



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
DOUTORADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

MAÍRA SALLES DE SOUZA

**A FORMAÇÃO DO ARQUIVISTA PARA MEDIAÇÃO DA
INFORMAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULOS E PRÁTICAS DOCENTES**

Salvador
2021

MAÍRA SALLES DE SOUZA

**A FORMAÇÃO DO ARQUIVISTA PARA MEDIAÇÃO DA
INFORMAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULOS E PRÁTICAS DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, do Instituto de Ciência da Informação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na área de concentração: Informação, Conhecimento e Sociedade, linha de pesquisa “Produção, circulação e mediação da informação”, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira

Salvador
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S726f Souza, Maíra Salles de.

A formação do arquivista para mediação da informação: relação entre currículos e práticas docentes. / Maíra Salles de Souza – Salvador: BA, 2021.
301 f.: il.

Orientadora: Dra. Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação, 2021.

1. Ciência da Informação. 2. Arquivologia. 3. Mediação da informação - Brasil. 4. Currículo-prática docente. I. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação. II. Barreira, Maria Isabel de Jesus Sousa.

CDD: 020

MAÍRA SALLES DE SOUZA

**A FORMAÇÃO DO ARQUIVISTA PARA MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO:
RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULOS E PRÁTICAS DOCENTES**


Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciência da Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito para obtenção de grau de Doutor em Ciência da Informação.

Aprovada em: 03/12/2021

Banca Examinadora



Profª. Dra. Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira - Orientadora – UFBA



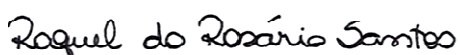
Prof. Dr. Anderson Luis da Paixão Café - Membro Externo Titular – TJ/BA



Profª. Dra. Ana Verena Magalhães Madeira - Membro Externo Titular – UFBA



Profª. Dra. Maria Teresa Navarro de Britto Matos - Membro Externo Titular – UFBA



Profª. Dra. Raquel do Rosário Santos - Membro Interno Titular – UFBA

AGRADECIMENTOS

Ao divino por sempre iluminar o meu caminho e mostrar que somos seres únicos, cada qual com seu propósito e tempo, e que não controlamos as variáveis da vida.

À minha família e a todos que amo por apoiar as minhas escolhas, incentivando cada passo dado. Sem vocês, a vida torna-se um vazio, sem motivos para enfrentar os desafios e os percalços cotidianos.

À minha orientadora Dra. Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira que sabe motivar, puxar a orelha e acolher os seus orientandos, sobretudo nos momentos difíceis. Com carisma e calma, consegue tranquilizar o coração palpitante, fruto das angustias e situações atípicas. Compartilha, com humildade, a sua experiência, passando segurança nas escolhas científicas. Sua dedicação e orientação fizeram toda a diferença. Obrigada por ser minha orientadora e amiga!

À Banca Examinadora, composta pela Profa. Dra. Ana Verena Madeira, Prof. Dr. Anderson Café, Profa. Dra. Henriette Ferreira Gomes, Profa. Dra. Maria Teresa Navarro de Britto Matos, Prof. Dr. Gillian Leandro de Queiroga Lima, Profa. Dra. Raquel do Rosário Santos e Profa. Dra. Fernanda Maria Melo Alves, por aceitar o convite e contribuir significativamente para o resultado do trabalho. Ressalta-se o respeito e a admiração pelos presentes, cujas pesquisas desenvolvidas na área e atuação docente inspiraram a minha formação acadêmica e profissional.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) por sempre incentivar a qualificação docente, possibilitando o afastamento para o doutorado no período de agosto de 2019 a agosto de 2021, que foi essencial para a finalização da tese.

Ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da UFBA por acreditar nos seus discentes e estimular a construção do conhecimento, representado pela coordenação da professora Dra. Maria Isabel de Jesus Barreira e pela equipe de primeira da secretaria (Marilene Luzia Sousa Silva e Rosana Oliveira Rodrigues). Agradeço também aos docentes do PPGCI por possibilitar a educação emancipadora e servir de inspiração para a docência universitária.

Aos meus colegas e amigos do Instituto de Ciência da Informação (ICI) pela paciência e parceria. Agradeço ao corpo docente, técnicos administrativos, apoio de serviços gerais, porteiros e seguranças.

Aos alunos do Curso de Arquivologia da UFBA que serviram de inspiração para o objeto de estudo.

Aos mestres, Profa. Dra. Katia de Carvalho, Profa. Dra. Marilene Lobo Abreu Barbosa, Prof. Dr. Sérgio Franklin Ribeiro da Silva e Profa. Dra. Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira, pela paciência e amizade, e por me ensinar, a cada dia, como ser uma docente na visão humanística.

Ao grupo de pesquisa Competência e Comportamento: Processos de Produção, Inovação e Comunicação da Informação (COMPORTI), pelas discussões e reflexões que contribuíram com o quadro epistemológico, teórico e metodológico desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Difusão do Conhecimento e Apropriação de Saberes: acesso e uso da informação na sociedade - DIFUSAS (ICI/UFBA), pelo acolhimento, desde o primeiro momento no ICI/UFBA, quando era estudante de graduação em Arquivologia, e por nortear a minha profissão docente.

Agradecimentos aos Colegiados dos Cursos de Arquivologia do Brasil, que mesmo sobrecarregados com as demandas administrativas e atividades docentes, e alguns deles em período de férias, dedicaram um tempo, colaborando com o estudo e tornando realidade essa tese.

Aos sujeitos da pesquisa, tais como coordenadores, professores e discentes dos Cursos de Arquivologia da UFSM, UFF, UFES, UNESP/Marília e UFMG, por aceitarem o convite e contribuírem com o conhecimento científico da área. Meus sinceros agradecimentos pela participação na pesquisa!

Por fim, agradeço a todos que ajudaram nessa trajetória, mesmo que indiretamente.

Muito obrigada!

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”.

(Paulo Freire, 2019b, p. 26)

RESUMO

O trabalho apresentado analisou, com base nos currículos e práticas docentes nas instituições de ensino superior no Brasil, o processo formativo do arquivista focalizado na mediação da informação, no qual se busca ressaltar o perfil deste profissional para lidar com a produção e o acesso à informação arquivística, a relação usuário *versus* informação arquivística e os dispositivos informacionais. Para atingir ao objetivo geral desta pesquisa foram formulados alguns objetivos específicos, a saber: levantar e caracterizar os cursos de graduação em Arquivologia em funcionamento no Brasil; levantar e descrever os componentes curriculares que versem em seus conteúdos a mediação da informação nos cursos de Arquivologia; investigar a compreensão dos coordenadores, docentes e discentes dos cursos de Arquivologia estudados sobre a formação do arquivista, no que se refere ao currículo (teoria e prática docente) e mediação da informação; mapear o perfil dos docentes e discentes dos cursos de graduação em Arquivologia das instituições de ensino superior estudadas; e delinear confluências entre os níveis de relevância dados aos conteúdos da mediação da informação na formação do arquivista brasileiro, considerando o currículo prescrito e praticado das instituições de ensino superior estudadas. Assim, adotou-se a pesquisa aplicada, em nível descritivo, caracterizada quanto aos procedimentos como pesquisa documental, referindo-se a pesquisa de campo como de múltiplos casos, por lidar com os cursos de Arquivologia brasileiros. Dentre as técnicas de coleta de dados, destacam-se a observação sistemática indireta, a entrevista e a aplicação de questionário eletrônico, recorrendo à análise de conteúdo que, em razão da complexidade do fenômeno, possibilitou a produção dos resultados, em uma abordagem qualitativa e quantitativa. Os resultados evidenciaram cinco cursos de Arquivologia, localizados na região sul e sudeste do país, que apresentam componentes curriculares específicos que tratam a mediação em arquivos, demonstrando que gradativamente a temática se insere no contexto arquivístico. Observou-se a abordagem tradicionalista coexistindo com a concepção crítica, favorecendo as discussões sobre o perfil do egresso para assumir um papel mediador, voltada para o processo de aprendizagem dialógico, reflexão crítica, comprometimento social. Constatou-se um razoável distanciamento entre o currículo prescrito e a prática docente, observando que os fundamentos teóricos e práticos da mediação da informação são abordados de forma incipiente, associados à ação cultural, educação patrimonial, serviço de referência, usos e usuários e difusão arquivística, dificultando uma mediação consciente por parte dos futuros arquivistas. Na condução dos conteúdos, inferiu-se o esforço dos docentes em contemplar as dimensões da mediação, sobressaindo à dialógica e ética; e há uma tentativa de estimular a conduta do protagonismo, promovendo práticas simuladas, com técnicas pedagógicas participativas e avaliações formativas. O estudo evidencia uma necessidade de reformulação nas competências das Diretrizes Curriculares Nacionais da área, com vista a consolidar os conteúdos e práticas voltados a atender as necessidades informacionais dos usuários e a apropriação da informação como elemento central; atribuir parâmetros para o ensino da mediação da informação; e estreitar as relações com a educação, com o intuito de preparar profissionais que possam garantir serviços e produtos para a sociedade contemporânea e possibilitem situações de aprendizagem.

Palavras-chave: Arquivologia; formação arquivista – Brasil; mediação da informação; currículo e prática docente.

ABSTRACT

The study presented analyzed, based on the curricula and teaching practices in higher education institutions in Brazil, the archivist's formative process focused on the information mediation, in which the aim is to highlight the profile of this professional to deal with the production and access to archival information, the relationship between user versus archival information and informational devices. In order to reach the general objective of this research, some specific objectives were formulated, namely: survey and characterize the undergraduate courses in archival science currently operating in Brazil; survey and describe the curricular components that focus in their contents the information mediation in archival courses; investigate the understanding of coordinators, professors and students of the archival courses studied about the formation of the archivist, with regard to the curriculum (theory and teaching practice) and information mediation; to map the profile of professors and students of archival courses at the higher education institutions studied; and, to delineate confluences between the levels of relevance given to the contents of information mediation in the formation of the Brazilian archivist, considering the prescribed and practiced curriculum of the higher education institutions studied. Thus, applied research was adopted, at a descriptive level, characterized in terms of procedures as documentary research, referring to field research as multiple cases, as it deals with Brazilian archival courses. Among the data collection techniques, are highlighted the indirect systematic observation, interview and application of an electronic questionnaire, using content analysis that, due to the complexity of the phenomenon, enabled the production of results, in a qualitative and quantitative. The results showed five archival courses, located in the south and southeast of the country, which have specific curricular components that deal with mediation in archives, demonstrating that the theme is gradually inserted in the archival context. The traditionalist conception was observed coexisting with the critical conception, favoring discussions about the graduate's profile to assume a mediating role, focused on the dialogic learning process, critical reflection, social commitment. There was a reasonable gap between the prescribed curriculum and teaching practice, noting that the theoretical and practical foundations of information mediation are approached in an incipient way, associated with cultural action, heritage education, reference service, uses and users and archival diffusion, making it difficult for future archivists to mediate consciously. In conducting the content, it was inferred the effort of teachers to contemplate the dimensions of mediation, emphasizing the dialogic and ethical; and there is an attempt to encourage protagonism, promoting simulated practices, with participatory teaching techniques and formative assessments. The study highlights a need to reformulate the competences of the National Curriculum Guidelines in the area, with a view to consolidating the contents and practices aimed at meeting the informational needs of users and the appropriation of information as a central element; assign parameters for teaching information mediation; and strengthen the relationship with education, in order to prepare professionals who can guarantee services and products for contemporary society and enable learning situations.

Key words: Archival science; archivist education – Brazil; information mediation; curriculum and teaching practice.

RESÚMEN

El trabajo presentado analizó, con base en los planes de estudio y prácticas docentes en las instituciones de educación superior en Brasil, el proceso de formación del archivero enfocado en la mediación de la información, que busca resaltar el perfil de este profesional para enfrentar la producción y acceso al archivo de información, la relación entre el usuario frente a la información de archivo y los dispositivos de información. Para lograr el objetivo general de esta investigación, se formularon algunos objetivos específicos, a saber: relevar y caracterizar los cursos de pregrado en Archivística vigentes en Brasil; plantear y describir los componentes curriculares que abordan en sus contenidos la mediación de la información en los cursos de archivo; investigar la comprensión de los coordinadores, profesores y estudiantes de los cursos de archivo estudiados sobre la formación del archivero, en lo que respecta al currículo (teoría y práctica docente) y la mediación de la información; mapear el perfil de profesores y estudiantes de cursos de licenciatura en archivología en las instituciones de educación superior estudiadas; y delinear confluencias entre los niveles de relevancia otorgados a los contenidos de mediación informativa en la formación del archivero brasileño, considerando el currículo prescrito y practicado de las instituciones de educación superior estudiadas. Así, se adoptó la investigación aplicada, a nivel descriptivo, caracterizada en términos de procedimientos como investigación documental, refiriéndose a la investigación de campo como casos múltiples, ya que se trata de los cursos de archivo brasileños. Entre las técnicas de recolección de datos se destacan la observación sistemática indirecta, la entrevista y la aplicación de un cuestionario electrónico, utilizando análisis de contenido que, por la complejidad del fenómeno, posibilitó la producción de resultados, en forma cualitativa y cuantitativa. Los resultados arrojaron cinco cursos de archivo, ubicados en el sur y sureste del país, los cuales tienen componentes curriculares específicos que abordan la mediación en archivos, demostrando que la temática se inserta paulatinamente en el contexto archivístico. Se observó que el enfoque tradicionalista coexistía con la concepción crítica, favoreciendo las discusiones sobre el perfil del egresado para asumir un rol mediador, enfocado en el proceso de aprendizaje dialógico, la reflexión crítica, el compromiso social. Existía una brecha razonable entre el currículo prescrito y la práctica docente, notándose que los fundamentos teóricos y prácticos de la mediación informativa se abordan de manera incipiente, asociada a la acción cultural, la educación patrimonial, el servicio de referencia, los usos y usuarios y la difusión archivística, por lo que resulta difícil para los futuros archiveros mediar conscientemente. En la enseñanza de los contenidos, se infirió el esfuerzo de los docentes por contemplar las dimensiones de la mediación, enfatizando lo dialógico y ético; y se busca incentivar la conducción del protagonismo, promoviendo prácticas simuladas, con técnicas pedagógicas participativas y valoraciones formativas. El estudio destaca la necesidad de reformular las competencias de los Lineamientos Curriculares Nacionales en el área, con miras a consolidar los contenidos y prácticas orientadas a atender las necesidades informativas de los usuarios y la apropiación de la información como elemento central; asignar parámetros para la enseñanza de la mediación de la información; y fortalecer la relación con la educación, con el fin de preparar profesionales que puedan garantizar servicios y productos para la sociedad contemporánea y posibilitar situaciones de aprendizaje.

Palabras clave: Archivología; formación archivística – Brasil; mediación de información. currículum y práctica docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Definição da população e amostra da pesquisa (por fase)	131
Figura 2	Linha do tempo sobre a implantação dos cursos de Arquivologia no Brasil (presenciais e educação à distância)	145
Figura 3	Ligações temáticas entre os componentes curriculares sobre ação cultural e/ou educação patrimonial, disseminação da informação, mediações e difusão em arquivos	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Configuração acadêmica institucional dos cursos de Arquivologia no Brasil	148
Gráfico 2	Localização geográfica dos cursos de Arquivologia no Brasil	149
Gráfico 3	Turno dos cursos de Arquivologia no Brasil	150
Gráfico 4	A interdisciplinaridade e os projetos pedagógicos dos cursos de Arquivologia	155
Gráfico 5	Currículo dos cursos de Arquivologia no Brasil: conteúdos relacionados com a atuação do arquivista	157
Gráfico 6	Aspectos de ensino aprendido observados na IES na visão dos docentes..	205
Gráfico 7	Avaliação sobre a prática docente (por RM).....	205
Gráfico 8	Interação docente/discente na visão dos docentes	207
Gráfico 9	Técnicas pedagógicas mais utilizadas pelo docente	208
Gráfico 10	Técnicas pedagógicas menos utilizadas pelo docente	209
Gráfico 11	Objetivos formativos do curso de Arquivologia na compreensão dos docentes (em RM)	210
Gráfico 12	Enfoques do currículo do curso de Arquivologia na compreensão dos docentes (em RM)	211
Gráfico 13	Conceitos de mediação apresentados pelo docente no curso de Arquivologia.....	214
Gráfico 14	Fundamentos teóricos da mediação da informação apresentados nos componentes curriculares	214
Gráfico 15	Ações de mediação realizadas pelas instituições e serviços arquivísticos de acordo com os docentes (em RM)	215
Gráfico 16	Representatividade dos discentes de cada IES (em %)	220
Gráfico 17	Sexo/gênero e cor/raça dos discentes (em %)	221
Gráfico 18	Faixa etária dos discentes (em %)	221
Gráfico 19	Nível de escolaridade dos pais dos discentes (em %)	222
Gráfico 20	Renda familiar dos discentes (em %)	223
Gráfico 21	Status ocupacional atual dos discentes (em %)	223
Gráfico 22	Interesse dos discentes na educação continuada (em %)	224
Gráfico 23	Aspectos de ensino aprendido observados na IES pelos discentes (em RM)	226
Gráfico 24	Avaliação sobre a prática docente na compreensão dos discentes (em RM)	227
Gráfico 25	Interação docente-discente na visão dos discentes (em %)	228

Gráfico 26	Técnicas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes na visão dos discentes (em %)	229
Gráfico 27	Técnicas pedagógicas menos utilizadas pelos docentes na visão dos discentes (em %)	229
Gráfico 28	Métodos avaliativos preferidos pelos discentes (em %)	230
Gráfico 29	Objetivos formativos do curso de Arquivologia na compreensão dos discentes (em RM)	231
Gráfico 30	Enfoques do currículo do curso de Arquivologia na visão dos discentes (em RM)	232
Gráfico 31	Atitudes do aprendente/discente no decorrer do curso de Arquivologia (em %)	233
Gráfico 32	Conceitos sobre mediação apresentados pelos docentes no curso de Arquivologia (em %)	238
Gráfico 33	Componentes curriculares que apresentam conteúdos sobre mediação da informação (em %)	239
Gráfico 34	Fundamentos teóricos da mediação da informação apresentados pelos docentes na compreensão dos discentes (em %)	240
Gráfico 35	Ações de mediação da informação realizadas pelas instituições e serviços arquivísticos na visão dos discentes (em %)	240
Gráfico 36	Identificação da ação de interferência do arquivista no ambiente laboral na visão dos discentes (em %)	242
Gráfico 37	Mediação da informação no currículo do curso de Arquivologia na visão dos discentes (em %)	244

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento sobre mediação da informação e Arquivologia na Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI), no período de 2009-2019 (por ano)	282
Quadro 2	Relação de publicações sobre Educação, Currículo e Arquivologia no Brasil (por ano).....	284
Quadro 3	Censo da Educação Superior 2017: quantidade de instituições de ensino superior (IES) (por organização e localização)	47
Quadro 4	A teoria crítica e algumas concepções de currículo (países ocidentais).....	56
Quadro 5	Técnicas de dinâmica de grupo	69
Quadro 6	Temáticas das Reuniões de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (REPARQ) (por ano).....	96
Quadro 7	Formulações teóricas sobre arquivos: visão tradicional e pós-modernismo ..	100
Quadro 8	Contribuições teóricas sobre a mediação da informação e Arquivologia: aspecto conceitual e articulação com a formação do arquivista	122
Quadro 9	Identificação das técnicas de pesquisas e instrumentos utilizados por objetivos específicos pretendidos no estudo	135
Quadro 10	Categorias temáticas e subcategorias para análise dos dados: a partir de algumas referências analisadas	137
Quadro 11	Estrutura do questionário eletrônico (por grupo de participantes)	139
Quadro 12	Cursos de Arquivologia no Brasil e sua vinculação institucional (por IES).....	146
Quadro 13	Cursos de Arquivologia no Brasil: quantitativo de vagas, docentes e discentes (matriculados e formados) (por IES).....	151
Quadro 14	Relação dos cursos de Arquivologia: carga horária de integralização curricular, atualização dos projetos pedagógicos e conceito de avaliação do Ministério da Educação (por IES).....	152
Quadro 15	Institucionalização dos núcleos docentes estruturantes (NDE) dos cursos de Arquivologia (por IES).....	154
Quadro 16	Relação de cursos de Arquivologia com componentes curriculares sobre “atuação/prática/papel profissional” (por IES).....	160
Quadro 17	Relação dos cursos de Arquivologia que apresentam os termos “mediação” e “mediação da informação” no título e/ou ementa e/ou conteúdos programáticos nos componentes curriculares (por IES).....	164
Quadro 18	Concepção de currículo das IES estudadas	168
Quadro 19	Objetivos dos cursos de Arquivologia das IES estudadas.....	169
Quadro 20	Perfil dos egressos dos cursos de Arquivologia associado à mediação	171
Quadro 21	Papel do docente nos cursos de Arquivologia das IES estudadas.....	172

Quadro 22	Programas dos componentes curriculares sobre aspectos da mediação da informação das IES estudadas.....	173
Quadro 23	Concepção docente sobre o currículo nas IES: <i>ranking</i> médio de concordância.....	203
Quadro 24	Atitudes/práticas desenvolvidas pelos docentes nos componentes curriculares dos cursos de Arquivologia: concordância por frequência absoluta e <i>ranking</i> médio	216
Quadro 25	Atitudes/práticas dos docentes na visão dos discentes: concordância em frequência absoluta e <i>ranking</i> médio	241
Quadro 26	Articulação entre competências identificadas nos PPC e as unidades de registros dos discentes	250
Quadro 27	Articulação entre instâncias mediadoras e as unidades de registros dos docentes	255

LISTA DE SIGLAS

AAB	Associação dos Arquivistas Brasileiros
ABE	Associação Brasileira de Educação
ADI	<i>American Documentation Institute</i>
ASIS	<i>American Society for Information Science</i>
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
BRAPCI	Base de Dados em Ciência da Informação
CDU	Classificação Decimal Universal
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CI	Ciência da Informação
CIA	Conselho Internacional de Arquivos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONARQ	Conselho Nacional de Arquivo
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUA	Declaração Universal sobre os Arquivos
EAD	Educação à distância
EDUFBA	Editora da Universidade Federal da Bahia
ENANCIB	Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEPARQ	Fórum Nacional de Ensino e Pesquisa em Arquivologia
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IIB	Instituto Internacional de Bibliografia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Projeto Pedagógico Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGCI	Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RM	<i>Ranking</i> médio
RDC-ARQ	Repositórios Arquivísticos Digitais Confiáveis
REPARQ	Reuniões Brasileiras de Ensino e Pesquisa em Arquivologia
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGAD	Sistemas Informatizados de Gestão Arquivística de Documentos

SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEEC	Teoria Etnoconstitutiva de Currículo
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	DIÁLOGOS ENTRE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, ARQUIVOLOGIA E EDUCAÇÃO: BREVE ESCLARECIMENTO	27
3	A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	35
3.1	AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS NO BRASIL: REFLEXÕES HISTÓRICAS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	37
3.2	CURRÍCULO E FORMAÇÃO: NOÇÕES INTRODUTÓRIAS	48
3.3	PRÁTICAS DOCENTES E OS MÉTODOS FORMATIVOS	61
4	ARQUIVISTA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	73
4.1	ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA PROFISSÃO	76
4.2	O ENSINO DE ARQUIVOLOGIA NO BRASIL	86
4.2.1	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Arquivologia	88
4.2.2	Consolidação da Arquivologia como área científica: o caso da Reparq	92
4.3	A ATUAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	97
5	MEDIAÇÕES NO CONTEXTO DA ARQUIVOLOGIA	105
5.1	MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO: CONCEITOS E DIMENSÕES	111
5.2	MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO E ARQUIVOLOGIA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	119
6	PERCURSO METODOLÓGICO	124
6.1	MÉTODO E TIPOS DE PESQUISA	125
6.2	SUJEITOS DA PESQUISA: POPULAÇÃO E AMOSTRA	129
6.3	TÉCNICAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	131
6.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	135
6.5	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	142
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	144
7.1	IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE ARQUIVOLOGIA NO BRASIL.....	145
7.2	A PRESENÇA DA MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NOS CURSOS DE ARQUIVOLOGIA: AS QUESTÕES DE CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE	163
7.2.1	Identificação das IES com componentes curriculares direcionados à mediação da informação e análise dos projetos pedagógicos	163
7.2.2	Compreensão dos sujeitos curriculantes	176
7.2.2.1	Coordenadores dos Cursos de Arquivologia	178
7.2.2.2	Compreensão dos docentes sobre a temática	201
7.2.2.3	Perfil dos discentes e compreensão sobre a temática	220
7.3	A FORMAÇÃO DO ARQUIVISTA MEDIADOR DA INFORMAÇÃO: CONFLUÊNCIAS ENTRE CURRÍCULO PRESCRITO E PRATICADO.....	245

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
	REFERÊNCIAS	266
	APÊNDICES	282

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre o processo de mediação da informação na formação dos arquivistas mostra-se oportuna desde a implantação dos primeiros cursos de Arquivologia no Brasil, na década de 1970, pois os usuários das instituições arquivísticas e serviços arquivísticos têm necessidades e lacunas informacionais, seja para atender a uma questão administrativa; a uma pesquisa acadêmica e/ou científica ou mesmo a uma curiosidade, que são satisfeitas através das ações de mediação. Sendo assim, formar o arquivista para ser um mediador é fundamental em razão das exigências do mercado de trabalho que, cotidianamente, apresentam-se novos problemas e demandas originados pelas mudanças sociais e tecnológicas, na qual a informação arquivística encontra-se inserida na atividade prática e no campo científico.

Essa situação faz com que a reflexão dessa tese de doutorado incida no processo formativo do arquivista na perspectiva da mediação da informação, em virtude da institucionalização dos currículos, associado às teorias curriculares e desenvolvido pelas práticas docentes. Nesse sentido, faz-se pertinente compreender como o ensino aprendizagem mostra-se transversal às questões curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos de Arquivologia, implantados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e instituídos pelo Ministério da Educação (MEC).

Em princípio interessa esclarecer que a formação em nível superior parte de uma trajetória tecnicista, voltada ao saber fazer, situada no paradigma custodial ou patrimonialista, prevalecendo à objetividade profissional no processamento documental (RIBEIRO, 2011). Com as mudanças ocorridas em razão da dinâmica social, especialmente a partir das tecnologias da informação e comunicação (TIC), fazem surgir o paradigma pós-custodial que se preocupa com a criação, armazenamento, disseminação e preservação da informação arquivística no ambiente digital, contexto em que o profissional do arquivo se adequa para atender as novas demandas (MALHEIRO; RIBEIRO, 2011). Na mesma abordagem, Cook (2012) denomina o arquivista ativo para se referir ao profissional dessa arquivística pós-moderna, que assume a função de mediar à informação arquivística, especialmente nos sistemas de informação.

À vista disso, as instituições arquivistas e os serviços arquivísticos tentam acompanhar os avanços tecnológicos, inclusive ao permitir o acesso *on-line* ao seu acervo, organizado a partir das técnicas e princípios arquivísticos, contribuindo, desse modo, para a (re)construção da memória social e cultural. O ambiente descrito permite ao usuário, em seu processo de busca, conferir a autenticidade e a integridade da informação arquivística, estabelecendo,

inclusive, relações com a realidade e atendendo as suas lacunas informacionais, em um contínuo processo de interação na qual a informação é o elo entre o sujeito e a materialidade documental.

O arquivista torna-se o mediador da informação, o protagonista responsável por gerenciar e preservar os acervos físicos e digitais das instituições públicas e privadas, facilitando o ato de conhecer. É por meio de sua atuação profissional que o usuário otimiza o tempo de busca, recuperando informações precisas e necessárias, contribuindo, de forma significativa, para a construção do conhecimento.

Desta maneira, a mediação da informação fortalece o papel sociocultural das instituições arquivísticas, consequentemente, possibilitando a transformação social em diferentes setores da sociedade. A interação entre os atores (sujeitos) favorece a apropriação e uso da informação, seja na mediação humana, definida como interferência do profissional para satisfazer as necessidades informacionais do usuário, quanto mediadas por dispositivos informacionais e computadores.

No Brasil, a temática mediação da informação ainda é pouco discutida no âmbito da Arquivologia comparada aos cursos de Biblioteconomia e Museologia, porém mostra-se central e pertinente nas reformulações curriculares. Lousada (2016, p. 126) argumenta “[...] que a Arquivologia oferece subsídios teóricos, epistemológicos e práticos consistentes que merecem ser discutidos a partir dos parâmetros da Mediação da Informação”, pois a produção científica é limitada (teses, dissertações, artigos, relatos de experiências, pôster e comunicação oral).

Nessa direção, um levantamento realizado pela pesquisadora na Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI), entre os meses de julho a setembro de 2019 (Apêndice A), evidenciou que a partir do uso da terminologia “mediação da informação e Arquivologia”, foram recuperados 23 (vinte e três) trabalhos, enquanto que com a combinação dos termos “mediação da informação e arquivo”, obteve-se 16 (dezesesseis) publicações. Comparando os dois resultados e excluindo-se as repetições e as publicações que não se adequavam na terminologia, resultaram 14 (quatorze) trabalhos pertinentes a área. Esses dados preliminares confirmaram a percepção de Lousada (2019) quanto à exiguidade da literatura referente à temática em tela.

Em face ao entendimento deste complexo panorama, emergem questionamentos do tipo: como é abordado o tema da mediação da informação na formação do bacharel em Arquivologia no Brasil? Os componentes curriculares dos cursos de graduação em Arquivologia contemplam a mediação da informação? Como as práticas docentes dos cursos

de Arquivologia no Brasil tratam a mediação da informação? Quais as características das práticas docentes que incorporam os conteúdos de mediação da informação, assumindo uma concepção de vida? Tais indagações constituem as preocupações da pesquisadora, envolvidas na problematização da pesquisa.

Essas questões norteadoras serviram para orientar o desenvolvimento desta tese, cuja **pergunta** de partida está estruturada da seguinte forma: como e por que as instituições de ensino superior que ofertam o curso de bacharelado em Arquivologia no Brasil tem se voltado para a formação do arquivista na perspectiva da mediação da informação, considerando as questões de currículo e práticas docentes?

Dentre as razões pelas quais se deva tratar a mediação da informação no campo da Arquivologia, destacam-se as mudanças paradigmáticas arquivísticas que evidenciam a informação como fator de transformação social, favorecendo, inclusive, a democratização do saber. Sendo assim, para responder ao problema pretendido, apresentam-se os **pressupostos desta pesquisa**, com a função de orientar a busca de informações, quais sejam:

- a) considerando as disparidades regionais ocasionadas pelo forte desenvolvimento econômico e educacional nas regiões sul e sudeste do país, infere-se que os cursos de graduação em Arquivologia estão fortemente presentes nessas regiões geográficas, dando suporte às atividades da indústria, do comércio e dos serviços, em comparação as regiões norte, nordeste e centro-oeste do país;
- b) mesmo incipiente a produção científica sobre mediação da informação na Arquivologia, percebe-se, a partir de 2010, um nítido interesse por pesquisas que versem sobre o papel mediador do arquivista e das instituições e serviços arquivísticos para construção do conhecimento e apropriação de saberes, possivelmente, supõe-se que isso tenha influenciado as atuais reformulações curriculares do curso de Arquivologia na perspectiva da mediação da informação;
- c) em razão da predominância de titulação em mestrado e/ou doutorado em Ciência da Informação do corpo docente dos cursos de Arquivologia, acredita-se que a mediação da informação seja abordada de forma transversal no currículo praticado (oculto) e não apenas como um componente curricular específico;
- d) considerando os objetivos formativos direcionados para uma concepção crítica e pós-crítica, especula-se que a prática docente, por meio dos aspectos didáticos, favoreça a compreensão das dimensões da mediação da informação, conseqüentemente, do protagonismo profissional.

O questionamento decorre da necessidade sentida pela pesquisadora de uma orientação para o planejamento curricular que envolva, além das técnicas, o fator humano, direcionado tanto aos ingressantes dos cursos quanto aos educadores, considerando que a relação professor aluno promove um espelhamento da estrutura educacional, em alguns momentos, tradicionalista, em outros, construtivista, que caracterizam o modelo de currículo adotado.

A discussão sobre as ações de mediação da informação na Arquivologia, associadas às práticas pedagógicas, pode influenciar a produção científica e as competências a serem desenvolvidas nas instituições de ensino superior, sobretudo para ressaltar as dimensões humanísticas nos cursos com formações voltadas aos aspectos práticos, como a área estudada. Ressalta-se que as instituições arquivísticas e os serviços arquivísticos, como espaços sociais coletivos, contribuem para a formação do conhecimento.

Diante do contexto mencionado, esta pesquisa de doutorado delineou como **objetivo geral**: analisar, com base nos currículos e práticas docentes nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, o processo formativo do arquivista focalizado na mediação da informação. Pressupõe-se que a tendência da formação nos cursos de Arquivologia é direcionar o novo perfil do arquivista para lidar com a tecnologia, a produção e acesso à informação arquivística, ressaltando a relação usuário *versus* informação arquivística e dispositivos informacionais. Refletir sobre a ampliação dos objetivos formativos e as práticas docentes dos cursos citados, propiciando uma educação dialógica e problematizadora direcionada a conscientização do discente para a cidadania, que é uma ação necessária e preponderante no cenário de transformações.

Especificamente estabeleceram-se como **objetivos**:

- a) levantar e caracterizar os cursos de graduação em Arquivologia em funcionamento no Brasil;
- b) levantar e descrever os componentes curriculares que versem em seus conteúdos a mediação da informação nos cursos de Arquivologia das IES;
- c) investigar a compreensão dos coordenadores, docentes e discentes dos cursos de Arquivologia estudados sobre a formação do arquivista, no que se refere ao currículo (teoria e prática docente) e mediação da informação;
- d) mapear o perfil dos docentes e discentes dos cursos de graduação em Arquivologia das IES estudadas; e
- e) delinear confluências entre os níveis de relevância dados aos conteúdos da mediação da informação na formação do arquivista brasileiro, considerando o currículo prescrito e praticado das IES estudadas.

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo adota a abordagem qualitativa e quantitativa, no sentido de compreender a realidade do fenômeno, seja na tentativa de explicar a dinâmica das relações sociais, como as ações da prática pedagógica (ou seja, a interação dos docentes e discentes na construção curricular), e, até mesmo, usar dados quantificados para descrever objetivos formativos, concepções curriculares, enfoques teóricos, etc.

A complexidade do estudo e a natureza do objeto classificam essa pesquisa como aplicada, direcionada à solução de problemas específicos, em nível descritivo, documental e múltiplos casos, por lidar com os 16 (dezesesseis) cursos de Arquivologia, situados nas cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste do Brasil, Sudeste e Sul). Para sua exequibilidade, define-se uma amostra não probabilística, mediante uma amostragem intencional (ou típica) e por acessibilidade (ou por conveniência), com o intuito de ter uma representatividade significativa. Além disso, destacam-se as seguintes técnicas de coleta de dados: análise de conteúdo (BARDIN, 2016), observação indireta, realização de entrevista com os coordenadores dos cursos de Arquivologia e aplicação de questionário eletrônico ao corpo docente e discente. No sentido do tratamento e análise dos dados, recorre-se a categorização de temas (análise de conteúdo) e a triangulação de métodos.

O percurso metodológico adotado visa responder a questão de pesquisa, cuja inquietação **justifica** a escolha do tema desta pesquisa que esboça um interesse pessoal, gestado a partir da pesquisa do mestrado, defendida em 2015, no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujo resultado sinalizou apenas a mediação implícita (indireta) do arquivista nas redes de arquivos históricos selecionadas (em âmbito nacional e internacional), embora reconheça o potencial da mediação explícita, por meio de *chat* e redes sociais. A mediação humana, associada ao conhecimento técnico e a prática profissional, envolve, desse modo, competências específicas que, em alguns casos, não são contempladas no processo de formação das graduações brasileiras, sobretudo ao trabalhar em redes (ou comunidades virtuais), em que prevalece a produção, tratamento e compartilhamento da informação no ambiente digital.

Do ponto de vista formativo do arquivista, a prática docente da pesquisadora no Curso de Arquivologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) auxiliou na delimitação do objetivo de pesquisa, ao perceber no âmbito do exercício da docência, o pouco conhecimento dos discentes (de diferentes níveis de formação) sobre o tema mediação da informação quando da abordagem desse assunto. A lacuna também é visível ao relacionar os dispositivos mediadores das instituições arquivísticas, perpetuando a visão tradicionalista centrada na custódia ao invés da circulação informacional. Todavia, o contexto emergente da TIC aponta

para a necessidade de revisão curricular, a fim de que a atuação profissional seja condizente com as expectativas do mercado de trabalho e os anseios de uma sociedade democrática.

No tocante a perspectiva acadêmica, por sua vez, a temática reveste-se de importância pouco explorada nos cursos de Arquivologia e nas pós-graduações em Ciência da Informação, embora apresente-se atual e tratada no âmbito da Biblioteconomia e Documentação. As discussões sobre mediação da informação e Arquivologia são recentes e têm despertado o interesse dos pesquisadores a partir de 2010 (Apêndice A), com produções direcionadas para o serviço de referência em arquivos, as teorias arquivísticas, competências atitudinais dos profissionais da informação, papel pedagógico do arquivista, entre outros. Ademais, em uma realidade próxima, percebe-se a ausência de conteúdos curriculares que explicitamente abordem a mediação da informação na matriz curricular do Curso de Arquivologia da UFBA.

No que tange ao aspecto social, a formação do arquivista deve caminhar em paralelo com as transformações da sociedade e, conseqüentemente, atender a demanda crescente por informações *on-line*, reflexos dos novos papéis do usuário (cidadão e pesquisadores). O arquivista como mediador da informação estabelece uma rede de interações com o usuário, seja no ambiente físico quanto digital, ressignificando o papel social das instituições arquivísticas. A postura ativa desse profissional estimula a elaboração de eventos acadêmicos/científicos, a realização de visitas guiadas virtuais, e o processo educativo de jovens e crianças através da materialidade documental, sendo a sua atuação voltada para a cidadania. Portanto, espera-se um perfil do arquivista direcionado para a comunicação, habilidades pedagógicas, estudos de usuários, gestor da informação, aspectos que despertam a mediação direta e indireta nos arquivos e serviços arquivísticos.

Assim, observa-se que formação humanista e técnica abrangem os debates da área, tendo como base os contextos históricos e sociais que modificam o fazer profissional, e coloca o arquivista como um dos protagonistas da mediação da informação. As questões referentes ao protagonismo social fazem com que a Arquivologia recorra ao aporte teórico e metodológico da Ciência da Informação (CI) e da Educação.

Esta tese está estruturada em 8 (oito) seções com o intuito de auxiliar o leitor na compreensão dos mecanismos de formação em nível superior do arquivista para a mediação da informação. A primeira seção apresenta um texto introdutório sobre o objeto de estudo, a problematização, a justificativa, objetivos propostos e os pressupostos que servem para orientar a pesquisa.

A seção 2 dedica-se ao diálogo entre a Ciência da Informação, Arquivologia e Educação, demonstrando os pontos convergentes das áreas estudadas e indicando a

abordagem interdisciplinar. Para tanto, apresentam-se os principais marcos históricos da CI, contextualizando as bases epistemológicas sobre a informação e o conhecimento, que coadunam com as ações humanas, apoiadas em: Borko (1968), Santos (1989), Saracevic (1996), Burnham (2000), Lopez Yepes (2001), Fonseca (2005), Araújo (2009, 2014), Varela (2007), Silva *et al.* (2009), Malheiro e Silva (2011), Barreto (2012) e Souza (2012).

