por mentores (profissionais atuantes no mercado).

Para construir o projeto da Graduação I, os gestores da Urcamp oportunizaram aos coordenadores, NDEs e professores formações com os consultores Norma Viapiana e Fausto Camargo e o MBA em Educação Híbrida, Metodologias Ativas e Gestão da Aprendizagem, com docentes de Uniamérica.

A Graduação I foi implantada em 2019 e já se configura como uma iniciativa de sucesso frente a comunidade local, conforme destaca o vice-reitor, professor Fábio Paz ao destacar os números cadastrados na Plataforma Sou I, na qual empresas e agentes sociais cadastram os desafios que serão atendidos pelos acadêmicos:

Hoje nós temos 275 empresas cadastradas, 144 agentes da comunidade, secretarias das prefeituras, associações de bairros, instituições de atividades assistenciais. Temos hoje 528 desafios da plataforma, que podem gerar vários projetos nos diversos vários cursos, onde temos ao total 1.754 estudantes, já trabalhando nos desafios (Fábio Paz, 01/09/2020).

Outro diferencial dessa modalidade é Panorama I, formado por palestras com temas transversais para a comunidade de interna externa, cujo objetivo é “proporcionar experiências e compartilhar ideias, entre os cursos da Graduação I, integrando diversas temáticas”<sup>5</sup>

A Urcamp não parou por aí, lançou-se na busca pelo credenciamento do Ensino a Distância (EaD), uma vez que já possuía experiência em disciplinas curriculares semipresenciais e ensino híbrido que eram acompanhados pelo Núcleo de Ensino a Distância, criado em 2013<sup>6</sup>. Para essa modalidade a IES novamente ocorreu uma reestruturação e parceria com o Grupo A para construir a estrutura de um EaD que atendesse a qualidade do ensino preconizado pela Urcamp. O modelo proposto foi uma matriz curricular em módulos com componentes específicas, duas aulas síncronas (que são gravadas e disponibilizadas posteriormente na plataforma Blackboard) e aulas presenciais através dos Projetos Integradores. E, após a avaliação ocorrida em fevereiro de 2019, obteve a também a nota cinco (5), que também foi comemorada por toda a comunidade acadêmica. Com o credenciamento do EaD a Urcamp pode levar o seu ensino de qualidade a outros perfis de alunos, como salientou a reitora: “Com isso, a Urcamp está dando a oportunidade de levar a Educação Superior de qualidade a novos públicos, cumprindo, dessa forma, o seu papel comunitário e de estímulo ao desenvolvimento regional” (Lia Maria Herzer Quintana, *Jornal Minuano*, 25/02/2019).

Inicia o ano de 2020, com um novo desafio, em virtude da pandemia da Covid-19, obrigou as Instituições de Ensino a adaptação de suas metodologias de ensino e de seus espaços para o meio remoto. Na Urcamp, esse processo iniciou no dia 19 de março de 2020 com o isolamento social dos docentes, discentes e colaboradores, no qual as atividades administrativas e acadêmicas passaram a ocorrer na modalidade home office e o ensino tornou-se on-line desenvolvido através de plataformas digitais e síncronas. E, como destaca a Pró-reitora de Ensino, professora Virgínia Dreux, as capacitações voltadas para as novas tecnologias disponíveis e metodologias ativas iniciadas em 2018 e as oficinas propostas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), sendo importantíssimas para a adaptação e possibilitaram que os docentes da Urcamp em três dias se reestruturassem para oferecer aulas via meio remoto. E salienta a grata satisfação da Graduação I, da Urcamp, tornar-se referência na promoção de um ensino inovador de qualidade, segundo renomadas instituições do ensino superior:

A Graduação I se tornou então um referencial. Uma referência para muitas das nossas instituições até do COMUNG. E muitas instituições nos procuraram e nos procuram ao longo desses anos e ao longo desses últimos semestres, para que a gente possa então conversar, explicar como é que nós conseguimos elaborar esse modelo, como é que foi a adaptação, de que forma os professores tem que se enxergar o ensino disruptivo. Sim, somos referência, escutamos isso de várias pessoas que são referência na educação do ensino superior no Brasil. E para nós é uma satisfação grande, mas não paramos por aqui, precisamos cada vez mais nos aperfeiçoar, inserir softwares, inserir ferramentas, novas metodologias inovadoras para que o ensino seja em primeiro lugar de qualidade, esse é o nosso objetivo (Virgínia P. Dreux, depoimento enviado em 09/11/2020).

5 Disponível em: <<https://www.urbcamp.edu.br/evento/307/panorama-i>>.

6 PORTARIA N° 049/2013.

Virgínia Dreux também salienta a importância do papel do docente na reinvenção metodológica do ensino no qual o “aluno é o protagonista, mas nós professores conduzimos esse processo de ensino aprendizagem, hoje com o apoio de diversas ferramentas e metodologias”. (Virgínia P. Dreux, depoimento enviado em 09/11/2020) Uma vez que as “novas metodologias são feitas por professores e não por recursos de Tecnologias Digitais” (GIRAFFA, 2013, p. 107).