A abordagem conceitual sobre Educação, processo de ensino aprendizagem, teoria do currículo, princípios pedagógicos, práticas docentes, é apresentada na seção 3, na qual se discute historicamente a influência das correntes europeias e norte-americanas na institucionalização da universidade e, por conseguinte, do currículo e de sua concepção tradicional, crítica e pós-crítica. Recorre a autores da área educacional, a exemplo de: Silva (1989), Vygotsky (1991), Moreiro (1993), Cavalcanti (2000), Masetto (2000, 2002, 2003), Saviani (2008), Silva (2010), Macedo (2012, 2014, 2018), Madeira (2015), Madeira e Silva (2015), Roncaglio (2016) e Freire (2019a, 2019b).

A seção 4 trata da formação e atuação do arquivista, explicitando os aspectos históricos e conceituais, a partir dos autores nacionais e internacionais que se fizerem necessários, em razão da divergência terminológica observada na literatura nacional e estrangeira. Enfatiza-se a formação em nível superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Arquivologia, a consolidação da área a partir das Reuniões Brasileiras de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (REPARQ), e os desafios e perspectivas de atuação profissional. As referências apontam os estudos de Matos (2008), Rousseau e Couture (1998), Fonseca (1999, 2005), Jardim (1998, 2001, 2018), Mariz (2012), Tanus e Araújo (2013), Bellotto (2014a, 2014b), bem como Thomassen (2001, 2005), Schellenberg (2006), Silva e Ribeiro (2008), Lodolini (2010), Ribeiro (2011), Cook (2012), Maria Cabero (2015), Dingwall (2016) e Eastwood (2016).

Em seguida, a seção 5 discorre sobre as mediações no contexto da Arquivologia, expondo a dificuldade de conceituação do termo mediação, em razão das suas diversas abordagens de outras áreas específicas: mediação cultural, política, pedagógica, documentária, comunicação, jurídica, entre outros. Concepções estas que foram se estabelecendo no mundo ocidental e que contribuíram para a definição da mediação da informação, elaborada por Almeida Júnior (2009, 2015, 2018), e das suas dimensões, atores envolvidos e dispositivos de mediação. Destacam-se as referências de Vygotsky (1991), Kuhlthau (1993), Davallon (2003), Pieruccini (2007), Ribeiro (2010), Malheiro e Ribeiro (2011), Almeida Júnior e Santos Neto (2014), Couzinet (2015a, 2015b), Duff (2016), Lousada (2016), Gomes (2014, 2017, 2019) e Santos Neto (2019).

Os procedimentos metodológicos são tratados na seção 6, informando os métodos e tipos de investigação, população e amostra, técnicas e instrumentos para coletas de dados e o tratamento e análise de dados. Em particular, destaca os caminhos a serem percorridos para se atingir os objetivos pretendidos e responder a questão de investigação. À vista disso, utilizam-se os seguintes autores: Laville e Dionne (1999), Yin (2001), Minayo (2002), Martins e Théóphilo (2007), Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), Sampieri, Collado e Lucio (2014) e Bardin (2016).

A seção 7 expõe os resultados alcançados com a coleta de dados, seja na análise documental nos projetos pedagógicos, *homepage* institucional, redes sociais, instrumentos normativos, bem como na aplicação dos questionários eletrônicos aos docentes e discentes e na entrevista com os coordenadores dos cursos de Arquivologia estudados.

Por fim, são tecidas as considerações finais, tendo em conta que dentre as competências e habilidade determinadas pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Arquivologia (BRASIL, 2002), destacam-se aquelas relativas à tradução das necessidades de indivíduos e as respostas das demandas de informação produzidas na pós-modernidade. Apresentam-se as principais conclusões da pesquisa, apontando as suas limitações, sobretudo por conta de uma situação atípica provocada pela pandemia da Covid-19, e as recomendações para novos estudos.

De modo geral, a tese evidenciou a inserção gradativa da mediação da informação nos cursos de Arquivologia, provavelmente partindo do interesse de docentes que desenvolveram teses sobre a temática nos programas de pós-graduação em Ciência da Informação e que incorporaram tais conteúdos nas reestruturações curriculares recentes, objetivando acompanhar as transformações sociais da área, sobretudo, na perspectiva da Arquivologia Social. Além da oferta de componentes específicos, observou-se o desenvolvimento do conceito de mediação da informação proposto por Almeida Júnior (2008, 2015), permeando outros componentes, tais como: informação e comunicação, estudo de usuário, atuação do arquivista, ética profissional, entre outros.

Os resultados alcançados mostram que os docentes tendem a adotar a abordagem crítica, humanística, problematizadora em sala de aula, o que pode favorecer a condução dos conteúdos de mediação da informação, especialmente quanto aos aspectos dialógico, a reflexão crítica do agir profissional, a conscientização das necessidades informacionais dos usuários, os princípios éticos e a construção do conhecimento.

Nesse direcionamento, observou-se que os discentes (futuros arquivistas) se sentem preparados em desempenhando o papel de mediador da informação, embora limitações quanto

à conscientização das instâncias mediadoras podem refletir as atividades técnicas da profissão, inclusive no desenvolvimento das dimensões dialógicas, estéticas, éticas, formativa e política do arquivista, limitando a recepção da informação pelo usuário apenas como um ato de transferência.

Outra situação preocupante é a ausência de parâmetros para o ensino da mediação da informação, o que provoca confusões conceituais associadas à ação cultural, educação patrimonial, difusão arquivística e serviço de referência, áreas que nitidamente fazem referência aos valores informativos e culturais dos documentos de arquivos. Acredita-se que ao tratar a mediação como elemento central da atuação profissional, evidencia-se o paradigma informacional e, com isso, a profissão e os dispositivos informacionais podem se destacar na dinâmica da sociedade contemporânea.

Assim, é nítida a necessidade de novas pesquisas sobre a temática, especialmente ao se referir sobre a formação dos arquivistas, minimizando as lacunas formativas destes profissionais para sua atuação nas instituições arquivísticas e serviços arquivísticos, inclusive no ambiente digital, e para o desenvolvimento pessoal, aproximando o egresso do curso de Arquivologia à realidade social. Além disso, recomenda-se que o papel mediador do arquivista seja amplamente discutido nas REPARQ, como também as questões sobre ensino na Arquivologia, que podem colaborar na definição dos objetivos formativos dos cursos, do perfil do egresso e das competências e habilidades condizentes com as reais demandas do mercado de trabalho. A concretude dessa ação demanda uma reformulação nos projetos pedagógicos da área, o que implicará na condução dos conteúdos pelos docentes, acreditando em uma formação centrada no ensino aprendizagem voltada as demandas sociais e novos desafios.

2 DIÁLOGOS ENTRE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, ARQUIVOLOGIA E EDUCAÇÃO: BREVE ESCLARECIMENTO

O objeto de pesquisa deste trabalho se insere na Ciência da Informação, área com estatuto científico contemplado pelas ciências sociais aplicadas e voltado a responder questões históricas, epistemológicas e práticas sobre a informação, originada no período pós-segunda guerra mundial, associada ao desenvolvimento científico-técnico. Fundamenta-se na filosofia do conhecimento, mostrando o caráter social da informação no contexto da Documentação, Biblioteconomia, Comunicação, Arquivologia, Museologia, entre outros, evidenciando o caráter interdisciplinar desde os primórdios.

A CI apresenta contribuições conceituais e metodológicas de outras áreas, a exemplo da Matemática, Ciência da Computação, Psicologia, Estatística, Comunicação, Sociologia e Educação (SARACEVIC, 1996; BARRETO, 2012), que discutem sobre o processo histórico e epistemológico da informação e da ciência, centralizados na construção do conhecimento.

O diálogo que se estabelece entre a CI, a Arquivologia e a Educação perpassa pela discussão da formação do arquivista, profissional responsável pela organização e difusão da informação contida nos documentos apresentados nos diferentes suportes. Dentre as situações, destacam-se à informação e o ato de conhecer, enfatizando as formas de aprender, os métodos pedagógicos e a relação docente discente, presentes nos cursos de graduação em Arquivologia, que surgiram da necessidade de qualificação profissional para atender a explosão informacional decorrente do desenvolvimento industrial.

De acordo com Fonseca (2005), estabelecer relações de afinidade entre áreas do conhecimento não é tarefa simples, a Arquivologia não tem considerado a Ciência da Informação como área afim e, por isso, “[...] a questão da interdisciplinaridade é bastante periférica nas reflexões arquivísticas” (FONSECA, 2005, p. 09), e ressalta que

analisar as características da reformulação nas áreas predominantes de reflexão e pesquisa dentro da arquivologia, identificando um quadro de interseção de interesses com a ciência da informação, pode contribuir, ainda que modestamente, para delinear os contornos da arquivologia como campo de conhecimento e para alargar suas fronteiras acadêmicas. Por outro lado, também pode contribuir para a incorporação do fenômeno informacional arquivístico aos territórios da ciência da informação. (FONSECA, 2005, p. 12)

Para a autora, a concepção tradicionalista da Arquivologia, centrada no documento de arquivo, criou barreiras para a sua inserção na CI, mas a discussão epistemológica sobre

informação arquivística, sobretudo no ambiente digital, tem influenciado as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Ciência da Informação, espaços que possibilitam a produção do conhecimento arquivístico para além dos programas de pós-graduação em memória e história, abarcando reflexões sobre a produção documental, tratamento, preservação e difusão, condizentes com o contexto social vigente.

De forma complementar, Silva *et al.* (2009, p. 41) afirmam:

com efeito, admitimos como muito estimulante e decisivo o contributo epistemológico da (ou em torno da) Arquivística para a consolidação de um efectivo conhecimento científico sobre a Informação social, que inclui, obviamente, a informação científica, pequena fracção moderna de um fenómeno, afinal, multissecular.

As instituições arquivísticas incorporam a noção de sistemas de informação social e proporcionam a discussão em torno das técnicas (métodos de organização, transferência e recuperação) e dos princípios, cuja atividade humana está imbricada no processo informacional. Assim, os sujeitos (arquivista e usuário) envolvidos na funcionalidade dessas instituições fazem parte da construção do conhecimento científico, justificando, para os autores supracitados, a Arquivística como uma Ciência da Informação.

À vista disso, é necessário apresentar os marcos históricos da CI para identificar pontos em comum entre as áreas estudadas, ressaltando os esforços de pesquisadores europeus e norte-americanos para organizar e dar acesso às informações científicas e técnicas, transformando a sociedade da informação e do conhecimento.

As contribuições europeias enfatizavam os estudos de Paul Otlet e Henry La Fontaine, que criaram o Instituto Internacional de Bibliografia (IIB), em 1895, e possibilitaram a sistematização do catálogo bibliográfico universal através da Classificação Decimal Universal (CDU). Pouco a pouco, foram elaborados os fundamentos da Ciência da Documentação, tendo o seu auge o livro *Traité de Documentation: le livre sur le livre: théorie et pratique*, de Otlet, em 1934. (SARACEVIC, 1996).

A influência americana contou com a criação da *American Library Association*, em 1936, preocupada com a reprodução documental por meio da microfilmagem e o acesso ao usuário. Outra situação significativa foi a publicação do artigo *As we may think*, em 1945, de Vannevar Bush, que enfatizava os problemas da explosão informacional e o valor estratégico e econômico da informação, exigindo meios tecnológicos, a exemplo do *Memex*, para armazenar e recuperar rapidamente a produção científica. (FONSECA, 2005).

Além dessas referências, em 1948, a obra *Cybernetic*, de Norbert Wiener, difundiu a teoria de sistemas de informação, na qual verificou, por algoritmos, a relação das máquinas com as funções humanas. Nesse mesmo ano, Claude Shannon e Warren Weaver propagaram a Teoria Matemática da Comunicação, conhecida como Teoria da Informação, em que analisava o processo de comunicação entre emissor e receptor, propondo apurar os ruídos na transmissão da informação, ocasionados por problemas técnicos (relativos ao transporte físico da materialidade), semânticos e pragmáticos. (ARAÚJO, 2009).

No período mencionado, cientistas de diversas áreas se reuniram na *Royal Society Scientific Information Conference*, realizada em Londres, ampliando as discussões acerca das dificuldades no tratamento da informação para a recuperação de forma rápida e eficiente. Por consequência da Conferência, Silva e Ribeiro (2008) asseguram que a década de 1950 foi marcada pela Documentação, independente do contexto de produção e da categoria de profissionais específicos; ou seja, envolvia todos que lidavam com a informação e a tecnologia.

Nessa circunstância, Biblioteconomia e Documentação apresentam uma aproximação, resultando o fortalecimento do conceito de informação. Assim, em 1958, realizou-se a *International Conference on Scientific Information*, em Washington, sinalizando a mudança da Documentação para a Ciência da Informação. Tanto que, em 1966, o *American Documentation Institute* (ADI), fundado em 1937, torna-se *American Society for Information Science* (ASIS), como forma de consolidar a área. (SILVA; RIBEIRO, 2008).

No artigo *Information Science: what is it?*, Borko (1968) define a Ciência da Informação como uma disciplina preocupada com as propriedades e o comportamento da informação, bem como, as forças que ditam o fluxo e o processamento informacional para garantir acessibilidade e usabilidade. Trata-se de uma ciência interdisciplinar, oriunda de outros campos do conhecimento (matemática, biblioteconomia, comunicação, tecnologia computacional etc.), apresentando características de uma ciência pura, ao averiguar a teoria, e de ciência aplicada, ao criar serviços e produtos para as necessidades informacionais.

Por conta da dificuldade em delimitar o objeto da Ciência da Informação, Borko (1968, p.3, tradução nossa) argumenta que “se a definição parece complicada, é porque o seu assunto principal é complexo e multidimensional, e sua definição pretende ser para todos”¹. Na ocasião, a conceituação de informação mostra-se essencial para solidificar a identidade da CI, ainda mais por envolver questões de transmissão e de representação.

¹ “If this definition seems complicated, it is because the subject matter is complex and multidimensional, and the definition is intended to be all-encompassing.” (BORKO, 1968, p.3).

Assim, Varela (2007) observa que, nos anos de 1970, o propósito da Ciência da Informação visava facilitar a comunicação das pessoas, destacando a recuperação da informação na construção do conhecimento, por envolver interação, usuários e atribuição de significados. Nessa perspectiva, enfoques teóricos e da prática profissional limitam as fronteiras interdisciplinares, especificamente nas ciências sociais, como evidencia os cursos brasileiros de pós-graduação na área.

A partir desse panorama, surge a preocupação com as políticas de informação científica e tecnológica para países em desenvolvimento, divulgada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de adotar padrões conceituais dos países hegemônicos (Estados Unidos, União Soviética e Reino Unido) para o tratamento e controle documental. (VARELA, 2007; ARAÚJO, 2014).

É nessa época que desponta a perspectiva harmonizante para formação de profissionais da informação, como afirma Jardim (2001, p. 4), em que a UNESCO estabelece áreas apropriadas para a harmonização curricular, tais como: “[...] a noção de informação; políticas de informação; análise documentária; uso de fontes de informação; conservação, tecnologia da informação e métodos de pesquisa”. Idealizava-se um tronco comum para estudar a informação em seus diferentes fenômenos, em uma dimensão humana e social, representando uma crítica ao modelo tecnicista e positivista dos anos de 1960, em que prevalecia o conhecimento fragmentado para as atividades de organização, tratamento e disseminação da informação.

Araújo (2014), por sua vez, identifica que, no final da década de 1970, ocorreram mudanças na abordagem dos sistemas para os estudos de usuários, apontando as contribuições de Carol Kuhlthau e Brenda Dervin, apoiadas na perspectiva cognitivista, em que “[...] buscase entender o que é informação do ponto de vista das estruturas mentais dos usuários que se relacionam (que necessitam, que buscam e que usam) a informação” (ARAÚJO, 2014, p. 130). A cognição traz outro olhar para as pesquisas da área, evidenciando os meios de organização do conhecimento em reação às temáticas centradas no comportamento do usuário. Além disso, os níveis de busca e apropriação da informação, desencadeados por uma lacuna informacional, despertam, também, o interesse pela mediação da informação.

Dessa maneira, a partir de 1980, o foco incide na tecnologia da informação e da comunicação (TIC), deslocando a ênfase da custódia para a circulação e disseminação da informação. Barreto (2012, p. 28) argumenta que “as reais modificações que as tecnologias intensas de informação trouxeram ao ambiente foi uma nova forma de lidar com a relação informação e conhecimento e as modificações relacionadas ao tempo e ao espaço de sua

transferência”. A tecnologia transformou os meios de acesso (agora *on-line*), a busca por informação e a precisão da recuperação, promovendo a mudança do perfil profissional de passividade para um sujeito ativo, que abarca o mundo digital e as mediações com o usuário.

Em face ao novo contexto, Saracevic (1996, p. 47) conceitua Ciência da Informação como:

Campo dedicado às questões científicas e à prática profissional voltadas para os problemas da efetiva comunicação do conhecimento e de seus registros entre os seres humanos, no contexto social, institucional ou individual do uso e das necessidades de informação. No tratamento destas questões são consideradas de particular interesse as vantagens das modernas tecnologias informacionais.

A posição do autor remete a prática profissional e a indagação científica voltados aos usuários, sendo criticada por Silva e Ribeiro (2008) por demonstrar uma visão utilitária da Biblioteconomia, Documentação e Arquivística. Todavia, Saracevic (1996) ressalta a interação entre os registros e as pessoas no ambiente tecnológico, valorizando o comportamento informacional no processo de recuperação.

A compreensão dos diversos mecanismos da produção do conhecimento e de como comunicá-los faz com que Santos (1989) recorra à reflexão hermenêutica para transformar a Ciência Social em uma prática pós-moderna, centrada no fenômeno social em relação aos saberes (científicos ou não) e contrária a maneira funcionalista das instituições coletivas (universidades, arquivos, bibliotecas, centros de pesquisa, entre outros) e de suas características de neutralidade. A partir dessa percepção, o conhecimento é visto como contextual e associado à informação e, por isso, apresenta uma relação dialógica entre objeto e sujeito, conjugando os diferentes saberes e a pluralidade disciplinar.

Segundo Silva *et al.* (2009), as conexões presentes na realidade social, intrínsecas a noção de pós-modernidade, dificultam a precisão do objeto da Ciência da Informação, pois a complexidade dos fenômenos não pode ser tratada por única disciplina. Para os autores, os principais polos da CI são representados pela Arquivística e Biblioteconomia, por serem áreas preocupadas com a informação social e a ação humana.

Entretanto, Souza (2012) considera a Ciência da Informação uma ciência moderna, cuja interação com outros campos de conhecimento possibilita o seu amadurecimento conceitual. A autora recorre às características de interdisciplinaridade (relacionada à transferência de métodos de uma disciplina para outra), de multidisciplinaridade (ultrapassa as fronteiras disciplinares enquanto o seu objeto liga-se a estrutura da pesquisa disciplinar, estudando um tema em várias disciplinas ao mesmo tempo), e de transdisciplinaridade

(gerando novas disciplinas mediante experiências específicas para o conhecimento ser de forma plural), para justificar a ampliação do aporte teórico e metodológico da CI.

Diante da trajetória histórica, há um consenso entre os autores de que a Ciência da Informação tem como bases fundamentais a Documentação, por meio da materialidade do conhecimento científico; a Comunicação, permitindo a transmissão da informação; e a recuperação da informação, mediante o uso das tecnologias de informação. O conceito de informação, em diferentes contextos, é o alicerce que orienta algumas vertentes do campo científico pelo mundo ocidental.

O modelo brasileiro utiliza a terminologia Ciência da Informação para os programas de mestrado e doutorado e, em 3 (três) casos², para a graduação, envolvendo em uma mesma instituição os cursos de Arquivologia e Biblioteconomia. Na França, consolidou-se *Sciences de l'information et de la communication* (SIC), difundido por Jean Meyriat e Robert Escarpit, cujas discussões centralizam-se nos objetos portadores do saber [documentos e registros], nas práticas humanas e no processamento tecnológico. Os canadenses utilizam o termo *informations studies*, apontando aspectos de interdisciplinaridade da área. (ARAÚJO, 2014).

Em razão da pluralidade do campo científico da CI, estudos recentes de Almeida Júnior (2009) propõem a modificação do seu objeto, a informação, para mediação da informação, argumentando que ações com características efêmeras (peças teatrais, contação de história, espetáculos musicais) também fazem parte do fazer profissional do bibliotecário, do arquivista, do museólogo, que para serem recuperadas, são concretizadas em outros tipos de suporte, perdendo a interação existente no momento da sua realização. Outro argumento diz respeito à preocupação com a informação eletrônica e a preservação digital, caracterizadas pela efemeridade e transitoriedade, que dificulta o seu acesso, em algumas situações perdidas e/ou esquecidas nos sistemas de informação, impedindo a construção da memória coletiva.

Diante disso, percebem-se pontos de confluência da CI com a Arquivologia, sobretudo ao reportar as pesquisas científicas sobre a informação registrada e sua representação simbólica, bem como elementos formativos para a atuação profissional. Traços memorialísticos, estudos de usuários, mediações culturais e de informação, papel social das instituições arquivísticas são temáticas que transpõem a técnica e envolvem a construção do conhecimento coletivo. Mesmo reconhecendo características de interdisciplinaridade, autores

² No Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-Mec (2020b), constam 3 (três) cursos de graduação em Ciência da Informação, com grau de bacharelado, ofertados pela Universidade São Judas Tadeu, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Santa Catarina.

como Jardim (1998, 2001), Lodolini (2010), Thomassen (2011), Bellotto (2014b), Eastwood (2016) são favoráveis a autonomia da Arquivologia.

Portanto, o objeto de pesquisa em desenvolvimento retrata a arquivística integrada (ROUSSEAU; COUTURE, 1998), a arquivística pós-moderna (THOMASSEN, 2001) e o paradigma pós-custodial da arquivística (MALHEIRO; RIBEIRO, 2011), justificando a mediação da informação nas discussões sobre a formação do arquivista no contexto contemporâneo, marcada pela inserção da *internet* e as modificações das práticas sociais cotidianas para o uso da informação arquivística.

Nessas circunstâncias, a práxis profissional do arquivista contempla o processamento técnico e a intersubjetividade com os usuários, sinalizada como um dos aspectos do processo educativo, e refletida, em alguns momentos, pelos currículos institucionalizados. Por esta razão, mostra-se fundamental a reflexão sobre as práticas pedagógicas, objetivando clarear os conteúdos inseridos no curso de Arquivologia. Assim, a aproximação com a Educação contribui para delimitar o tema ensino aprendizagem e currículo no ensino superior, defendendo o caráter eminentemente pedagógico do ato de aprender dos discentes.

A educação formal serve de base para os sujeitos se inserem no campo científico e na carreira profissional, e as suas investigações ultrapassam as fronteiras da Educação. As concepções curriculares, objetivos formativos, métodos avaliativos, formas de organização do conteúdo, técnicas pedagógicas também fazem parte das construções teóricas da CI e da Arquivologia, demonstrando a articulação dos processos de aprendizagem e realidades empíricas, própria do ensino de adultos, situada nos contextos históricos, econômicos e culturais. De acordo com Burnham (2000, p. 298), o conceito de sociedade da aprendizagem, visa a “[...] compreensão político-epistemológica dos impactos das tecnologias de informação e comunicação na formação do trabalhador”, propondo uma relação multirreferencial para lidar com os espaços formativos, a exemplo das redes sociais, bibliotecas, museus, arquivos, e romper com as formas tradicionais de conceber o currículo.

Portanto, o diálogo entre as áreas supracitadas perpassa pela própria construção do conhecimento e da incerteza, ressaltando elementos da comunicação (transferência da informação) e das mediações, sejam elas entre docente e discente (mediação pedagógica) e/ou arquivista e usuário (mediação da informação). Além disso, o ato pedagógico difere quanto ao objetivo da formação se por um lado, uma abordagem conservadora reproduz conceitos e fazeres ultrapassados, inconsistentes com a realidade; por outro, uma abordagem reflexiva/construtivista possibilita formas de protagonismo entre os atores sociais, demonstrando a flexibilização e dinâmica da sociedade atual.

As nuances da educação superior e do processo de ensino aprendizagem incorridas no Brasil são apresentadas na próxima seção, objetivando esclarecer a definição dos conhecimentos gerais e específicos, instituídos por diretrizes nacionais curriculares, implantados no curso de Arquivologia.

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesta seção, apresentam-se questões sobre a educação e o processo de ensino aprendizagem como forma de compreender as teorias enraizadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são norteadoras das práticas curriculares inseridas na formação dos arquivistas.

Embora a relação dessa temática com a Arquivologia (Apêndice B) seja incipiente, pesquisadores de História e Educação recorriam à documentação arquivística para realizar estudos sobre o funcionamento das escolas e universidades na ótica do ensino e aprendizagem *versus* problemas sociais e da aplicação de projetos pedagógicos para o desenvolvimento de habilidades individuais.

A expansão dos cursos de Arquivologia fez com que trabalhos científicos na área fossem elaborados a partir da década de 1990, por Raquel Glezer (1989) e Roberto Martins (1992), na tentativa de perceber as instituições arquivísticas e serviços de arquivos como fonte de informação para a memória da Educação. Também nessa linha, destacam-se Nailda Bonato (2003), Renato Venâncio (2012) e Cynthia Roncaglio (2016). As análises das práticas educativas em arquivos foram produzidas recentemente por Ivana Parrela (2013), Adriana Koyama (2013) e André Lopez e Rodrigo Ávila (2015).

Investigações sobre formação do arquivista e currículo têm sido realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação, buscando responder se o processo formativo abrange as demandas sociais influenciadas pelas TIC, sendo algumas delas características regionais. Nessa abordagem, têm-se as publicações de Bellotto (2014a), Gláucia Vaz (2016), Cíntia Arreguy, Leandro Negreiros e Welder Silva (2015), Flávia Oliveira e Renato Souza (2015), Luciana Ferrari, Tânia Gava e Karine Flegler (2016) e Michelle Witkowski e Sonali Bedin (2017).

Entretanto, os autores mencionados não contemplam os aspectos relacionados às teorias de currículo e práticas pedagógicas, sendo necessário explorar a interdisciplinaridade, com aportes da Educação e da Ciência da Informação, com o intuito de respaldar a fundamentação teórica pretendida nesse estudo.

A consolidação do currículo transcorre por dois tipos de abordagens: a tradicionalista e a visão crítica do mundo. A primeira é própria do desenvolvimento industrial, onde o trabalhador precisa de conhecimentos específicos para a realização de uma atividade laboral, no qual o aprendente visa garantir a produtividade das empresas. A segunda reconhece a

subjetividade inerente do ser na apropriação do conhecimento, preocupando-se com a qualidade do aprender.

Pode-se dizer que é difícil adequar práticas pedagógicas à realidade social, sobretudo ao lidar com um perfil discente em incessante mudança, influenciado por questões políticas, econômicas e culturais. Em alguns momentos, o estudante escolhe o curso de formação superior a partir de uma demanda de mercado de trabalho, que está sendo requisitada por concursos públicos; a afinidade e habilidades, muitas vezes, são deixadas de lado e submetidas à segunda opção.

Há um consenso de que os currículos dos cursos de Arquivologia, voltados ao saber fazer, apresentam um núcleo forte de conteúdos referentes aos instrumentos, processos, produtos de ordem técnica e tecnológica. No entanto, atividades de identificação, seleção documental e difusão arquivística, serviço de referência, estudo de usuários, entre outras, envolvem aspectos humanistas (saber ser) existentes nos posicionamentos ideológicos, valores sociais e formas de aprendizagem, que precisam ser priorizados nas universidades, entendendo que “[...] a formação, enquanto fenômeno-tema, não é propriedade privada da pedagogia” (MACEDO, 2012, p. 68). Assim, os cursos citados podem direcionar um olhar crítico para os aspectos do ensino aprendizagem e compreender que o processo formativo diverge das experiências individuais, como enfatiza Macedo (2014, p. 2):

Como uma atividade humana extremamente complexa, a aprendizagem se caracteriza por um processo em que o sujeito busca, e é desafiado a buscar, compreender a realidade em que vive e a si, através da sua capacidade percepto-cognitiva e de interação estruturantes, (nem sempre conscientes), mediadas por suas intenções, interesses, desejos e escolhas, modificando, portanto, seu meio e a si próprio (toda aprendizagem envolve mudanças, deslocamentos, retomadas, ressignificações e possibilidade de rupturas), onde a resultante desse processo (o aprendido), se configura na aquisição de saberes e fazeres, em níveis intelectuais, cognitivos, psicomotores, psicossociais, culturais, como dimensões relativamente integradas, implicando aí um inacabamento infinito, até porque, em face de existirmos nos colocando constantes problemas para compreendermos e solucionarmos, estaremos sempre condenados a aprender.

Por ser um processo dinâmico, em constante mutação, o autor reconhece a necessidade de uma aprendizagem “que forma”, implicada no contexto sócio-cultural local, relacionando aspectos identitários presentes no processo educativo. O ensino aprendizagem precisa contemplar, conscientemente, os métodos e técnicas de ensino e a interação professor aluno que promovam transformações sociais originadas de um conhecimento em construção.

Macedo (2014) assegura que o cenário curricular reflete o contexto social e cultural determinado por um tipo de conhecimento e de atividade dita como relevante para o aprendizado e a formação. Para ele, os ambientes de ensino elegem o conhecimento sistematizado como formativo, sendo este repleto de intenções e interesses específicos, consolidado em uma relação de poder.

Desta perspectiva, percebe-se que algumas das competências e habilidades da preparação profissional não correspondem aos conteúdos ministrados, sendo alguns deles defasados e implantados fora de uma atuação prática, inclusive da vivência dos docentes. Freire (2019a, p. 142) discorda sobre o processo de ensino e aprendizagem atrelado à aplicação técnica: “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”.

Tomando por empréstimo as ideias de Freire (2019b), para quem a educação é uma prática libertadora na perspectiva humanista, concebe-se que o ensino superior é o lugar apropriado para a implantação de alternativas de democratização do conhecimento, ainda que nas instâncias públicas, os regimentos e estatutos das universidades utilizem a prerrogativa de neutralidade e imparcialidade para lidar com complexidade social nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ainda hoje, prevalecem o pensamento positivista, da metade do século XIX e começo do século XX, e a visão mecanicista da institucionalização do currículo. O desafio é adequar os componentes curriculares, conteúdos, atuação docente, materiais pedagógicos ao conhecimento inconcluso. Por isso, é pertinente tomar consciência das transformações sociais imbuídas na criação das instituições do ensino superior, das teorias de currículo e práxis educativas.

3.1 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS NO BRASIL: REFLEXÕES HISTÓRICAS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

As instituições de ensino superior (IES) representam possibilidades para que uma pessoa consiga se profissionalizar e ampliar as chances de conquistar uma vaga no mercado de trabalho, nas diversificadas áreas (saúde, humanas, sociais aplicadas, exatas, entre outras), movimentando a economia de uma região, estado, país, pois investimentos em educação superior estabelecem critérios de desenvolvimento da sociedade.

Desta maneira, a partir de uma breve reflexão histórica, apresentam-se os principais acontecimentos sobre a institucionalização do ensino superior no Brasil, desde o período

colonial até o contexto atual, a fim de situar a formação do arquivista, permitindo que o leitor possa assimilar as nuances, avanços e retrocessos do ensino no país.

Cavalcante (2000) explica que o sistema educativo brasileiro partiu do ideário de uma universidade, referindo ao período da colonização portuguesa até 1759, marcado pelo modelo de educação dos jesuítas, que vislumbrava um grau de mestre em Artes. No entanto, com a reforma de Marques de Pombal (1759-1822), os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, introduzindo uma reforma educacional com a centralização do ensino no Estado.

Martins (2002) e Roncaglio (2016) reconhecem que houve resistência dos portugueses e da elite brasileira para criar as instituições públicas universitárias no período colonial (1530-1822) e imperial (1822-1889), porque defendiam o privilégio da leitura e da escrita para a classe alta. Como tradição, os filhos dos donos de engenhos de cana de açúcar estudavam em casa com preceptores (no caso das mulheres) ou iam para as universidades da Europa, especialmente francesas e portuguesas.

Segundo Martins (2002), em 1808, com a vinda da família real, foram criadas as escolas profissionalizantes, tais como a Escola de Cirurgia e Anatomia em Salvador, a de Anatomia e Cirurgia e a Academia da Guarda Marinha, ambas no Rio de Janeiro; seguidas da Academia Real Militar (1810), do Curso de Agricultura (1814) e a Real Academia de Pintura e Escultura.

Após a Proclamação da República, a Constituição de 1891 indica o ensino superior como atribuição do Governo da União, sendo de competência do Congresso Nacional criar instituições de ensino superior e secundários nos Estados (BRASIL, 1891). A iniciativa sinalizava uma preocupação em controlar as instituições do saber, embora não determinava que a instrução fosse exclusiva responsabilidade do Estado, oportunizando a inserção das instituições privadas. A partir disso, as primeiras instituições surgiram do interesse da sociedade e do poder político local, a exemplo da Universidade de Manaus (1909), Universidade de São Paulo (1911) e Universidade do Paraná (1912), incidindo a qualificação social nos cursos de medicina, direito e engenharia, áreas necessárias ao desenvolvimento local.

A institucionalização do ensino superior prevaleceu com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, pelo Governo Federal, que adquiriu o *status* de universidade por meio de leis que garantem autonomia acadêmica e administrativa (RONCAGLIO, 2016), sendo que este rito legítimo provocou questionamentos sobre a concepção de universidade e suas funções.

Martins (2002, p. 4) salienta que “o projeto elaborado pela elite intelectual laica defendia a universidade pública em oposição ao modelo de instituições isoladas e propunha a institucionalização da pesquisa em seu interior”, prevalecendo o compartilhamento científico entre todos na sociedade. Rothen (2008), concordando com esse ponto de vista, argumenta que as discussões foram promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, por Heitor Lira, para incitar a contestação das funções da universidade: se deveriam ser dedicadas à ciência pura ou à formação profissional.

Desta maneira, a elite brasileira introduziu o conhecimento científico nos debates universitários, pressionando para a reforma da educação superior. Como resultado, culminou com a promulgação do Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre o ensino superior no Brasil e a organização técnica e administrativa das universidades (BRASIL, 1931). Conhecida como Reforma Francisco Campos, por ter sido aprovada na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, estabeleceu o modelo de universidade a ser adotado no Brasil e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão consultivo do Ministério da Educação. (ROTHEN, 2008).

O Decreto de 1931, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras (ROTHEN, 2008), definiu os moldes do ensino superior, que ainda hoje, em partes, são presentes nas estruturas administrativas e acadêmicas. A finalidade consistia em elevar o nível da cultura geral, incentivar a pesquisa científica em qualquer domínio do conhecimento, habilitar o exercício de atividades técnicas, educação individual e da coletividade, harmonia entre os docentes e discentes nas atividades universitárias. Ainda apresentava algumas exigências, como “[...] congregar em unidade universitária, pelo menos três dos institutos de ensino superior: faculdade de filosofia, faculdade de direito, faculdade de medicina, faculdade de engenharia” (BRASIL, 1931, p. 01), e exigir capacidade didática associada aos professores, laboratórios e estruturas para um ensino eficiente. Além disso, a universidade deveria ser administrada por um reitor e conselho universitário, constando as suas regras de organização nos estatutos, aprovados pelo Ministro da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1931).

Observa-se que alguns dos artigos do Decreto n.º 19.851 mostravam incongruências com o desenvolvimento almejado pela sociedade, tais como: corpo docente instituído por professores catedráticos³ e o pagamento de taxas para admissão nos cursos e realização de avaliações. A insatisfação com o modelo de universidade implantada pela legislação motivou

³ Categoria mais elevada da carreira docente, instituída em 1808 por Dom João VI (ROTHEN, 2008).

movimentos estudantis e docentes que visavam à extinção do padrão elitista, da cátedra e das escolas isoladas.

Dentre as mobilizações, destaca-se o “Manifesto dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao Governo”, elaborado em 1932, por 25 (vinte e cinco) intelectuais da área, dentre eles, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles e Fernando de Azevedo, que estabelecia propostas inovadoras ao sistema educacional, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e que fossem condizentes com o período de desenvolvimento econômico do Governo de Getúlio Vargas (MANIFESTOS..., 2010).

O documento supracitado apresentava como finalidade da educação formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, a partir da igualdade de oportunidades, baseada nos princípios da função pública educacional (ensino obrigatório e gratuito), de modelo único e comum para todos e do laicismo. Além disso, o Manifesto propusera o desenvolvimento do conceito de universidade no país, direcionado para autonomia técnica, administrativa e econômica; flexibilidade da organização acadêmica; fortalecimento das profissões industriais e mercantis, atendendo às necessidades sociais diversas, antes limitadas às profissões ditas “liberais” (engenharia, medicina e direito); e consolidação da formação profissional e técnica e de pesquisadores, inserindo os problemas nacionais no estudo científico (MANIFESTOS..., 2010). Mesmo enfatizando o ideal democrático para o conhecimento, os argumentos expostos pelos pioneiros da educação nova divergiam dos meios políticos da época, provocando o enfraquecimento do movimento e descaso com o Manifesto.

No Estado Novo (entre 1937 a 1945), período marcado pelo autoritarismo político de Getúlio Vargas, sentimento nacionalista e avanço industrial, sucedeu a estagnação no ensino e restrição na liberdade individual. Entretanto, após a II Guerra Mundial, a ampliação do conhecimento técnico e científico promoveu a expansão econômica, permitindo a inserção de professores e cientistas estrangeiros na implantação de cursos de nível superior em diversos estados.

No período de 1945 a 1968, houve a efetiva implantação do ensino público federal brasileiro, reafirmada por Roncaglio (2016, p. 182):

timidamente, a partir dos anos 1940, mas acentuadamente nos primeiros anos de 1960, são criadas mais 20 universidades, período que coincide com a chamada ‘revolução industrial’ (1930-1956), com a fase democrática do Governo Republicano (1945-1964), e com a internacionalização da indústria

(1956 em diante), quando são feitos pesados investimentos em produção de bens de capital, após a Segunda Guerra Mundial.

O interesse pelas universidades está diretamente associado ao processo de industrialização, em que necessita de uma mão de obra qualificada e específica para garantir as relações produtivas, justificando os investimentos em conhecimento científico para possibilitar o crescimento do mercado. Assim, insere a eficácia ao processo formativo, incorporada aos modelos de universidade. A competitividade ressalta o perfil elitista das instituições, evidenciando que quem tem tempo para investir nos estudos, conquista vagas com salários melhores. Percebe-se, então, como as universidades representam interesses políticos e econômicos, destacando o controle social, conseqüentemente, limitando o acesso as comunidades subrepresentadas que vive em situação de exclusão.

No Governo de João Goulart, sob regime parlamentarista, o Congresso Nacional aprovou a Lei n.º 4.024, em 20 de dezembro de 1961, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelecendo os princípios e fins da Educação Nacional (educação básica e superior), sendo dever da família e do Estado assegurar o desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e a qualificação profissional. A LDB afirmava ser responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura em garantir a liberdade do ensino e a educação para todos, contudo, no Artigo n.º 80, sobre autonomia universitária, apresentava parágrafos vetados (BRASIL, 1961), sinalizando barreiras para a autossuficiência.

Na Ditadura Militar, período compreendido entre 1964 a 1985, ocorreu a Reforma Universitária de 1968, que racionalizou a administração das instituições superiores públicas, centralizando as decisões em órgão federais, e consentiu a abertura para o ensino privado. Além disso, a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, invalidava o capítulo do ensino superior da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, provocando repressão política e ideológica do corpo discente e docente, inclusive supervisionava o que deveria ser instituído nos currículos e programas de disciplinas. Dentre as medidas instituídas, notou-se a revogação da cátedra, a criação de departamentos (como menor fração da estrutura universitária), a coordenação didática a cargo de um colegiado e a organização dos currículos em ciclos básico e profissionalizante. Em contrapartida, ampliou-se o acesso ao ensino superior, garantiu a institucionalização da pesquisa com a criação de programas de pós-graduação (BRASIL, 1968) e definiu as atividades-fim das universidades em ensino, pesquisa e a extensão (CAVALCANTE, 2000), que vigora até os dias atuais.