## Considerações finais

Nos últimos anos nossa tradicional instituição de ensino superior, assumiu o maior dos desafios de repensar suas práticas e metodologias para se recredenciar, aprovar o EaD, inovar no ensino por competências da Graduação I e se adaptar à modalidade de ensino remoto. Tais mudanças foram resultados de ações assertivas da então gestão, que acreditaram na qualidade e dedicação do corpo docente, investindo em consultorias, capacitações e oficinas de metodologias de ensino. E observamos, que nesse período em específico, a Urcamp assumiu um perfil de notoriedade frente às demais instituições comunitárias por implantar o ensino superior por competências. Finalizamos nosso breve relato enfatizando que os grandes responsáveis por garantir a eficiência e destaque da Urcamp foram os professores, que se reinventaram e inovaram suas metodologias de ensino, num período de múltiplas dificuldades causadas pela pandemia da Covid-19.

## Referências

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

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 14 de maio de 2020.

GIRAFFA, Lúcia. Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. In: **Tecnologias, sociedade e conhecimento**, vol. 1, n. 1, nov/2013. Disponível em: <<https://www.nied.unicamp.br/revista/index.php/tsc/article/view/112/100>>. Acesso em 1º nov. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LUCA, Tania Regina de. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2º Ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 111-153.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

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 jul. 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.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernavi César de. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Fevale, 2013. Disponível em: <[https://issuu.com/diaslibras/docs/livro\\_-\\_metodologia\\_do\\_trabalho\\_cie](https://issuu.com/diaslibras/docs/livro_-_metodologia_do_trabalho_cie)>. Acesso em: 14 maio 2020.

SANTOS, Antônio Cesar de Almeida. **Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história**. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhotrajetoriasdevidaehistoria.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2020.

SILVA, Adilson da *et al.* Metodologias Ativas: um Desafio para o Trabalho da Orientação. In: SILVA, A. R. Lopes da; BIEGING, P; e BUSARELLO, R. I. (orgs.). **Metodologias Ativas na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**. vol. 28, n. 99, Campinas, maio/ago., 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200007>>. Acesso em: 13 out. 2020.



# O uso de metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: levantamento com professores da cidade de Dom Pedrito-RS

*Patrícia Ribeiro<sup>1</sup>*  
*Maria Helena Silva<sup>2</sup>*

[doi.org/10.47585/9786584591073.8](https://doi.org/10.47585/9786584591073.8)

## Introdução

Vivemos a partir de 2020 momentos de incertezas e mutabilidades devido a pandemia do covid-19, nessa dinâmica de várias mudanças, o ambiente escolar foi o mais afetado, já que o ambiente de sala de aula tradicional deu lugar a um ambiente virtualizado, o ensino remoto foi uma alternativa viável para gestores da educação, as aulas que eram totalmente presenciais na escola, passaram a ser de modo remoto, os professores e as organizações escolares tiveram que se reinventar.

A discussão sobre superar o ensino bancário, tradicional, vertical e disciplinar existe a décadas, neste sentido as dinâmicas utilizadas em sala de aula possuem um papel importante, podendo corroborar ou enfraquecer o ensino tradicional.

A crise pandêmica na educação mundial impactou a todos indistintamente, fazendo surgir a necessidade de ressignificação da prática docente proporcionada pela adoção de novas formas de ensino. Elucidou-se uma nova forma de ampliar e tornar os sistemas educacionais mais inovadores e achar uma nova forma de compreender a educação.

Diante de toda mudança, as salas não permaneceram as mesmas, precisando acompanhar o

---

1 Professora Particular, Secretária de Escola, Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha - URCAMP, Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia e Libras pelo Instituto Educar Brasil. | E-mail: [patriciaribeiro-1993@hotmail.com](mailto:patriciaribeiro-1993@hotmail.com).

2 Professora de Rede Estadual, Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha - URCAMP, Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia pelo Instituto Educar Brasil. | E-mail: [helenaribeiro-ribeiro@hotmail.com](mailto:helenaribeiro-ribeiro@hotmail.com).

momento que a sociedade presenciava. Para refletir o papel do professor neste cenário, a presente pesquisa buscou informações sobre quais metodologias ativas e meios tecnológicos os mesmos utilizaram para melhorar a aprendizagem significativa do aluno e avançar nos conteúdos, e suas experiências após o momento de aulas remotas. Como pesquisa bibliográfica para embasar sobre essas questões busca-se aporte em MORAN (2015,2018), Horn (2015), Bacih (2015), entre outros, a pesquisa é quali-quantitativa com utilização de questionário, realizada na Cidade de Dom Pedrito-RS com 29 docentes participantes.