Nos anos de 1970, a heterogeneidade dos cursos perpassa pelas profissões tradicionais (nas áreas sociais, artes, ciências naturais, tecnológicas), fazendo com que a especialização do

conhecimento (fragmentação de carreiras) diversificasse as vagas no setor produtivo, pois o serviço privado exigia uma qualificação profissional compatível com a modernização da sociedade, caracterizado pela explosão informacional.

A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 representou a primeira reformulação da Lei n.º 4.024 de 1961, assinada pelo Presidente General Emílio Médici, tendo em vista a implantação do ensino profissionalizante nas escolas de segundo grau (BRASIL, 1971). Essa atitude objetivava a preparação para o mercado de trabalho, com a atuação em empresas comerciais, industriais e agrícolas, diminuindo a procura pela graduação.

Martins (2002, p.6) observa que, a partir de 1980, houve “[...] uma redução progressiva da demanda para o ensino superior em decorrência da retenção e evasão de alunos do 2º grau, inadequação das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas da clientela em potencial”, situações que geraram um descontentamento da sociedade pelo sistema educacional. Além disso, o ensino público básico deficitário provocava uma desigualdade nas oportunidades de acesso ao 3º grau, estimulando a comunidade acadêmica a lutar pela democratização da administração universitária e a contestar os modelos da reformulação da LDB (CAVALCANTE, 2002).

As tentativas democráticas de acesso à informação e ao conhecimento foram percebidas a partir da Constituição Federal de 1988, que assegurava igualdade de acesso aos estudos superiores a todos, autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades e apoio financeiro do Poder Público (BRASIL, 1988).

Assim, os anos 90 esboçaram alguns avanços para a educação, a exemplo da segunda reformulação da LDB, aprovada como Lei n.º 9.394, em 20 de dezembro de 1996, e conhecida como Lei Darcy Ribeiro, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. De acordo com essa legislação, as instituições de ensino encarregam-se da elaboração e execução da proposta pedagógica, da administração do recurso humano, material e financeiro, e do cumprimento dos dias letivos e do plano de trabalho dos docentes, dentre outras responsabilidades, que até então não eram mencionadas nas leis anteriores.

Para tanto, a proposta pedagógica, tratada por educadores como projeto pedagógico do curso (PPC), tornou-se um documento obrigatório, servindo de instrumento norteador dos objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido nos estabelecimentos educacionais. Vasconcellos (2000) esclarece que a sistematização do planejamento de ensino é uma construção coletiva, uma metodologia para ressignificar o trabalho pedagógico. Paz (2009) complementa dizendo que o projeto educativo explicita os fundamentos filosóficos

empregados na cena curricular e orienta a elaboração do plano/programa de ensino, composto pela ementa (com base nos parâmetros curriculares nacionais), justificativa para o componente curricular, definição dos objetivos a serem atingidos pelo discente, seleção dos conteúdos programáticos, escolha dos procedimentos e recursos didáticos, identificação das formas de avaliação da aprendizagem e das referências (básicas e complementares), que subsidia o plano de aula do professor. Esses instrumentos normativos alinham-se as diretrizes nacionais curriculares, como forma de evitar uma distorção sobre o processo de ensino aprendizagem.

Ainda segundo a LDB, no tocante a graduação, destaca-se a oferta de cursos noturnos com a mesma estrutura e qualidade dos períodos diurnos, o ano letivo regular com no mínimo duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, a modalidade presencial e educação à distância⁴ (BRASIL, 1996), proporcionando títulos de bacharel, de licenciatura (plena ou curta), ou competência na área tecnológica.

O bacharelado denomina-se generalista, de formação científica ou humanística, conferindo ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional. A licenciatura imprime competências para atuar como professor na educação básica. O tecnólogo ou curso superior de tecnologia sugere formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, com uma integralização reduzida (comparado aos demais), significando uma alternativa criada pelo Governo Federal para a educação profissional. (BRASIL, [2019?]).

Além disso, o Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997⁵, dispõe da organização acadêmica administrativa das IES dos sistemas federais, em que as delegações legais ou categorias administrativas diferem em razão da origem dos recursos, provenientes do governo federal, estaduais, municipais ou particulares, bem como à organização acadêmica: universidades, centros universitários e faculdades. (BRASIL, 1997).

A universidade, instituição pluridisciplinar, conta com produção intelectual institucionalizada (corpo docente de pelo menos um terço de titulação acadêmica de mestres ou doutores e um terço em tempo integral) e caracteriza-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, possuindo autonomia para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas (BRASIL, 1996). Cavalcante (2000, p. 20) enfatiza que podem

⁴ A educação à distância utiliza dispositivos tecnológicos para a mediação do processo de ensino, viabilizando atividades didáticas em ambientes digitais (BRASIL, [2019?]).

⁵ O Decreto mencionado foi revogado sucessivas vezes, estando em vigor o Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2017).

existir universidades especializadas “[...] organizadas por campo do saber, nas quais deverá ser assegurada a existência de atividades de ensino e pesquisa em áreas básicas e/ou aplicadas”, evidenciando o caráter disciplinar próprio dessa instituição de ensino.

Por sua vez, os centros universitários são instituições pluricurriculares, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento, caracterizado pela excelência do ensino, qualidade profissional e condições de trabalho acadêmico. Dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, e obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral. (BRASIL, 1997, [2019?]).

A faculdade, mesmo sem ser citada na LDB e sem definição no Decreto n.º 2.306 (BRASIL, 1997), pode ser caracterizada como uma instituição que abrange uma área do conhecimento, referindo-se a unidades orgânicas de uma universidade, sem autonomia para conferir títulos e diplomas (BRASIL, [2019?]) e criar novos cursos, sendo constituída por corpo docente com título mínimo de pós-graduação *lato sensu*.

A estruturação das IES possibilita o desenvolvimento científico no Brasil e, em meio às mudanças sociais e políticas, a Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de elevar o nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade educacional, redução das desigualdades sociais e regionais quanto ao acesso ao ensino público e democratização da gestão do ensino público com a participação da comunidade nos conselhos. Admite-se que

[...] para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos [sic]. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a permanente avaliação dos currículos constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um pólo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país. (BRASIL, 2001a, p. 34)

O aumento nas vagas possibilita interiorizar o ensino superior público federal e proporcionar chances equitativas para o estudante da classe trabalhadora, efetivando uma política de inclusão social que atenda discentes carentes, pessoas com deficiência, população do campo, comunidades quilombolas e indígenas, inclusive no período noturno, evidenciando a expansão do ensino superior no período de 2003 a 2015.

O ano de 2006 é marcado pela efetivação do ensino à distância, com o Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), publicado pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, com o intuito de promover a expansão da educação em lugares de difícil acesso,

contribuindo com a formação inicial de professores da educação básica com temas da atualidade.

Em 2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril, objetiva implementar “[...] condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, [e] apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE” (REUNI, 2007, p.1). O documento legal pressupõe que as universidades federais aproveitem da estrutura física e de recursos humanos existentes, para atingir a meta de elevar a taxa de conclusão média dos cursos presenciais para 90% e a relação de 18 (dezoito) alunos por professores, no período de cinco anos (BRASIL, 2007), considerando a autonomia universitária e a diversidade das instituições.

Por considerar os aspectos sócio-econômicos de cada localidade, a reestruturação das universidades federais não prevê um modelo único para promover a qualidade do ensino superior, mas, para tanto, é necessário um esforço do governo para a realização de investimentos na infraestrutura (sala de aula, laboratórios, auditórios, bibliotecas etc.), equipamentos, contratação de profissionais (técnicos e docentes) para atender as demandas; bem como, criar mecanismos de ação afirmativa para garantir o acesso igualitário da população. Nesse sentido,

ela [a qualidade da graduação do ensino público] é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. (REUNI, 2007, p. 5)

Se, por um lado, o documento legal enfatiza a qualificação para atuação no mercado de trabalho, por outro, destaca a necessidade de “[...] formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública” (REUNI, 2007, p. 5), capazes de transformar a realidade que os cerca.

Pensar a educação como o caminho para a inclusão social, é pressupor uma formação integradora e diversificada, contemplada pela pluralidade cultural, marcada pela trajetória de experiências individuais. A transformação do sujeito, sendo consciente do seu agir, dos direitos e deveres e do seu lugar de origem, resulta do processo reflexivo.

Por isso, justifica-se o estímulo às pesquisas científicas entre os jovens, visando o progresso social e tecnológico. Atinente a esse anseio, a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), renomeando os

Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) e as Escolas Técnicas. Para efeitos regulatórios,

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008)

Os institutos federais têm suas sedes situadas nas capitais, seguindo a tradição histórica das escolas profissionalizantes, possuindo natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa e acadêmica, e caráter multicampi que permitiu a interiorização e o fortalecimento da pesquisa aplicada a realidade local. Por formar e qualificar cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, os institutos são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008), viabilizando a inserção da população do campo no sistema educativo.

Barros (2015) pontua que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil de 2003 a 2011, voltou suas ações para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior (privado e público), investindo no Programa Universidade para Todos (PROUNI), no Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e no REUNI, além de ofertar cursos superiores à distância e política de cotas, que “[...] contribuíram para reverter os índices baixíssimos de inclusão neste nível de ensino” (BARROS, 2015, p. 370). Ainda segundo a autora, as iniciativas governamentais apresentaram alguns percalços, relacionados ao aumento da relação aluno-professor na graduação, aos atrasos em obras das unidades novas ou ampliadas, as dificuldades dos jovens das classes menos favorecidas concluírem os cursos, o quadro de funcionários limitados e as disparidades regionais de acesso ao ensino superior verificadas entre o Sul e o Nordeste.

Embora os aspectos limitantes sejam de difícil resolução, nos anos subsequentes, investimentos do governo federal foram ampliados para garantir a descentralização da formação em nível profissionalizante e superior. Além disso, foi aprovada a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos para a implantação de diretrizes que visam, por exemplo, erradicação do analfabetismo; formação para o trabalho e a cidadania; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País (BRASIL, 2014); condutas visualizadas em países democráticos e emergentes.

Das 20 (vinte) metas estabelecidas no PNE para o ensino superior, três delas merecem destaque: elevar a taxa bruta de matrícula na graduação em 50% da população de 18 a 24 anos, promover a qualidade da educação investindo no corpo docente composto por mestres e doutores, e assegurar a existência de planos de carreira para profissionais da educação superior pública (BRASIL, 2014). São critérios que determinam o desenvolvimento de um país, a nível econômico e cultural, e tentam minimizar as relações de poder.

Em 2016, no governo de Michel Temer, observa-se um decréscimo na execução orçamentária para o ensino superior, comprometendo investimentos destinados as instituições federais, especialmente necessários à infraestrutura, recursos humanos e programas de ações afirmativas (FINANCIAMENTO..., 2018). Esse cenário acarreta entraves nos serviços prestados, bem como nos projetos desenvolvidos, inviabilizando o funcionamento adequado das IES, seja na manutenção dos seus laboratórios quanto na reposição de equipamentos, que compromete a qualidade do ensino e a demanda por vagas na rede pública.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), existem no Brasil 296 IES públicas (12,09%) e 2.152 IES privadas (87,91%), diferenciadas por universidades, centros universitários, faculdades, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), capital e interior, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Censo da Educação Superior 2017: quantidade de instituições de ensino superior (IES) (por organização e localização)

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2.448	874	1.574	199	86	113	189	79	110	2.020	679	1.341	40	30	10
Pública	296	98	198	106	49	57	8	1	7	142	18	124	40	30	10
Federal	109	65	44	63	31	32	-	-	-	6	4	2	40	30	10
Estadual	124	33	91	39	18	21	1	1	-	84	14	70	-	-	-
Municipal	63	-	63	4	-	4	7	-	7	52	-	52	-	-	-
Privada	2.152	776	1.376	93	37	56	181	78	103	1.878	661	1.217	-	-	-

Fonte: MEC/INEP/DEED (INEP, 2017).

A partir dos dados, as instituições de caráter públicas representam 106 universidades (49 na capital e 57 no interior), 8 centros universitários, 142 faculdades (18 capital e 124 interior) e 40 IF/CEFET (30 na capital e 10 no interior), totalizando 10.425 cursos superiores, presenciais e a distância, que cobrem aproximadamente 150 áreas, com 2.045.356 alunos matriculados. Se comparados há 20 anos, esses números aumentaram em consequência da

entrada de jovens recém saídos do nível médio e de adultos que retornaram aos estudos, inclusive a procura de uma segunda graduação.

Financiadas pelo poder público, as instituições superiores são vetadas a cobrança de matrículas e mensalidades e diferem nas possibilidades de ingresso: vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vagas residuais (remanescentes). Dentre essas oportunidades, existem os programas especiais de cotas que representam tentativas de reparação social, especialmente para a população carente, em sua maioria negra, de uma herança escrava no Brasil Colonial.

Apesar da ampliação de acesso, no momento atual existem 0,97% dos discentes matriculados no ensino superior público, considerando uma estimativa de 210.322.199 habitantes (IBGE, 2019), espalhados pelos 5.570 municípios do país. Este percentual traz indícios de que tem muito a ser feito pela educação superior pública.

Desde 2016 até a presente data, o contingenciamento de verbas pelo Governo interfere no funcionamento dos cursos, sobretudo no que diz respeito à manutenção da infraestrutura, à capacitação e renovação dos recursos humanos e a efetividade dos programas assistenciais. Além disso, infere-se que as metas propostas pelo PNE serão adiadas, reduzindo-se as expectativas para uma educação democrática, inclusiva e que vise o desenvolvimento cidadã da população, e reformas curriculares que atendam a pluralidade cultural. Em razão disso, na próxima subseção faz-se necessário entender o discurso sobre o currículo, para visualizar até que ponto a estrutura administrativa e acadêmica da universidade pública é passível de imparcialidade.

3.2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO: NOÇÕES INTRODUTÓRIAS

O currículo e suas particularidades são tratados nessa subseção, envolvendo os componentes acadêmicos, conteúdos, métodos, referências, avaliações; ou seja, tudo que diz respeito ao processo formativo em uma área, sendo, neste estudo, o arquivista, assunto a ser tratado na próxima seção.

As distintas definições de currículo em ciências sociais acarretam confusão terminológica, sendo denominados, em alguns casos, de cursos, programas de disciplinas/componentes curriculares e/ou campos de conhecimento. Para tanto, esta pesquisa entende que o currículo se relaciona com as políticas, a estruturação acadêmica (seleção do conhecimento a ser apreendido), a organização, a avaliação. Trata-se dos enfoques

institucionalizados no ensino superior (currículo formal), bem como, as realidades apresentadas pela subjetividade (currículo oculto) através das práticas pedagógicas que modelam a aprendizagem.

Os debates sobre a concepção do currículo sinalizam a integração dos teóricos da educação básica e do ensino superior, referindo-se à conceituação, os princípios norteadores para seleção de conteúdos e as teorias sobre a percepção da formação. Assim, apresentam-se as primeiras discussões curriculares e seus impactos na reorientação de políticas educativas, tendo a graduação como foco.

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa ([2019?]), *currículum*, origem da língua latina, pode significar “1 - ato de correr, 2 - desvio para encurtar caminho, 3 - descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário, 4 - documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa”. Diante destas definições, duas delas se aproximam do tema investigado: “o ato de correr” (entendido como percurso ou curso) e os “conjuntos de conteúdos”, mas não demonstram a complexidade que envolve o currículo, desde os pormenores da institucionalização até as formas ocultas.

Algumas referências da Educação e da Pedagogia brasileira, a exemplos de Teresa da Silva (1989), Antonio Flávio Moreira (1993), Tomaz Tadeu da Silva (2010), Lopes e Macedo (2013) e Dermeval Saviani (2016), esclarecem que não há uma única definição para o termo e, pela diversidade, reconhecem ser imprescindível o desenvolvimento de novas pesquisas no campo, conscientes da parcialidade e do contexto histórico envolvidos no objeto.

Desta maneira, o conceito de currículo apresenta ampliação, expressando a organização de situações de aprendizagem realizada por docentes a conduzir um processo educativo. Para tal, a conceituação adotada pela pesquisadora entende que os objetivos educacionais vão além da formação profissional, significando uma formação para vida, onde o ser sente-se pertencente ao mundo, por refletir o seu agir individualmente e coletivamente, aproximando-se da teoria crítica e pós-crítica do currículo.

Lopes e Macedo (2013) revelam que o termo currículo aparece pela primeira vez nos documentos da Universidade de Glasgow (Escócia), em 1633, indicando a organização da experiência escolar de sujeitos agrupados, evidenciando que a educação individualizada já não atendia aos anseios da sociedade e que o compartilhamento da informação em grupos favorecia a alfabetização e o nivelamento cultural.

Deste modo, as instituições de ensino no mundo ocidental incorporaram a seleção dos métodos e conteúdos por disciplinas (segmentação do conhecimento) como prioridade no

planejamento das atividades educativas. Este ponto de vista também foi adotado no Brasil, como parâmetro ao ensino tradicional ou jesuítico que assegurava disciplinas com conteúdos próprios, nas quais as especificidades ditavam a sua utilidade para as faculdades mentais, com a memorização de conceitos sobre moralismo religioso e civismo (SILVA, 1989).

Embora o termo currículo tenha surgido no período da Reforma Protestante, Silva (2010), Lopes e Macedo (2013) e Saviani (2016) ressaltam que o seu campo de estudo se efetivou no início do século XX (a partir de 1918), como resposta a preocupação com o quê ensinar, sobretudo diante dos problemas gerados pelas mudanças econômicas e tecnológicas ocasionadas pela industrialização e massificação da escola.

Concomitante a cronologia da educação do ensino superior, pontuada anteriormente, a dinâmica e as funções do currículo são submetidos às diferentes correntes pedagógicas, que contemplam a “teoria do currículo”, expressão utilizada por alguns autores como sinônimo de “currículo” ou “discurso do currículo”. Silva (2010), entretanto, discorda da adoção de uma única teoria, alegando que a definição de currículo abrange diferentes teorias. Para o autor, “as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados” (SILVA, 2010, p. 15), reforçando as diferenças na abordagem.

Partindo dessa interpretação, Saviani (2016, p. 55) complementa dizendo que:

currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim.

Em uma perspectiva globalizante, este conceito subjuga o conhecimento sistematizado, em que determinados conteúdos ditam a finalidade do curso. Portanto, na graduação, a seleção do que deve ser ensinado, denominado por Saviani (2016) de conteúdos do ensino, adere à verticalização do saber, partindo do conhecimento básico até as especificidades, como resposta aos problemas da realidade apresentada.

Ainda segundo o autor, os objetivos educativos determinam a seleção dos saberes (conhecimentos socialmente produzidos) na organização dos currículos e, conseqüentemente, determinam os conteúdos do trabalho educativo. Desse modo, para alcançar suas finalidades, os currículos precisam incorporar diferentes saberes (habilidades, estratégias, atitudes e valores), se desejarem uma educação integradora, sendo preciso

[...] operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. (SAVIANI, 2016, p. 83)

O desenvolvimento do indivíduo perpassa também pelo conhecimento científico de todas as áreas, sabendo como e quando intervir nos âmbitos da vida. Trata-se, pois, de uma crítica ao currículo brasileiro que valoriza competências técnicas, concentradas no fazer, ignorando a complexidade do ser e suas diferentes formas de aprender. Corroborando com essa opinião, Silva (2010, p. 15) complementa:

nas discussões cotidianas, quando pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Logo, é necessário contemplar o caráter social e multicultural do currículo, sem privilegiar um tipo de conhecimento, ampliando as discussões sobre a realidade. Em razão disso, a homogeneidade curricular não se justifica em uma sociedade dita democrática, mostrando ser um empecilho a formação profissional. Inclusive, alguns questionamentos sobre o currículo precisam ser respondidos, experimentados e aplicados, sendo eles: qual o perfil do estudante? Para que função/atividade o indivíduo está sendo formado? Quais os conteúdos atendem as competências profissionais? Os conteúdos selecionados no currículo abarcam a realidade local? As práticas docentes são condizentes com o currículo formal? Os projetos pedagógicos refletem a organização curricular? São lacunas passíveis de investigação em diferentes níveis de escolaridade e área do conhecimento.

Portanto, evidencia-se o papel político presente no currículo, que Silva (2010, p. 16) esclarece ser “[...] a questão de poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo”. Essas correntes direcionam a estrutura acadêmica e administrativa das instituições de ensino superior e ditam os múltiplos modelos do processo de ensino aprendizagem.

Sendo assim, realiza-se, nesse estudo, uma breve discussão sobre as teorias de currículos, com base no livro “Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias de Currículo” de Silva (2010), e complementada por outros autores, visando situar o leitor sobre

os conceitos de currículo em um tempo espaço definido, entendendo os modelos curriculares dos cursos de Arquivologia brasileiros, assunto apresentado na próxima seção.

A **teoria tradicional**, do início do século XX, surgiu nos Estados Unidos como uma objeção ao modelo humanista clássico, da educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na qual a formalização do ensino estava centrada no currículo por disciplinas e na primazia do conhecimento docente. O currículo apresentava-se como um campo especializado de estudos, orientado a uma questão técnica, resultante da institucionalização da educação de massas, tendo como características fundantes a burocracia estatal ligada à administração educacional, a divisão de tarefas e especialização das funções escolares, os estudos científicos para qualificação profissional, o estabelecimento de níveis educacionais, o fortalecimento da identidade nacional, a industrialização e urbanização, onde as potencialidades do indivíduo coincidem com as necessidades da sociedade moderna. (SILVA, 1989).

Nessa tendência, movimentos ditos progressivista e eficientismo destacam-se em relação aos métodos e às formas de ensino. A primeira vertente, preconizada por John Dewey, autor de *“Democracy and Education”* (1916), priorizava a junção de educação e práticas democráticas, com o intuito de reduzir as desigualdades sociais. Impregnada pela filosofia pragmática, segundo Silva (1989, p. 9), a educação “[...] deveria desenvolver todas as aptidões que pudesse habilitar o indivíduo a controlar o seu meio ambiente e realizar suas possibilidades”, pensando no bem-estar da coletividade. Esse tipo de pensamento é embasado na crença de que o currículo visa formar indivíduos capazes de atuar na transformação social, entendendo a aprendizagem como um processo contínuo (LOPES; MACEDO, 2013).

O eficientismo, difundido por Franklin Bobbitt em *“The curriculum”* (1918), considerava o currículo sobre o prisma da eficácia, eficiência e economia, incorporando o princípio administrativo de Frederick Taylor (fábrica como modelo institucional) aos aspectos educacionais, nos quais reincidiam questionamentos sobre o que é ser útil, para quem, quando e como, atrelando a formação para o setor produtivo (LOPES; MACEDO, 2013). Nesse sentido, Silva (2010, p. 12) afirma que “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. Ou seja, para atender as competências profissionais, o currículo segue a especificação dos objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados, que incorre no valor funcional e na capacidade de resolver problemas práticos. Deste modo, propagou-se o conceito de “desenvolvimento curricular”, referindo-se à organização dos conteúdos, e originou-se a profissão especialista de currículo, como sendo o responsável por

planejar e elaborar instrumentos de medição, com o intuito de avaliar a coerência entre a finalidade da educação e as habilidades necessárias para as diversas ocupações. (SILVA, 2010).

Esse padrão tecnocrático foi seguido pelo norte-americano Ralph Tyler, em 1949, ao expandir as ideias de Bobbitt, propondo a eficácia econômica na área da educação, através da organização e desenvolvimento do currículo para quais objetivos as instituições de ensino pretendem atingir, sendo a atividade educacional concebida por quatro bases indissociáveis: currículo, ensino, instrução e avaliação, princípios norteadores para a elaboração racional de um currículo. Este modelo curricular prevaleceu no Brasil até meados dos anos 1980 (SILVA, 1989; SILVA, 2010), concomitante com novas concepções curriculares.

A **teoria crítica** surgiu a partir de 1960, com auge em 1970 a 1980, devido à reação de pensadores educacionais de alguns países ocidentais contra a estrutura tradicional, racionalista e pragmática do ensino, propondo a renovação da teorização curricular. Sob influência de algumas correntes filosóficas, a exemplo do marxismo (Gramsci, Marx), fenomenologia (Edmund Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty), hermenêutica (Gadamer) e teoria crítica da Escola de Frankfurt, exemplificam-se as posturas críticas desenvolvidas no Brasil, França, Estados Unidos e Inglaterra, por ordem cronológica, mostrando a rejeição ao positivismo impregnado nos currículos, bem como a racionalidade técnica e utilitária que contribuem com a reprodução das desigualdades sociais.

Ressalta-se que, no Brasil, a crítica às teorias tradicionais iniciou-se com o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, de 1932, e o “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”, de 1959, que defendia a educação pública, liberal e democrática, para o progresso da ciência (MANIFESTOS..., 2010), movimentos fundamentais para a institucionalização da escola e da universidade no país, que, na época, interferiram, timidamente, para uma teoria sobre o currículo.

Os ideais propostos pelos Manifestos estavam latentes nas posturas dos educadores brasileiros que almejavam mudanças. Dentre eles, evidencia-se a atuação de Paulo Freire, com o livro “Educação como prática da liberdade” (1967) e “Pedagogia do oprimido” (1970), introduzindo a pedagogia histórico-crítica como concepção libertadora de educação, voltada a adultos, criticando a “educação bancária”, entendida como um depósito de informações gerado pelo ato pedagógico de transmissão do conhecimento entre professores e alunos. Segundo Freire (2019b, p. 94), “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente”,

aspecto que precisa ser incluído na construção do currículo, através da participação dos educandos em um ato dialógico, incorporando a cultura erudita e popular.

Todavia, os estudos de Freire foram questionados por Dermeval Saviani, no livro “Escola e Democracia” (1983), com o desenvolvimento da “pedagogia crítico-social dos conteúdos” ou “pedagogia histórico-crítica”, que defendia a inserção de diferentes saberes no currículo, voltada para o desenvolvimento pessoal, evidenciando a relação entre conhecimento e poder, propriedades estruturais do currículo (SILVA, 2010).

Na França, destacaram-se as ideias de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com o livro “A Reprodução” (1970), que traz o conceito de “pedagogia racional” e “reprodução cultural”, elementos contrários a representação da cultura dominante (capital cultural) nos currículos. A contribuição de Louis Althusser, com o livro “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado” (1970), enfatizou a análise marxista como crítica a escola capitalista, que também foi abordada por Baudelot e Establet, com a obra “A escola capitalista na França” (1971). Os autores citados desaprovavam as formas dominantes do conhecimento e a qualificação profissional técnica dissociada do social, preconizando um discurso marcado pelos conceitos de ideologia e poder, características atribuídas ao “currículo oculto”, ou seja, currículo praticado em sala de aula.

Na Inglaterra, Michael Young organizou o livro “*Knowledge and control*” (1971), difundindo a nova sociologia da educação, como uma “[...] crítica sociológica e histórica dos currículos existentes [...]” (SILVA, 2010, p. 67), na qual se buscou uma “construção social curricular”, apoiada na investigação das conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição de poder. Acompanhado os debates teóricos, Basil Bernstein, no livro “*Class, codes and control*” (1975), analisou a educação formal como a justaposição do currículo (conhecimento válido), pedagogia (transmissão válida do conhecimento) e avaliação (realização válida do conhecimento) (SILVA, 1989). Nessa perspectiva, “[...] preocupa-se com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo” (SILVA, 2010, p. 71), identificando a estrutura organizacional do currículo em dois tipos: coleção (áreas do conhecimento isoladas) e integrado (não existe distinção nítida das diferentes áreas do conhecimento). A estruturação determinava quais as modalidades dos códigos a serem aprendidas, enfatizando-se o currículo oculto, que trata da forma como o conhecimento é transmitido. Segundo Barrier, Quéré e Vanneville (2019, tradução nossa), Basil acreditava na “recontextualização”, referindo-se aos mecanismos pelos quais o conhecimento é selecionado, moldado e reformulado no ensino.

Nos Estados Unidos, William Pinar organizou a “I Conferência sobre currículo”, em 1973, em Nova York, como símbolo do “movimento de reconceptualização”, mostrando uma insatisfação com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos por Bobbitt e Tyler, por considerar o currículo uma atividade técnica e administrativa. O movimento possibilitou a compreensão da teoria social presente na experiência pedagógica, em contraponto a organização do currículo por disciplinas. Em 1975, William Pinar publicou “*Curriculum Theorizing: the reconceptualists*”, abordando o método de autobiografia para entender o currículo como articulação entre o conhecimento escolar, experiência de vida e crescimento pessoal. A parceria com Madeleine Grumet resultou no livro “*Toward a poor curriculum*” (1976), ampliando a discussão sobre a perspectiva fenomenológica no currículo, constituindo-se de significados da vida cotidiana, visto como uma experiência vivida. (PACHECO, 2000).

O contributo de Samuel Bowles e Herbert Gintis, com a obra “A escola capitalista na América” (1976), estabeleceu uma conexão entre escola e produção, ressaltando o currículo oculto como vivência das relações sociais da escola no processo de reprodução social. Posteriormente, Michael Apple lançou “Ideologia e Currículo” (1979), no qual a crítica marxista foi adotada para compreender a relação entre economia e educação, argumentando que o currículo é mediado pela ação humana e precisa ser analisado de forma estrutural e relacional. Assim, Apple preocupou-se com o papel do currículo no processo de reprodução cultural e social, analisando o “currículo oculto” e o “currículo explícito (oficial)” na distribuição do conhecimento na escola. No caso de Henry Giroux, motivado pela Escola de Frankfurt e por Paulo Freire, apresenta o currículo como política cultural, temática da publicação “*Ideology, culture and the process of schooling*” (1981), que apresenta a “pedagogia da possibilidade” como conceito de resistência a conteúdos dominantes, objetivando uma ação social politizada de emancipação e libertação. (PACHECO, 2000; SILVA, 2010).

Em síntese, os diversos olhares sobre os currículos possibilitaram delinear as fronteiras sobre a teorização curricular, como salienta Silva (2010, p. 30): “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. Dessa maneira, consolidaram-se conceitos na área da educação, tais como: ideologia, reprodução cultural, relações sociais de produção, construção social do currículo, escola capitalista, resistência, currículo oculto, entre outros, que perpassam a compreensão sobre ensino aprendizagem.

O currículo oculto, por exemplo, foi amplamente utilizado pelos estudos críticos, mesmo que de forma implícita, sobretudo ao introduzirem o caráter social nas discussões

educacionais, mas, por falta de um aprofundamento teórico, não se configurou em uma teoria específica. Silva (2010) esclarece que o termo foi utilizado pela primeira vez pelo norte-americano Philip Jackson, em 1968, em “*Life in classrooms*”, dissipando-se pelas correntes pedagógicas de vários países ocidentais.

Deste modo, currículo oculto é conceituado como:

[...] constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Em outras palavras, precisamos saber ‘o que’ se aprende no currículo oculto e através de quais ‘meios’.
(SILVA, 2010, p. 78).

A preocupação com o que é dito sem ser dito, expõe como os interesses são determinados e influenciam na manutenção de ordens sociais, verificando atitudes, comportamentos, valores e orientações embutidas no currículo. As relações sociais (professor e aluno), organização do espaço escolar (sala de aula, pátio, laboratórios) e aspectos históricos são componentes estruturais do currículo oculto, que servem para analisar de forma consciente a vida cotidiana da sala de aula. Assim, o autor enfatiza que “currículo oculto” expressa uma análise sociológica fundamental para entender o discurso curricular, pois torna transparente aquilo que parecia opaco; contudo, a visão neoliberal, que tornou explícita os valores do capitalismo no currículo, enfraqueceu o uso deste conceito na sociedade moderna.

Portanto, a identificação das diversas vertentes da teoria crítica (Quadro 4) serve para orientar o planejamento e elaboração do currículo, condizente com a visão social democrática, tanto nas escolas quanto nas instituições de ensino superior brasileiras, como defende a pesquisadora.

Quadro 4 – A teoria crítica e algumas concepções de currículo (por países ocidentais)

Países	Correntes pedagógicas	Concepções do currículo	Autores basilares / ano de publicação
Brasil	Pedagogia histórico-crítica Pedagogia crítico-social dos conteúdos	Currículo expresso por uma “educação problematizadora” ao invés da “educação bancária”. Currículo deve abarcar diferentes saberes para o desenvolvimento pessoal, não apenas o conteúdo técnico, evidenciando a relação entre conhecimento e poder.	Paulo Freire (1968, 1970) Dermeval Saviani (1983)
França	Pedagogia racional	Currículo e reprodução cultural, contrário a representação da cultura dominante (capital cultural). Currículo envolve ideologia e poder (“currículo oculto”), sendo uma crítica a escola capitalista.	Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970) Louis Althusser (1970) Baudelot e Establec (1971)

Continua...

Conclusão do Quadro 4

Países	Correntes pedagógicas	Concepções do currículo	Autores basilares / ano de publicação
Inglaterra	Nova Sociologia da Educação	Construção social curricular para entender a relação entre currículo e poder, visando “[...] analisar quais os princípios de estratificação e de integração que governam a organização do currículo” (SILVA, 2010, p. 68).	Michael Young (1971)
	Teoria sociológica do currículo	Currículo e sua estruturação organizacional (coleção e integrado). Currículo oculto e as formas de transmissão do conhecimento.	Basil Bernstein (1971)
Estados Unidos	“Movimento de reconceptualização”	Currículo compreendido como uma atividade da vida inteira (perspectiva autobiografia): transformação do ser.	William Pinar (1975)
		Currículo visto como uma experiência vivida (perspectiva fenomenológica), com foco nos significados subjetivos das experiências.	William Pinar e Madeleine Grumet (1976)
		Currículo oculto e relações sociais de produção.	Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976)
		Currículo oculto e currículo explícito: relação entre economia e educação.	Michael Apple (1979)
		Currículo como política cultural.	Henry Giroux (1981)

Fonte: Adaptação de Silva (2010).

Esses legados ainda perduram nos programas curriculares recentes, nacionais e internacionais, e ditam a formação de crianças, jovens e adultos. Por razões conceituais diversas, percebe-se que a concepção educativa não é homogênea e coesa, pois emergem distintos contextos, onde em algumas situações, os objetivos educacionais são direcionados para a estrutura do currículo, em outras, para a aplicação e resultado.

A teorização curricular ganhou novos contornos com os estudos de Foucault (1961), Deleuze (1963), Lacan (1966), Derrida (1967, 1972), Kristeva (1969), Guattari (1972), também a partir de 1960, disseminando a **teoria pós-crítica** como adversa a perspectiva crítica, em que as diferenças culturais e as relações de poder foram introduzidas nas análises sociais, inclusive educacionais. Nessa vertente, a crítica pós-estruturalista (ou pós-modernista ou pós-colonialista) do currículo configurou uma reação ao estruturalismo e a dialética, trazendo uma flexibilização da noção de linguagem como sistemas de significação e o aprofundamento de conceitos relativos à identidade e alteridade, subjetividade, saber-poder,

representação e multiculturalismo. Silva (2010) salienta que as questões de classe, gênero, identidade sexual, raça, etnia devem ser inseridas nas reformas curriculares como temáticas centrais, e não transversais, argumentando que “[...] na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deve incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas” (SILVA, 2010, p. 88). Entretanto, os estereótipos estabelecidos pelos professores (conscientes e inconscientes) expressam as identidades dominantes, as heranças coloniais, deslocando a ênfase do folclórico para o político, reconhecendo que o currículo existente apresenta características modernistas: linear, estático, disciplinar, segmentado.

Através desse percurso, as noções de educação, pedagogia e currículo foram consolidadas na modernidade e revistas para se adequarem a pós-modernidade, sendo delimitadas pelos conflitos de diferentes grupos de educadores. No tocante as contribuições das teorias críticas e pós-críticas,

[...] torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. (SILVA, 2010, p. 147).

Nessa abordagem, o significado de currículo ultrapassa fronteiras da sua formalização (planejamento de atividades segundo critérios e objetivos científicos), bem como das características do currículo oculto, para incorporar uma visão democrática e de conhecimento do mundo, que é contrário aos saberes dominantes e métodos determinados de ensino aprendizagem. A assertiva evidencia que a dinâmica da sociedade torna a universalidade do saber inexistente.

Posto isto, Moreira (1993, p. 51) sugere que “[...] as práticas curriculares dos diversos saberes se processem em concordância com a natureza social, coletiva e orientada do trabalho científico, consideradas, todavia, as características desses saberes no que tange a conteúdos e à metodologia”. Desta maneira, a organização do currículo e do ensino precisa ser pautada no ato de conhecer (objetivo e subjetivo), nos saberes aprendidos para além das salas de aula, nos critérios de verdade e falsidade e no dialógico permanente entre o professor e aluno, atitudes direcionadas para as necessidades sociais da pós-modernidade.

Com outras palavras, Barrier, Quéré e Vanneuville (2019, p. 34, tradução nossa) entendem que “[...] embora o estudo dos currículos no ensino superior tenha despertado um interesse crescente por vários anos, está longe de constituir um tema tão bem estabelecido quanto, por exemplo, a condição do aluno, a pesquisa universitária ou a governança das

instituições”⁶, sendo ilusório falar de inovação do currículo, uma vez que encontra resistências administrativas e acadêmicas, onde o novo é visto, na maioria das vezes, com preconceito ou inadequado aos padrões consolidados.

Sendo assim, as mudanças curriculares, quase sempre, acontecem por escolhas locais, como justificam Barrier, Quéré e Vanneuville (2019, p. 40, tradução nossa): “[...] o caráter altamente ‘descentralizado’ da definição de currículo no ensino superior, além dos vínculos diretamente estabelecidos entre os acadêmicos e o mundo econômico, oferece múltiplas oportunidades para diferentes grupos intervirem no processo”⁷. Por isso, a reformulação curricular pode resultar em sucesso se considerar as especificidades regionais.

Por fim, para se pensar em uma reforma do currículo no ensino superior, mais precisamente no curso de Arquivologia, é pertinente ouvir as sugestões de administradores, coordenadores pedagógicos, docentes, alunos e comunidade externa sobre fatores culturais e formação profissional desejadas, como meio de subsidiar as decisões que aludem a realidades diversas, contempladas no ensino, pesquisa e extensão. O planejamento curricular envolve objetivos, metodologia ou estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem; resquícios da teoria tradicional e crítica. Goodson (2000, p. 124) complementa que “em tempos recentes, as forças progressistas estiveram ao lado da visão conservadora da escola, muito mais do que ao lado da mudança”, demonstrando a dificuldade da inovação no ensino.

No caso brasileiro, algumas iniciativas de reestruturação podem ser percebidas nas tendências educativas contemporâneas, a exemplo das pesquisas de Roberto Macedo (2018) sobre a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC), que se enquadram nesse pensamento de renovação como esforço de superação dos currículos concebidos por formas estanques e abstratas. Para o autor, esta Teoria visa “[...] compreender de forma propositiva a complexidade da realidade curricular e formacional que nos desafia” (MACEDO, 2018, p. 193), existindo uma articulação entre currículo, cultura e formação para constituir realidades, pautadas em vínculos existenciais e socioculturais entre os sujeitos envolvidos nos atos de currículo.