Não existe um modelo pronto de ensino que sirva para todos os momentos em sala, mas existe metodologias aliada a tecnologia digital que podem ser adaptadas á realidade de cada momento contribuindo para uma aprendizagem crítica e colaborativa. O professor se reinventou e ultrapassou as dificuldades, tornando o momento mais leve e criativo e fazendo do aluno o seu próprio protagonista.

## **Metodologia Ativa aliada à Tecnologia**

Temos como início por saber o que é metodologia ativa? O que é tecnologia digital? Pois bem, segundo Moran (2018, p.4) as metodologias ativas são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. As tecnologias digitais na educação transformam as metodologias de aprendizagem, proporcionando benefícios para os alunos e professores.

A busca incessante por aulas que despertem interesse e um efetivo engajamento por parte dos alunos que pertencem à geração de nativos digitais, é um desafio diário para os professores. Para tanto, faz-se necessário identificar estratégias pedagógicas que contemplem tal objetivo.

Nesse cenário é preciso o engajamento de todos para pensar e planejar estratégias didático-pedagógicas para o uso de tecnologias digitais no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Envolver os alunos nas práticas digitais, possibilita aos mesmos que façam parte da construção do conhecimento, estimulando as descobertas, criatividade, investigação e resolução de problemas.

Considerando estes aspectos se apresenta a transformação da escola, a qual inverte a lógica de ensino- aprendizagem tradicional para o ensino inovador, com uso de tecnologias digitais por meio das metodologias ativas, onde

[...] procuram criar situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professores e explorar atitudes e valores pessoais (MORAN, 2019, p. 49).

As metodologias ativas se tornam grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, onde o professor assume a postura de mediador, neste momento o perfil dos alunos no contexto escolar corresponde a alunos conectados, onde criticam o modelo de sala de aula, relatando que os espaços ofertados são desatualizados, desinteressantes e ultrapassados, totalmente desconectados da realidade tecnológica que se vive no momento.

Cabe a escola, professores e gestão escolar dar uma atenção minuciosa para a nova geração, se reinventando, reavaliando os métodos em sala de aula e atualizando seus currículos, para que possam dar suporte á nova geração de alunos conectados, para MORALES (2020, p. 20),

[...] é preciso que se perceba a necessidade de aprendizagem contínua no que se refere ao uso das tecnologias, tanto para alunos como para professores. Para isso, o letramento digital deve ser uma constante no processo, considerando que as tecnologias estão em permanente evolução e, cada vez mais, criam novos cenários e possibilidades para o ensino-aprendizagem, transformando a comunicação e a argumentação das fontes de informação, pois os conhecimentos estão a um clique em velocidade e simultaneidade.

Ainda prosseguindo MORALES (2020, p. 20), observa que ainda há a necessidade de transformar informação em conhecimento, o que é papel do professor, e isso, a tecnologia não pode substituir, assim neste contexto o professor é visto como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, provocando a descoberta de novos desafios.

A utilização das metodologias ativas juntamente com as tecnologias digitais, trazem grande benefício tanto para o aluno quanto para o docente, Para MORAN (2018, p. 12),

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

Ainda prosseguindo, Moran (2018), complementa que a convergência digital exige mudanças muito profundas que atingem o meio escolar, como, infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente e mobilidade, a nova chegada da tecnologia traz momentos de tensões, novas possibilidades e grandes desafios, mas permitem a aproximação de pessoas, integram alunos e professores de outros países, ao finalizar diz que todos além da aprendizagem formal têm a oportunidade de engajar, aprender e desenvolver relações duradouras para a vida, Bacich (2015) na mesma perspectiva apresenta que a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita com muita criatividade e ser crítico, buscando desenvolver autonomia e reflexão das pessoas envolvidas, para que não sejam apenas receptores de informações, e o uso das mesmas no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos mais significativos para os participantes.

Na metodologia ativa o aluno é o personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado, o objetivo deste modelo de ensino é tornar o aluno capaz de absorver conteúdos de maneira autônoma e participativa, este método de ensino a partir de estudos comprova que o aluno aprende de forma mais eficaz e o processo de assimilação acontece facilmente, para referenciar esta questão, temos a teoria do psiquiatra americano William Glasser, onde apresenta a pirâmide de aprendizagem, que tem a seguinte colocação: os alunos aprendem cerca de 10% lendo, 20% escrevendo, 50% observando e escutando, 70% discutindo com outras pessoas, 80% praticando e 95% ensinando, é possível observar

então que o método mais eficiente é a metodologia ativa, onde abrange todos estes itens.

Por fim, é possível destacar a existência de vários benefícios tanto para os alunos quanto aos docentes com a utilização das metodologias ativas juntamente com tecnologias digitais.

## Desenvolvimento

A metodologia utilizada neste trabalho baseia-se na pesquisa de tipo quali-quantitativa, e como instrumento metodológico, foi utilizado questionário com 7 questões fechadas e 1 questão aberta, construído através do Google Forms e disponibilizado para preenchimento através da rede social Facebook e grupos de WhatsApp. A presente pesquisa teve um total de 29 professores participantes da cidade de Dom Pedrito-RS.

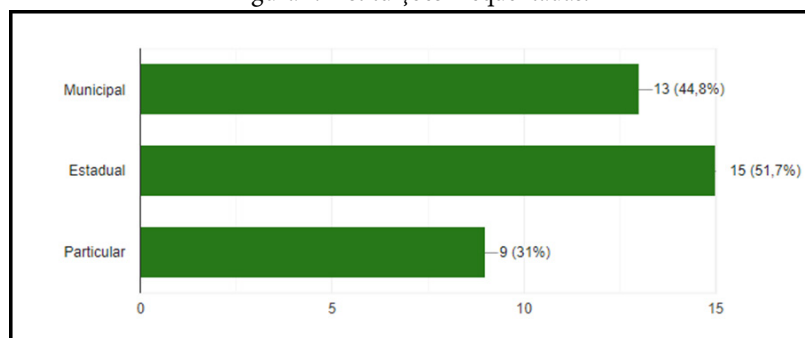
Para FACHIN, (2006, p. 82), uma pesquisa com variáveis qualitativas são definidas por meio de uma descrição analítica e não através de medidas ou itens contados, ainda menciona que as variáveis são aspectos qualitativos, e não se utiliza números na sua descrição, já o método quantitativo segundo LEAL (2006, p. 51), procura garantir a precisão dos resultados, evitando distorções de análise e interpretação, esta pesquisa aborda a combinação dos dois métodos, Sobre o instrumento metodológico utilizado, foi escolhida a aplicação de questionário FACHIN( 2006, p. 158) apresenta o seguinte conceito,

O questionário consiste em um elenco de questões que são submetidas a certo número de pessoas com o intuito de coletar informações. E, para que a coleta de informações seja significativa, é importante verificar como, quando e onde obtê-las. Há várias formas de se coletar informações por meio de um questionário.

Sobre a elaboração do questionário, foram utilizadas perguntas fechadas e abertas, segundo FACHIN(2006) as perguntas fechadas são aquelas em que o pesquisado escolhe sua resposta em um conjunto de categorias elaboradas juntamente com a questão, esse tipo de questão apresenta alternativas já estruturadas, não há liberdade de expressão e de opinião. Já as questões abertas são aquelas que da condições ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que será questionado, as respostas são de livre deliberação, sem limitações e com linguagem própria.

As perguntas utilizadas foram formuladas com intuito de ter informações sobre quais escolas lecionam, quais metodologias ativas e meios tecnológicos o professor utilizou durante o período

Figura I: Instituições Frequentadas.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

de aulas remotas, quais eram seus anseios e como estão se sentindo como profissional após as aulas remotas, dentre outras perguntas descritas no questionário.

A primeira pergunta foi a seguinte, “Faz parte de qual Instituição?” essa pergunta foi abordada para ter informações de

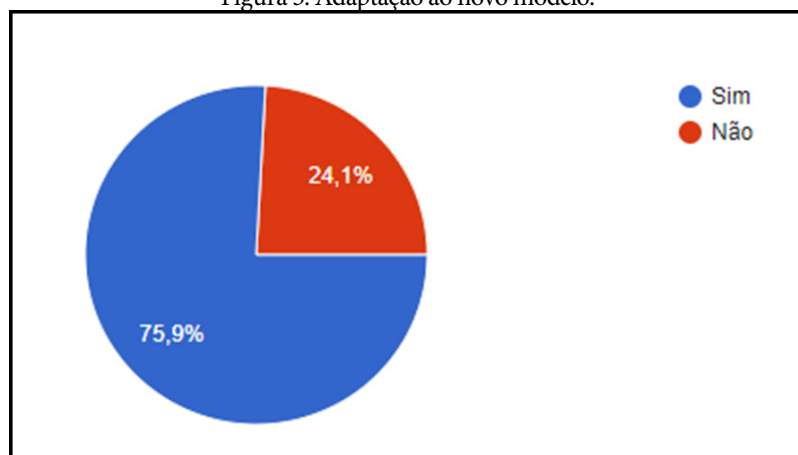
quais instituições o professor faz parte, então de uma forma total a maioria leciona em duas ou mais escolas (Figura 1), dentre elas municipais, estaduais e particulares, a Figura 1, mostra que 51,7% frequenta escolas estaduais, 44,8% escolas municipais e 31% escolas particulares.

Como segunda questão do questionário a próxima pergunta foi, “No início da

Pandemia COVID-19 já tinha conhecimento sobre metodologias ativas e tecnologias digitais (educacionais)?” nesta questão mais da metade dos pesquisados, mais precisamente 69% disseram que não tinham e apenas 31% relataram que sim, desta forma nos apresenta que a maioria como não tiveram conhecimentos prévios sobre metodologias ativas e tecnologias digitais antes da pandemia, apresentaram grandes dificuldades de adaptação (Figura 2).