Assim, os atos de currículo representam o conceito central da TEEC, tratando das ações dos atores sociais na criação de sentidos e significados que se atualizam como possibilidades de alterar a cena curricular (MACEDO, 2018). A construção social do

⁶ “[...] *although the study of curricula in higher education has aroused increasing interest for several years, it is far from constituting as well established a theme as, for example, the student condition, university research or governance of institutions.*” (BARRIER, QUÉRÉ; VANNEUVILLE, 2019, p. 34).

⁷ “[...] *the highly ‘decentralized’ character of curriculum definition in higher education, in addition to the links directly forged between academics and the economic world, offer multiple opportunities for different groups to intervene in the process.*” (BARRIER, QUÉRÉ; VANNEUVILLE, 2019, p. 40).

currículo ocorre com as histórias de vida e práticas, permeada por diálogos apoiados nas existências, sendo uma ação consciente com impacto no currículo. Portanto, os estudos sobre currículos apresentam-se como oportunidades, onde os atores sentem-se responsáveis pelo ato formativo e contribuem com a reformulação curricular, visando dissipar os modelos impostos por alguns países, como o norte americano e o europeu, tão dispares das realidades do Brasil.

Nesses termos, pela dimensão dialógica, atores curriculantes passam a ser responsáveis pelas práticas e processos formativos, bem como constituintes do processo de elaboração curricular. Como ponto fundamental, Macedo (2018) concorda com Silva (2010), ao demonstrar como o discurso do currículo corresponde à realidade, socialmente construída. Vê-se, portanto, que os sujeitos não podem ser desvinculados do contexto da organização e experiência curricular formativa, como ainda ocorre no ensino superior brasileiro, que ignora especificidades regionais (socioeconômicas e culturais) nas suas avaliações institucionais.

Atualmente, uma tendência discutível é a valorização da sistematização do currículo e seus critérios de avaliação, mensurados por *ranking* (escala de classificação) universitário do país, ignorando a pluralidade envolvida nos atores curriculantes (docentes e discentes). A corrida pela melhor pontuação acarreta um investimento desigual na infraestrutura e nos recursos humanos e, ainda, evidencia níveis discriminatórios (implícitos) quanto à posição social.

Calderón e França (2018, p. 462) analisam que, entre os anos de 2000 a 2009, artigos sobre essa temática indicavam “[...] o fenômeno dos *rankings* a processos de mercantilização da educação; à implantação de uma lógica racional produtivista típica das empresas privadas no seio das universidades; à difusão do modelo de ‘universidade de classe mundial’ como paradigma de qualidade”; e a partir de 2010, os artigos mostravam “[...] o fenômeno do ranqueamento como um fator indutor de melhoria das instituições e sistemas de educação superior; de promoção de maior transparência na relação da oferta dos serviços educacionais; de seu papel enquanto fonte de informação para futuros estudantes”, demonstrando que as avaliações quantitativas servem para informar quais instituições de ensino superior apresentam melhores desempenhos, servindo de instrumento de orientação para o aluno na escolha da instituição quanto ao seu nível acadêmico e empregabilidade dos seus egressos.

O *ranking* favorece a obtenção de *status* relacionado com a internacionalização, governança, autonomia, produtividade das instituições, mesmo utilizando-se de métodos que desconsideram os diferentes objetivos educacionais, como se as instituições fossem homogêneas nas formas de ensinar e no perfil dos seus alunos.

Por isso, esta pesquisa defende os estudos sobre os currículos em uma perspectiva humanista, construtivista, considerando a educação na vertente teórica e prática, em que a formação é resultado da construção do conhecimento através da relação entre sujeitos e suas vivências. A forma de apreender é um elo dialógico entre os atores educativos, que se consolida em uma visão mais ampla do processo comunicativo, não sendo apenas transmissão de informação entre emissores e receptores.

3.3 PRÁTICAS DOCENTES E OS MÉTODOS FORMATIVOS

A prática docente, os métodos formativos e as técnicas pedagógicas apresentam-se como alguns dos desafios do processo de ensino e aprendizagem, decorrente das transformações sociais geradas pelas tecnologias de informação e de comunicação. Na contemporaneidade, o perfil do aluno se caracteriza pela autonomia na busca por informação, uso cotidiano de tecnologias, dificuldade de concentração, resistência a leitura e a escrita. Nesse contexto, torna oportuna a discussão sobre a práxis educativa no contexto das universidades que, por dedicar-se a pesquisa, se diferencia das demais categorias acadêmicas e administrativas, tais como faculdades e centros universitários.

Por conseguinte, neste estudo, docência no ensino superior se refere à atividade de ensino com profissionalismo, sendo o professor universitário aquele com competências específicas para assumir essa função e a investigação científica, tendo em vista que, em alguns casos, o docente exerce simultaneamente a função de administrador, que pode auxiliar na identificação de fragilidades e potencialidades dos discursos sobre o currículo.

Sobre essa tendência, Macedo (2012) indica o atual poder de configuração da educação pelo currículo, nos quais os atores/autores da formação (docentes, alunos, funcionários, planejadores, família) transformam-se em atores/autores curriculantes, que envolvem tanto a criação de políticas oficiais de currículo quanto às ações socioeducacionais. Coadunando com esse pensamento, Paim (2012, p. 65) esclarece que

[...] o currículo, enquanto materialidade que é pensada por alguém ou por um coletivo de autores/atores sociopedagógicos e que se apresenta sob um formato organizativo consolida-se e ganha sentido e vida a partir dos atos dos sujeitos que o protagonizam, que o colocam em processo, em movimento.

Embora se compreenda que, de modo geral, o currículo oficial seja caracterizado por organização em componentes curriculares isolados, é fato que o mesmo é resultado da ação

dos sujeitos, sendo identificado como currículo real ou praticado, que determina a abordagem educativa, os conteúdos a serem trabalhados, as técnicas empregadas e os objetivos institucionais. Portanto, “um ato de currículo é sempre realizado por um ou mais sujeitos em um ‘determinado’ contexto; apresenta um conteúdo implícito ou explícito e gera um produto” (PAIM, 2012, p. 67).

Desta maneira, evidencia-se o currículo como parte da práxis pedagógica, tendo como desafio articular teoria e a prática, dimensões dissociadas no processo de formação. Freire (2019a, p. 24) concorda com isso e assim se expressa: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”, ou seja é necessário pensar nos atos que referendam a prática curricular.

Se o professor apenas enfoca na ação pela ação, negando a reflexão e a práxis, ele inviabiliza o diálogo, forjando uma educação sistemática, denominada por Freire (2019b) como concepção “bancária” da educação, em que o professor conduz o aluno à memorização mecânica do conteúdo, onde “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que julgam sábio aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2019b, p. 81). Na “educação libertadora/problematizadora”, idealizada por Freire (2019b, p. 52), “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, onde o método deixa de ser o instrumento do educador para manipular o educando e se materializa em atos, assumindo a intencionalidade.

Há o antagonismo entre as duas concepções, uma bancária, que serve a educação como ato de depositar, de transferir, de transmitir e a outra, libertadora, na qual se possibilita uma situação gnosiológica, caráter reflexivo, estabelecendo uma forma autêntica de pensar e atuar. A dicotomia serve para orientar os procedimentos e modos de fazer do trabalho educativo, de acordo com os modelos tradicionais ou com as teorias progressistas.

Freire (2019a) reflete sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educandos, abordando aspectos atitudinais e comportamentais do docente, tais como: princípios éticos, bom-senso, apreensão da realidade, convicção de que a mudança é possível, segurança, comprometimento, liberdade e autoridade, considerados relevantes para a formação do professor universitário. O fazer docente implica “[...] uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2019a, p. 26), despertando a autenticidade na prática de ensinar-aprender para além da formação profissional tecnocrática propagada pela teoria tradicional.

Ferreira e Bottentuit (2017, p. 22) lembram que

assim, é necessário que a Educação aponte novas perspectivas e saídas, que os professores façam da prática pedagógica uma arte de ensinar com conteúdos capazes de desafiar e confrontar os modelos conservadores, elitistas, patriarcais que reproduzem uma sociedade favorável a manutenção do *status quo*.

Os novos processos de ensinar representam alternativas que coadunam com a noção de Macedo (2012) e de Freire (2019b), visando à construção de sujeitos, contrários a reprodução do saber. Os modelos conservadores demonstram conteúdos dissociados da realidade, provocando dificuldade de assimilação e o acompanhamento das atividades em sala de aula. Desta maneira, Ferreira e Bottentuit (2017) destacam aspectos de responsabilidade e comprometimento na relação professor aluno, como forma de ambos compreenderem o significado de uma sociedade opressora/oprimida.

Para tanto, resgata-se o conceito de docência no ensino superior, com o objetivo de melhor assimilar o papel docente no processo de ensino aprendizagem. Em uma visão reducionista, docência significa ensino, ministrar aulas, ação de ensinar, exercício do magistério; e professor como aquele que dar aulas. Todavia, Masetto (2002, p. 13, grifo do autor) salienta “[...] a *docência no ensino superior* exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também *um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão*”. Então, entende-se a docência universitária como aquela em que o professor tem habilidade e competência para incentivar a formação integral do discente.

De acordo com esse posicionamento, Madeira e Silva (2015) acrescentam que o fundamento teórico para a atuação prática torna o professor independente para buscar seus métodos (caminhos entre o ato de ensinar e o ato de aprender), estratégias e técnicas (instrumentos que auxiliam o método), que condizem com o seu compromisso ético. Inclusive Freire (2019b) defende que os princípios éticos orientam o comportamento humano, direcionando para quais objetivos formativos o educador pretende fortalecer, se na ênfase no ensino, sendo o professor o sujeito do processo, ou na aprendizagem, reconhecendo o aprendiz como foco educacional.

Similarmente, Masetto (2003) identifica estes dois paradigmas como frequentes no ensino superior. O primeiro marcado pela transmissão do conhecimento, por uma posição magistral, por ditar o processo avaliativo e notas, prevalecendo o método expositivo (exposição oral). O segundo, almejado pelo autor, preocupa-se com o desenvolvimento do ser como um todo, sobressaindo o método formativo ativo (dialógico ou participativo), cujo

professor mediador favorece a criticidade para o amadurecimento da cidadania. Nas palavras de Masetto (2000, p. 144-145):

por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mais uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Essa compreensão da mediação cria caminhos favoráveis a serem percorridos pelos estudantes, aproximando-os dos objetos educativos e materiais didáticos, estes escolhidos de acordo com as suas necessidades, linguagens e simbolismos. O mediador propicia um diálogo contínuo, trocas de experiências e interações entre o saber científico e o popular, colocando em evidência o papel do aprendiz.

Do ponto de vista de Davallon (2007, p. 10), “[...] cada domínio de investigação possui o seu próprio uso – ou mesmo a sua própria definição – de mediação”, por conseguinte, a expressão mediação pedagógica identifica que a posição do formador como mediador procede de um componente relacional e regulador das interações educativas, com o intuito de promover efetivamente a relação aprendiz-saber, ou seja, uma ação implicando uma transformação.

Ao tratar da educação superior, Masetto (2002, p. 12) chama a atenção sobre a questão do ensino e da aprendizagem nas instituições [faculdades e universidades], pois “[...] não se tem consciência na prática que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação [...]” e os docentes devem privilegiar “[...] o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores”. O autor desloca a ênfase da formação profissional, centrada em competências específicas de determinadas áreas, para uma formação ampla, de conscientização do sujeito como agente transformador, inferindo sobre a necessidade do docente ser o protagonista do processo de construção do conhecimento.

Com base nessa interpretação, Macedo, Guerra e Macedo (2019, p. 115) defendem que “formar-se implica descobrir-se a si mesmo em termos de possibilidades específicas para dar um sentido à vida, a partir do que se é enquanto sujeito e do que se vive enquanto sujeito aprendente”. Nessa acepção, o conceito de formação, para Macedo, Guerra e Macedo (2019, p. 115), trata-se de “[...] um significado mais largo, mais global, que inclui diferentes facetas da atividade educativa tal como elas se desenham na vida de uma pessoa”, possibilitando perceber como as experiências de vida dão significado e sentido às formas de aprender.

Porém, nem sempre um professor universitário considera-se preparado para a prática pedagógica, ainda mais se o contato com a docência foi apenas em componentes curriculares como tirocínio docente e/ou estágio supervisionado, algumas delas optativas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nos cursos de pós-graduação em Ciência da Informação, por exemplo, Guimarães (2019, p. 180) “[...] evidenciou lacunas na distribuição dos conteúdos que possam contribuir na formação para o exercício docente, implicando diretamente na prática didático-pedagógica [...]”. Para a autora, os dados demonstraram que o componente “Estágio de Docência” no ensino superior “[...] pouco contribui para os discentes experienciar a docência na graduação, pois não há relação entre os conteúdos epistemológicos da docência com a prática em sala de aula” (GUIMARÃES, 2019, p. 161), reafirmando carências no desenvolvimento da mediação pedagógica, desde o planejamento de aula até a própria atuação.

A situação agrava-se quando o docente dispensa cursos de capacitação e qualificação profissional, como os cursos de formação docente e metodologia do ensino superior, pois acredita que o seu saber é suficiente para educar. Masetto (2002) esclarece que essa atitude foi consolidada no contexto histórico de expansão do ensino superior, até os anos de 1970, em que exigia-se do candidato a professor o bacharelado e o exercício competente de sua profissão, para ensinar aos alunos serem bons profissionais quanto ele.

No dizer de Libâneo (2017), a prática do professor não constitui mera função técnica, pois exige atividade teórica e prática embutidas no conceito de didática, esta apreendida como disciplina que analisa os métodos e técnicas que possibilitam a aprendizagem. Mas, a dificuldade está no aspecto metodológico (atividade pedagógica) ausente na formação prévia, que influencia diretamente na elaboração do conteúdo a ser ministrado e de como é apreendido pelo discente.

Vélez (2015, p. 45) sinaliza que a didática na universidade ressalta estratégias de ensinar que subsidiem os fins desejados e centraliza-se “[...] na reflexão teórica e metodológica sobre os interesses e as necessidades dos sujeitos que aprende”, direcionando a formação para a completude do ser, seja na atuação profissional quanto na pesquisa científica.

O fazer docente é cercado de crenças que, em muitas vezes, não se sustentam. Assim, com o objetivo de desmistificar algumas verdades impregnadas na docência no ensino superior e garantir a melhoria da qualidade docente, Madeira e Silva (2015) elencam alguns mitos arraigados na sociedade, que foram selecionados, propositalmente, para reforçar a necessidade de mudança. O primeiro mito, “ensinar se aprende ensinando”, fortalece a ideia de que o professor não precisa se capacitar e, na verdade, a atuação pedagógica exige

fundamentação e habilidades didáticas. O segundo, “envolver-se com aulas rouba tempo da pesquisa, que é atividade mais importante”, sustenta os indicadores de qualidade das instituições de ensino e cursos pelo MEC que privilegia a produção científica. O terceiro, “ética é problema de educação de base, da família, da religião e da sociedade”, trata-se de uma omissão, devendo ser discutido em sala de aula, principalmente relacionar a ética com as questões profissionais. O quarto, “é arriscado sair do ensino tradicional e adotar metodologias ativas, modernas ou progressistas”, assegura a visão positivista e cartesiana impregnada nas práticas, afinal, o construtivismo tem a intenção de transformação social.

Para Masetto (2002), o ensino nas universidades possibilita o desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento (saber integrado de forma interdisciplinar), no aspecto afetivo-emocional (conhecimento de si mesmo e limitações), nas habilidades (trabalho de equipe, elaborar relatórios, realizar pesquisa, aprender com situações simuladas e comunitárias) e nas atitudes e valores (dimensão ética, uso dos recursos tecnológicos, atualização contínua do conhecimento, cooperação, solidariedade, criticidade, criatividade).

Por causa disso, espera-se que o docente universitário mostre competência em uma determinada área de conhecimento, tenha domínio dos conhecimentos básicos e experiência profissional no campo, além de investir em atualizações periódicas. Se for pesquisador, como é o caso das universidades públicas, deve participar regularmente de eventos científicos, produzindo *papers*, artigos, livros, produção técnica, entre outros. (MASETTO, 2002).

A docência caracteriza-se por múltiplas funções e atividades e, por isso, Masetto (2002) distingue quatro eixos do processo ensino aprendizagem para situar a atuação docente:

- a) aspecto conceitual;
- b) professor como conceptor e gestor do currículo;
- c) relação professor-aluno e aluno-aluno;
- d) domínio da tecnologia educacional; situações que tornam visíveis alteridades no meio universitário, especialmente quando as assertivas sobre educação diferem das práticas pedagógicas.

O primeiro eixo, aspecto conceitual, trata-se do ensino aprendizagem com o significado de aprender conhecimentos. A abstração da colocação faz com que a sua conceituação perpassa por diferentes teorias das áreas de psicologia, sociologia, lingüística, entre outras. Como exemplo, Vygotsky (1991) defende que a aprendizagem começa quando as primeiras perguntas apontam no indivíduo, relacionando-se com o seu desenvolvimento, através do que se sabe e o que se deseja aprender. Ainda segundo o autor, a Teoria de Aprendizagem refere-se à zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível

de desenvolvimento real (funções mentais), determinado ao resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, quando a solução do problema depende de uma orientação de um adulto ou uma pessoa mais capaz (VYGOTSKY, 1991). Nesse sentido, o professor, agente mediador, desafia os seus alunos, orientando-os na resolução, e possibilitando atividades coletivas, em que aqueles mais adiantados colaboram com aqueles com dificuldades. O aprendizado é visto como um processo social, dialógico e dependente das funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. Por ser uma posição centrada na psicologia, Vygotsky (1991) critica a intervenção educacional de Paulo Freire direcionada ao contexto histórico e cultural dos alunos, onde existe uma combinação de conceitos baseados na prática social e aqueles introduzidos pelos professores.

Nos dizeres de Freire (2019a, p. 24, grifo do autor), “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, defendendo o estímulo da curiosidade epistemológica do educador e educando, ou seja, transformar a curiosidade ingênua em um aprender criticamente, inexistindo a relação papel ativo do professor e recepção passiva do aluno.

Outro aspecto que merece ser analisado no conceito de ensino aprendizado é a questão da fragmentação do conhecimento que ainda persiste nas instituições universitárias. De acordo com Madeira e Silva (2015) e Freire (2019a), essa questão pode ser resolvida com a presença da interdisciplinaridade nos conteúdos e na prática, e consoante com o próprio ritmo da ciência, onde paradigmas antigos coexistem com novos.

O segundo eixo, “professor como conceptor e gestor do currículo”, identifica o docente como o responsável por adotar formas de aprender associadas com o processo cognitivo e habilidades dos alunos, como enfatizam Barrier, Quéré e Vanneuville (2019, p. 43, tradução nossa): “primeiro, sob essa perspectiva, é possível examinar as práticas e estratégias dos docentes, que são os principais atores na construção de currículos”⁸. Se o professor segue o currículo oficial, normalmente constituído de uma quantidade infinita de conteúdos, limita-se à transmissão do conteúdo sem se preocupar se o que está sendo ensinado corresponde às exigências do mercado. Silva (2010) acrescenta que normalmente há uma comunicação unilateral entre o currículo e a pedagogia, e sugere a perspectiva da educação problematizadora (de Paulo Freire), na qual todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento, que é um ato dialógico.

⁸ “First, from this perspective, it is possible to examine the practices and strategies of faculty members, who are the primary actors in constructing curricula.” (BARRIER; QUÉRÉ; VANNEUVILLE, 2019, p. 43).

Convém comentar que ao elaborar um currículo, os envolvidos no processo não o fazem de forma neutra, isso porque administradores e professores não omitem ou ocultam o seu posicionamento político e ideológico (FREIRE, 2019a). Por isso, em alguns casos, a prática intencional do professor pode perpetuar um modelo de currículo rígido e autoritário; e em outras situações, tornar o currículo flexível, motivando o aprendiz desde o seu ingresso e, com isso, reduzir a evasão nos primeiros semestres.

O terceiro eixo, “relação professor-aluno e aluno-aluno”, complexa por sua essência, faz com que o professor assuma o papel de orientador em todas as etapas do processo formativo, criando um ambiente harmônico e de condições contínuas de *feedback* com o aluno. A construção de relações interativas em sala de aula, segundo Madeira e Silva (2015), dependem do professor universitário, quando apontam ações incentivadoras como: realizar dinâmica de apresentações (docente, plano de aula, objetivos, conteúdos, bibliografia básica e complementar, métodos, avaliações e discente) no primeiro dia de aula; ser responsável e humilde; memorizar o nome dos alunos; preparar as aulas com capricho, retornando assuntos pendentes e responder aos questionamentos; agir com generosidade; observar o palavreado para torná-lo mais brando e afável; ser ético. Aliás, Madeira e Silva (2015, p. 52) argumentam que “[...] a melhor maneira de ensinar ética é mostrando-a constantemente pela própria conduta [...]”, em que o professor dá exemplos de retidão e honradez, estimulando no aluno o respeito mútuo e a reflexão sobre valores presentes na realidade social.

Freire (2019a, p. 42) acredita que uma das tarefas mais importantes da docência crítica seja “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”, porque a interação pressupõe respeito à heterogeneidade, contribuindo para uma postura eclética e enriquecimento de saberes.

A propósito, a sala de aula é o espaço tempo de encontro dos sujeitos do processo de aprendizagem. É nesse ambiente que o bom-senso baliza a autoridade do professor.

[...] saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (FREIRE, 2019a, p. 61)

O modo de agir do docente por certo deixará marcas na vida do discente. Assim, o sentido de acolher, ao mesmo tempo em que impõe limite, de não permitir condutas

discriminatórias, de incentivar a liberdade criativa, de saber escutar são atitudes que contemplam a diversidade cultural e a subjetividade de cada aluno/aluna.

Masetto (2003) reitera que o ato interacional pode ser intensificado nas aulas em laboratórios, empresas, bibliotecas, centros de informação, arquivos, *internet*, eventos científicos, entre outros, possibilitando a integração da teoria com a prática, mostrando que, em alguns momentos, há uma distância do ideal e do real.

O uso de diferentes técnicas para simular uma situação real representa o quarto eixo (“domínio da tecnologia educacional”), no qual são identificadas as técnicas convencionais, aquelas que já existem algum tempo no processo presencial, e as novas tecnologias, vinculadas ao uso de computador, informática e educação à distância (MASETTO, 2000).

Sobre esses aspectos, Masetto (2003) e Madeira (2015) afirmam existir mais de cem tipos de técnicas a serem utilizadas por docentes, mas por conta da variedade, selecionaram as usuais, a exemplos de: aula expositiva, tempestade cerebral (ou explosão de ideias ou *brainstorm*), discussão em pequenos grupos, desenho em grupos, situação problema (*problem based learning* – PBL) ou estudo de caso, indicação de leituras ou estudo dirigido (resumos, questões, indicação de dúvidas e reflexão pessoal, resolver casos etc.), dramatização (teatro com personagens variados), jogos pedagógicos (simulações, *role-playing*, *puzzles*). Além disso, sugerem algumas técnicas de dinâmica de grupo (Quadro 5), que dinamizam as aulas, introduzindo estilos diferentes de ensinar e de obter a atenção e a participação do aluno.

Quadro 5 – Técnicas de dinâmica de grupo

Identificação	Características	Objetivos
Seminário	Grupos realizam pesquisa sobre determinado tema para ser apresentado a turma.	Incentivar a pesquisa e produzir conhecimento coletivamente.
Mesa redonda	Escolhe uma temática e apresentar os pontos positivos e negativos.	Discutir pontos de vistas diferentes.
Grupo de observação	Grupos discutem o tema por 15 minutos e outros grupos observam.	Introduzir um assunto, explorar experiências individuais e debater.
Painel integrado	Inicialmente, cada grupo tem um tema, uma pergunta ou um artigo. Depois, formam-se novos grupos para intercambiar as informações.	Desenvolvimento de atitudes, responsabilidade e crítica.
Grupos de oposição	Grupos que apresentem argumentos pró e contra determinada teoria ou princípio.	Desenvolver habilidades de argumentação.
Pequenos grupos para formular questões	A partir de textos, o grupo elabora perguntas procurando esclarecimentos ou resolução de dúvidas.	Estimular a capacidade de perguntar.
Projetos	Relaciona uma situação real/profissional, identificando uma situação problema e fazer um diagnóstico.	Incentivar a pesquisa, identificando aspectos teóricos que fundamentem a situação.
Mídia eletrônica	Envolve o computador, <i>internet</i> , <i>chat</i> ou bate-papo, <i>data-show</i> , videoconferência, <i>e-mail</i> , listas de discussão, redes sociais, ambientes de aprendizagem digitais.	Facilitar a pesquisa, a interação, simular situações, contato com especialistas, propor inovação.

Fonte: Adaptação de Masetto (2000, 2003).

Observa-se uma variedade nas técnicas de dinâmica de grupo, que abrangem os diversos objetivos formativos do discente, podendo ser associadas para inovar o cotidiano acadêmico. No entanto, Masetto (2003) adverte que o professor universitário sente dúvida em mudar a ação metodológica ou continuar como seu modelo tradicional, alegando que algumas dessas técnicas dependem de tempo para a realização das atividades e provocam agitação nos alunos, comprometendo o cronograma estabelecido.

Todavia, para Barrier, Quéré e Vanneuville (2019, p. 39, tradução nossa), “o controle exercido pelos acadêmicos sobre a definição de seu ensino também abrange o vínculo entre transmissão e produção de conhecimento no ensino superior”⁹, atitude que justifica a prevalência de aulas expositivas, sobretudo nos cursos de caráter tecnicistas. Madeira (2015) assegura que, apesar de ser considerada uma estratégia didática ultrapassada, a aula expositiva continua em uso, sendo o modelo mais representativo do ensino tradicional e resistente as intenções de mudança.

A transmissão verbal do saber, em um processo unilateral, faz com que o professor seja uma autoridade na classe dita homogênea, desconsiderando as diversas formas de aprender e a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991). Em razão disso, é salutar repensar a aula expositiva, combinando-a com novas técnicas para ser dinâmica e entusiástica, pois, como destaca Madeira (2015), o professor é o responsável pelo ambiente agradável e motivador, fazendo do ensino uma atividade prazerosa.

É interessante comentar que, mesmo em uma época de uso incessante da *internet* e seus dispositivos (recursos tecnológicos), alguns professores de cursos presenciais mostram resistência com o uso de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), utilizado como ferramenta para educação à distância (EAD) e como apoio às aulas presenciais, provavelmente, por alegarem pouca familiaridade com a tecnologia, objeção ao novo, dupla jornada (em sala de aula e em casa) e desinteresse dos alunos. Entretanto, devido ao momento atual (iniciado em março de 2020), marcado pelo avanço do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil e no mundo, as ações de isolamento social fizeram com que professores, alunos e gestores tivessem que se reinventar em relação ao uso das tecnologias nos sistemas educacionais, possibilitando as aulas síncronas (acontecem em tempo real por meio de transmissões ao vivo e salas de videoconferência) para os cursos presenciais.

⁹ “The control exerted by academics over the definition of their teaching also encompasses the link between knowledge transmission and production in higher education.” (BARRIER, QUÉRÉ; VANNEUVILLE, 2019, p. 39).

Pereira, Schmitt e Dias (2007, p. 4) asseveram que “[...] em termos conceituais, os AVAs consistem em mídias [conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos] que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo”, favorecendo o ensino e a aprendizagem. Dentre algumas das vantagens desses ambientes, pode-se destacar a disponibilização de informações (do curso, do componente curricular, de alguma temática) e documentos (materiais didáticos); agilizam a comunicação; permitem o gerenciamento pedagógico e administrativo (avaliações, resultados de desempenho, relatórios de uso etc.); e incentivam a produção com a elaboração de atividades e discussões dos problemas, existindo um comprometimento entre os envolvidos (professores, tutores, monitores, alunos e equipe técnica), melhorando o processo educativo.

Portanto, os quatro eixos apresentados do ensino aprendizagem abarcam a complexidade e vicissitude do processo educativo. A atenção dedicada à noção de formação e os recursos que complementam a aula, tornando-a motivadora, demonstra que a capacitação docente poderá facilitar o exercício profissional, ampliando a compreensão que o fracasso e/ou as dificuldades não são de responsabilidade exclusiva do aluno.

Isto posto, outra preocupação do docente diz respeito às avaliações, entendidas como formas de verificar como o conhecimento foi aprendido. Para Madeira e Silva (2015), os diferentes modos de avaliar distinguem em avaliação do rendimento escolar (prova ou avaliação somativa), aplicada como notas de maiores pesos; avaliação diagnóstica ou pré-avaliação, realizada no início do semestre para conhecer o preparo do aluno quanto ao conteúdo; e avaliação formativa ou personalizada, utilizando diferentes tarefas durante a disciplina/componente curricular. Esse processo caracteriza-se como *feedback* que o professor passa para o aluno, mostrando limitações e potencialidades, com isso, promovendo a auto-avaliação do aluno.

A avaliação de desempenho do professor, normalmente elaborada pelas instituições ou pelo núcleo docente estruturante (NDE), objetiva apreciar a opinião do discente sobre a docência. Com os resultados, espera-se ter consciência das práticas e atitudes, revendo posturas em sala de aula e reformulando o conteúdo a ser ministrado; circunstância apropriada para melhorar a qualidade do ensino (através de capacitação) e a própria relação professor-aluno.

Freire (2019a, p. 113) admite que “os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mais insistindo em passar como democráticos”, utilizados de maneira equivocada para controle e limitação do que ensinar. Essa constatação desperta no professor progressista, humanista, o

anseio por um instrumento que de fato aprecie as formas de aprender e sirva para escutar as carências dos alunos, que por medo de represálias e/ou censuras acabam por não dizer a verdade. Por isso, o ideal é que, na avaliação do discente sobre o componente curricular, prevaleça o anonimato e tenha espaço para as sugestões e reclamações. Ao se pensar criticamente a prática de hoje, consegue-se aperfeiçoá-la, subsidiando o ensino aprendizagem com qualidade, pois, consoante Moreira (1993, p. 50), “[...] o professor precisa, ainda, capacitar-se a atualizar os meios quando novos significados ou as características, os interesses e as necessidades dos alunos assim o exigirem”. De fato, com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e programas especiais de cotas implantados nas universidades públicas, o perfil discente é totalmente diferente de 10 (dez) anos atrás. Para lidar com essa situação, algumas instituições de ensino, percebendo a carência de conhecimentos específicos para a docência universitária, estimulam a qualificação, através da educação continuada e a capacitação mediante cursos e oficinas temáticas.

Diante disso, nesta pesquisa, as práticas pedagógicas e os métodos formativos encontram-se situados em um plano progressista, construtivista, voltados ao desenvolvimento do aprendiz para além da formação técnica, despertando a crítica sobre as formas de aprender. Com essa abordagem, acredita-se no avanço dos ideais democráticos, mesmo conscientes de obstáculos a serem enfrentados pela manutenção tradicionalista, própria do neoliberalismo da sociedade contemporânea.

Depreende-se de tal tendência que o contexto da Arquivologia se enquadra na visão de formação técnica para as demandas do mercado de trabalho, eminentemente direcionada para o fazer, estabelecida em 1970. Porém, as mudanças, especialmente advindas com as tecnologias da informação e da comunicação, incorporam novos papéis sociais para as instituições arquivistas e serviços arquivísticos, bem como para o arquivista, que é o responsável em oportunizar a relação informação arquivística, indivíduo e transformação social. Nessa circunstância, a mediação do profissional assemelha-se a ação do educador, possibilitando o processo reflexivo para desvendar a realidade.

Despertar a reflexão sobre a prática educativa nos cursos de Arquivologia, objetivando uma revisão dos métodos formativos, das técnicas e instrumentos didáticos, inclusive como meio de desenvolver pesquisas e consolidar as bases teóricas e metodológicas da área, se configura uma necessidade demandada pela sociedade em curso.

4 ARQUIVISTA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção busca-se uma reflexão acerca do processo formativo do arquivista, pontuando desde os aspectos históricos e conceituais, impostos pelos movimentos norte americano e europeu, até as novas perspectivas de atuação profissional. Desse modo, recorre às contribuições de autores brasileiros como Matos (2008), Fonseca (1999, 2005), Jardim (1998, 2001, 2018), Mariz (2012), Tanus e Araújo (2013), Bellotto (2014a, 2014b), e internacionais, como Rousseau e Couture (1998), Thomassen (2001, 2005), Schellenberg (2006), Silva e Ribeiro (2008), Lodolini (2010), Ribeiro (2011), Cook (2012), Maria Cabero (2015), Dingwall (2016), Eastwood (2016), para conceber o cenário arquivístico.

A compreensão da formação perpassa pela organização curricular, que conjuga conhecimentos teóricos, recursos e instrumentos pedagógicos e práticas profissionais, aliados às relações de poder desenvolvidas nos ambientes acadêmicos. Neste estudo, a formação situa-se nos contextos sociais, a partir da interação dos sujeitos, e ajusta-se a vertente pessoal, como já foi mencionada nas práticas docentes e métodos formativos, explicitadas as suas finalidades de ensino e aprendizagem.

Contudo, alguns problemas estruturais decorrentes do regime de formação para o ensino superior, resultantes das reformas universitárias de 1960 e 1970, permanecem na atualidade, tais como: dificuldades para a aprovação de propostas curriculares inovadoras por incompatibilidade com as regras de classificação, organização e oferecimento de componentes curriculares; ausência de aplicação de dois princípios norteadores dos currículos contemporâneos, flexibilidade e interdisciplinaridade; e práticas pedagógicas tradicionais, com excesso de aulas expositivas e uso incipiente de recursos tecnológicos. (REUNI, 2007).

A institucionalização do currículo e a formação caminham lado a lado com as mudanças políticas e contextos econômicos. Em relação a esses aspectos, Barrier, Quéré e Vanneuville (2019, p. 46-47, tradução nossa) ressaltam que

um dos desafios consistia em enfatizar a concepção de profissão que está embutida no currículo das instituições de ensino superior: o conteúdo da formação envolve um conjunto de conhecimentos, representações e normas que modelam práticas profissionais e uma posição na divisão social do trabalho. Conseqüentemente, observar a formação significa estudar como as instituições de ensino superior criam tipos específicos de profissionais.¹⁰

¹⁰ “One of the challenges consisted of emphasizing the conception of the profession that is embedded in the curriculum of higher education institutions: training content entails a set of knowledge, representations and norms that model professional practices and a position in the social division of labor. Consequently, observing training means studying how higher education institutions devise particular types of professionals.” (BARRIER, QUÉRÉ; VANNEUVILLE, 2019, p. 46-47).

O discurso do currículo direciona os objetivos formativos, quase sempre atrelados a forma de transmitir conhecimento, para que haja um nível linear de formação profissional. Essa visão racionalista e mecanicista, que desconsidera os aspectos subjetivos e coletivos, já não é suficiente para atender as demandas do mercado de trabalho, razões pelas quais os autores propõem uma análise mais aprofundada das interações entre empresas e instituições de ensino superior na definição de currículos.

Quanto à estrutura curricular dos cursos de Arquivologia, Jardim (2001) alega que elaborar conteúdos com características interdisciplinares torna-se um desafio, tendo em vista a prevalência de um percurso formativo fragmentado e sobrecarregado, ao qual o discente é submetido, imperando o tecnicismo na formação profissional. Por incrementar a consciência de função social ao arquivista, numa perspectiva mais humanista, é salutar investir em pesquisa, porém “[...] são ainda poucos os arquivistas-educadores que assumem a tarefa de desenvolver um corpo de conhecimento arquivístico mediante a pesquisa científica”, na visão de Jardim (2001, p. 3). Os saberes oriundos das investigações na área ampliam as concepções sobre o fazer do arquivista.

Para Thomassen (2005, p. 2, tradução nossa), deslocar o foco das estratégias pedagógicas “tradicionais de mão-de-obra e currículo” para centrar-se em “[...] estratégias de flexibilidade, com o objetivo de promover qualidades gerais como flexibilidade, capacidade de aprendizado, disciplina de trabalho, comunicação e cooperação”, pode resultar em práticas, cujo aprendizado torna-se significado, pois o “[...] foco muda das habilidades e conhecimentos para a compreensão e as atitudes”,¹¹ implicando em uma mudança significativa na prática docente.

A alternativa proposta pelo autor percebe como a formação arquivística sucede da práxis pedagógica, reconhecendo o aprendiz como parte do processo educativo. Assim, aprende-se com as experiências em sala de aula, nas visitas técnicas, nos ambientes de estágio, nos laboratórios e em cursos de aperfeiçoamento e educação continuada. Ainda de acordo com Thomassen (2005, tradução nossa), os professores da ciência arquivística devem ter domínio sobre arquivos e funções arquivísticas, habilidades profissionais e atualizações constantes. Além disso, sugere usar mídias para o envolvimento no aprendizado aberto e flexível e incentivar a proatividade do aluno no ambiente digital.

¹¹ “The focus of pedagogical strategies shifts from the traditional manpower - and curriculum –strategies to flexibility-strategies, aimed at promoting general qualities like flexibility, learning capacity, working discipline, communicativeness and cooperativeness. In designing learning objectives the focus shifts from skills and knowledge to understanding and attitudes.” (THOMASSEN, 2005, p.2).

Thomassen (2005, tradução nossa), por sua vez, reconhece que as TIC promoveram mudanças paradigmáticas na vida profissional que afetaram os métodos didáticos e a organização educacional. Para o autor, o ensino da arquivística na era da informação demanda por um profissional que atenda as necessidades de tratamento dos registros eletrônicos das instituições / pessoas / famílias e gerencie técnicas automatizadas para esses registros.

O debate sobre ensino e Arquivologia no Brasil é recente, ocorrido, inicialmente, na I Reunião Brasileira de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (REPARQ), realizada em 2010, em Brasília, e, desde então, relevantes discussões se configuram nas pesquisas. Em um breve levantamento bibliográfico, a Relação de Publicações sobre Educação, Currículo e Arquivologia no Brasil (por ano) (Apêndice B) dá uma noção das abordagens científicas desenvolvidas na área, tais como: avaliação dos currículos dos cursos de Arquivologia para preparação dos seus profissionais; referência a quais competências e habilidades são necessárias a um arquivista; identificação das competências informacionais e infocomunicacionais para o arquivista; análise do perfil dos discentes dos cursos de Arquivologia, dentre outros. Entretanto, percebe-se uma ausência de projetos científicos para analisar como as habilidades e as capacidades aprendidas nos cursos profissionais (da Arquivologia) contribuem com o exercício de uma profissão e o desenvolvimento do ser.

Freire (2019a, p. 123) enfatiza “[...] que o válido hoje é o ‘pragmatismo’ pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela”. Freire (2019a, p. 99-100, grifo do autor) se ressentido da “[...] desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*”. O tecnicismo apenas não favorece as inter-relações necessárias no contexto da formação para a cidadania.

A postura magistral do professor persiste no ambiente universitário, espaço destinado às pesquisas e investigações, a busca por informações, as análises aprofundadas sobre a relação do objeto com o sujeito. A ausência da dimensão dialógica institui a formação mecânica e centrada na competência profissional, descaracterizando o caráter formador da experiência educativa.

Portanto, apresentam-se os caminhos que o arquivista percorre em sua carreira acadêmica, identificando os principais enfoques da profissão, seus paradigmas e sua atual consolidação como área científica. A historicização da área possibilita o entendimento sobre

as tendências e as concepções da formação; em algumas situações, preenchem os requisitos do mercado, em outras, deixam lacunas que serão sanadas com a atuação no cotidiano.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA PROFISSÃO

O desenvolvimento da Arquivologia como área científica no mundo ocidental tem sua demarcação histórica no período do Iluminismo, caracterizado pela ruptura da hegemonia religiosa e pela incidência de movimento intelectual gerado pelas artes, política e literatura, que passaram a valorizar os traços memorialísticos da sociedade. É nesse espaço temporal, de efervescência cultural, que surgem os arquivos nacionais e, com eles, a profissão do arquivista.