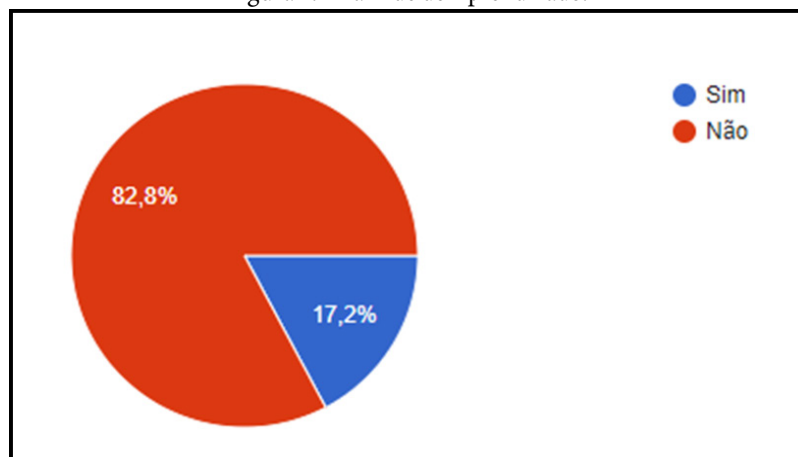
Na terceira questão, “Teve dificuldade de se adaptar ao novo modelo de ensino, visto que o uso

Figura 3: Adaptação ao novo modelo.



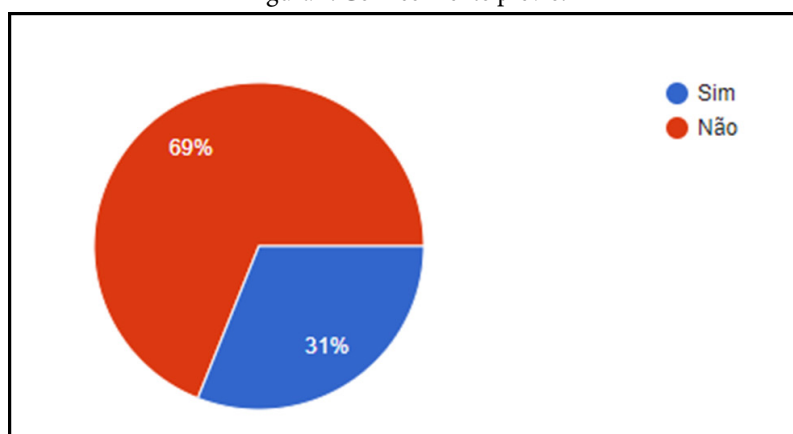
Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Figura 4: Pirâmide de Aprendizado.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Figura 2: Conhecimento prévio.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

de metodologias ativas e tecnologias digitais se fizeram indispensáveis para o momento?”, nesta pergunta os resultados (Figura 3) para o “sim” tiveram um aumento, visto a pergunta anterior complementa esta, então 75,9% disseram que “Sim” tiveram dificuldades e 24,1% informaram que “Não” tiveram.

Quarta pergunta. Esta foi selecionada para obter informações sobre o conhecimento dos pesquisados sobre o assunto, visto que a pirâmide é de grande importância para o aprendizado dos alunos e professores “Você conhece a “Pirâmide de Aprendizado”, desenvolvida pelo Psiquiatra norte americano William Glasser?” para surpresa a maioria dos docentes participantes desta pesquisa (Figura 4) não conhecem, tendo um total de 82,8%, e 17,2% tem o conhecimento sobre o assunto.

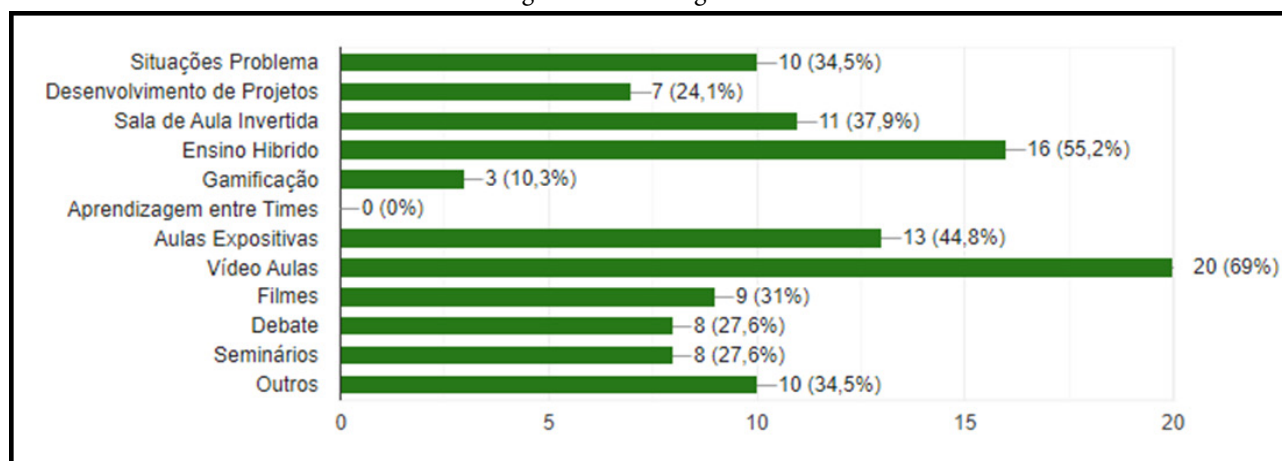
A pirâmide de Aprendizado traz metodologias alternativas a serem aplicadas, inserindo o aluno no processo de modo participativo, permitindo que atue de modo ativo no seu próprio sistema de ensino.

Na quinta pergunta, indagamos sobre o uso das metodologias, “Metodologias que mais utilizou durante o ensino não presencial (remoto)”. Aqui nesta questão foi colocado exemplos de metodologias ativas mais vistas e comentadas, vamos citar a mais usada e a menos utilizada, a partir dos resultados (Figura 5). Como metodologia ativa com mais percentual temos com 69% de utilização pelos docentes as vídeo aulas, que durante as aulas remotas foram de grande auxílio para os mesmos, o Ensino Híbrido com 55,2%, as aulas expositivas com 44,8% e com menos percentual 0% dentre os escolhidos temos a aprendizagem entre times, todos os meios dispostos no questionário são metodologias ativas que serviram de apoio para os docentes durante as aulas remotas. O Ensino Híbrido segundo Moran (2015, p. 27), significa:

Misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes.

Aprender on-line significa uma grande mudança instrucional do ensino basicamente presencial para aquele que utiliza instrução e conteúdos baseado na web, o ensino híbrido é fundamentalmente diferente da tendência de só equipar salas de aula com dispositivos e programas de computador, algum elemento de controlo do estudante é fundamental nesse processo Horn (2015).

Figura 5: Metodologias Ativas.

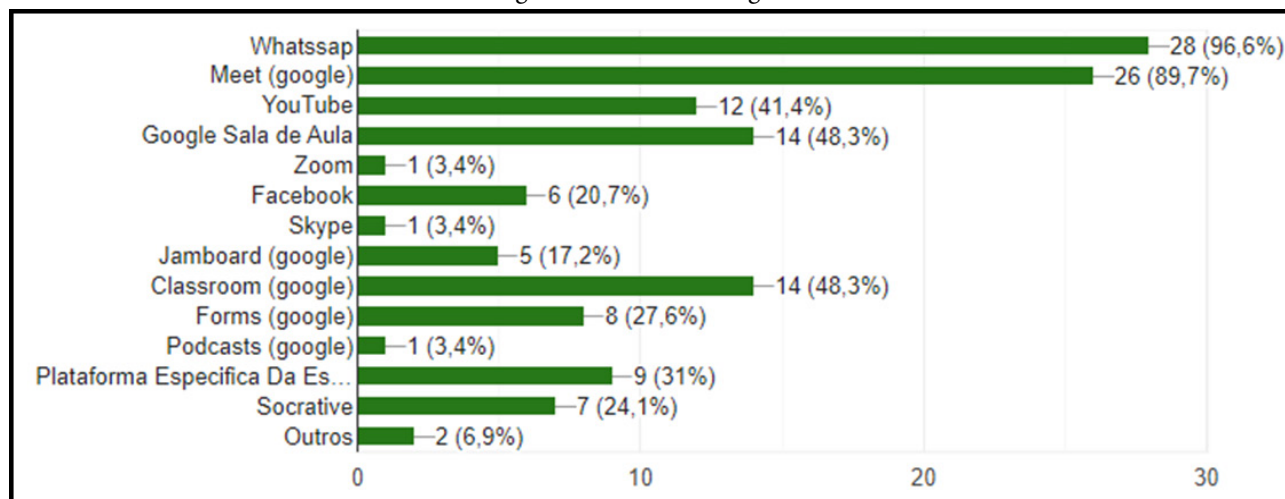


Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Como sexta pergunta do questionário temos a seguinte, “Tecnologias digitais/ferramentas adotadas pelo professor ou pela Escola:” esta foi elaborada para saber quais as ferramentas digitais que os docentes mais utilizaram neste período, na (Figura 6), mostra que com 96,6% o aplicativo Whatsapp foi o mais utilizado, logo com 89,7% se teve a utilização da plataforma Google Meet e com menos utilizações 3,4% a plataforma Zoom e ferramenta digital podcasts. Todos os meios apresentados

tiveram seu papel importante para os docentes apresentarem aulas diferentes e que instigassem os alunos na aprendizagem. Para Martins (2020), as tecnologias digitais criam possibilidades ímpares para a educação e permiti anular a distância física, amplia a capacidade de comunicação e tona os momentos lúdicos, que tradicionalmente afastam os estudantes.