Para tanto, nesta pesquisa, Arquivística e Arquivologia expressam-se como sinônimos, isso porque a variação terminológica é percebida nas diversas culturas ao tratar sobre as instituições arquivísticas. Mesmo sendo uma área secular, o campo ainda está em processo de consolidação científica, no qual novas pesquisas e metodologias estão reformulando os conceitos e os princípios arquivísticos para atender a sociedade contemporânea. Thomassen (2001, p. 373, tradução nossa) explica que “os conceitos centrais na ciência Arquivística são a concepção de registro [*record*] e a concepção de arquivo”¹². Nessa citação, considera-se a tradução de *record* como registro, por conta da primeira versão do texto de Thomassen ter sido publicada em 1995, época em que ministrou palestras em diversos cursos de Arquivologia (técnico, graduação e pós-graduação) sobre o impacto dos documentos eletrônicos nas rotinas arquivísticas.

Deste modo, o arquivista deve saber identificar o tipo de documento (informações ligadas ao processo, associadas à razão de sua criação) e suas funções primárias (apoiar a gestão operacional e servir como agentes de prestação de contas e evidência das ações) e secundárias (resgatar a história cultural); ter claramente a definição de arquivo (sistema de manutenção de registro) e suas funções estruturais e administrativas; e identificar as entidades produtoras (organizações, departamentos, setores, famílias, indivíduos), qualidade do registro e valor dos arquivos para a memória. (THOMASSEN, 2001, tradução nossa).

Na visão de Schellenberg (2006), arquivo significa instituição arquivística e arquivos (*archives*) especificam o material do acervo, sendo denominados de documentos (*records*):

¹² “The central concepts in archival science are the concept of the record and the concept of the archive.” (THOMASSEN, 2001, p. 373).

todos os livros, papéis, mapas, fotografias ou outras espécies documentárias, independente de sua apresentação física ou características, expedidos ou recebidos por qualquer entidade pública ou privada no exercício de seus encargos legais ou em função das suas atividades e preservados ou depositados para preservação por aquela entidade ou por seus legítimos sucessores como prova de suas funções, sua política, decisões, métodos, operações ou outras atividades, ou em virtude do valor informativo dos dados neles contidos. (SCHELLENBERG, 2006, p. 41)

Nessa abordagem, o arquivista moderno admite que documento de arquivo é caracterizado pelos elementos que explicam a sua razão de existir e por garantir a preservação para fins oficiais e culturais, apresentando-se por registros únicos, autênticos, orgânicos, independente do suporte e formato (físico e eletrônico). Ainda segundo o autor, o arquivo é entendido como instituição e/ou setor/serviço público e privado responsável por gerir, tratar e recolher documentos arquivísticos que contem registros das ações e fatos da sociedade, disponibilizando-os ao usuário.

A inserção das tecnologias da informação e da comunicação na prática arquivística promove atualizações de alguns conceitos, deslocando a ênfase do documento para a informação arquivística, entendida por Lopes (1996), como informação registrada, produzida ou recebida, convencionais e/ou eletrônicas, com propriedade orgânica (relação com o produtor) e avaliada pelas suas fases e usos (arquivo corrente, intermediário e permanente), referindo-se às atividades administrativas, técnicas ou científicas. Para Mariz (2012), “informação arquivista” é aquela contida nos documentos que integram os arquivos produzidos por um organismo em decorrência de suas funções, também denominada de “informação registrada orgânica”.

Logo, neste estudo, utilizam-se os termos documento arquivístico, informação arquivística, informação registrada orgânica e registro como objetos (de investigação e prática) dos arquivos e, por conseguinte, da Arquivologia, adotados como estáveis pelas teorias e metodologias arquivísticas, mas ciente que o contexto histórico e as transformações sociais incorporam novas conceituações.

No texto “A profissão e o ensino da Arquivologia”, Bellotto (2014b, p. 206) explica que a

Arquivologia é a ‘ciência’ dos arquivos, e não dos documentos [...]. Portanto, a arquivologia, enquanto técnica candidata a ciência, ocupa-se dos arquivos tomados como conjuntos, como acumulações estruturadas de documentos gerados/acumulados por uma entidade no exercício das atividades que justificam a sua existência, tratando de organizá-los, preservá-los, e torná-los disponíveis à consulta.

Como se pode depreender, Bellotto (2014a, 2014b) associa os conceitos de arquivo e documento arquivístico elaborados por Schellenberg (2006) e Thomassen (2001), e declara a Arquivologia como uma técnica e não como ciência, pois a sua individualidade depende da definição da sua metodologia e seus princípios. Por outro lado, justifica a Arquivística como encarregada do processamento técnico dos arquivos, seja na gestão de documentos e nos arquivos permanentes.

Contrariando esse posicionamento, Eastwood (2016, p. 21) defende que “[...] o termo ‘ciência arquivística’ refere-se ao corpo de conhecimento relacionado ao entendimento e ao tratamento dos arquivos [...]”, constituída de teoria (conceitos fundamentais aplicados a informação arquivística e o seu tratamento), métodos (como tratar o material) e prática (aplicação na realidade local), que justificam a sua cientificidade.

Deste modo, os aspectos históricos e conceituais da profissão possibilitam a compreensão da formação do arquivista, inerentes aos aspectos pedagógicos e conhecimentos teóricos. Os discursos paradigmáticos da Arquivologia, impregnados por ideologias, ditam as formas de aprender e ensinar, em alguns momentos centrados no documento e em outros na informação arquivística.

A ausência de registros, causada pela fragilidade dos suportes documentais utilizados na civilização antiga, como o papiro e tábuas de argila, inviabiliza o resgate do processo arquivístico desta época, supondo que o termo arquivista se refere ao indivíduo responsável pelo local de guarda de documentos, conhecidos como arquivo. No século XIV, as cortes europeias nomeavam arquivistas oficiais para organizar inventários, garantir a autenticidade dos documentos e preservar as ações dos seus patronos. Três séculos após, sob forte influência da Revolução Científica, arquivistas publicaram manuais, instruções e normas sobre o trabalho nos arquivos, ressaltando que a profissão não demandava conhecimentos específicos. (RIBEIRO, 2011).

A origem da profissão tem seu marco após a Revolução Francesa, atrelada ao resgate da função do arquivo como fonte legitimadora do Estado, reconhecendo o valor probatório dos documentos arquivísticos para firmar a identidade nacionalista e a liberalização do acesso aos arquivos para a população (RIBEIRO, 2011). A criação de um arquivo nacional responsabilizou o Estado pela centralização documental, preservação da memória e acesso à informação. Essa postura motivou o surgimento de outras instituições arquivísticas pela Europa, geridas por pessoas sem formação específica, e, por ausência de mão de obra qualificada, de padrões e princípios de organização, os próprios arquivos institucionalizados investiam nos cursos de formação.

Diante disso, o arquivista italiano Elio Lodolini (2010), no artigo “*Formación profesional de los archiveros y escuelas de archivología*”, apresenta um panorama histórico do ensino da Arquivística nos países europeus e americanos, pontuando as características das escolas e o perfil de formação. O autor reconhece a relevância de outras áreas para a construção teórica e metodológica da Arquivística, mas defende que a especificidade da profissão e os objetos de estudos são próprios de uma ciência.

Na Europa, a origem da formação profissional em Arquivologia estava vinculada as questões históricas, especialmente a Paleografia e Diplomática, cujo objetivo era comprovar a autenticidade dos documentos. Lodolini (2010) destaca as primeiras escolas de arquivistas, sendo elas: a *Scuola di Archivistica* de Nápoles (Itália), em 1811, no período napoleônico, criada em dependência do Arquivo de Estado, com aulas de língua grega e paleografia medieval; a *Bayerische Archivschule*, fundada em 13 de fevereiro de 1821, que dependia da Direção Geral dos Arquivos de Estado de Baviera (Alemanha); e a *École des Chartes*, instituída em 22 de fevereiro de 1821, em Paris (França), concebida para atender o Arquivo Nacional Francês e formar “arquivista paleográfico”.

A *École des Chartes* consolidou a Arquivística como disciplina, encarregada de formar pessoas qualificadas para organização técnica dos arquivos departamentais da França, com o intuito de possibilitar as pesquisas históricas em fontes primárias. Desta maneira, o ensino contemplava disciplinas auxiliares da História, como arqueologia, sigilografia (estudo do selo), epigrafia (inscrições lapidares dos monumentos), genealogia, contribuindo para a formação do arquivista com domínio da paleografia. A Instituição era vista como laboratório de pesquisas científicas e preparava o arquivista para lidar com qualquer tipo de suporte da informação, desde o papiro, pergaminho, tabula de argila, papel, bem como para transcrever as formas antigas de escritas, pois a sua função primordial visava garantir os direitos estabelecidos pela Lei n.º 7 Messidor II, de 1789, de direito de acesso aos cidadãos aos arquivos franceses. (MATOS, 2008; HEREDIA HERRERA, 1991; RIBEIRO, 2011).

Em 1846, a *École des Chartes* desloca o ensino Paleográfico para a Arquivística, com disciplinas voltadas a classificação de arquivos e bibliotecas públicas. Essa mudança aconteceu por conta da Circular de 24 de abril de 1841, na França, que formulou o *Respect des fonds*, em que todos os documentos originários de uma autoridade administrativa ou família devem ser agrupados em fundos; e o *Principe de Provenance*, promulgado pelo arquivista francês Natalis Du Wailly, no qual o documento não pode ser retirado do seu contexto de produção, pois o arranjo reflete a reunião dos documentos por fundos, grupos e séries. (SCHELLENBERG, 2006). Os princípios mencionados fizeram com que os

profissionais desenvolvessem critérios de identificação tipológica, elaborassem sistemas de classificação (temática) e recuperação da informação, adotassem parâmetros para atender as especificidades dos arquivos, subsidiando as necessidades dos pesquisadores.

Nos anos seguintes, outras instituições foram criadas na Europa, fortalecendo o ensino da Arquivística. Em 1854, o Instituto de Investigação Histórica da Austria (*Institut für Österreichische Geschichtsforschung*), em Viena, preparava profissionais para a atuação em arquivos, bibliotecas e museus, bem como a *Scuola di Archivistica* em Veneza (Itália). Em 1855, a *Scuola di Archivistica* em Palermo (Itália) recebia alunos custeados pelo Arquivo do Estado; em 1856, a *Scuola di Archivistica* em Florença (Itália) foi criada; e, em 1859, a *Escuela de Diplomática* em Madrid (Espanha), que visava formar bibliotecários e arquivistas, transformada, em 1904, em *Escuela de Documentalistas*. (HEREDIA HERRERA, 1991; ROUSSEAU; COUTURE, 1998; LODOLINI, 2010).

Nota-se que a Itália apresentou maior concentração das instituições arquivísticas, por uma demanda dos arquivos de estado e, provavelmente, por necessitar de um conhecimento especializado para leitura e identificação dos manuscritos pertencentes à Igreja Católica. Como explica Cook (2012, p. 18), “a ciência arquivística, não surpreendentemente, encontrou sua primeira legitimação em teorias e modelos estatistas e, a partir do estudo da natureza e propriedades de registros mais antigos do estado”, fato que explica a formação voltada para as instituições públicas e preocupação com o patrimônio cultural.

A ruptura da Arquivística com as tendências historiográficas foi marcada com a publicação do Manual de Arranjo e Descrição (*Handleiding voor het Ordenen em Beschrijven van Archieven*), dos arquivistas holandeses S. Muller, J.A. Feith e R. Fruin (1898), que descrevia os arquivos como organismo vivo (vínculo orgânico), em que o documento surgia naturalmente das atividades produtoras e os fundos seriam organizados pela sua acumulação e/ou mantidas sua ordem original. Nessa dinâmica, reconhecem-se quatro princípios basilares das atividades técnicas, sendo o primeiro deles a unicidade, em que o documento tem um caráter utilitário na razão de existir, sendo único. O segundo, autenticidade, refere-se a provar o que diz ser o que é, relacionado à entidade que produziu o arquivo, não podendo ser manipulado. O terceiro é a naturalidade, no qual os documentos são acumulados naturalmente em função dos objetivos da instituição, rejeitando-se as coleções artificiais. O último diz respeito ao inter-relacionamento, estabelecendo relações entre os documentos. (EASTWOOD, 2016).

Para Ribeiro (2011, p. 61), a divulgação do Manual propiciou a vulgarização do “[...] termo Arquivística, para definir um campo de saber específico, dirigido a funções técnicas

que se, por um lado, valorizavam a custódia, por outro, incidiam sobre o controlo e a avaliação dos documentos (da fase corrente até à definitiva)”; tal concepção trouxe mudanças significativas na formação do arquivista.

Assim, no início do século XX, o ensino em Arquivística se dissipou pelo continente europeu, implantando novas instituições de ensino. Em 1912, na Holanda, existia um curso específico de Arquivística na Universidade de Amsterdam; em 1920, na Bélgica, iniciou um curso na sede do Arquivo Geral do Reino de Bruxelas; em 1930, na União Soviética, fundou-se o Instituto Histórico Arquivístico; em 1947, na Inglaterra, instituiu a *School of Librarianship and Archive Administration* (LODOLINI, 2010).

A tradição europeia inspirou a formação profissional nas Américas, sendo perceptível alguns dos métodos e procedimentos arquivísticos desenvolvidos pela *École Nationale des Chartes* utilizados nas universidades brasileiras até a presente data (MATOS, 2008). Porém, Lodolini (2010, p. 55) salienta que: “*atualmente La Ecole des Chartes imparte conocimientos archivísticos indirectamente entre sus materiales, pero no existe una cátedra específica de ciencia archivística*”, significando que o berço do ensino da Arquivologia adotou a formação interdisciplinar.

Além dessa origem, a instrução na América foi evidenciada com a criação do curso *Archives and Historical Manuscripts*, por Solon Buck, em 1838-39, na Universidade de Colombia, Estados Unidos, para atender ao Arquivo Nacional (*National Archives*). Dessa forma, Lodolini (2010) argumenta que a formação norte-americana do arquivista partia das escolas de Biblioteconomia ou dos departamentos de História, apresentando uma estrutura de ensino complexa e variada, diferente da Europa, na qual os estudos eram regulados pelos Estados.

As mudanças sociais, científicas e tecnológicas, provocadas pela industrialização e organização burocrática dos estados, após a Segunda Guerra Mundial, impulsionaram a Arquivologia, promovendo a valorização da gestão documental e da administração de arquivos. A necessidade das empresas e agências de pesquisas vencerem a concorrência propiciaram o investimento para qualificar profissionais competentes em gerir a produção orgânica dos documentos para a tomada de decisão.

Consequentemente, consagrou-se o modelo de ciclo vital como metodologia na área, no qual o documento nasce no arquivo corrente para atender um fim administrativo, passa pelo arquivo intermediário para cumprir com o prazo probatório e depois de finalizado o seu valor primário, vai ser eliminado ou, se tiver valor secundário, recolhido ao arquivo permanente (ou histórico) para custódia, sendo reconhecido por Dingwall (2016) como uma

metáfora orgânica para os estágios de existência do documento. É nesse processo que Rousseau e Couture (1998) esclarecem os valores documentais e seus usuários, distinguindo-se em primário, de utilização imediata pelas razões de criação do documento, referindo-se ao uso corrente (administrativo, legal ou fiscal), específico do usuário interno; e o valor secundário, de uso esporádico ou científico, que condiz com os fins culturais, informativo e de memória, direcionado ao público externo.

Como se pode depreender de tais tendências, a formação do arquivista americano foi orientada em duas vertentes: uma para arquivo histórico, destacando o valor secundário (histórico, informativo, comprobatório) dos documentos para a construção da memória, e outra para *records managers*, enfatizando a gestão de documentos, com ênfase no valor primário para fins fiscais, administrativos, contábeis, conforme salienta Matos (2008). Segundo a autora, esse legado foi incorporado na tradição latino-americana, influenciando os currículos da *Escuela Nacional de Bibliotecários y Archivistas*, no México (em 1945), da *Escuela de Biblioteconomia y Archivos*, na Venezuela (em 1957), e da *Escuela de Archiveros de Cordoba*, na Argentina (em 1960). Algumas dessas instituições concentravam os estudos na função laboral do arquivista, sendo isoladas; outras eram associadas aos cursos de Biblioteconomia, por lidarem com o objeto informacional e a documentação.

Dentre as manifestações contrárias a dicotomia entre arquivista historiador e gestor de documentos, destaca-se Schellenberg (2006), arquivista norte-americano, palestrante e consultor nas instituições arquivísticas da Austrália e do Brasil, se posicionando a favor de “Arquivos modernos: princípios e técnicas”, estabelecendo o modelo de ciclo vital e a unicidade do ensino arquivístico.

Heredia Herrera (1991) afirma que a formação do arquivista depende da cultura de cada país e da demanda do mercado de trabalho, podendo ser oferecida por universidades e pelas próprias instituições arquivísticas e associações profissionais. Dessa maneira, o interesse dos agentes formadores incide no objetivo formativo (percebido pela natureza dos conteúdos ministrados), na necessidade de mão-de-obra e na qualidade da preparação profissional.

No caso brasileiro, a partir de 1970, os cursos de Arquivística surgem seguindo a tendência francesa e americana. O esforço para a criação e regulamentação do ensino superior partiu da Associação de Arquivistas Brasileiros (AAB), tendo a aprovação da Câmara de Ensino Superior para o primeiro curso de Arquivologia em 24 de janeiro de 1972 (FONSECA, 1999). Pouco a pouco, surgiram novos cursos no país, incentivando os estudos na área para subsidiar adequadamente a atuação profissional do arquivista, garantindo a

Arquivologia firmar-se como ciência aplicada, assumindo uma concepção tecnicista e histórica.

Bellotto (2014a) enfatiza que a preparação em nível universitário exige uma formação intelectual geral, conhecimentos da teoria arquivística e de metodologia dos arquivos, e teoria e prática das ciências auxiliares da História (diplomática, paleografia, sigilografia) e as tecnologias documentais (informática, microfilmagem, preservação). De acordo com a autora, o currículo da área contemplaria disciplinas nucleares, condizem com o fazer arquivístico; disciplinas complementares, que abordam conhecimento de outras áreas essenciais para criação e organização de arquivos; e disciplinas suplementares, correspondendo às instrumentais ligadas ao documento.

Semelhante a este argumento, Lodolini (2010) explica que o arquivista tem a sua formação composta por uma base de nível universitário e uma específica em disciplinas arquivísticas compartilhada por escolas *ad hoc*. A preparação básica tem um conteúdo histórico e jurídico, proveniente dos Estados Unidos (conhecimento de direito administrativo e história da administração), e um cultural, oriundo da Itália, obrigados a compreender os fenômenos jurídicos, econômicos e sociais. Já a preparação específica, o autor defende que ela se fundamenta no ensino da arquivística, como exemplo da formação italiana que tinha disciplinas voltadas para “arquivos eclesiásticos”, letras e filosofia.

De acordo com o percurso histórico, os programas das instituições de ensino variam o enfoque dos conteúdos, como salienta Lodolini (2010), abordando a teoria arquivística ou arquivística pura (aspectos da legislação arquivística e história dos arquivos), tecnologia arquivística ou arquivologia (infraestrutura das instituições, preservação e informática aplicada aos arquivos) e arquivística especial ou história das instituições.

A ciência arquivística, na visão de Lodolini (2010), representa um campo teórico e metodológico consolidado, embora a sua formação profissional necessite de visibilidade na sociedade, para que os arquivistas ocupem suas vagas, assumindo as atividades arquivísticas condizentes com os seus princípios. Lodolini (2010) complementa que existem diferenças na formação profissional do arquivista e do bibliotecário, sendo favorável a formação específica das áreas, mesmo ciente de que em alguns momentos pode existir uma base comum de conhecimento para ambos. Esta posição do autor é contrária a alguns pesquisadores da atualidade, como Silva e Ribeiro (2008), Fonseca (1999), Ribeiro (2011) e Araújo (2014), que propõem formar profissionais da informação, vinculada às instituições de Ciência da Informação, por lidar com o fenômeno social da informação, propondo a harmonização na formação profissional.

Neste estudo, o termo arquivista se refere ao profissional de nível superior de ensino, que atua em arquivos e serviços arquivísticos, de caráter público ou privado, sendo responsável pela produção, tratamento, organização e difusão da informação arquivística. Trata-se de um trabalho intelectual e técnico, abrangendo diferentes saberes, inclusive da área administrativa, jurídica, história, informática, filosofia, psicologia, comunicação, educação.

No Brasil, a Lei n.º 6.546, de 4 de julho de 1978, que dispõe sobre a regulamentação das profissões de arquivista e de técnico de arquivo, e dá outras providências, permite o exercício da profissão aos diplomados no Brasil por curso superior de Arquivologia, aos diplomados no exterior por cursos superiores de Arquivologia com diplomas revalidados no Brasil, e as pessoas que tenham cinco anos ininterruptos de atividade ou dez intercalados nos campos profissionais da Arquivologia na data de início da vigência da Lei (BRASIL, 1978).

Esse instrumento legal efetivou-se com a promulgação da Lei n.º 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados, reconhecendo o dever do Poder Público com a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos (BRASIL, 1991), que deu visibilidade a formação e atuação profissional.

Assim, Freitas e Nagel (1991, p. 19) conceituam arquivista como

profissional de nível superior, especializado em arquivo (1)¹³ com atribuições de: acompanhamento, direção, supervisão, coordenação, controle e execução de tarefas relacionadas com o controle da produção, racionalização e controle do fluxo documental, recebimento, classificação, indexação, registro, gerando, avaliação e seleção de documentos com vista à sua conservação definitiva ou eliminação, tramitação da documentação, planejamento de meios e aplicação de técnicas de acesso rápido e eficiente aos documentos e auxílio a pesquisa.

Nesta definição, destaca-se a especialização do conhecimento em uma aplicação técnica para implantação e implementação de arquivos e enfatiza a prática profissional, do como fazer, dos procedimentos e ações, relacionando-a com o documento de arquivo. Mostra-se completa, se comparada ao “profissional de nível superior, com formação em arquivologia ou experiência reconhecida pelo Estado” (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 26), que carece de uma atualização para atender o novo contexto social.

Outro sentido que merece destaque, diz respeito à Declaração Universal sobre os Arquivos (DUA), aprovada em 2010, pelo Conselho Internacional de Arquivos (CIA), que

¹³ “Arquivo: conjunto de documentos produzidos e recebidos por uma pessoa física ou jurídica, pública ou privada caracterizado pela natureza orgânica de sua acumulação, e conservado por essas pessoas ou por seus sucessores, para fins de prova ou informação.” (FREITAS; NAGEL, 1991, p. 19).

reconhece “o papel dos arquivistas, profissionais qualificados, com formação apropriada e contínua, que servem às suas sociedades, apoiando a produção, seleção e conservação dos documentos, e os tornam disponíveis para uso” (CONSELHO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS, 2010, p. 1, grifo do autor).

Em síntese, percebe-se que a definição para arquivista acompanha as mudanças econômicas e sociais, partindo de uma trajetória de institucionalização dos arquivos públicos no século XIX e da explosão informacional na década de 1970 (século XX), até a emersão no ambiente digital (século XXI), caracterizada pela intensa produção documental e desafios para a preservação do patrimônio nacional e internacional. Consequentemente, o perfil de formação sofre alterações para melhor adequar-se as necessidades da sociedade.

Além da graduação, Valentim (2000) indica a educação continuada para o aperfeiçoamento profissional, podendo ser desenvolvida por três caminhos: a extensão e atualização, em que a qualificação profissional é, na maioria das vezes, realizada por associações e conselhos; a pós-graduação *lato sensu* (especialização), destinada ao profissional inserido no mercado de trabalho; e a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), formar o profissional para a pesquisa e o ensino.

Particularmente no Brasil, a Arquivologia enquadra-se nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação e em História Social. Em 2012, foi autorizado o mestrado profissional em Gestão de Documentos e Arquivos, a ser realizado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e desde então, as turmas formadas nas linhas de pesquisa “Arquivo, Arquivologia e Sociedade” e “Gestão da Informação Arquivística” representam uma conquista para a ampliação do escopo científico da área, contribuindo com estudos na visão humanista e cultural, para além da formação técnica em nível de graduação.

A formação arquivística voltada para manuais, normas e instrumentos de tratamento do acervo já não contempla os anseios da sociedade contemporânea. A reformulação dos cursos e de suas bases curriculares deve privilegiar um desempenho profissional tecnicista e humanista. Habilidades para os trabalhos colaborativos e de atuação em ambientes digitais, seja nos aspectos estruturais, com o gerenciamento e uso de redes (*internet*), elaboração de sistemas de informação, gestão arquivística de documentos eletrônicos, e também nos sociais, com estudo de perfil de usuários e recuperação da informação nas plataformas digitais, são demandas da atualidade.

Nesse panorama, saber lidar com a informação arquivística para a cidadania é papel do arquivista com vista à transformação social, garantindo o acesso à informação e atendendo as

necessidades informacionais do pesquisador através da mediação da informação. A atuação laboral vai além dos lugares de memória e engloba os lugares de informação, como bem destaca Jardim (1998), que por meio dos documentos se percebe o contexto social, político e econômico, propiciando a transparência e regulamentação das ações do governo.

Para contemplar a formação desejada, as instituições de ensino superior precisam de reformulações curriculares, com revisão do objetivo formativo e incorporação de componentes curriculares filosóficos e epistemológicos, de incentivos aos cursos de extensão e de promoção de intercâmbio internacional e mobilidade acadêmica dos alunos. Além disso, são necessários investimentos em estrutura física (laboratórios de práticas, de informática, tecnologias) e na qualificação permanente do corpo docente. Afinal, a finalidade da universidade, de agregar ensino, pesquisa e extensão, favorece o desenvolvimento de competências intelectuais e profissionais, tanto no campo acadêmico quanto na formação individual.

4.2 O ENSINO DE ARQUIVOLOGIA NO BRASIL

Os aspectos históricos do ensino da Arquivologia demonstram como os conteúdos importados contribuíram com a formação do arquivista brasileiro, que ainda hoje vigoram no país. Em alguns momentos, a teoria diverge da prática, especialmente por desconsiderar as disparidades regionais. Por exemplo, é inadequada a comparação do desenvolvimento da área no Sudeste, caracterizado como pólo econômico e cultural, com o Norte e Nordeste, geograficamente de maior dimensão e menor produto interno bruto (PIB).

Outra situação tem relação com a primeira instituição arquivística nacional, o Arquivo Público do Império (atual Arquivo Nacional), criado em 1838, no Rio de Janeiro, que incentivou a realização de cursos técnicos para a habilitação dos seus funcionários e adquiria, segundo Fonseca (1999), literatura estrangeira, com o objetivo de construir critérios de organização e tratamento dos diversos arquivos em âmbito nacional, estadual e municipal. Mais uma vez, destaca-se a região Sudeste no contexto de estatuto profissional e pesquisa científica na Arquivologia.

Até os anos 1970, existia uma carência de profissionais qualificados nas instituições arquivísticas brasileiras, pois a formação de arquivistas era realizada em países estrangeiros. Para reverter esse quadro, o Arquivo Nacional organizou cursos sobre noções básicas arquivísticas em parceria com arquivos estaduais, possibilitando a troca de experiências para soluções práticas. Inclusive, Schellenberg (2006) ministrou alguns desses cursos, tendo como

alunos Heloísa Bellotto, José Pedro Esposel e Marilene Leite Paes, expoentes teóricos arquivísticos na atualidade.

A partir da década de 1970, a formação em instituição de nível superior se tornou uma realidade, iniciando as aulas do Curso Permanente de Arquivos em 1973, no Arquivo Nacional, sob responsabilidade da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) (TANUS; ARAÚJO, 2013). Silva e Orrico (2015, p. 94) ressaltam que “[...] na busca pela criação do curso superior de arquivo, o que não estava estabilizado era a própria denominação da área. Nos editoriais da revista *Arquivo & Administração*, entre 1972-1978, varia-se entre os termos Arquivologia (53%) e Arquivística (47%) para nomear essa área”, reflexo das concepções históricas e suas traduções para a língua portuguesa.

Assim, a Arquivologia se consagrou na institucionalização universitária, com o objetivo de preparar o profissional para o exercício na administração pública, mostrando o interesse do Estado para a formatação dos cursos, que através do Parecer n.º 698/74 e da Resolução n.º 28 (de 13 de maio de 1974), do Conselho Federal de Educação, estabeleceu um currículo mínimo de 2.160 horas aula, integralizadas no período de três e cinco anos e estágio supervisionado em instituição especializada. Além disso, o currículo fixava as seguintes disciplinas: Introdução ao Estudo do Direito; Introdução ao Estudo da História; Introdução à Administração; História Administrativa, Econômica e Social do Brasil; Paleografia e Diplomática; Notariado; Introdução à Comunicação; língua estrangeira; Noções de Contabilidade; Noções de Estatística; Arquivo I – IV; e Documentação. (FONSECA, 1999; TANUS; ARAÚJO, 2013)

A formação profissional seguia a fragmentação do conhecimento, instituída pelo currículo tradicional, em que a especialização atendia aos requisitos do mercado de trabalho. Desta maneira, outras graduações foram implantadas, em diferentes instituições, tais como: Universidade Federal de Santa Maria (1976), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (1977) e Universidade Federal Fluminense (1978).

Nos anos de 1980, Tanus e Araújo (2013) consideram como fase de estagnação da graduação e efervescência dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) em diversas universidades do país. Esta situação equipara-se como a realidade das instituições de ensino superior, pontuadas por Martins (2002), em decorrência da expansão dos cursos técnicos em detrimento de investimento em universidades.

Por outro lado, a partir de 1990, época marcada pela tecnologia da informação e anseios democráticos, novos cursos de Arquivologia foram criados. Acredita-se que a Lei n.º 8.159, conhecida como Lei de Arquivo (BRASIL, 1991), tenha estimulado a busca por

formação profissional. Desde então, surgiram cursos na Universidade de Brasília (1991), na Universidade Federal da Bahia (1997), na Universidade Estadual de Londrina (1997), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999), na Universidade Federal do Espírito Santo (1999) e na Universidade Estadual Paulista (2003).

No contexto anunciado, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituindo a ampliação do acesso e permanência na educação superior, foi fundamental para a implantação dos cursos de Arquivologia. Os beneficiados por essa iniciativa foram a Universidade Estadual da Paraíba (2006), Universidade Federal do Amazonas (2007), Universidade Federal da Paraíba (2008), Universidade Federal de Rio Grande (2008), Universidade Federal de Minas Gerais (2008), Universidade Federal de Santa Catarina (2009) e Universidade Federal do Pará (2011) (ARQUIVO NACIONAL, 2019). Além disso, o Programa também oportunizou a abertura de turmas para o período noturno, por conseguinte, aumentou-se a quantidade de vagas e realizou-se concursos públicos para docentes (REUNI, 2007).

O REUNI ampliou o número de cursos, sendo, atualmente, 16 (dezesesseis) graduações, dos quais 13 (quatorze) em âmbito federal e 3 (três) estaduais, todos em grau de bacharelado e na modalidade presencial.¹⁴ Esse quantitativo de cursos, se comparado com algumas áreas como Biblioteconomia, Administração e Museologia, por exemplo, pode ser pouco expressivo, mas representa um avanço para a consolidação da Arquivologia, sobretudo com o aumento das pesquisas científicas, que estimulam a produção editorial e promoção de eventos científicos.

4.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Arquivologia

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) estabeleceu normas gerais sobre os cursos de graduação que dizem respeito às disciplinas obrigatórias e o currículo mínimo a ser cumprido, com a finalidade, de acordo com o artigo 43, de “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996), em vista da democratização da informação e do conhecimento.

¹⁴ No início de 2020, a Uniasselvi, instituição privada de ensino superior de Santa Catarina, começou a graduação EAD em Arquivologia, com duração de 7 (sete) semestres, integralizados em 3.040 horas. (UNIASSELVI, 2020).

As diretrizes gerais deveriam ser elaboradas por comissões de especialistas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), possibilitando a flexibilização dos projetos pedagógicos. Porém, observou-se uma uniformização dos cursos superiores, que desconsiderava a diversidade do perfil do aluno, os métodos de ensino, os conteúdos ministrados, gerando descontentamento por parte dos docentes, alunos, associações profissionais, entre outros, que discutiam a reformulação da educação em seminários, congressos e fóruns.

Dentre as iniciativas, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD)¹⁵ representa “um espaço importante de debate, de construção coletiva de propostas de políticas para a graduação em todo o país” (FORGRAD, 2004, p. 11), e em 1997, encarregou-se de construir o Plano Nacional de Graduação, com alguns parâmetros para as diretrizes curriculares: construção coletivamente do projeto pedagógico de referência nacional, compreensão dos múltiplos olhares sobre a sociedade contemporânea, concepção da graduação como etapa inicial e necessária para a educação continuada, inserção de atividades complementares e promoção da interdisciplinaridade (FORGRAD, 2004).

Em 2000, o FORGRAD continuava defendendo as diretrizes gerais como fundamentais para a elaboração de currículos dentro da perspectiva do contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, expressando o fazer universitário na prática pedagógica dos cursos. O Fórum admitia a necessidade das IES reformularem suas políticas de graduação, afirmando ser necessárias “[...] mudanças estruturais no contexto acadêmico a fim de que novas opções de cursos e currículos sejam experimentadas, como também outras alternativas didáticas e pedagógicas sejam implementadas” (FORGRAD, 2000, p. 2), para superar as práticas derivadas da rigidez dos currículos mínimos, com alta carga horária e excesso de disciplinas e de pré-requisitos.

A FORGRAD crítica o processo de construção das DCN, apontando aspectos desnecessários contidos na proposta, como a especificação de carga horária, o tempo mínimo de integralização, as listas exaustivas de conteúdos, os percentuais para distribuição de cargas horárias e os conteúdos e restrição e/ou obrigatoriedade de metodologia de ensino/aprendizagem. A reformulação dessas diretrizes visava garantir a autonomia universitária, inovação científica e tecnológica e relevância da formação para o exercício profissional (FORGRAD, 2000).

¹⁵ O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) foi criado em 1988, com o objetivo de integrar as instituições de ensino superior brasileiras para discutir e garantir a qualidade do ensino de graduação, promovendo encontros anuais em âmbito nacional e regionais (FORGRAD, 2004).

Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a flexibilização dos currículos deveriam contemplar “[...] a integração desses dois tipos de formação: a formal, adquirida em instituições especializadas, e a não-formal, adquirida por meios diversos, inclusive no trabalho” (BRASIL, 2001a, p. 4), com o intuito de assegurar a educação continuada e formação integral do aluno.

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação apresentam-se como conjunto de normativas obrigatórias para estruturação da educação superior, norteadando o planejamento curricular das instituições de ensino. São responsáveis por projetar um nivelamento na aprendizagem, estabelecendo objetivos dos egressos, conteúdos básicos e competências gerais e específicas que abarcam as diversidades regionais; e, por preservar a autonomia das instituições de ensino superior (IES), incentivando a construção dos seus currículos.

Diante desse cenário, o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (BRASIL, 2001b), e o Parecer CNE/CES n.º 1.363/2001, de 12 de dezembro de 2001, que elabora os projetos de Resolução específicos para cada um dos cursos de graduação (BRASIL, 2001c).

Em consonância com os trâmites burocráticos, a Resolução CNE/CES n.º 20, de 13 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Arquivologia, orientando a formulação do projeto pedagógico, a partir dos seguintes critérios: perfil dos formandos; competências e habilidades de caráter geral e comum e aqueles de caráter específico; conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica ou profissionalizantes; formato dos estágios; características das atividades complementares; estrutura do curso; as formas de avaliação (BRASIL, 2002). O PPC é um documento em construção, atualizado periodicamente para melhor atender a concepção do curso dentro da dinâmica social.

Nesse sentido, as diretrizes para a área da Arquivologia demandam avanços a fim de responder aos desafios dos arquivos e serviços arquivísticos públicos e privados e as indagações contemporâneas relativas à informação arquivística. Para Fonseca (1999, p. 6), “[...] as diretrizes propostas acrescentam muito pouco ao perfil do currículo mínimo em vigor desde os anos 1970. O momento atual é vital para que se possa estabelecer uma reformulação efetiva nos parâmetros que tem orientado a formação de arquivistas no Brasil”, em vista as transformações sociais advindas da sociedade da informação.

Sendo assim, por exigência de uma formação de qualidade, as diretrizes determinam que o arquivista disponha de domínio dos conteúdos da Arquivologia e preparo para lidar com os problemas de sua prática profissional. Para tanto, as competências gerais e específicas (BRASIL, 2002, p. 35) são as subseqüentes:

a) Gerais

- identificar as fronteiras que demarcam o respectivo campo de conhecimento;
- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas de informação produzidas pelas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo.

b) Específicas

- compreender o estatuto probatório dos documentos de arquivo;
- identificar o contexto de produção de documentos no âmbito de instituições públicas e privadas;
- planejar e elaborar instrumentos de gestão de documentos de arquivo que permitam sua organização, avaliação e utilização;
- realizar operações de arranjo, descrição e difusão.

Espera-se com essas competências que o discente desenvolva conhecimentos necessários ao fazer arquivístico, em congruência com o processo reflexivo, para se perceber no mundo. Assim, o currículo contempla conteúdos que permitem ao aluno compreender os paradigmas da Arquivologia que subsidiam as práticas laborais; elaborar trabalhos científicos (monografia, artigo, ensaio, resenha etc.); formular políticas de preservação, de gestão documental, de acesso e uso da informação arquivística; atender as necessidades informacionais dos usuários; realizar consultoria; criar *softwares*, plataformas e sistemas de informação para a área; identificar a autenticidade dos documentos e as relações orgânicas dos conjuntos documentais; elaborar e publicar instrumentos de pesquisa e manuais técnicos; e adotar procedimentos para implantação de arquivos históricos. Portanto, apresentam competências para o agir humanizador que refletem na formação do arquivista mediador.

Além disso, as Diretrizes recomendam que a estrutura do curso adote disciplinas obrigatórias e optativas para a integralização curricular, bem como atividades de monitoria, extensão, atividades acadêmicas, científicas e culturais para a formação integral do discente, e

estágios supervisionados para relação com o mercado de trabalho. As DCN também sugerem que as IES promovam parcerias com outros cursos para ofertar disciplinas para formação geral, fomentando a interdisciplinaridade, e realizem avaliação institucional, quanto aos aspectos estruturais, didáticos e pedagógicos, periodicamente (BRASIL, 2002).

No contexto descrito é indispensável que o colegiado do curso e o núcleo docente estruturante (NDE) superem as tendências tradicionais, juntando esforços para realizar as reformulações curriculares. O colegiado de curso assume um papel administrativo e deliberativo, coordenando e fiscalizando as atividades do curso, atuando junto aos discentes para descobrir lacunas existentes nos conteúdos, bem como para acompanhar os processos de matrícula e trancamento, a fim de analisar a evasão escolar e ofertas de vagas. O NDE, por sua vez, constitui-se “[...] de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2010b), com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu* e regime de trabalho, preferencialmente, de dedicação exclusiva.

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), através do Parecer n.º 4 e da Resolução n.º. 01, ambos de 17 de junho de 2010, demonstra que o NDE não é uma exigência ou requisito legal, mas é estritamente fundamental para zelar pelo cumprimento das diretrizes curriculares, servindo para qualificar o envolvimento docente no processo de concepção de um curso de graduação e na criação de uma identidade (BRASIL, 2010a; 2010b).

Portanto, os cursos profissionais oferecidos pelas universidades, neste caso bacharelados em Arquivologia, têm condições de integrar a formação para o mercado de trabalho e a individual, pensando em um progresso coletivo, próprio de uma educação libertadora e/ou progressista. A consolidação da área acompanha as mudanças no contexto político, histórico, cultural, que outrora deixaram raízes, inclusive para se perceber o que deve ser mudado.

4.2.2 Consolidação da Arquivologia como área científica: o caso da REPARQ

O desenvolvimento do saber científico e da profissão é resultado de pesquisas em nível epistemológico e metodológico produzidas por professores da Arquivologia, em seus grupos de pesquisa ou na sua prática pedagógica, compartilhadas entre seus pares em eventos acadêmicos e científicos. É essa troca de informação que enriquece as discussões e estabelece fundamentos para o delineamento das fronteiras da área.

Desta maneira, a Reunião de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (REPARQ), com apoio do Fórum Nacional de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (FEPARQ), surgiu com o objetivo de compreender o panorama dos cursos de graduação na área e os novos paradigmas para o campo científico; constituindo-se de um espaço idealizado para os coordenadores de colegiado de cursos relatarem suas dificuldades e problemas cotidianos. Dentre as temáticas recorrentes, destacam-se prática pedagógica, perfil de formação dos cursos, metodologias baseada em competência, análise curricular e teoria de currículo, revisão de projeto político pedagógico, desafios de atuação do profissional, especificidade das instituições arquivísticas, entre outros.

A I REPARQ, ocorrida em Brasília – DF, entre 07 e 09 de junho de 2010, na Universidade de Brasília, “[...] estabeleceu algumas deliberações, recomendações gerais e específicas, além da constituição de uma agenda de reuniões até 2013” (TANUS; ARAÚJO, 2013, p. 95). O resultado deste encontro foi à publicação do livro “A Formação e a Pesquisa em Arquivologia nas Universidades Públicas Brasileiras”, em 2011, organizado por Angélica Alves da Cunha Marques, Cynthia Roncaglio, Georgete Medleg Rodrigues, pesquisadoras da área, ressaltando os novos desafios da investigação e formação do arquivista, a pesquisa como fator de institucionalização da área e a contextualização dos 15 cursos de Arquivologia (UNB, UEPB, UEL, UNESP/Marília, UFBA, UFPB, UFMG, UFSC, UFSM, UFAM, UFES, UNIRIO, FURG, UFRGS e UFF).

Em 2011, a II REPARQ sediada na Escola de Arquivologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no Rio de Janeiro– RJ, durante os dias de 16 a 18 de novembro, em parceria com o Curso de Arquivologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), teve como temática “Novas Dimensões da Pesquisa e do Ensino da Arquivologia no Brasil”, nos quais se destacaram os debates sobre o REUNI na formação de arquivistas no Brasil e sobre a perspectiva da pós-graduação *stricto sensu* em Arquivologia no Brasil (ASSOCIAÇÃO DOS ARQUIVISTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2011), tendo o livro organizado por Anna Carla Almeida Mariz, José Maria Jardim e Sérgio Conde de Albite Silva e publicado em 2012, distingue-se em três partes: (1) a pesquisa em Arquivologia e a construção do campo científico, (2) o ensino da Arquivologia e (3) os arquivos e a Arquivologia como objeto de pesquisa.

Em 2013, a III REPARQ foi realizada no Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, em Salvador – BA, entre 16 a 18 de outubro, com temática “Perfil, evolução e perspectivas do ensino e da pesquisa em Arquivologia no Brasil”. O produto final do encontro foi a publicação do livro, em 2015, pela Editora da Universidade

Federal da Bahia (EDUFBA), organizado por Maria Tereza Matos, Francisco José Pedroza Cunha, Alzira Queiróz Tude de Sá e Aurora Leonor Freixo. Esta obra consta de 31 textos, entre pesquisas em andamentos e concluídas, sobre a Arquivologia no século XXI, enquadradas em 5 (cinco) eixos: Ensino em Arquivologia; Comunicação Científica e Arquivologia; Arquivos, Arquivologia e Administração Pública; Arquivos e Tecnologia; e Organização e Tratamento de Acervos. (MATOS *et al.*, 2015). A Reunião de 2013 possibilitou discussões profícuas, segundo Arreguy, Negreiros e Silva (2015, p. 197), tendo em vista que “[...] a recomendação da III REPARQ foi alcançada, ou seja, novos pontos foram incorporados à discussão de harmonização curricular e o estudo da formação em arquivologia foi ampliado pelas questões da estrutura e especificidade da unidade de ensino e do perfil docente”, aspectos até então pouco explorados.

Em uma ação colaborativa com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a IV REPARQ teve sede na Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, entre 03 a 06 de agosto de 2015, visando discutir o tema “Pesquisa e ensino da Arquivologia no Brasil: o estado da arte”. A obra “Cartografia da pesquisa e ensino da Arquivologia no Brasil: IV REPARQ”, publicada em 2016, pela Editora da Universidade Federal da Paraíba, foi organizada pelas docentes Dulce Amélia de Brito Neves, Maria Meriane Vieira Rocha e Patrícia Silva. Ressalta-se que os trabalhos foram direcionados aos estudos de usuário, avaliação de desempenho acadêmico, perfil dos egressos, competência dos discentes de Arquivologia, instituições arquivísticas históricas, preservação digital de videogames, harmonização curricular, entre outros (NEVES; ROCHA; SILVA, 2016).

No ano de 2017, a Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte - MG, promoveu a V REPARQ, de 07 a 10 de novembro, com o tema “Ensino e Pesquisa em Arquivologia: Cenários Prospectivos”. Sob a organização de Renato Pinto Venâncio, Welder Antônio Silva e Adalson Nascimento, a publicação lançada em 2018, consta de 09 (nove) eixos, identificados como: I - Experiências curriculares; II - Gestão documental e acesso à informação; III - Legislação e políticas arquivísticas; IV - Patrimônio documental e ação educativa; V - História dos arquivos e da Arquivologia; VI - Perfil e atuação profissional; VII - Instituições e serviços arquivísticos; VIII - Tipologia documental; e IX - Arquivos, universidades e museus.

Observa-se que em menos de uma década, a REPARQ representa um aprofundamento das discussões sobre ensino e pesquisa em Arquivologia, especialmente no que se refere à formação do pesquisador e do arquivista, refletindo questões sobre os desafios e perspectivas de atuação na área, percepção salientada por Venâncio, Silva e Nascimento (2018, p. 10):

o material, expressivo em quantidade e qualidade, reflete a maturidade e consolidação da área ocorrida nos últimos anos. Também reflete o deslocamento do lugar de produção do conhecimento da área; antes predominante nas instituições arquivísticas, atualmente a produção concentra-se, sobretudo, nas universidades. Tal deslocamento acarretou maior cientificidade à Arquivologia no Brasil.

Os debates centralizados nas instituições de ensino superior favorecem a produção científica voltada à formação, buscando estudos que respondam como os discentes estão absorvendo os conteúdos ofertados nos campos de prática, elementos de investigação das ciências sociais aplicadas que visam contemplar os novos problemas sociais.

Em 2019, a VI REPARQ aconteceu entre os dias 04 a 06 de setembro de 2019, na Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA, abordando “A pesquisa e o ensino em Arquivologia: perspectivas na era digital”. Os trabalhos foram apresentados a partir de 5 (cinco) eixos, são eles: (1) A pesquisa na Arquivologia no século vinte e um; (2) Tendências da preservação eletrônica e digital; (3) Gestão de documentos arquivísticos analógicos e digitais no âmbito público e privado; (4) Memória, patrimônio e usuários na Arquivologia contemporânea; e (5) Questões contemporâneas de ensino na Arquivologia brasileira. (VI REPARQ, 2019). Mais do que oportuna, as questões digitais, relacionadas à produção documental, preservação e difusão, talvez por ser um fenômeno recente e de rápida mutação, expõem fragilidades ao processo formativo dos discentes e a habilitação docente para ministrar os conteúdos.

O contexto descrito evidencia o papel das universidades públicas, pois é a partir desse espaço que as práticas formativas, políticas educacionais e produção do conhecimento reverberam socialmente. Com um olhar para o futuro, centra-se nas questões relacionadas aos currículos, à ação educativa, à atuação profissional, como demonstra o Quadro 6.

Quadro 6 – Temáticas das Reuniões de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (REPARQ) (por ano)

Ano do evento	Local	Evento / Temática	Eixos secundários
2010	Brasília/DF	I REPARQ A Formação e a Pesquisa em Arquivologia nas Universidades Públicas Brasileiras	Os novos desafios da investigação e formação do arquivista, a pesquisa como fator de institucionalização da área e a contextualização de 15 cursos de Arquivologia (UNB, UEPB, UEL, UNESP/Marília, UFBA, UFPB, UFMG, UFSC, UFSM, UFAM, UFES, UNIRIO, FURG, UFRGS e UFF).
2011	Rio de Janeiro/RJ	II REPARQ Novas Dimensões da Pesquisa e do Ensino da Arquivologia no Brasil	Parte 1: A pesquisa em Arquivologia e a construção do campo científico; Parte 2: O ensino da Arquivologia; e Parte 3: Os arquivos e a Arquivologia como objeto de pesquisa.
2013	Salvador/BA	III REPARQ Perfil, evolução e perspectivas do ensino e da pesquisa em Arquivologia no Brasil	Ensino em Arquivologia – harmonização curricular; Comunicação Científica e Arquivologia; Arquivos, Arquivologia e Administração Pública; Arquivos e Tecnologia; e Organização e Tratamento de Acervos.
2015	João Pessoa/PB	IV REPARQ Pesquisa e ensino da Arquivologia no Brasil: o estado da arte	Estudos de usuário, avaliação de desempenho acadêmico, perfil dos egressos, competência dos discentes de Arquivologia, instituições arquivísticas históricas, preservação digital de videogames, harmonização curricular.
2017	Belo Horizonte/MG	V REPARQ Ensino e Pesquisa em Arquivologia: Cenários Prospectivos	I - Experiências curriculares; II – Gestão documental e acesso à informação; III – Legislação e políticas arquivísticas; IV – Patrimônio documental e ação educativa; V – História dos arquivos e da Arquivologia; VI – Perfil e atuação profissional; VII – Instituições e serviços arquivísticos; VIII – Tipologia documental; e IX – Arquivos, universidades e museus.
2019	Belém/PA	VI REPARQ A pesquisa e o ensino em Arquivologia: perspectivas na era digital	1 - A pesquisa na Arquivologia no século vinte e um; 2 – Tendências da preservação eletrônica e digital; 3 – Gestão de documentos arquivísticos analógicos e digitais no âmbito público e privado; 4 – Memória, patrimônio e usuários na Arquivologia contemporânea; e Eixo 5 – Questões contemporâneas de ensino na Arquivologia brasileira.

Fonte: Elaboração da autora.

Em síntese, a partir desse breve levantamento sobre as Reuniões de Ensino e Pesquisa em Arquivologia, é possível inferir a diversidade de pontos que suscitam das indagações das práticas profissionais e atuação docente. Além do mais, instiga no corpo docente, discente e administrativo das IES a necessidade de revisão de postura quanto às concepções

tradicionalistas, que ainda resistem nas matrizes curriculares. Enfim, as mudanças sociais impõem novas perspectivas e desafios à atuação do arquivista.

4.3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Os assuntos abordados anteriormente servem para demonstrar como o processo formativo do arquivista preenche a diversidade de conhecimentos essenciais ao exercício laboral, e a consolidação dos conceitos arquivísticos fundamentais em diferentes culturas, delimitando o campo de interesse na origem e constituição das instituições arquivísticas.

No entanto, é interessante salientar que o reconhecimento e a visibilidade social ainda são distantes e, de acordo com Bellotto (2014a, p. 224), “a imagem do arquivista na sociedade é equivocada, distorcida, irreal, apequenada, quando não é totalmente inexistente”, denotando a necessidade de desmistificar estereótipos culturalmente enraizados. A fim de reverter essa realidade, justificam-se as reformas curriculares, bem como a interação universidade, mercado de trabalho e associações de classes, para dar credibilidade ao papel do arquivista na sociedade.

Em seus estudos, Bellotto (2014a) assegura que os professores de Arquivologia podem motivar os seus alunos a valorizarem a profissão e expandir a visibilidade social do arquivista para além do contexto universitário. Dentre algumas atitudes e comportamentos em sala de aula, espera-se que o docente faça referência à ampliação da cultura geral, incentivando a arte, literatura, teatro, música; incite a autoestima, o falar em público e a participação em grupo; exemplifique experiências profissionais; encoraje a participação em eventos acadêmicos e profissionais; e estimule a elaboração de pesquisa de opinião sobre assuntos arquivísticos.

As estratégias direcionadas a identidade do curso e da profissão possibilitam uma formação mais próxima das necessidades sociais. Para Thomassen (2005), o desafio dos educadores da Arquivologia incide na definição da imagem profissional e no *marketing* para atrair novos grupos alvos de futuros profissionais.

No processo de construção identitária do arquivista, Ribeiro (2011), Cook (2012), Moro Cabero (2015), Eastwood (2016) apontam situações paradigmáticas da Arquivística, relacionadas com a atuação profissional que determinam teoria, metodologias e práticas da área. O empirismo, desenvolvido por um longo tempo, cede lugar para a cientificidade da área, ampliando a produção intelectual e a revisão/desconstrução de verdades.

O paradigma emerge da compreensão de um modelo de pensamento científico em um tempo espaço definido, próprio do desenvolvimento da ciência, como esclarece Santos

(1988). Para o autor, o paradigma dominante reflete o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna, onde o conhecimento científico baseia-se em leis e verdades consolidadas no século XVI até o século XIX e na dicotomia entre ciências naturais e sociais; e o paradigma emergente ressalta a concepção humanística e a fusão do conhecimento científico com o senso comum, conjugando desenvolvimento tecnológico e experiência de vida na ciência pós-moderna. Por conseguinte, a orientação teórica paradigmática abarca a evolução da área propiciada pela pesquisa.

No caso da Arquivologia, Ribeiro (2011) assegura que o paradigma custodial compreende o período após a Revolução Francesa até os anos de 1980, com ênfase no documento arquivístico e as suas formas de organização e conservação; e o paradigma pós-custodial surge com as tecnologias da informação e da comunicação, em que a informação arquivística passa a ser o cerne da questão ao invés do material (suporte).

Do ponto de vista custodial, patrimonialista, historicista ou tecnicista, as características voltam-se para identificação do arquivo público com a finalidade de preservação da cultura erudita; enaltecimento da memória como fonte legitimadora do Estado-Nação; valorização das atividades de guarda, classificação, conservação do documento; predisposição de acesso ao documento, através de instrumentos de pesquisas (RIBEIRO, 2011).

O paradigma pós-custodial, informacional ou científico (1980 até os dias atuais), diz respeito ao contexto da era da informação, descrito pela valorização da informação como fenômeno social, independente do suporte para registro; prioridade ao acesso à informação por todos; reconhecimento da investigação científica em substituição ao conhecimento apenas empírico; compreensão do social e cultural, própria das Ciências Sociais (RIBEIRO, 2011).

Nessa tendência, surgem alternativas aos modelos tradicionais arquivísticos. A arquivista integrada, proposta pelos canadenses Rousseau e Couture (1998), consiste em tratar a informação arquivística desde a sua produção até o seu destino final, visando garantir a organicidade documental (noções dos valores primários e secundários), definir políticas arquivísticas por meio de pesquisa e articulação entre a teoria e prática, e estimular um alto nível de formação.

Em outro sentido, a insatisfação com o ciclo vital dos documentos fez surgir o modelo de *continuum*, criado em 1980, pelos arquivistas australianos Ian Maclean e Peter Scott, para responder as relações de proveniência, a gestão documental e a preservação no contexto eletrônico (DINGWALL, 2016). Assim, o procedimento arquivístico visto como processo, não segmenta as etapas de produção e recolhimento dos documentos, e as possibilidades de

metadados utilizados na avaliação e descrição documental permitem narrar o conjunto total do acervo, minimizando condutas de destruição da informação ou adulteração do que foi produzido.

Cook (2012), por sua vez, se refere ao paradigma pós-custodial como ciência arquivística na pós-modernidade, desafiando a teoria e a prática profissional ao lidar com o mundo pós-moderno e informatizado. A mudança paradigmática passa a entender os documentos como conceitos dinâmicos virtuais, ou seja, “[...] agentes ativos na formação da memória humana e organizacional” (COOK, 2012, p. 5), criados em redes horizontais de funcionalidade, ao invés de objetos físicos e estáticos, produtos passivos das organizações hierárquicas.

Desta maneira, os arquivos são vistos como sistemas de informação complexos e orgânicos, onde a informação arquivística contribui para a construção da cidadania, entendida por Varela (2007, p. 79-80), como “[...] consciência crítica, raciocínio lógico, responsabilidade individual e coletiva, habilidades de tomar decisões e iniciativas, de aceitar e conviver com diferentes opiniões e pontos de vista, de criar alternativas de soluções”, características pertinentes da sociedade da informação que transformam as pessoas em atores consciente do cotidiano, sobretudo nas questões de transparência governamental.

A informação arquivística/orgânica como fenômeno faz o arquivista repensar sua técnica e aplicações conceituais, eminentemente tradicionais, para uma postura ativa e social. Os princípios fundamentais da Arquivologia, como proveniência, *respect des fonds*, vínculo orgânico, justificam o fazer na área, mas as tecnologias da informação e comunicação forçaram uma mudança de paradigma, visando responder ao impacto do eletrônico nos arquivos e serviços arquivísticos, analisando as funções e os processos que levam a criação do registro e a sua preservação.

Ainda de acordo com Cook (2012), os conceitos arquivísticos em constante evolução submetem a ciência arquivística a adaptar-se ao contexto pós-moderno, com ênfase na teoria social e na contextualidade histórica. Nessa perspectiva, a atuação do arquivista apresenta alguns desafios, sendo alguns deles relacionados com a noção de governança para as instituições públicas, a identificação de autoridade das empresas privadas e arquivos pessoais, e outros, considerados estruturais, que dizem respeito à criação e preservação de registros (autênticos e confiáveis) no ambiente digital, estabelecendo padrões para garantir que os atos estejam devidamente documentados (através dos metadados).

A governança, por exemplo, embora seja uma terminologia utilizada na administração e na ciência política para conscientização de processos interativos entre cidadãos com o

Estado, Jardim, (2018, p. 43), ao adotá-la, busca compreender as ações transversais ao contexto arquivístico, referindo-se “[...] a um conjunto de aspectos sociais, culturais, políticos e técnico-científicos que caracterizam o cenário arquivístico e seu entorno”. A gestão arquivística, objeto da governança, precisa atuar no conjunto dos diversos ambientes informacionais, tendo o seu reconhecimento pelos atores sociais que demandam informações arquivísticas.

Outro desafio diz respeito à identificação de autoridade dos serviços arquivísticos, que se torna uma atividade complexa por conta da dinamização das funções desenvolvidas pelos produtores, que atuam em redes colaborativas e em sistemas de informação. O desuso da hierarquia vertical nas empresas privadas dificulta a identificação de quem cria/recebe a informação arquivística, bem como a averiguação quanto a sua autenticidade e confiabilidade. Além disso, nos arquivos pessoais e familiares, a diversidade de registros e contexto de produção também cria confusão para classificação e organização, tornando difícil compreender a inter-relação do conjunto documental.

Em face das assertivas apresentadas, Cook (2012, p. 17) salienta que “eles [os arquivistas] devem reintegrar o subjetivo (a mente, o processo, a função) com o objetivo (a matéria, o produto registrado, o sistema de informação) em seus constructos teóricos”, como forma de enfrentar os obstáculos atrelados à atuação profissional.

Nesse cenário, o autor sugere formulações teóricas sobre arquivos na pós-modernidade (Quadro 7), que perpassam pela formação do arquivista nas instituições de ensino superior:

Quadro 7 – Formulações teóricas sobre arquivos: visão tradicional e pós-modernismo

Formulações teóricas	Tradicional	Pós-modernismo
Proveniência	Conceito físico. Registro ligado ao seu local de origem, em uma estrutura organizacional hierárquica. Ligada a estrutura e lugar.	Conceito virtual. Reflete as funções e processos do criador para a produção do registro. Ligada à função e atividade.
Ordem original	Manutenção do local físico inicial. Arranjo físico de objetos registrados.	Inserção de um sistema de registro ou de classificação para intervenção conceitual de <i>software</i> . Usos múltiplos nos processos de trabalho para atender públicos diferentes.
Registro	Objeto físico. Estrutura, conteúdo e contexto em um único suporte. Registros fixos.	Objeto conceitual de dados. Estrutura, conteúdo e contexto como evidência da atividade do criador. Registros dinâmicos.

Continua...

Conclusão do Quadro 7

Formulações teóricas	Tradicional	Pós-modernismo
Fundos	Refletem uma ordem estática física.	Refletem a criação múltipla e dinâmica e autoria múltipla centrada na função e atividade.
Arranjo e descrição	Concentram em entidades e agrupamentos físicos de registro.	Compartilhar entendimentos conceituais e múltiplas inter-relações e usos do meio social. Sistema de metadados.
Avaliação	Avaliação de registro pelo seu valor primário e secundário	Macro-avaliação das funções sociais, e interação dos cidadãos com os criadores. Valor baseado na narratividade contextual (apreciar vozes silenciadas e buscar evidências de governança).
Preservação	Reparação, conservação e salvaguarda do meio físico.	Migrar e emular (através de simuladores) registros virtuais para programas de <i>software</i> .
Arquivos	Locais que armazenam registros antigos.	Arquivos virtuais, para facilitar o acesso ao público e redes de informação.

Fonte: Adaptação de Cook (2012, p. 23-25).

As propostas de Cook (2012) evidenciam o deslocamento teórico da ciência arquivística do registro para o ato criativo ou interação de autoria ou funcionalidade (contexto) que envolve o registro. Assim, a informação arquivista carrega ideologias e valores éticos, podendo revelar até mesmo o que está oculto e, em função disso, Cook (2012, p. 26) ressalta que o arquivista é “[...] um mediador ativo na formação da memória coletiva através de arquivos”, responsabilizando-se pelo seu papel social.

Nessa vertente, o posicionamento de Cook (2012) coaduna com a perspectiva apresentada por Freire (2019a) de não aceitar a formação ética quando da preparação técnica e científica, porque julga ser inerente ao processo educativo. Todavia, há componentes curriculares específicos que tratam do Código de Ética dos Arquivistas (CONSELHO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS, 1996), apresentando regras de conduta e responsabilidades da profissão, como forma de preparo educacional para tratar incoerências em casos de desvio ético.

Ainda que sejam ensinados valores éticos no processo formativo do arquivista, é esse profissional que introduz seus próprios valores nas atividades arquivísticas, inclusive com a materialização das ações institucionais, e, por isso, o comportamento ético suscita o debate sobre a neutralidade presente na atuação profissional. Afinal, o indivíduo apresenta ideologias que refletem as suas práticas éticas rotineiras, que em alguns momentos entram em desacordo com as normas e políticas das instituições. A profissão de arquivista torna-se um mecanismo de responsabilidade pública, segundo Iacovino (2016), ajudando a detectar fraudes ou corrupções em empresas e governos, especialmente ao garantir a gestão documental e o direito à informação.

Mesmo com esse entendimento, o profissional enfrenta desafios estruturais advindos das tecnologias de informação e comunicação, que não eram previstos no paradigma custodial e alteraram a maneira de produção, acesso e preservação da informação arquivística, especialmente com o uso da *internet*. Os registros nos ambientes digitais trazem situações a serem revistas pelo campo arquivístico, como os requisitos mínimos para implantação de sistemas informatizados de gestão arquivística de documentos (SIGAD), incluindo operações de captura de documentos, plano de classificação, controle de versões dos documentos, identificação dos prazos de guarda e destinação; e de repositórios arquivísticos digitais confiáveis (RDC-ARQ), que visam à autenticidade dos materiais digitais, a preservação em longo prazo e o acesso. (CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS, 2011; 2015).

A partir dessas considerações, Thomassen (2001) reconhece que a metodologia arquivística, identificada como a aplicação dos princípios e processos para o desenvolvimento da teoria arquivística, destina-se a fornecer base para elaboração de atributos funcionais para os sistemas de manutenção dos registros, instituição de políticas arquivísticas, garantia de controle físico e intelectual dos registros e sua disponibilidade (através das descrições arquivísticas e sistemas de instrumentos de pesquisa).

Moro Cabero (2015), por sua vez, observa que uma das dificuldades do registro produzido digitalmente na administração pública é que seu tramite não acontece totalmente nos sistemas de informação, precisando ser impressos para garantir valor probatório. Além disso, a autora pontua outros contratempos a serem discutidos na Arquivologia, tais como: geração de usuários interativos; armazenamento nas nuvens (em um servidor virtual); e governo aberto, dados aberto e *big data* (compilar grande quantidade de dados para tomada de decisão com valor estratégico), com resgate do conceito de governança, transparência e proteção da informação pessoal. Para tanto, a autora afirma que novos perfis profissionais estão surgindo e as carências formativas na Espanha assemelham-se com o Brasil.

Ao se fazer essas considerações sobre as perspectivas e desafios da atuação do arquivista, reflexões sobre a formação são pertinentes, na tentativa de respostas a alguns questionamentos: será que o corpo docente dos cursos de Arquivologia no Brasil está preparado para a mudança paradigmática? As universidades públicas têm laboratórios de tecnologia e práticas para atender as novas demandas? Existem projetos de colaboração em redes para adotar as boas práticas? A formação acadêmica condiz com a atuação profissional? As redes sociais podem ampliar a visibilidade do arquivista? Os arquivistas estão preparados para atuar nos arquivos virtuais?

É emergente a discussão dessas questões na academia e no ambiente profissional, pois existe uma potencialidade de atuação do arquivista em diversas organizações, sejam empresas pequenas, médio e grande porte (como farmácias, supermercados, lojas de conveniência, empresas de engenharia, agências de comunicação) até arquivos nacionais, bancos centrais, assembléia legislativa, hospitais estaduais e municipais, entre outros.

No caso brasileiro, a ausência de um conselho de classe (órgão fiscalizador) contribui para o desconhecimento da profissão. Além disso, por não ser obrigatório, é baixa a procura para o registro profissional na Delegacia Regional do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), comprometendo a análise do perfil de egressos.

A situação agrava-se quando as administrações públicas cumprem vagamente a Lei de Arquivos (BRASIL, 1991) e a Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI) (BRASIL, 2011), que visa à transparência da informação pública e o sigilo dos documentos (direito de um governo reter os documentos produzidos e recebidos no curso de sua atividade).

O cenário só não é mais desanimador em razão da atuação das associações de classe, que tem fortalecido a área e conseguido algumas conquistas, sendo uma delas o curso em nível universitário, seguida da reserva de mercado para o arquivista, produções periódicas e promoção de eventos acadêmicos e científicos. A Associação dos Arquivistas Brasileiros, criada em 20 de outubro de 1971, incentivou a institucionalização do curso de Arquivologia, a publicação do periódico *Arquivo & Administração* e a realização do I Congresso Brasileiro de Arquivologia, em 1972 (FONSECA, 1999). A militância do associativismo da área favoreceu o reconhecimento acadêmico do saber arquivístico, instituindo “[...] tanto a graduação na área como canal legítimo para formar arquivistas quanto a restrição legal do direito de exercício profissional aos egressos desse curso” (SILVA; ORRICO, 2015, p. 94).

Além da AAB, atualmente, existem 12 (doze) associações estaduais, localizadas na Bahia, Brasília, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul (CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVO, [2019?]). O crescente número de associações, de 8 (oito) em 2015 (SOUZA, 2015) para 12 (doze) em 2019, reflete o aumento de egressos e a inserção da área nas instancias administrativas com vagas para concursos públicos. Também pode ser uma reação da classe pela postura de descaso do Governo Federal com os documentos arquivísticos, representando uma ameaça a profissão do arquivista e a memória coletiva, como é o caso da Medida Provisória n.º 888/2019, que institui a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica, e prevê a aprovação do Projeto de Lei n.º 7.820/2017, conhecida como “Queima de Arquivo”,

que dispõe “sobre a digitalização de documentos em mídia ótica ou eletrônica [...]” e prevê a eliminação de documentos após a digitalização (QUEIMA DE ARQUIVO NÃO! [2019?]).

Acredita-se que as associações de classes tenham condições de reverter a opacidade da imagem profissional, promovendo ações e atividades em parceria com as universidades e incentivando a qualidade de formação e atualização profissional (capacitação e educação continuada). O fortalecimento da identidade profissional, através do diálogo constante entre os pares, do aumento de pesquisas científicas, da aplicação de metodologias inovadoras, de revisão da teoria e prática para adequar-se aos desafios e tendências de atuação, subsídios para que os arquivistas não sejam confundidos com outros profissionais de informação.

Além disso, o ensino em Arquivologia vai além dos conhecimentos específicos, dos currículos e das ferramentas pedagógicas; se refere à própria prática educativa de refletir, indagar, questionar e se posicionar no mundo, incorporando elementos pós-modernos e das teorias críticas e pós-críticas de formação. Thomassen (2005) afirma que a expansão exigida pela educação mostra ser indispensável à cooperação dos cursos de Arquivologia com programas de outras áreas do conhecimento e a indústria da informação, possibilitando padrões profissionais nacionais e internacionais e harmonização com as demais ciências da informação.

Dessa maneira, espera-se que o arquivista atue como agente transformador, sobretudo assumindo o seu protagonismo na relação informação arquivística, usuário e memória. A partir das diferentes formas de mediação é que esse ator conseguirá ampliar a sua visibilidade na sociedade, reduzindo atitudes de silenciamento. Afinal, as pretensões democráticas de acesso à informação não podem ser abafadas e/ou reduzidas por condutas hegemônicas de “que informação é poder”, salientando-se, na seção a seguir, a importância da ação de interferência do arquivista e dos dispositivos de mediação para as mudanças sociais.

5 MEDIAÇÕES NO CONTEXTO DA ARQUIVOLOGIA

A Arquivologia, como campo da teoria e prática aplicada às instituições arquivísticas e serviços arquivísticos e suas funções, configura-se como espaço ideal para promover as relações interpessoais e construção de saberes, viabilizando a relação, por um lado, docente e discente no campo acadêmico e, por outro, informação arquivística e usuário no contexto profissional. Em ambas as situações, a aprendizagem implica diferentes tipos de mediações, que de acordo com os domínios de investigação podem ser pedagógica, informacional, social, cultural, documentária, estética, política, comunicacional, institucional, entre outras.

Neste estudo, ressalta-se a mediação da informação, definida como a interferência humana na busca e apropriação da informação que satisfaça uma necessidade a partir do acesso à informação arquivística, bem como a mediação pedagógica, ao abordar a relação entre conteúdo e método de ensino para o processo de ensino e da aprendizagem. Estas temáticas, segundo Silva e Almeida Júnior (2018), são necessárias para mostrar as possibilidades de convergências conceituais do termo mediar na Educação e Ciência da Informação.

A dificuldade de conceituar mediação faz com que Davallon (2003) recorra ao diálogo entre as diversas áreas (Comunicação, Ciência da Informação, Educação, Sociologia) a fim de desenvolver uma concepção teórica e científica do termo. Sendo assim, antes de associar a mediação a um campo do conhecimento ou uma forma particular, é necessário compreender as suas apropriações.

Pela definição do Dicionário *online* de Português ([2019?]), mediação significa

ação ou efeito de mediar; ação de auxiliar como intermediário entre indivíduos ou grupos de pessoas; intervenção; (religião) ação de interceder junto a uma divindade (santo) para conseguir sua proteção; (jurídico) procedimento que busca o desenvolvimento de um litígio (de maneira amigável), através da utilização de um intermediário entre as partes conflitantes.

A citação demonstra que a mediação é vista como uma ação entre dois pólos em que depende de um intermediário para ser concretizada. O sentido religioso e jurídico retoma a origem da palavra latina *mediatio*, em que um terceiro (padre, juiz, conciliador) facilita a comunicação. Nesse sentido, o processo comunicacional favorece a construção de sentidos, sendo que “a mediação só existe porque ela é reconhecida como tal por aquele que a produz e por aquele que a recebe”, conforme destaca Couzinet (2015a, p. 190).

De forma ampliada e dirigida ao campo da informação, Almeida Júnior e Santos Neto (2014, p. 100) afirmam que “[...] mediação é mais que somente uma ‘ponte transmissora’”, é um ato a ser realizado, em que o elo entre enunciador e destinatário resulta de um progresso individual que surge na consciência, em resposta a uma necessidade informacional.

Por se referir a um ato, Davallon (2003) relaciona a mediação ao funcionamento simbólico da sociedade, sendo uma articulação entre a mediação técnica (máquinas, métodos e procedimentos formalizados) e a mediação simbólica (interação social), que absorver o elemento cultural, a partir do compartilhamento, no qual a representação simbólica dita às formas de apropriação cultural.

Nessa linha de pensamento, Ribeiro (2010, p. 65) explica que o modelo francês de Bernard Lamizet e Ahmed Silem, originado em 1997 e praticado por Davallon, admite a mediação como uma “instância articuladora, na comunicação e na vida social, entre a dimensão individual do sujeito e sua singularidade e a dimensão coletiva da sociabilidade e da relação social”. Nesse sentido, a mediação manifesta-se através da linguagem e a da representação cultural, interferindo na formação do indivíduo e na sua atuação social.

Malheiro e Ribeiro (2011) descrevem a teoria de Lamizet e Silem como sociológico-comunicacional, por determina três tipos de mediação: língua, comunicação e institucionais. A primeira, representada por um sistema de signos convencionais (aceitos socialmente), viabiliza as relações humanas para dar sentido e representar o que é percebido. A segunda estrutura formas e regras entre os atores que integram no espaço social; é a interação entre o enunciador e receptor, que determina a identidade de um grupo e/ou comunidade. A última, as mediações institucionais, é praticada pelos atores institucionais como estratégias de comunicação para difundir favoravelmente a instituição, tratando de uma ação de influência ou de poder. Nas situações observadas, as mediações se situam entre a linguagem, comunicação e política, tendo a informação como elemento comum e basilar.

Nesse sentido, os autores citados entendem que os conceitos de mediação adéquam-se aos problemas gerados pelas concepções patrimonialista e informacional, presentes na área da Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia. A mediação custodial, resultante do paradigma histórico, enfatiza um profissional com uma postura passiva de guarda do acervo, direcionada a preservação e memória, em que o usuário tem acesso à informação de forma limitada e por autorização, em muitos momentos, se sentido perdido no processo de busca. A característica desta orientação teórica, segundo Malheiro e Ribeiro (2011, p. 161), é que “[...] o exercício de influência, convertido facilmente em manifestação de poder por parte dos actores ou agentes,

detecta-se em todas estas instituições e serviços, condicionando fortemente a função mediadora [...]”, amparada pelo componente tecnicista, em uma visão utilitária da informação.

Porém, a mediação pós-custodial ou multi-mediação, gerada pelo fenômeno da explosão informacional e da *internet*, promove articulações e interações centradas nos sistemas de informação (produção, organização e promoção do acesso à informação) e nas necessidades dos usuários, no qual o arquivista é o responsável por uma mediação interacional, capaz de lidar com as novas tecnologias e atividades sociais (MALHEIRO; RIBEIRO, 2011). O reordenamento dos serviços de referência e dos comportamentos dos mediadores (arquivistas, bibliotecários, documentalistas, gestores da informação) mostra-se fundamental para concretizar a mediação a partir da assimilação crítica e eficiente da informação.

A ação de mediação em arquivos assegura o encontro entre as fontes primárias e o usuário, com a finalidade de atender um interesse de pesquisa científica, construção da memória histórica e institucional, ou apenas comprovação de natureza cívica, a exemplo de documentos pessoais, solicitação de seguro de trânsito, reconhecimento de dupla nacionalidade, entre outros.

Ao associar a noção de documento, as autoras francesas Fabre (2015) e Couzinet (2015b) se referem à mediação documentária e a cultural como distintas. Deste modo, Fabre (2015, p. 122) afirma que “a mediação documentária designa a mediação dos conhecimentos [documento original e secundário] que se encarnam nos processos de reescrita, facilitando a circulação e apropriação de informação em conhecimento”; e a mediação cultural aproxima objetos culturais dos públicos, colocando intermediários para simplificar a recepção do sentido.

De maneira similar, Couzinet (2015b) comenta que a mediação documentária utiliza o dispositivo documentário (dossiê, guia, catálogo, inventário etc.) para facilitar as trocas entre quem produz os conhecimentos e aqueles que os procura, e a mediação cultural refere-se ao conjunto de dispositivos para a apropriação de objetos culturais. Nessas circunstâncias, os mediadores favorecem os processos de construção de sentido e transformação cultural e as mediações documentais e culturais podem coexistir nas unidades de informação.

Embora defenda a diferenciação entre os tipos de mediações (ou mediações qualificadas), Couzinet (2015b) compreende uma similaridade nos discursos que versam sobre a apropriação da informação e as práticas dos mediadores. Esse entendimento é reforçado por Yves Jeanneret ao propor dimensões do ato de mediação que servem para refletir sobre as abordagens teóricas relacionadas aos objetos culturais e dizem respeito aos

substratos técnicos (dispositivos), procedimentos políticos e profissionais (atores, profissões, lugares) e significado cultural e social (valores, princípios).

Jeanneret (2009, p. 26) menciona que “é preciso utilizar a mediação como uma categoria analítica, a fim de descrever exatamente o contexto material, as produções semióticas [teoria do signo], bem como as formas de interações”, isso porque a mediação expressa a intersubjetividade e tem como produto a comunicação social, possibilitando o compartilhamento de ideias e as formas de apropriação do conhecimento.

Davallon (2003, p. 8) reconhece que a “[...] função de mediação por um actor social encontra-se também noutros domínios de investigação, em particular na mediação pedagógica e na mediação cultural”. Logo, o ensino aprendizagem se destaca no ambiente informacional e traz como desafio ao mediador a compreensão do comportamento de busca e apropriação da informação nos dispositivos de mediação.

Para Pieruccini (2007), a busca significa movimento dinâmico de construção de identidade e criação de significados e os dispositivos atuam na instância semiótica, social e técnica, definidos como

[...] um signo, um mecanismo de intervenção sobre o real, que atua por meio de formas de organização estruturada, utilizando-se de recursos materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais, que atingem os comportamentos e as condutas afetivas, cognitivas e comunicativas dos indivíduos. (PIERUCCINI, 2007, p. 5)

Desta maneira, ao compreender o valor simbólico das instituições arquivísticas, por exemplo, os usuários reconhecem a relevância desse dispositivo para a memória, respondendo as suas necessidades e demandas, que modificam a percepção de mundo. A partir desse entendimento, Pieruccini (2007, p. 6, grifo da autora) ressalta que “todo *dispositivo* informacional é uma configuração complexa, constituída por elementos heterogêneos: ambiente, técnicas e tecnologias, processos e produtos, regras e regulamentos, conteúdos materiais e imateriais”, representando os signos portadores de sentidos.

Por isso, ao analisar o dispositivo, a autora identifica algumas categorias que abrangem a ordem informacional dialógica como produtora de significados, tais como: espaço informacional (estética, conforto, livre acesso), repertório informacional (acervo), linguagem informacional (linguagens documentárias, ferramentas de recuperação e atuação interpessoal dos mediadores), práticas informacionais (gestão, pedagógicas e culturais), mediadores (infoeducadores – profissionais com competências específicas para atuar com informação e

educação – e professores) e formação (cursos e oficinas que mostram a configuração do dispositivo) (PIERUCCINI, 2007).