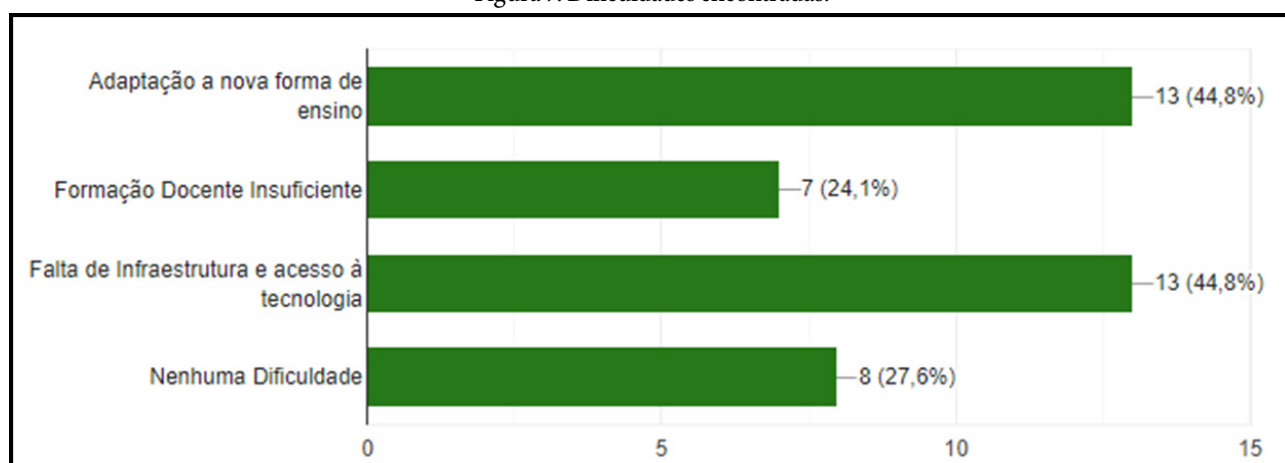
Figura 6: Ferramentas Digitais.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

“Principais dificuldades encontradas por você durante o ensino remoto?” com intuito de saber os anseios dos docentes a seguinte pergunta foi lançada, e com 44,8% a adaptação a nova forma de ensino e a falta de infraestrutura e acesso a tecnologia foram as escolhidas. A velocidade das mudanças ocorrem tão rapidamente que mesmo até o professor mais bem preparado, pode se sentir inseguro frente e nova realidade de ensino, mesmo antes da pandemia as escolas já vinham discutindo sobre usar tecnologias em sala de aula, porém com a chegada da Covid-19, essa adaptação precisou ser as pressas, muitos dos docentes sentiram dificuldades tanto de adaptação ao novo ensino quanto a utilização da tecnologia e plataformas digitais, foi um grande desafio onde todos saíram mais fortes e com grandes experiências.

Figura 7: Dificuldades encontradas.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Na última pergunta do questionário, foi colocada de forma que os docentes pudessem expor suas opiniões de forma livre e sem restrições, mostrando o que realmente esse docente se tornou após as aulas remotas (Figura 8,9,10,11). “Que professor você é hoje depois da experiência adquirida através das tecnologias digitais e metodologias ativas?”



Figura 8: Relato Docente.

Acredito que a pandemia nos deixou o legado de sermos mais humanos, pensarmos mais no próximo e entendermos que a era digital tem muitos benefícios, mas em contrapartida muitos problemas são aflorados em decorrência do uso excessivo das mídias, como: dificuldade de concentração, ansiedade, problemas de visão, sedentarismo... sendo assim, precisamos ter um olhar mais carinhoso com os nossos alunos quando eles não conseguem "largar" o celular, visto que na pandemia esse foi o aparelho mais utilizado para estarmos conectados.
Hoje sou uma professora um pouco mais preparada para trabalhar com o digital, mas ainda estou buscando mais especialização no assunto pois ainda tenho muito que aprender.
Sempre aberto as novas idéias e feliz de estar acompanhando todas as mudanças, tão necessárias no contexto educacional e na sociedade como um todo!
Uma professora com um pouco mais de experiência, buscando se adequar aos novos contextos da educação.
Um professor que busca novos cursos, conhecimentos e experiências.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Figura 9: Relato Docente.

Um professor que aprendeu a dar mais voz para o seu aluno e aceitar perspectivas diferentes sobre uma tese espécie
Aquele que continua querendo fazer a diferença na vida dos alunos.
Creio que hoje eu seja um professor mais adaptado ao trabalho com os meios tecnológicos que, até a pandemia, era utilizados em minhas aulas como recurso e não como ferramenta única.
O mesmo
Mais interativo com a tecnologia, foi muito interessante e gratificante aprender coisas novas
Uma professora que sabe mais recursos para desenvolver suas aulas
Um professor que consegue no mínimo digitar e programar uma aula , fazer montagem de fotos , enviar videos e aproveitar um pouco mais as tecnologias presentes , embora ainda com dificuldades.
Repaginado

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Figura 10: Relato Docente.

O professor que se reinventa, ainda mais, utilizando-se várias métodos de várias maneiras
Mais interativo com a tecnologia, foi bem interessante e gratificante aprender coisas novas
Não sou um professor, estou sendo... A profissão professor está em constante mudança em constante evolução. Professor que não se adapta acaba perdendo espaço. Devemos ser inovadores, criativos e nunca devemos relutar as novas formas e sim usar isso para inovar. A transmissão de conhecimento é um dom que poucos tem e graças a isso não podemos parar no tempo e sim dar o nosso melhor.
Mais atento as mudanças e procuro aprender outras praticas pedagogicas e digitais.
Com mais conhecimento que antes.
Professor mais consciente da necessidade de estar capacitado a lidar com as tecnologias a fim de oferecer um ensino moderno e desafiador e eficaz na sua totalidade que é despertar o interesse do aluno em aprender.
Mais criativo, mais tecnológico, mais focado no que realmente é representativo para o aprendizado.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.



Figura 11: Relato Docente.

Mais apta a propostas diversas de trabalho e com melhor conhecimento sobre ferramentas educativas que permitem o aprendizado de diferentes formas.
Sou uma professora mais experiente em relação ao uso das tecnologias digitais e ainda tenho muita limitação a ser enfrentada. Mas será sempre um desafio para novas aprendizagens, pois a cada momento surge algo novo.
Aberto a mudanças
Um professor que valoriza as tecnologias.
Um professor mais inovador.
Ao ver tudo que é possível, fiquei curioso em saber até onde posso chegar.
Disposto à melhorar e aprender, pois tudo vem a somar. As tecnologias só nos beneficiam e facilitam nosso trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

## Considerações finais

Muitos são os benefícios das metodologias ativas juntamente com a tecnologia em sala de aula, como tornar a aprendizagem mais prática, lúdica e dinâmica, além de permitir a participação dos alunos com conteúdos e desenvolvimento de habilidades criativas.

O professor, antes do uso do ensino remoto, era aquele profissional que apenas repassava o conhecimento aos alunos a partir do livro didático, coma tecnologia em sala de aula a informação pode ser facilmente encontrada pelo estudante e o trabalho do educador pode ser reinventado. O professor é responsável por mediar o compartilhamento de conhecimento e por incentivar o proceso de aprendizado.

A presente pesquisa realizada, nos mostra que os docentes de 2020 não são os mesmos de 2022, no início com medos, novas descobertas, anseios, dificuldades, adaptações e agora professores repaginados, capazes de enfrentar, e se precisar, se reinventar novamente, com sabedoria e experiências que foram adquiridas em grande grupo em um momento de incertezas.

Por fim, Freire (1921-1997), “ Foi sempre como prática de gente que entendi o quefazer docente”

## Referências

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o trabalho Científico: Explicação das Normas da ABNT**. 15. ed. Porto Alegre: s.n., 2009.

HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

LEAL, Alzira Elaine Melo; SOUZA, Carlos Eduardo Gerzson de. **Construindo o conhecimento pela pesquisa**: orientação básica para elaboração de trabalhos científicos. Santa Maria, RS: Sociedade Vicente Pallotti, 2006.

MARTINS, A. M.; SANTOS, S. C.; Construindo diálogos com professores formadores sobre Metodologias ativas e Tecnologias digitais. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 27, p. 45-58, ago. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i27.45>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MORALES, Luciane de Oliveira. O uso de metodologias ativas como forma de engajamento discente. **Educação Franciscana**, 2020. p. 18-22. Disponível em: <[www.revistafranciscanaeducacao.com.br](http://www.revistafranciscanaeducacao.com.br)>. Acessado em: 31 mar. 2022.

MORAN, J. O papel das metodologias ativas na transformação da escola. In: SARMENTO, M. *et al.* **O futuro alcançou a escola?** O aluno digital, a BNCC e o uso de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PALMEIRA, R.L., RIBEIRO, W.L., SILVA, A.A.R. As metodologias ativas de ensino aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na educação superior. **HOLOS**, Ano 36, v.5, 2020. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/10810/pdf>>. Acessado em: 24 mar. 2022.

*“Quando a educação não é libertadora,  
o sonho do oprimido é ser o opressor.”*

**Paulo Freire**  
*Patrono da Educação Brasileira*

COLEÇÃO  
**RUMOS DA  
EDUCAÇÃO**

O livro **Refletindo a Educação: Metodologias, Práticas e Gestão** surge a partir do entendimento de que o pós-pandemia já começou e que os reflexos da inovação, dos avanços tecnológicos, pedagógicos, didáticos e da preservação da memória histórica se consolidam como temáticas de extrema relevância para os estudos presentes e futuros na área da educação.

**Marcelo Rodríguez**

*Editor-chefe do selo editorial Vecher*