Os dispositivos de mediação cultural, representados por bibliotecas, arquivos e museus, são, segundo Perrotti e Pieruccini (2014, p. 16), “[...] as organizações especializadas, pautadas por lógicas e intencionalidades próprias”, que se inserem no paradigma de conservação, difusão e apropriação cultural, sendo este último contemplado pela sociedade da informação, em que “os processos de mediação passam a ser entendidos como ato constitutivo dos processos de construção de sentidos e, ele próprio, instância produtora de significação” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 19).

Sendo assim, Perrotti e Pieruccini (2014, p. 9) compreendem a mediação cultural como “[...] um ato de intermediação por um ‘terceiro’ visando viabilizar relações e convivência dos sujeitos entre si - o ‘viver junto’ [...]”, posicionamento baseado na abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1991), que acredita que o desenvolvimento intelectual do sujeito só é possível com os processos de mediação das estruturas cognitivas e lingüísticas. O conhecimento constitui-se de uma produção cultural, marcado pela linguagem e interação social, porque a mediação ocorre através dos instrumentos (interferem em algo externo) e dos signos (intervém na função psíquica), potencializadores da memória.

Apoiada na linha teórica de Vygotsky, Kuhlthau (1993, p. 107) concebe mediação como “[...] intervenção humana para auxiliar a busca de informação e aprendizagem a partir do acesso e uso da informação”, ação necessária para a formação profissional. Para a autora norte-americana, o estado cognitivo e afetivo do usuário envolve o princípio da incerteza (falta de entendimento, lacuna, vazio), que desencadeia a necessidade informacional e precisa de um mediador – aquela pessoa que ajuda, orienta e intervém – para satisfazê-la.

O ato de mediação associa-se a busca pela informação, fazendo com que o indivíduo recorra aos livros, enciclopédias, documentos, *internet*, pessoas, para que nesse processo, o conhecimento adquirido (consciente) se transforme em novos vazios, em um contínuo movimento entre curiosidade e aprendizado. Varela e Barbosa (2009, p. 189) entendem que “[...] não apenas a escola, mas a biblioteca, as tecnologias de informação e muitos outros espaços e recursos educativos, devem mediar às possibilidades de formação plena do indivíduo e de sua inserção na sociedade”, indicando como a atuação do profissional (arquivista, bibliotecário, professor) responde aos objetivos de busca dos seus usuários.

Santos Neto (2019), em uma análise histórica da constituição e desenvolvimento dos conceitos de mediação no Brasil, evidencia a importância do “terceiro elemento” [o profissional da informação] para a incompletude do ser e afirma que “[...] as investigações

teóricas da mediação se fundamentam a partir de uma abordagem sociocultural [...]” (SANTOS NETO, 2019, p. 335), compreendendo que, na Ciência da Informação, a mediação volta-se para as implicações e decorrências do deslocamento da informação até o usuário/sujeito.

Ainda de acordo com o autor, destaca-se a contribuição de Ortega y Gasset (em 1935) ao incorporar a mediação no discurso da Biblioteconomia e Ciência da Informação; de Jesse H. Shera (em 1973), por estabelecer a ideia de mediação na Biblioteconomia, relacionando bibliotecário, livro e sujeito; de Victor Flusser (em 1980), que explanou o papel da biblioteca pública na mediação cultural; e de Leila Mercadante (em 1995), no Congresso de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, ao associar o termo mediação da informação para se referir às ações dos bibliotecários nos ambientes virtuais. Além disso, aponta os estudos de Oswaldo Francisco de Almeida Júnior, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2001, e a definição de mediação da informação¹⁶, em 2006; explicita a visão de Malheiro e Ribeiro (em 2011) com a mediação custodial e pós-custodial; e ressalta as dimensões para mediação da informação apresentadas por Gomes (em 2014). (SANTOS NETO, 2019).

Isto posto, Almeida Júnior (2009, p. 99) defende o conceito de mediação da informação associado “[...] a apropriação e a interferência e esta se dá em vários âmbitos: do usuário, do profissional da informação, do suporte informacional, do produtor da informação, das mídias, dos meios, dos equipamentos informacionais, etc.”, em uma multiplicidade de processos.

O aspecto heterogêneo da mediação faz com que o mediador (professor, arquivista) crie condições e estratégias para a apropriação da informação de tal forma que essa seja de fato realizada. O acesso aos registros possibilita a expansão da produção intelectual da sociedade, com o desenvolvimento de pesquisas científicas e trabalhos acadêmicos que consolidam as ciências. Os pesquisadores e teóricos recorrem aos arquivos e serviços arquivísticos, pois a informação arquivística é o insumo da produção cultural. É nessa circunstância que a mediação da informação é o cerne da questão, em que as instituições arquivísticas são direcionadas para os usuários.

¹⁶ Ressalta-se que Almeida Júnior trabalha na construção e evolução do conceito de mediação da informação desde 2006, que foi aperfeiçoado em 2015, detalhado na próxima subseção.

5.1 MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO: CONCEITOS E DIMENSÕES

Com o intuito de abordar a mediação da informação no âmbito da Arquivologia, uma temática em construção, se comparada a Biblioteconomia e a Ciência da Informação, apresenta-se o arquivista como mediador e as instituições arquivísticas e serviços arquivísticos como dispositivos de mediação, que normalmente são colocados em segundo plano na concepção de mediação. Santos Neto e Bortolin (2019, p. 4) inferem que

[...] mesmo que o número de pesquisas a respeito de mediação nos arquivos seja ínfimo em terras brasileiras, é ético afirmar que talvez os arquivistas estejam realizando ações nesse sentido, mas não as fazem com regularidade e/ou não as socializam em canais de comunicação de pesquisa científica.

Coadunando com a idéia exposta pelos autores mencionados, Lousada e Almeida Júnior (2013, p. 2) alegam que “o conceito de mediação da informação não é discutido na Arquivística, isto porque alguns teóricos acreditam que não há necessidade de tal argumentação, pois estaria implícito nas práticas profissionais”. No entanto, pela própria conceituação de mediação de Davallon (2003), Almeida Júnior (2008, 2009, 2015a, 2015b), Malheiro e Ribeiro (2011), Perrotti e Pieruccini (2014), Gomes (2014), Couzinet (2015b), é preciso compreendê-la nas instituições arquivísticas que se situam na concepção pós-custodial ou pós-modernista, como defende Cook (2012).

Em relação à mediação da informação, o aporte teórico brasileiro está centrado nos estudos de Almeida Júnior (2008, 2009, 2015), que se preocupou com as questões relacionais entre o profissional da informação, informação e usuário no contexto da sociedade da informação, optando por não fazer uma abordagem reducionista, restrita aos funcionalismos e características próprias dos serviços e atividades das unidades de informação. Portanto, os serviços de referências direcionados apenas para o atendimento do usuário e a ideia de passividade do termo disseminar ascendem as suas especificidades.

O entendimento de Almeida Júnior e Bortolin (2008, p. 71) é que disseminação é “[...] mera oferta de materiais, a entrega de suportes que possam atender a uma determinada demanda informacional [...]”. A visão utilitária de tornar disponível a informação para os usuários limita a função do profissional da informação no espaço social. Deste modo, Almeida Júnior e Bortolin (2008, p. 74) asseveram que “[...] a mediação não está restrita apenas às atividades relacionadas diretamente ao público atendido, mas em todas as ações do profissional da informação, em todo o fazer desse profissional”, envolvendo, pois, múltiplos aspectos/fatores.

Entretanto, em uma visão simplista de disponibilizar a informação desejada, mas caracterizada como uma atividade complexa e multifacetada, a canadense Duff (2016) emprega o termo mediação arquivística (*archival mediation*) para se referir aos serviços de referência em arquivos, assunto pouco discutido na literatura da área, no qual “o arquivista pode assumir um papel proativo ou reativo na promoção e facilitação do uso dos documentos” (DUFF, 2016, p. 172). O proativo dedica-se as atividades de extensão, como exposições, oficinas, programas educativos, para alcançar os usuários potenciais; enquanto o reativo age passivamente diante das circunstâncias, sem antecipação, limitado apenas ao atendimento. As ações de mediação incluem, portanto, relação de confiança, entrevista de referência, negociação de perguntas, definição de estratégias de pesquisa, interpretação de ferramentas de busca, conselhos sobre serviços arquivísticos.

Contrário a essa abordagem, Almeida Júnior (2015b) justifica que a disseminação não tem interesse na apropriação da informação, pois é uma ação de transferência da informação, enquanto a mediação da informação é

[...] toda ação de interferência – realizada pelo profissional da informação –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional. (ALMEIDA JÚNIOR, 2008, p. 3)

Almeida Júnior (2015a, p. 25), com o aprofundamento dos seus estudos na área, ampliou o conceito, se referindo a

Toda ação de interferência – realizada em um processo, por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos informacionais –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; visando a apropriação de informação que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional, gerando conflitos e novas necessidades informacionais.

A partir da interpretação de ação de interferência, constata-se que a mediação se insere em um processo produtivo de comunicação, com o compartilhamento de saberes, resultando uma relação dos atores/sujeitos com o mundo; é inerente a prática do profissional da informação (mediador), por indicar alternativas e caminhos ao usuário, favorecendo a construção de conhecimentos; e trata da ambiência (meio ambiente) de equipamentos informacionais, destacando um espaço físico/virtual adequado e um lugar de acolhimento, para que a mediação se concretize.

Nessa conceituação, Almeida Júnior (2015a) integra o princípio do inacabamento do ser humano, entendido como processo na busca constante e dinâmico por conhecimentos; o contexto histórico social, marcado por ideologias na produção da informação nos ambientes informacionais; e a necessidade da informação, satisfeita parcialmente ou integralmente. Além disso, o autor introduz a ambiência enquanto espaço de encontro entre sujeitos, caracterizada pela complexidade do entorno que se dá a informação e, às vezes, extrapola as fronteiras do espaço físico.

A mediação da informação refere-se a um sentido mais amplo, de uso e apropriação da informação para a construção do conhecimento, não sendo uma estratégia de transmitir algo a alguém, ou um processo estático de emissão e recepção da mensagem, ou uma ponte entre dois elementos equidistantes. Almeida Júnior (2009) opina que a imagem da ponte é inapropriada, por apresentar a ideia de algo estático, pontos predeterminados e fixos, e sem intercessão no trajeto.

Em sentido semelhante, Pieruccini (2007, p. 2) explica que “[...] a apropriação da informação não é por nós compreendida como um ato imediato, mecânico ou ‘natural’. É, antes, um ato produtivo, envolvendo a mobilização de diferentes capacidades em movimentos de construção de sentidos”, portanto, é um processo de transformação do que é comum (a memória, o conhecimento) em algo próprio e único, específico do ato educativo e das formas de aprender.

Assim, a apropriação da informação relaciona-se com o entendimento, a partir do princípio da incerteza e das representações de mundo, carregada de subjetividade, obrigando a repensar os processos implicados nos modos de produzir, receber e participar da cultura e suas significações (PIERUCCINI, 2007). Neste sentido,

[...] a mediação da informação, na contemporaneidade, passa por processos tão revolucionários quanto aqueles originados pelo advento das ‘antigas’ tecnologias de registro e circulação, não apenas com intensidade certamente mais contundente, em razão da natureza e da abrangência que as tecnologias eletrônicas permitiram, (sobretudo depois da Segunda Guerra), mas também face às estruturas e circuitos pelos quais a informação passa a ser organizada e mediada. (PIERUCCINI, 2007, p. 4)

As mudanças sociais impõem uma nova ordem informacional, caracterizada pela efemeridade e dinamismo, valorizada como insumo financeiro e, em algumas situações, utilizada de acordo com interesses políticos. Nessa circunstância, a mediação da informação transforma a relação entre sujeitos, conhecimento e memória social (PIERUCCINI, 2007),

pois o mediador tenta reduzir os ruídos existentes no processo de compartilhamento da informação.

O profissional da informação é o agente de interferência, identificado como um sujeito ativo e participativo. Por atribuir valores pragmático, afetivo e simbólico às ações mediadoras, Santos, Sousa e Almeida Júnior (2021, p. 344) alegam que esses profissionais precisam “[...] reconhecer a importância de uma atuação humanizadora no processo de mediação da informação, tornando o seu fazer uma concepção de vida”, ressignificando o seu sentimento de pertencimento no contexto sociocultural.

Em função disso, Lousada (2016, p. 121) reitera que “[...] a mediação da informação é uma atividade que está arraigada no cotidiano, seja social (indivíduos, grupos ou comunidades), seja institucional (bibliotecas, arquivos, museus, empresas, etc.), constituindo-se como fundamento social de ação e interação”, necessária a construção de sentido.

Referendando as idéias de Lousada (2016), estudiosos como Santos Neto e Bortolin (2019, p. 3) asseveram a existência de

[...] algumas situações cotidianas em que a interferência do arquivista é evidente: (a) descarte inadequado de documentos sem acatar diretrizes constantes na tabela de temporalidade; (b) não elaboração ou cumprimento de políticas que norteiam a constituição de acervos; (c) desatenção quanto a editais e agências de fomento que permitam o acondicionamento, a conservação e a preservação adequada dos acervos; (d) estabelecimento do setor de referência para atendimento ao público; (e) despreparo ou disposição para prestar serviços/produtos com a destreza exigida nos dias atuais.

A interferência perpassa pela atuação do arquivista no seu fazer diário, mesmo que de maneira inconsciente, a exemplo da situação de identificação e avaliação documental, em que o profissional reflete criticamente sobre quais documentos serão eliminados ou preservados pelo valor histórico. Aqui, percebe-se a inexistência da neutralidade e imparcialidade, pois as experiências individuais e memórias afetam a escolha do que selecionar; conseqüentemente, essa atitude também influencia no ato de atender a uma necessidade informacional do usuário.

Diante disso, o caráter da mediação pode ser implícito ou explícito, associado à ação de interferência do profissional da informação. A mediação implícita acontece nos espaços dos equipamentos informacionais (arquivos, bibliotecas, museus, centros de documentação), prevalecendo ações de processamento técnico da informação, independente da presença física e imediata dos usuários. Para Almeida Júnior (2015b), é inerente ao fazer do profissional da informação, por atuar nos serviços internos, incorporando valores e concepções na seleção, armazenamento e processamento de informações que atendam as necessidades dos usuários, a

exemplo da organização do acervo, na avaliação documental, na elaboração de instrumentos de pesquisa, na classificação e descrição documental. Em razão de serem processos e práticas informacionais cotidianos, segundo Santos Neto (2019), alguns profissionais não os reconheçam como mediação.

A mediação explícita “[...] ocorre nos espaços em que a presença do usuário é inevitável, é condição *sine qua non* para sua existência, mesmo que tal presença não seja física [...]” (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 93). Ou seja, diz respeito ao atendimento ao público, sendo indispensável à presença do usuário para que ocorra, a exemplo dos serviços de referência, mesmo em meio virtual, como nos acessos à distância que, quase sempre, dispensa a interferência do profissional da informação (ALMEIDA JÚNIOR, 2015b).

Em algumas ocasiões, é difícil identificar qual dimensão da mediação o profissional está a desempenhar, porque a forma inconsciente do exercício laboral pode ser de controle e/ou de propagar o acesso. A percepção da atuação ocorre na facilidade e/ou dificuldade de acesso, no comportamento de atendimento, na maneira de falar e ouvir, na estruturação do setor de atendimento e nas ações de educação de usuários. Freire (2019a, p. 251) sustenta que ter consciência crítica do trabalho assegura a “[...] ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens”, fazendo com que a prática de um profissional possa transformar realidades.

A esse respeito, Gomes (2019) defende que a efetividade da mediação da informação depende da articulação de cinco dimensões, identificadas como dialógica, estética, formativa, ética e política, que contribuem para a apropriação da informação de forma consciente e o desenvolvimento do protagonista social, tanto do mediador quanto do usuário.

A **dimensão dialógica** compreende a interação dos sujeitos sociais, oportunizando o compartilhamento de informações e a construção de sentido. Na visão de Gomes (2019, p.[4?]), “o processo dialógico favorecerá o exercício da crítica e a observação mais intensa e precisa das incompletudes e lacunas dos conhecimentos instituídos e estabilizados, assim como da complexidade dos fenômenos, sejam eles sociais ou naturais”. Ampliando essa compreensão, Freire (2019b, p. 109) enfatiza que

por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a seres consumidas pelos permutantes.

A relação dialógica dá condições ao sujeito se posicionar no mundo, saber agir com o outro, instigar a busca pelo conhecimento, constituindo atitudes necessárias ao processo comunicacional bidirecional, com a participação de emissor e receptor simultaneamente e instantaneamente, e contrárias a comunicação unidirecional, em que apenas um sujeito se expressa, presente no ato de depositar ideias, valores, concepções de um sujeito no outro.

Almeida Júnior (2009, p. 98) observou que “o usuário, por sua vez, não recebe pacotes prontos de informações previamente estruturados e os assimila ou estoca. Se assim fosse, ele seria mero receptor, aos moldes do antigo modelo – e muito contestado – de comunicação”, associado à transmissão do conhecimento como ato depositário de informação, questionado por Freire (2019b), no qual o processo reflexivo é desvalorizado.

A partir do exercício da crítica, Gomes (2019) defende que o sujeito tem a possibilidade de alcançar o autoconhecimento, constatando seus limites e potencialidades. O conhecimento construído traz como resultado o prazer estético, destacando a **dimensão estética** que se manifesta na articulação de linguagens e na intensificação do debate (através dos dispositivos de comunicação), na harmonia dos ambientes, na autonomia de expressão, de exercício da expressão e de comunicação do usuário, sem censuras ou rejeição, seja por parte do mediador ou por parte da unidade de informação. Ao transmitir a sensação de acolhimento e conforto aos sujeitos participantes do ato comunicacional, as ações de mediação permitem satisfação e beleza no “[...] encontro com os próprios dispositivos (instrumentos, processos, produtos, serviços, espaços e ambientes) que possibilitam a busca, o acesso e o uso da informação” (GOMES, 2014, p. 51), fundamentais na construção de sentidos.

O prazer estético do sujeito em aprender, por conseguinte, evidencia a **dimensão formativa**, que acontece no processo de apropriação da informação do usuário, ressaltando a ação de mediação como intrínseca ao ser humano de significar e ressignificar o conhecimento, que motivada por experiências e contextos culturalmente vividos, potencializa a formação e a qualificação (GOMES, 2014, 2019). O caráter formativo ocorre na relação com o outro e o meio e, por ser um processo complexo e lento, é concretizado na experiência, despertando no mediador o interesse por ferramentas e estratégias que facilitem a formação do usuário, a exemplo da escuta sensível, do espaço de fala e do acolhimento.

Gomes (2014, p. 54) afirma que

Toda e qualquer atividade humana traz no seu âmago um caráter formativo porque está sempre ligada ao fazer, ao movimento, à ação, cuja operacionalização se dá através de um ato realizador de algo que, em certa medida acaba por inventar ou reinventar a ação e o sujeito da ação.

Enquanto existe a disposição para conhecer o outro, o meio e o contexto, a **dimensão ética** do mediador implica na observação sensível dos comportamentos, se preocupando em acolher e dialogar, gerando confiança, cumplicidade e cooperação. A ação mediadora consciente reduz a violação da ética no trabalho informacional e no estabelecimento do diálogo construído no encontro com a informação (GOMES, 2014).

Na **dimensão política**, o sujeito conscientiza-se de sua “postura no mundo” e de sua atuação profissional, como esclarece Gomes (2019, p. [5?]):

por meio do processo dialógico pode se dar a aproximação entre agentes e dispositivos de informação, colocando-se também em relevo a própria condição de protagonista do agente mediador, já que este age, constrói e interfere no meio, carregando em si a característica de protagonista social, de um sujeito da estética, da ética e da produção humanizadora do mundo. Neste sentido, o mediador da informação caracteriza-se como um agente político.

Esta última dimensão, inerente ao próprio agir humano, norteia o aprimoramento das competências e vislumbra inovações nos dispositivos de mediação, tanto no ambiente físico quanto no digital. A dimensão política se dá na ação e posição consciente dos sujeitos; é “tomada de posição”, conduta, comprometimento, evidenciada em todas as outras dimensões, provocando no mediador uma reflexão sobre o seu papel social e profissional, no qual o ato de interferência estimula o diálogo e o acolhimento com o usuário (GOMES, 2019).

Deste modo, as dimensões mencionadas são potencialmente percebidas na mediação explícita, porque nelas as interações são direta entre os sujeitos, que se manifestam, se colocam, se expressam e, quando um agente é capaz de dissimular (portanto, agindo sem ética), suas reais posições podem ser demonstradas. Deste modo, na mediação direta, as probabilidades de se observar o alcance e repercussões das dimensões são maiores e mais rápidas. (GOMES, 2014, 2019). Por outro lado, na mediação implícita ou indireta, a subjetividade das ações mediadoras impregna os processos de organização, tratamento e preservação dos equipamentos informacionais dificultam a identificação das dimensões.

Gomes (2014, 2017, 2019) afirma que a interligação e sintonia entre as dimensões da mediação da informação colocam a informação como elemento propulsor da transformação social e os profissionais da informação como os agentes disseminadores. Por isso, a autora evidencia como sensato a revisão das práticas profissionais e o investimento em pesquisas científicas centradas nos sujeitos e em suas necessidades informacionais.

Por esta razão, no campo da Ciência da Informação, Perrotti (2017) e Gomes (2017) iniciaram as discussões sobre pensar o objeto informação e sua relação de concepção e

valorização do protagonismo social. De acordo com Perrotti (2017, p. 11), “[...] o protagonismo cultural articula-se diretamente à idéia de construção e afirmação do espaço público [...]”, onde o protagonista associa meios e fins, processo e produto; ou seja, é um ser relacional, que sabe agir com o outro e encontra na memória elementos de conexão, de diálogo com alteridade.

Gomes (2019, p. [2?]) corrobora dizendo

[...] o protagonismo é social, além de representar uma conduta assumida, uma postura, um modo de ser e estar no mundo, que envolve as diversas esferas e dimensões da vida social, incluindo a dimensão cultural, compreendendo-se cultura como produção humana, na qual se inclui o objeto informação.

O protagonista assume uma forma de identidade, por meio da interação evidencia o caráter social da informação, carregado de historicidade e significação, presente nas ações de mediação. Por isso, o ato de mediar sugere o desenvolvimento do protagonismo social no século XXI, e, conforme Gomes (2017, p. 27-28), “[...] representa o caminho humanizador do mundo e, portanto, promissor da construção ética de relações sociais capazes de assegurar o espaço crítico, de dialogia, criatividade e alteridade”.

Nas distintas realidades, a mediação da informação, para Pieruccini (2007), abarca a complexidade da ordem informacional dialógica das unidades de informação, que se situa o arquivo, desde as ações relacionadas ao processamento técnico da informação (mediação implícita) até as ações essenciais a presença do usuário nos espaços informacionais (mediação explícita), exigindo dos mediadores e dos usuários a identificação de qual postura eles querem assumir no mundo.

Por fim, a discussão sobre mediação da informação também precisa ser aprofundada nas pesquisas da área da Arquivologia, pois os aspectos teóricos, processos e práticas arquivísticas trazem concepções equivocadas sobre o ato de mediar, limitado ao atendimento de usuário. Todavia, a pluralidade de mediações dificulta um consenso conceitual e, portanto, a sua consolidação no campo do conhecimento. Pela própria contextualização histórica social do conhecimento e das formas de aprendizagem, a ação de interferência do arquivística (consciente e inconsciente) tem contribuído com a transformação social.

5.2 MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO E ARQUIVOLOGIA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

As instituições arquivísticas e serviços arquivísticos apresentam algumas possibilidades de mediações, como pedagógica, cultural, comunicacional, documentária, simbólica, que podem direcionar as múltiplas vertentes de pesquisas na Arquivologia. Nesse sentido, mostra-se oportuna, neste estudo, reflexões sobre a mediação de informação, que diz respeito à ação de interferência do arquivista nos equipamentos informacionais (informação arquivística e seus espaços físicos e virtuais de produção) para a construção de significados.

A demonstração da relação dialógica entre campos de estudo pode ser vista, de maneira breve, a partir do levantamento realizado durante os meses de julho a setembro de 2019, na Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI) e na *internet*, utilizando a combinação dos termos mediação da informação, arquivo e Arquivologia (Apêndice A) para a identificação dos artigos científicos, sendo desconsiderados os termos mediação cultural, mediação documentária e mediação arquivística. Das 14 (quatorze) publicações identificadas, apresentam-se 7 (sete) contribuições teóricas brasileiras, dos últimos 5 (cinco) anos (em ordem crescente) e publicadas em periódicos científicos, sendo que uma das referências foi excluída, por se tratar de um mesmo artigo publicado em revistas e anos diferentes.

A literatura identificada reforça a maneira de pensar a informação arquivística e os sujeitos que a evidenciam, sobretudo a partir do paradigma pós-custodial, marcado por intensa digitalização de documentos arquivísticos e produção da informação arquivística nato-digital (“nascem no meio digital”). Em geral, reflete os desafios de atuação do arquivista diante do caráter social da informação, que perpassam pelo acesso *on-line* (dificuldade para localizar e usar acervos *on-line*, autonomia do usuário) e pela preservação digital, incluindo problemas referentes à produção da informação e apropriação coletiva.

Em razão da percepção sobre a temática aludida, apresentam-se, de forma sucinta, alguns textos que evidenciam a interlocução entre mediação da informação e Arquivologia. No texto “A mediação da informação e a Arquivologia: aproximações teóricas”, Lousada (2016) considera pontos convergentes entre as áreas, tais como: a compreensão do arquivo como um espaço informacional, a ausência de neutralidade no processo de mediação e no mediador, e os serviços informacionais prestados pelos arquivos se constituem como mecanismo para mediação da informação (aproximando o usuário da informação materializada). Além disso, a autora defende nos arquivos a mediação implícita (técnicas de organização e tratamento documental) e a mediação explícita (pensar a respeito dos usuários),

e complementa dizendo que “[...] a informação deva ser mediada e não meramente disseminada ou tampouco transferida” (LOUSADA, 2016, p. 124), pois o ato de mediar favorece a apropriação da informação e a construção de saberes pelos usuários.

A temática em tela é discutida no estudo de Brandão e Borges (2016, p. 119), intitulado “Mediação da informação arquivística: o papel do arquivista pós-custodial”, no qual a visão de ambas é de que o arquivista assume a “[...] função de agente mediador, se considerado que no próprio fazer arquivístico, o analisar, organizar e disseminar a informação, esse profissional está também intermediando a relação entre o usuário e a informação”. O texto também explora o usuário dos serviços arquivísticos e sua necessidade informacional e o desenvolvimento de competências infocomunicacionais para lidar com a mediação aliada aos princípios da pós-modernidade, coadunando com a percepção de Eastwood (2016), ao afirmar que os arquivistas desempenham um papel complexo enquanto mediadores entre os arquivos e as diferentes categorias de usuários.

O relato de pesquisa sobre “Mediação da informação em arquivos: a necessidade da consolidação da prática do serviço de referência”, de Anna e Campos (2016, p. 72), aborda as práticas de mediação da informação realizadas em um arquivo privado, onde é destacado que “[...] o papel do profissional arquivista deve ser de mediador, sendo essa mediação permeada por um conjunto de competências e responsabilidades, cujos fazeres se diluem em meio ao ato de gerenciar, tratar, organizar e disseminar as informações [...]”. Os autores confirmam a mediação da informação atrelada ao processo de disseminação da informação e observaram “a realização das práticas de mediação utilizadas principalmente no tratamento documental” (ANNA; CAMPOS, 2016, p. 80).

Santos Neto e Almeida Junior (2016)¹⁷ apresentam um estudo sobre “A disciplina Mediação da Informação nos currículos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia no Brasil”, que visa refletir sobre a mediação e a formação dos profissionais da informação. Um dos resultados evidencia que os Cursos de Arquivologia da Universidade Estadual de Londrina e Universidade Federal do Espírito Santo possuem disciplinas sobre mediação da informação, de caráter optativo, ofertada a partir do 5º período, e concluem que, embora seja uma temática fundamental no fazer prático do profissional da informação, a maioria dos cursos analisados não consta disciplinas de mediação da informação na matriz curricular, principalmente no curso de Museologia.

¹⁷ Na BRAPCI, aparecem duas referências com o mesmo título, embora em revistas científicas e anos de publicação diferentes (2016 e 2017). Mas, ao acessar os textos, verificou-se que são idênticos e, por isso, foi excluída a duplicidade.

Em uma abordagem que conjuga a Educação, Balbino e Chagas (2018) relatam sobre o “Papel pedagógico do arquivista e sua inserção na difusão e mediação da informação”, em que arquivista cria possibilidades de formação, destacando “[...] sua atuação pedagógica, seu papel como instrutor/orientador nos arquivos correntes e intermediários, como facilitador do processo de difusão dos arquivos permanentes e o seu papel de mediador de acesso a informações contidas nos documentos arquivísticos [...]” (BALBINO; CHAGAS, 2018, p. 228). Nesse caso, a mediação da informação está vinculada a atuação do arquivista como facilitador na apreensão da informação, sendo associada à mediação arquivística.

Ao se deparar com os documentos iconográficos, o trabalho “A análise documental de imagens como processo de mediação da informação nos arquivos”, de Silva e Lacerda (2018, p. 76), visa demonstrar o “[...] modelo conceitual de análise de conteúdo de imagens proposto por Agustín Lacruz (2010) – como processo de mediação implícita entre o documento imagético e o usuário”. Nessa abordagem, são significativas as idéias de Almeida Júnior para explicar a mediação da informação propiciada pelo tratamento documental e pela análise documentária de imagens realizada pelo arquivista, que, a partir do seu repertório de memórias, transforma informação em conhecimento.

Em uma perspectiva teórica, Santos Neto e Bortolin (2019, p. 2), no estudo “Mediação da informação no campo da Arquivologia”, investigaram, entre os períodos de 2013 a 2016, “[...] a produção científica, na literatura nacional, em mediação da informação com aspectos direcionados à Arquivologia, mais especificamente nas publicações periódicas e nos anais de eventos que têm maior visibilidade”. Dentre os critérios de seleção, determinaram o termo mediação relacionada, obrigatoriamente, a Arquivologia, arquivos e arquivistas, e recuperaram 11 (onze) textos, sendo 6 (seis) em anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB) e 5 (cinco) em artigos de periódicos. Em suas análises, observaram que o arquivista assume uma posição de mediador de forma inconsciente e confirmaram “[...] que, além de escasso o número de pesquisas voltadas à Arquivologia e Mediação, o conceito de mediação ainda é discutido de maneira tímida pelos pesquisadores da temática arquivística” (SANTOS NETO; BORTOLIN, 2019, p. 10), resultado que confirma a necessidade de investigar a temática em discussão.

O Quadro 8 sintetiza as contribuições teóricas sobre a mediação da informação nas pesquisas centradas na área da Arquivologia, delineando o aspecto conceitual e a articulação com a formação do arquivista, demonstrado a seguir.

Quadro 8 – Contribuições teóricas sobre a mediação da informação e Arquivologia: aspecto conceitual e articulação com a formação do arquivista

Autores	Aspecto conceitual	Articulação com a formação do arquivista
Lousada (2016)	Mediação da informação	Arquivos como dispositivos de mediação; mediação implícita - técnicas de organização e tratamento documental); mediação explícita - pensar a respeito dos usuários de arquivos.
Brandão e Borges (2016)	Mediação da informação	O arquivista assume a função de mediador no tratamento documental (mediação implícita) e na relação usuário informação arquivística (mediação explícita); competências infocomunicacionais para a mediação.
Anna e Campos (2016)	Mediação da informação	Papel mediador do arquivista na disseminação da informação; mediação implícita – tratamento do arquivo privado.
Santos Neto e Almeida Junior (2016)	Mediação da informação	Mediação da informação na matriz curricular dos cursos de biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.
Balbino e Chagas (2018)	Mediação da informação associada à mediação arquivística	O arquivista cria possibilidades de formação; assume um papel do de orientador na gestão documental; e é facilitador da difusão da informação arquivística no arquivo permanente.
Silva e Lacerda (2018)	Mediação da informação	Mediação implícita - tratamento documental e análise documentária de imagens realizada pelo arquivista.
Santos Neto e Bortolin (2019)	Mediação da informação	Arquivista assume uma posição de mediador de forma inconsciente.

Fonte: Elaboração da autora.

As contribuições teóricas mencionadas demonstram os múltiplos olhares sobre a mediação da informação e a Arquivologia, especialmente ao descrever a ação do arquivista como mediador entre a informação arquivística e o usuário, criando oportunidades para a construção do conhecimento. Além disso, os autores supracitados afirmam exígua literatura brasileira sobre o assunto e a complexidade do arquivista se perceber como um protagonista da mediação. Outra observação importante é que apenas um artigo trata da questão da formação do arquivista para assumir a mediação, sem o aprofundamento dos aspectos relacionados à contribuição do currículo para esse fim.

Diante do quadro apresentado, justifica-se esta pesquisa de doutoramento tendo em vista a pretensão de investigar os currículos oficiais e ocultos, a fim de analisar como a mediação da informação é inserida nos cursos de Arquivologia e como, a partir da práxis

pedagógica é desenvolvida a percepção do egresso no sentido do protagonismo para seu exercício laboral. Ressalta-se que tanto o professor quanto o arquivista são autores de um ato pedagógico, de ensino e aprendizagem em suas áreas específicas, apoiado em uma relação dialógica e construtivista.

A universidade e as instituições arquivistas são espaços de informação e favorecem a reflexão crítica sobre o conhecimento, para que, na sociedade contemporânea, não se reproduza paradigmas tradicionalistas que versam sobre a hegemonia cultural, razão pela qual é essencial a discussão sobre a formação do arquivista para a mediação da informação. Para o alcance da pretensão em questão, a próxima seção descreve os procedimentos metodológicos necessários para atingir os objetivos do presente estudo.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Os caminhos metodológicos a serem percorridos para alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa e responder ao problema de investigação suscitado são apresentados nesta seção. Primeiramente, aborda-se como o referencial teórico foi delineado, a partir de uma base epistemológica, fundamentação teórica, legislação e normas. Em seguida, são descritos os métodos e tipos de pesquisa, identificando quanto à natureza, à abordagem, os objetivos, aos procedimentos; os participantes do processo (população e amostra); as técnicas de pesquisa e seus instrumentos; e o procedimento de coleta e análise dos dados.

Para a sustentação teórica às escolhas metodológicas, utilizam alguns autores nacionais e internacionais, tais como: Laville e Dionne (1999), Yin (2001), Minayo (2002), Creswell (2007), Martins e Theóphilo (2007), Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), Prodanov e Freitas (2013), Sampieri, Collado e Lucio (2014), Bardin (2016), a fim de evidenciar para o leitor o desencadeamento lógico do pesquisador.

No enquadramento da pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com concentração em “Informação e Conhecimento na Sociedade Contemporânea” decorre da compreensão de que inserir a mediação da informação no processo formativo do arquivista é essencial, tendo em vista o caráter social do arquivista, e por esta razão, vincula-se a Linha de Pesquisa “Produção, circulação e mediação da informação”, principalmente por refletir como o currículo e a prática docente, consciente e inconsciente, contribuem para o posicionamento assertivo do egresso na sua atuação profissional em instituições arquivísticas e serviços arquivísticos.

Vale ressaltar que o empirismo como elemento norteador da realidade não consegue explicar alguns fatos e/ou situações. Nesse sentido, o conhecimento que parte do senso comum, baseado nas experiências individuais e coletivas e na observação de fenômenos sociais, passa a ser testado e validado cientificamente, para alcançar à veracidade dos fatos, isto porque “ao contrário do conhecimento vulgar, o conhecimento científico segue aplicações de métodos, faz análises, classificações e comparações”, conforme salientam Martins e Theóphilo (2007, p. 1).

Os critérios de cientificidade marcam a realidade construída, fundamentada por construtos teóricos e definida por uma metodologia. Freire (2019a), concordando com essa percepção, evidencia a “curiosidade epistemológica” do educando, que parte da curiosidade

ingênua, caracterizada pelo senso comum, tornando-se metodologicamente rigorosa, implicando uma consciência crítica para a realização da pesquisa.

Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 27, grifo do autor) ressaltam que “o conhecimento humano, assim, se constitui em base a processos de totalização que se dão na esfera do pensamento *formado-formante-formativo*, pela reunião de tudo e pela distinção e definição de todas as suas partes”. O conhecimento científico é a conjunção de operações mentais e técnicas, por aproximações e relações localizadas no espaço-tempo, que possibilitam a sua verificação e a construção de um novo saber.

O alicerce epistemológico, segundo Martins e Theóphilo (2007, p. 4), “[...] são consideradas dimensões como a explicitação das problemáticas de pesquisa e a produção do objeto científico [...]”, ou seja, na formulação dos pressupostos, foram observadas as relações recíprocas para currículo, formação, mediação, Arquivologia, em que as variáveis se influenciam mutuamente, existindo diversos tipos de conexões entre os diferentes elementos. Na base fundamentação teórica, realiza-se uma revisão seletiva da literatura, utilizando referências brasileiras e internacionais para apresentar conceituações, concepções e modelos sobre educação e ensino aprendizagem (universidades, currículo, prática docente), arquivista (formação e atuação profissional), mediação da informação (conceitos e dimensões), com a finalidade de explicar fenômenos da realidade. No tocante a legislação e normas, apresentam-se aspectos de institucionalização da universidade e dos cursos e, por conseguinte, dos currículos; bem como, dos arquivos, da profissão de arquivista e do acesso à informação.

Diante desse panorama, elabora-se o pólo metodológico para tratar essa investigação, por considerar a metodologia “[...] o aperfeiçoamento dos procedimentos e critérios utilizados na pesquisa”, de acordo com Martins e Theóphilo (2007, p. 37), para quem “[...] o método (do grego *méthodos*) é o caminho para se chegar a determinado fim ou objetivo”, que na pesquisa em questão foram detalhados nas seguintes subseções: 6.1) método e tipos de pesquisas; 6.2) sujeitos da pesquisa: população e amostra; 6.3) técnicas de pesquisa e instrumentos utilizados; 6.4) procedimentos de coleta e análise de dados; e 6.5) limitações da pesquisa.

6.1 MÉTODO E TIPOS DE PESQUISA

A heterogeneidade do objeto de pesquisa demanda a utilização de métodos e teorias da Ciência Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, voltadas ao estudo do homem como ser social, os quais variam de acordo com a especificidade de cada problematização, pois “[...] a

realidade humana exige uma leitura múltipla capaz de dar conta de sua complexidade e de sua complexificação” (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 2).

Deste modo, não existe uma única teoria ou um método que explique a natureza científica deste estudo, que versa sobre modelos educacionais, reformas curriculares, prática pedagógica, competências profissionais, apropriação da informação e acesso ao conhecimento, mudanças pela tecnologia da informação e da comunicação. Por isso, a aproximação da Arquivologia com a Ciência da Informação e Educação é fundamental, para ampliar a visão sobre o objeto pesquisado.

A escolha do método está amparada por dois motivos centrais: o primeiro refere-se às pessoas que pensam e fazem o currículo do curso de Arquivologia e o segundo por associar, em alguns momentos, a atuação do arquivista, como mediador, a prática pedagógica. Em razão dos argumentos apresentados, o propósito desta pesquisa de doutoramento é investigar o contexto dos cursos de Arquivologia como fonte direta (*lócus*), os docentes e discentes, atores envolvidos no ambiente formativo, e a descrição dos dados mais próximos a realidade, pensando a formação do arquivista de maneira mais integral.

À vista disso, surgem as indagações sobre como a institucionalização da universidade e do currículo impõem situações que nem sempre podem ser cumpridas pelo corpo docente e discente, e como essas regras e normas criam obstáculos ao desenvolvimento do modelo formativo de consciência do mundo, sendo, em alguns casos, transgredidos pelos currículos ocultos. Os aspectos apontados são relativos à pesquisa social, direcionados à pesquisa aplicada, cujo interesse incide na aplicação e conseqüências práticas no desenvolvimento dos conhecimentos científicos (GIL, 2008).

Nesse sentido, quanto aos objetivos propostos, é uma **pesquisa de nível descritivo**, por buscar a descrição de características de fenômenos (ou população, situações, contextos), detalhando como são e se manifestam; enquadra-se na especificação das propriedades de grupos, comunidades, processos, mediante a relação entre duas ou mais variáveis, sendo os fatos observados, analisados e interpretados, sem interferência do pesquisador. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2014). Este tipo de pesquisa é frequentemente escolhido por pesquisadores preocupados com a atuação prática (comportamento, produtividade individual, motivação), as questões de opinião e crença, os conceitos produzidos pelas mídias, entre outros, demonstrando as dimensões do fenômeno em múltiplos contextos.

Os questionamentos suscitam as buscas por respostas e, considerando a pretensão investigativa, fez necessária a **pesquisa documental**, realizando a coleta de informações em um conjunto de documentos (fontes primárias) – textuais, sonoros e visuais – descrevendo ou

transcrevendo eventualmente seu conteúdo, a exemplo das publicações de organismos, que definem orientações, enunciam políticas e projetos, prestam contas; e documentos pessoais (como o *curriculum lattes*, correspondências, diários, fotografias etc.), de acordo com Laville e Dionne (1999). Dentre as fontes consultadas, destacam-se alguns registros normativos do MEC, a exemplo das diretrizes nacionais curriculares, projetos de lei, relatórios, parecer, resoluções, legislação; ferramenta eletrônica Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior e-Mec; documentos de institucionalização das IES (regulamentos, decretos, resoluções, portarias, regimentos, estatutos, atas dos conselhos acadêmicos etc.) e dos cursos de Arquivologia (currículos acadêmicos, ementas, relatórios, regimento, deliberações, resoluções, atas de colegiado do curso, projetos pedagógicos, planos de aulas, planejamento acadêmico); Plataforma *Lattes* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ); ou seja, materialidades que auxiliam na extração de dados pertinentes para o desenvolvimento deste estudo.

Esse método ajusta-se aos objetivos propostos, e em função das características da pesquisa, qual seja investigar 16 (dezesesseis) cursos de Arquivologia do Brasil, por meio de um estudo aprofundado e exaustivo sobre a criação de cada um e de como o currículo foi implantado, a **pesquisa de campo** delinea-se como de **múltiplos casos**. Segundo Yin (2001), esta estratégia de pesquisa aplica-se quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real e coloca questões do tipo “como” e “por que”. É o caso de saber se a formação do arquivista atende aos fundamentos teóricos da mediação da informação, conseqüentemente, aos desafios da vida moderna, provocados pela tecnologia de informação e comunicação que ampliam o papel sociocultural dos dispositivos informacionais, no caso específico dos serviços arquivísticos, atendendo a inúmeros usuários, com comportamentos diferenciados de busca pela informação.

O estudo de caso na visão de Prodanov e Freitas (2013) se refere ao presente, exigindo do pesquisador equilíbrio intelectual, capacidade de observação e moderação quanto à generalização dos resultados, por compreender uma lógica de planejamento associada a procedimentos específicos para coleta de dados e análise de dados, baseada em distintas fontes de evidências, admitindo combinações de técnicas de pesquisa.

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, e considerando as singularidades da temática, em virtude do fenômeno informacional e educacional, optou-se por uma **pesquisa qualitativa** e a ocorrência de dados mensurados, por viés **quantitativo**. Sampieri, Collado e Lucio (2014) enfatizam que a pesquisa qualitativa apresenta os dados obtidos subjetivamente, favorecendo a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados, e a análise estatística

visa caracterizar os indivíduos e verificar a sua distribuição em relação a determinadas variáveis, tais como: perfil docente e discente, quantidades de componentes curriculares, características das práticas docentes, entre outros.

Laville e Dionne (1999) reconhecem que a pesquisa quantitativa ajuda a compreender e explicar os fenômenos, contribuindo para a construção de saberes. Dentre as suas características, as evidências são mensuradas, filtradas, organizadas e tabuladas; e as respostas amostrais são apresentadas por gráficos e percentuais. Logo, os indicadores de frequência, inclusive combinados, servem de base para as inferências e subjetividade do pesquisador.

Em razão do nível da realidade, a exemplo da formação e mediação da informação, não ser quantificado, Minayo (2002, p. 21-22) assevera que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, vertentes que justificam as pesquisas sobre as percepções dos docentes e discentes. Inclusive, Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) asseguram que os procedimentos de pesquisa e os instrumentos precisam desenvolver sensibilidades ao produzir mediações entre culturas diferentes (cultura do pesquisador e a cultura do contexto dos atores).

A conjunção dos dois tipos de dados (textual e estatístico) ocorre na coleta de dados, na análise e na interpretação, proporcionando respostas aos objetivos da pesquisa, ainda mais, considerando o tamanho da amostra a ser trabalhada, no qual o caráter numérico reduz informações difusas e irrelevantes. A reunião de dados quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo é denominada por Creswell (2007, p. 211) como métodos mistos que visam “[...] ajudar os pesquisadores a criar projetos compreensíveis a partir de dados e análises complexas”, e por meio da estratégia de triangulação concomitante, os métodos qualitativos e quantitativos podem ser trabalhados separadamente como forma compensatória entre os pontos fracos e fortes de cada um, gerando resultados validos e substanciados.

Deste modo, o processo investigativo, após ser amparado teoricamente, reúne fontes de dados objetivos e subjetivos para responder as indagações e reflexões propostas, e, assim, subsidiar a pesquisa de campo, com a definição da representatividade a ser estudada.

6.2 SUJEITOS DA PESQUISA: POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa social abarca um universo de elementos que, pela sua amplitude, precisa ser delimitado, normalmente, sendo um desafio ao pesquisador justificar o que selecionar. Isso porque os sujeitos revelam intencionalidades e significações culturais, percebidas em determinado tempo e espaço. Albarello *et al.* (1997) orientam que o universo ou população é o conjunto de indivíduos ou elementos a serem investigados com características em comum; por sua vez, a amostra é representada por subconjunto ou parcela da população, constituída segundo critérios compatíveis a finalidade da pesquisa.

Nesse sentido, o universo deste estudo são os 16 (dezesseis) cursos de Arquivologia presenciais, situados em algumas regiões brasileiras, assim delineadas:

- a) Norte: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal do Pará (UFPA);
- b) Nordeste: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB);
- c) Centro-oeste: Universidade de Brasília (UNB);
- d) Sudeste: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- e) Sul: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Na primeira fase da pesquisa, esse universo mostra-se fundamental para verificar quais foram os cursos de Arquivologia que implantaram ou visam implantar o componente curricular mediação da informação, lembrando que no estudo de Santos Neto e Almeida Júnior (2016) identificou-se apenas duas instituições. Desta maneira, o levantamento de dados contou com a análise dos projetos políticos pedagógicos e as matrizes curriculares que apresentem termos “mediação” e “mediação da informação” em seus títulos e/ou ementas.

Pressupondo que o cenário curricular apresenta uma tímida inserção da temática, foram também identificados os componentes curriculares que se aproximam dos fundamentos teóricos da mediação da informação, como “apropriação da informação”. Além disso, foram

considerados aqueles componentes que apresentem terminologias que podem trazer uma confusão conceitual, como “disseminação da informação” e “serviço de referência”, para verificar no conteúdo programático e na bibliografia básica, fundamentos teóricos sobre a mediação da informação.

Na segunda fase, depois de mapeados os cursos, estabeleceu-se uma **amostra não probabilística**, que depende dos critérios do pesquisador e definida por Sampieri, Collado e Lucio (2014, p. 176) como “[...] *dirigida subgrupo de la población em la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación*”, adotando-se a **amostragem intencional** (ou típica), na qual “[...] o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 170), identificada em dois grupos: os cursos de Arquivologia com componente curricular sobre mediação da informação e aqueles nos quais apresentam conteúdos sobre a mediação da informação em outros componentes. Esse cuidado é para não comprometer a representatividade, sem aumentar a extensão da amostra global, e para comparar os diversos subgrupos entre si. Essas escolhas são essenciais para delimitar os atores da pesquisa.

Na última fase, por ser inviável o contato com todos os sujeitos (docentes e discentes), decidiu-se adotar a **amostra por acessibilidade ou por conveniência**, em que o pesquisador estabelece os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam representar o universo (GIL, 1999). Feito isso, utiliza-se o critério de inclusão, composto de: coordenadores dos cursos de Arquivologia das IES identificadas com conteúdos sobre mediação da informação; docentes que ministram componentes curriculares que constam na ementa e nos conteúdos programáticos aspectos sobre mediação (fundamentos teóricos); e discentes que estejam realizando o trabalho final de curso (concluintes entre os meses de novembro de 2020 a junho de 2021¹⁸, ou que ingressaram em 2018).

Para melhor entendimento do universo e da amostra, apresenta-se a Figura 1:

¹⁸ Em virtude do período pandêmico da Covid-19, em que as aulas presenciais foram suspensas, desconsiderou-se o planejamento acadêmico por semestralidades, a exemplo de 2020.1, 2021.2, pois as instituições de ensino superior adotaram o ensino remoto adaptado a sua realidade, não coincidindo os períodos.

Figura 1 – Definição da população e amostra da pesquisa (por fase)

Fonte: Elaboração da autora.

Em decorrência dessas etapas e do universo de 16 cursos, identificou-se 5 (cinco) IES (UFSM, UFF, UFES, UNESP e UFMG) para a amostra da 3ª fase. Essa definição contribuiu para a representatividade da pesquisa, tanto quanto ao tempo estipulado para a defesa final, quanto aos recursos materiais e financeiros a serem investidos, ponderando as disparidades regionais em um país de dimensão continental. A partir dessa compreensão, conduz a identificação das técnicas e instrumentos de pesquisa que melhor adequou-se ao escopo a ser desenvolvido.

6.3 TÉCNICAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

As técnicas de coleta de dados são concatenadas cada uma com os objetivos propostos. Para alcançar o objetivo geral “analisar o processo formativo do arquivista para mediação da informação, sobre a perspectiva do currículo e práticas docentes das Instituições de Ensino Superior (IES)”, torna-se pertinente a **análise de conteúdo**, tanto na coleta de dados quanto

na análise dos dados, por satisfazer as exigências do rigor metodológico e ir além dos significados imediatos, contribuindo para a análise qualitativa e quantitativa. Bardin (2016, p. 15) define análise de conteúdo como:

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem.

É por essa diversidade de técnicas, da inferência e da atração pelo oculto, que incorre a análise de conteúdo nos currículos (oficiais e reais) dos cursos de Arquivologia, ciente de que o processo formativo exige um ato interacional entre professor e aluno. Ainda segundo Bardin (2016, p. 37, grifo da autora), “a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações* [qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor]”. Os critérios para classificar a comunicação dizem respeito a quantidade de pessoas envolvidas e a natureza do código e do suporte da mensagem. Para este último, identifica-se o linguístico (escrito e oral), o icônico (sinais, imagens, fotografias etc.) e outros códigos semióticos (música, comportamentos, espaço etc.), por meio da análise de cartas, entrevistas, diários, gestos, regras de cortesia, respostas aos textos, discussões, livros, cinema, monumentos, instituições, elementos de cultura, entre outros.

Em virtude disso, esta pesquisa, de acordo com Bardin (2016), compreende três fases para a análise de conteúdo, enunciadas como:

- a) pré-análise: coleta e organização do material, de maneira a estabelecer um programa para o desenvolvimento das operações sucessivas; refere-se à escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos, e elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação final; é o momento que ocorre a leitura flutuante, começando o contato com os documentos a serem analisados;
- b) exploração do material: descrição analítica com a definição das categorias de análise fundamentadas pelo referencial teórico, podendo ser realizada manualmente ou com o auxílio de *software*; e

- c) tratamento dos dados, inferência e interpretação: análise inferencial com a revelação dos conteúdos; tratamento dos resultados brutos para tornarem significativos e válidos.

Porém, a autora supracitada esclarece que a análise do conteúdo difere da análise de documentos, especialmente quanto ao objetivo: a primeira visa à manipulação da mensagem (conteúdo) para evidenciar os indicadores; e a segunda pretende a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento. A busca pela essência de um texto faz a inferência do pesquisador se realizar no todo da comunicação.

Nesse sentido, a análise de conteúdo é conjugada com outras técnicas de pesquisas, definidas para cada objetivo específico. Assim, recorreu-se a observação indireta, a realização de entrevistas e a aplicação de questionários *on-line*, fornecendo material necessário para a obtenção de resultados.

Quivy e Campenhoudt (1995, p. 164, grifo nosso) asseveram que na “[...] **observação indirecta**, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada”, utilizando-se o questionário ou guia de entrevista como instrumento de observação, com a função de produzir e/ou registrar as informações requeridas. Nesse caso, existem intermediários entre a informação desejada e obtida, a exemplo dos coordenadores e dos docentes dos cursos, que apresentam narrativas sobre a elaboração e reestruturação dos currículos de cada curso, bem como as discussões sobre as ementas de cada componente curricular.

A **entrevista** com coordenadores dos Cursos de Arquivologia foi realizada por videoconferência (*Google Meet e Whatsapp*), no período de setembro de 2020 a maio de 2021. Martins e Theóphilo (2007, p. 86) reiteram que essa técnica o “[...] objetivo básico é entender e compreender o significado que entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador”. De forma complementar, Minayo (2002) ressalta que esta técnica, entendida como uma conversa, evidencia a importância da linguagem e do significado da fala, e possibilita a obtenção de dados objetivos e subjetivos (relacionados aos valores, às atitudes, às opiniões etc.). A entrevista semi-estruturada seguiu um roteiro (Apêndice C) com 6 questões abertas, com a liberdade de acrescentar novas indagações ao entrevistado, que segundo Minayo (2002), esta modalidade articula a entrevista aberta (não estruturadas), onde o informante aborda a temática livremente, e a estruturada, com perguntas formuladas previamente, planejada de maneira a otimizar o tempo de realização e reduzir a ingerência do pesquisador.

Antes de ser realizada, fez necessário um contato inicial por *e-mail*, explicitando os objetivos da pesquisa, *locus*, disponibilidade, formas de registros, termo de anuência, entre outros. Os registros das videoconferências foram anotados, gravados e transcritos posteriormente. Ressalta-se que alguns coordenadores dos Cursos de Arquivologia participam da REPARQ, e suas narrativas/testemunhos são essenciais para compreender o delineamento científico da área.

A **aplicação de questionário eletrônico** ao corpo docente (Apêndice D) e discente (Apêndice E) ocorreu entre fevereiro de 2021 a junho de 2021. Como salienta Gil (1999), o questionário apresenta a vantagem de atingir um grande número de pessoas, implica menos gastos, garante o anonimato das respostas, pode ser respondido em momento oportuno e não expõe os pesquisados à influência de opiniões do pesquisador.

É interessante comentar que os sujeitos curriculantes puderam se manifestar nas respostas abertas, dando liberdade ao participante de se posicionar. Para Laville e Dionne (1999), tanto os questionários quanto as entrevistas podem ser elaborados para coletar depoimentos, que permitem a exploração dos conhecimentos das pessoas e suas representações simbólicas e anseios.

Vencida essa etapa, fez-se necessário testar o instrumento, a fim de identificar possíveis inconsistências (clareza e precisão) e, deste modo, o pré-teste demonstrou a necessidade de adaptações e reformulações, após ser aplicado a uma universidade federal, validando dessa forma o instrumento.

As técnicas relatadas visam responder aos objetivos específicos pretendidos deste estudo, indicadas no Quadro 9, no qual se apresentam os instrumentos utilizados:

Quadro 9 – Identificação das técnicas de pesquisas e instrumentos utilizados por objetivos específicos pretendidos do estudo

Objetivos Específicos	Técnica de pesquisa	Instrumentos
(1) levantar e caracterizar os cursos de graduação em Arquivologia em funcionamento no Brasil;	Análise de conteúdo	Roteiro de identificação e caracterização dos cursos (Apêndice F)
(2) levantar e descrever os componentes curriculares que versem em seus conteúdos a mediação da informação nos cursos de Arquivologia das IES;	Análise de conteúdo; observação indireta; entrevista	Roteiro de identificação e caracterização dos cursos e roteiro de entrevista
(3) investigar a compreensão dos coordenadores, docentes e discentes dos cursos de Arquivologia estudados sobre a formação do arquivista, no que se refere ao currículo (teoria e prática docente) e a mediação da informação;	Análise de conteúdo; aplicação de questionário eletrônico; entrevista	Questionário eletrônico e roteiro de entrevista
(4) mapear o perfil dos docentes e discentes dos cursos de graduação em Arquivologia das IES estudadas;	Aplicação de questionário eletrônico	Questionário eletrônico
(5) Delinear confluências entre os níveis de relevância dados aos conteúdos da mediação da informação na formação do arquivista brasileiro, considerando o currículo prescrito e praticado das IES estudadas.	Não utiliza uma técnica particular, porque recorre à triangulação no tratamento e análise dos dados.	

Fonte: Elaboração da autora.

A síntese apresentada visa esclarecer sobre as estratégias que a pesquisadora recorreu para lidar com o fenômeno observado, na tentativa de captar a realidade dos atores sociais (coordenadores, docentes e discentes) em seus contextos. A obtenção dos dados possibilita uma resposta à questão de pesquisa, mas, por sua variedade, faz necessário explicitar os procedimentos adotados na coleta e análise de dados na próxima subseção.

6.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os procedimentos de coleta e análise de dados foram direcionados para o objeto de pesquisa, na perspectiva qualitativa e quantitativa, norteando o leitor quanto as suas especificidades. Minayo (2002) explica que é nesta etapa que o pesquisador percebe dados insuficientes para estabelecer conclusões, retornando à fase da coleta ou ao problema da pesquisa, objetivos e hipóteses; ou em posse dos dados, confirma ou não os pressupostos e/ou responde às questões formuladas.

Antes de detalhar os procedimentos, é interessante esclarecer que este estudo está apoiado na análise de conteúdo de Bardin (2016), utilizando-se a análise por categorias, que é a técnica mais usual, pois permite classificar os conteúdos significativos, através de critérios

previamente definidos e agrupá-los para se alcançar o sentido real do conteúdo. Quivy e Campenhoudt (1995, p. 226) garantem que “a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do «discurso» [*sic*] e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento”, sem se sentir perdido com a quantidade de informação.

Ademais, Bardin (2016, p. 201, grifo da autora) enfatiza que “entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestadas) e simples”, sendo que este tipo de análise visa revelar as representações sociais através de um exame de certos elementos constitutivos do discurso.

Desta maneira, as categorias são classes que reúnem unidades de análise (classificação ou registro), mediante características comuns. Os critérios da categorização se distinguem em semântico (temáticos), sintático (verbos, adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, bem como sinônimos e sentidos próximos) e expressivo (perturbações da linguagem), e podem ser definidos *a priori* ou mediante as ocorrências (BARDIN, 2016). Enfim, as unidades de análise surgem das palavras que traduzem ideias conectadas ao objeto de investigação, sendo, posteriormente, submetidas a um tratamento estatístico, e a interpretação.

No que diz respeito à organização para coleta e análise de dados, propõe-se a análise temática, visando o tratamento de forma metódica de informações que apresentam grau de profundidade e complexidade, com o objetivo de reduzir as interpretações espontâneas. Considerando a complexidade do presente estudo, definiram-se, *a priori*, 3 (três) categorias temáticas e subcategorias, advindas da literatura, que orientam a formulação das questões: (1) **Ensino superior: currículo e prática docente**; (2) **Arquivista: formação e atuação profissional**; e (3) **Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação**, como mostra o Quadro 10.

Quadro 10 – Categorias temáticas e subcategorias para análise dos dados: a partir de algumas referências analisadas

Autores	Ensino superior: currículo e prática docente
Freire (2019a; 2019b)	Formação integral do ser humano Prática docente (autonomia)
Silva (2010)	Papel do docente Teorias do currículo
Saviani (2016)	Conceito de currículo Educação integradora
Masetto (2000, 2002, 2003)	Currículo - caráter social, multicultural Processo ensino aprendizagem
Madeira e Silva (2015)	Currículo real (ou praticado ou oculto) Docência no ensino superior – Princípios éticos
Autores	Arquivista: formação e atuação profissional
Jardim (1998, 2001, 2018)	Arquivistas-educadores Conteúdos interdisciplinares
Thomassen (2005)	Ciência Arquivística - identidade do curso Ensino flexível
Bellotto (2014a, 2014b)	Arquivologia - 'ciência' dos arquivos Imagem do arquivista
Lodolini (2010)	Arquivista Histórico da Arquivologia
Cook (2012)	Arquivista - mediador ativo Ciência arquivística na pós-modernidade Informação arquivística (orgânica) e usuários
Ribeiro (2011)	Paradigma custodial Paradigma pós-custodial
Autores	Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação
Davallon (2003)	Mediação simbólica (interação social) Mediação técnica
Malheiro e Ribeiro (2011)	Mediação custodial Mediação pós-custodial ou muti-mediação
Couzinet (2015b)	Apropriação da informação Mediação cultural e documentária
Vygotsky (1991)	Mediação - instrumentos e signos
Kuhlthau (1993)	Mediação - intervenção humana Princípio da incerteza
Almeida Júnior (2009, 2015, 2018)	Mediação da informação Mediação implícita e explícita
Duff (2016)	Mediação arquivística (<i>archival mediation</i>) Serviços de referência em arquivos
Pieruccini (2007)	Apropriação da informação e busca da informação Ordem informacional dialógica
Gomes (2014, 2017, 2019)	Dimensões da mediação (dialógica, estética, formativa, ética, política) Protagonismo social

Fonte: Elaboração da autora.

Apoiada nessas categorias, a coleta de dados foi realizada em duas etapas: a pesquisa documental e a compreensão dos sujeitos. Na primeira etapa foram identificadas as principais fontes documentais que versem sobre a institucionalização dos cursos de Arquivologia no Brasil. Inicialmente, levantaram-se os instrumentos normativos que regulam as universidades públicas e os institutos / escolas / departamentos que abrigam os cursos de graduação. Assim,

foram realizadas pesquisas na ferramenta eletrônica Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior e-Mec, que identifica os cursos de graduação ativos e inativos, disponibilizando documentos regulatórios, localização geográfica, quantidades de vagas, carga horária de integralização, nome dos coordenadores, avaliação de reconhecimento do curso etc. Para complementar a pesquisa, os *websites* dos cursos de Arquivologia foram consultados, bem como as redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter*) e *blogs*, encontrando matrizes curriculares, portarias, resoluções, deliberações, correspondências, projeto pedagógico, regimento, atas de reuniões dos colegiados, corpo docente, eventos promovidos, horário de aulas, dentre outros. Ainda assim, em algumas IES, foi preciso solicitar os documentos normativos diretamente aos colegiados por *e-mail*. Ressalta-se que os Colegiados da UEPB, UNB e UFRGS não responderam aos *e-mails* enviados, e os dados das IES foram obtidos pelos *sites* institucionais, que muitas vezes estão desatualizados. Assim, de posse dos 16 (dezesesseis) projetos pedagógicos, estabeleceu-se a classificação PPC (nome da IES e ano) para referenciá-los no texto.

Na segunda etapa, a compreensão dos sujeitos ficou evidenciada com a aplicação do questionário *on-line* e entrevistas, que ocorreram no período de setembro de 2020 a junho de 2021. Após a elaboração dos instrumentos de pesquisas, em março de 2020, uma especialista na área fez as análises de cada um (questionário e roteiro de entrevista) e sugeriu ajustes na quantidade de questões, linguagem objetiva, opções complementares. Em seguida foi realizada a testagem na UFBA, instituição escolhida por conveniência, com os partícipes (coordenador, docente e discente) para o exame de qualificação da pesquisa, por possuir conhecimento prévio de que a temática é discutida no componente “Tópicos Especiais em Arquivologia”, no qual são abordados conteúdos pertinentes a área de forma flexível, sem uma ementa fixa.

O pré-teste aplicado no período de março a julho de 2020 foi útil para validar os instrumentos, no entanto, após recomendações dos avaliadores no exame de qualificação, ajustaram-se algumas questões para atender aos objetivos pretendidos. Ressalta-se que os dados coletados com o pré-teste foram excluídos da pesquisa final.

Desta maneira, o questionário, elaborado no *Google forms* (ferramenta eletrônica), consta de questões abertas e fechadas, estruturado de acordo com as três categorias temáticas definidas *a priori* e as especificidades de cada grupo, detalhado no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Estrutura do questionário eletrônico por grupo de participantes

CATEGORIAS	DOCENTES	DISCENTES
Ensino superior: currículo e prática docente	8 questões: 2 abertas e 6 fechadas	6 questões: 1 aberta e 5 fechadas
Arquivista: formação e atuação profissional	3 questões: 1 aberta e 2 fechadas	4 questões: 1 aberta e 3 fechadas
Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação	7 questões: 2 abertas e 5 fechadas	8 questões: 2 abertas e 6 fechadas
Perfil dos participantes	5 questões	6 questões
Total de questões	23	24

Fonte: Elaboração da autora.

A formulação das questões fechadas inspirou-se na Escala Likert que, segundo Gil (1999), apresenta graduação de concordância ou discordância para vários enunciados, manifestando opinião ou atitude acerca do problema estudado, objetivando verificar os itens que obtêm resultados mais elevados (concordo totalmente) e mais baixos (discordo totalmente) a partir de uma métrica que reduz característica subjetiva do participante.

Vale ressaltar que, no exame de qualificação doutoral, os avaliadores mostraram preocupação quanto ao baixo retorno de resposta dos questionários, e recomendaram a realização de entrevistas com alguns discentes e, se ainda assim o índice se mantivesse aquém do desejado, isto é, com ínfima representatividade, sugeriram a participação dos egressos dos cursos. Seguindo as orientações, foi acrescida uma etapa na pesquisa, na qual os discentes foram consultados no questionário *on-line* sobre o interesse em participar do estudo, e em caso afirmativo, as entrevistas seguiram um roteiro com 3 (três) questões para cada categoria temática definida, complementando os dados e trazendo outras narrativas. No entanto, a estratégia mostrou-se inexecutável, pois 69% dos participantes declinaram da entrevista e os que acenaram positivamente representariam uma única IES. Diante disso, foram inseridos na amostra os egressos formados a partir de 2018, período que coincide com as reformulações curriculares e a inserção de conteúdos de mediação da informação nos componentes currículos, mas a tentativa mostrou-se insatisfatória, porque houve a participação de arquivistas fora do critério especificado e total desconhecimento da temática.

Conclusa a obtenção dos dados, é oportuno descrever com clareza e objetividade como eles foram organizados (sistematizados) e analisados, pois, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 112), é nesse momento que “a análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador”.

Deste modo, procedeu à caracterização dos cursos de Arquivologia no Brasil (em uma visão geral), com auxílio das planilhas do *Excel* para a quantificação dos dados e construções

de gráficos; e a identificação dos sujeitos curriculantes em três grupos: (1) coordenadores dos cursos de Arquivologia, (2) docentes que ministram componente curricular sobre a temática, e (3) discentes concluintes. Os dados foram agrupados e a identificação dos participantes ocorreu por meio de código alfanumérico em ordem crescente, significando a letra “C” para coordenadores, “DO” para docentes e “DI” para discentes, seguido da numeração atribuída a cada respondente, como exemplo C1...C5, DO1...DO4, DI1...DI35. Essa sistematização possibilitou compreender os contextos de atuação de cada ator no cenário curricular.

Para análise dos itens da Escala Likert dos questionários, adotou-se o *ranking* médio (RM), proposto por Oliveira (2005), que determina os intervalos dos dados, ou seja, atribui-se um valor de 1 (hum) a 5 (cinco) pontos, para mensurar o grau de concordância dos respondentes, relacionado a frequência das respostas. O cálculo do RM é a média ponderada (frequência observada das respostas de cada afirmativa multiplicada pelo valor de cada resposta) dividida por números de sujeitos. Os valores próximos de 5 (cinco) representa maior nível de concordância do pesquisado, a categoria do meio (indiferente ou neutro), uma indecisão do participante, e valores abaixo de 3 (três), discordância. Além dessa opção de análise do conjunto dos dados, adotou-se, também, a análise individual dos itens, exibida por meio de percentagem, para permitir comparações palpáveis e facilitar a visualização dos resultados.

Os aspectos de intersubjetividade, interacionismo, dimensões políticas e éticas fazem parte da análise deste trabalho, que se apenas coletados quantitativamente, não respondem a problematização suscitada. Além disso, defende-se uma postura crítica e dialógica a ser inserida na formação do arquivista, com enfoque na competência profissional e competências sociais, que possibilitam o exercício da responsabilidade social nas instituições arquivísticas, pois, para Albarello *et al.* (1997), nessas situações, os atores atribuem simultaneamente sentido aos objetos, as regras e normas e as linguagens e convenções simbólicas.

Por essa diversidade de elementos a serem analisados e para assegurar a validade de uma informação, apóia-se na possibilidade de triangular os dados coletados. Albarello *et al.* (1997) explica a triangulação como meio de obter uma confirmação de um dado que consiste em multiplicar as fontes e métodos de recolha, particularmente útil quando se visa obter informações fatuais sobre uma realidade.

Nessa perspectiva, Marcondes e Brisola (2014, p. 203) afirmam que na “[...] coleta de dados, a Triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa [...]”. Desse modo, a observação indireta, a entrevista e a aplicação de questionários, juntamente com os

documentos oficiais (projetos políticos pedagógicos, planos de disciplinas/componentes, relatórios), oferecem condições de perceber como os currículos dos cursos estudados podem assumir uma perspectiva tradicionalista ou crítica ou pós-crítica, e, sobretudo, se atendem as exigências de desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho.

Na concepção dos autores mencionados, a análise por triangulação de métodos é um dos procedimentos para interpretação de dados qualitativos, utilizado em três dimensões, sendo elas: avaliação aplicada a programas, projetos, componentes curriculares; variação de técnicas; e análise das informações. Esses aspectos se referem à percepção que os sujeitos constroem sobre a realidade, os processos advindos das relações que determinam a estrutura, e as estruturas como intrínseca a sociedade.

A análise qualitativa torna-se mais enriquecida ao associar as fontes de dados, pesquisadores, teorias e metodologias, transpondo a simplicidade da realidade para uma abordagem objetiva e subjetiva, própria da complexidade social e da construção do conhecimento científico. Afinal, o indivíduo é um ser aprendente em constante transformação, em que os fatos estabelecidos e visões construídas (teorias) não respondem a pluralidade investigativa.

Corroborando com essa visão, Glazier (2004, p. 186, tradução nossa) assegura que “um dos pontos fortes das metodologias qualitativas é que elas são flexíveis, permitindo que os pesquisadores examinem fenômenos sociais a partir de uma variedade de pré-detectivos que variam de níveis extremamente íntimos a contextos históricos e sociais mais amplos”¹⁹. Por isso, o autor chama a atenção para os aspectos éticos e políticos que envolvem a pesquisa qualitativa, que tem o potencial de afetar a vida dos sujeitos de maneira não intencional, pois as percepções individuais são filtradas através de uma estrutura de valores, crenças e intenções. Diante disso, as preocupações versam sobre oferecer anonimato, para que o sujeito sinta-se comprometido, e passar por um comitê de ética (GLAZIER, 2004).

É oportuno esclarecer a ausência de uma comissão de ética para o desenvolvimento de pesquisas na área de Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Federal da Bahia. Por esta razão, as questões éticas deste estudo são contempladas a partir de um termo de consentimento livre junto aos participantes (Apêndice G) e, para os entrevistados, o termo de anuência de entrevista (Apêndice H) assinado, esclarecendo o objetivo da pesquisa e o sigilo de informações pessoais coletadas.

¹⁹ “One of the strengths of qualitative methodologies is that they are flexible, enabling researchers to examine social phenomena from a variety of preojectives ranging from extremely intimate levels to broader historical and social contexts”. (GLAZIER, 2004, p. 186).

Tendo em vista as abordagens qualitativas e quantitativas adotadas no estudo, demonstrou-se que o processo formativo do arquivista precisa de mudanças curriculares, reorientando os serviços de informação para as necessidades dos usuários e justificando o investimento ao promover o acesso livre e a democratização da informação. Embora a atuação do arquivista para mediação não seja explicitada, é o sujeito chave na intervenção e/ou interferência no processo de apropriação de saberes, porque o trabalho intelectual, inclusive na avaliação documental, permite ao público recuperar os documentos com precisão. Portanto, defende-se que a mediação da informação seja efetivada na formação do arquivista, já que o arquivista é visto como mediador e as práticas docentes, conscientemente, apresentam os aspectos teóricos e as dimensões da mediação

6.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa em si, pelo seu princípio de incerteza, apresenta em sua trajetória obstáculos e limitações que trazem apreensão ao pesquisador. A literatura reduzida sobre a mediação da informação na Arquivologia justifica a sua reflexão, bem como as discussões sobre o processo do ensino para essa temática, que trata-se de um fenômeno, carece de evidências. Além disso, a circunstância mais desafiadora diz respeito à situação atípica vivenciada por todos no mundo, ocasionada pela pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020 até a presente data, época que coincide com o desenvolvimento desta tese. As aulas presenciais das instituições de ensino superior foram suspensas e, ao adotar o ensino remoto de emergência, ficou nítida a desigualdade no acesso a tecnologia da informação e da comunicação, tanto na questão de competência quanto infraestrutura, interferindo na coleta de dados.

Primeiramente, houve uma dificuldade com os retornos dos *e-mails* dos coordenadores dos cursos de Arquivologia do Brasil, pois alegaram sobrecargas de atividades administrativas e acadêmicas. Observou-se, com isso, que os semestres nas IES assumiram características específicas e épocas distintas, impactando na representatividade dos discentes e na realização das entrevistas com os coordenadores.

Por conseguinte, os *e-mails* dos discentes e docentes, considerados dados pessoais, precisaram de autorização para a sua disponibilização. Em algumas situações, os Colegiados de Curso enviaram o instrumento de pesquisa em listas de discussão, tendo como resultado um baixo retorno de respostas. Diante disso, recorreu-se aos participantes (aqueles que responderam aos questionários) e colegas docentes e egressos dos cursos, inclusive por meio

de grupos de *whatsapp*, solicitando ajuda em divulgar a pesquisa. Outra estratégia adotada foi o uso das redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) dos grupos nacionais de estudantes de Arquivologia, na possibilidade de alguém ter conhecidos dentre o público alvo; e a colaboração direta dos coordenadores de curso. O resultado, abaixo do esperado, contou com a representatividade das 5 (cinco) IES estudadas, além de discentes de outras IES, excluídos da amostra final.

Por fim, a coleta de dados tornou-se uma atividade trabalhosa, sobretudo por conta do período pandêmico, como relatado pelos próprios coordenadores de cursos de Arquivologia, em que a comunicação com o discente tornou-se uma tarefa árdua, pois muitos deles não respondiam aos *e-mails* e nem atendiam as ligações, e ainda teve aqueles que sentiram desconforto com o semestre remoto e trancaram parcialmente a matrícula.

Mesmo com os percalços, ressalta-se o prazer em realizar este estudo, apresentando, a seguir, os resultados alcançados, com o que foi possível desenvolver no tempo estipulado pelo programa de pós-graduação e dentro de um contexto complicado para a saúde física e mental de todos os envolvidos.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seção refere-se à própria pesquisa de campo, apresentando os resultados obtidos com a coleta de dados e o processo de análise e interpretação, fundamentadas com os autores nacionais e internacionais do referencial teórico. A pesquisa realizada compreende o período de setembro de 2020 a junho de 2021 e visa indicar o cenário curricular dos cursos de Arquivologia do Brasil, partindo de uma visão geral da institucionalização até o aprofundamento do objeto de estudo, que são os cursos que apresentam conteúdos sobre mediação da informação nos seus componentes curriculares, tendo como foco as reformulações curriculares mais recentes, aprovadas pelas instâncias acadêmicas.

Ressalta-se que os dados foram organizados de acordo com as três “categorias de análise” definida previamente. A primeira delas, “Ensino Superior: currículo e prática docente”, busca indicar a compreensão dos sujeitos curriculantes (coordenadores, docentes e discentes) em relação à instituição de ensino superior (IES), quanto aos aspectos do currículo e da prática docente. A categoria “Arquivista: formação e atuação profissional” traz uma reflexão sobre a formação do arquivista e atuação profissional, destacando os objetivos formativos, conteúdos, métodos avaliativos e tendências e desafios do mercado laboral. Por fim, a categoria “Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação” converge para a necessidade de ampliar as discussões sobre a temática na formação.

A partir da leitura flutuante e da categorização, os projetos pedagógicos foram analisados individualmente e, em seguida, integrados aos dados das entrevistas e dos questionários, utilizando o padrão itálico para destacar as “falas” (excertos originais) dos atores curriculantes. Além disso, usufrui da abordagem qualitativa e da regularidade quantitativa (de aparição da unidade de registro – palavra, frase, tema, subtema, e das ocorrências) para as discussões.

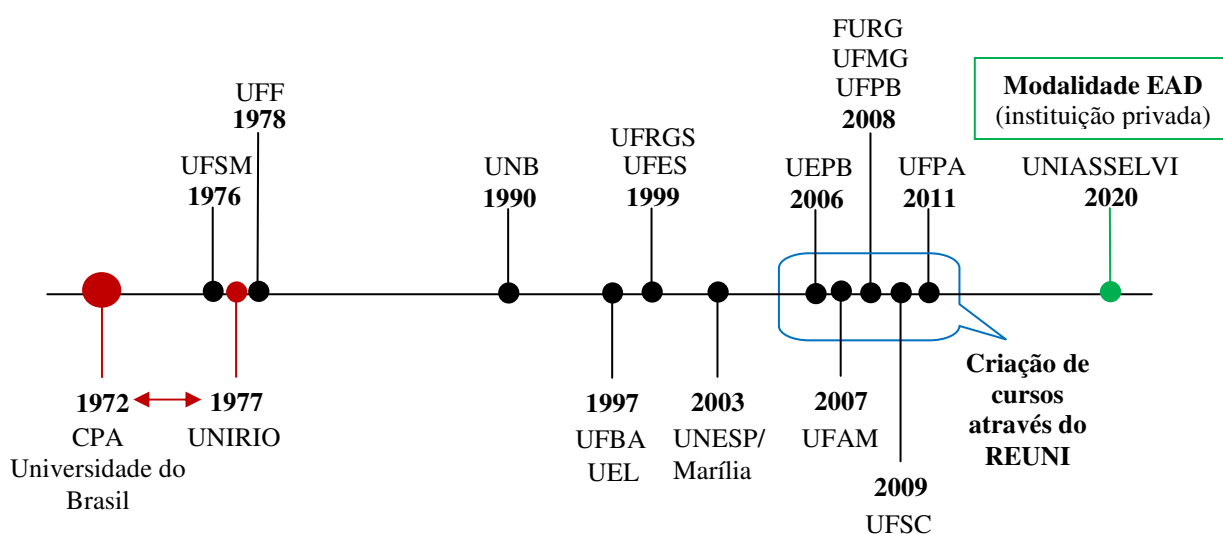
Assim, esta parte estrutura-se em três subseções: 7.1) recorre-se a identificação e caracterização dos cursos de bacharelado em Arquivologia brasileiros; 7.2) aponta-se a presença da mediação da informação no currículo dos cursos, incluindo análise dos projetos pedagógicos, os dados das entrevistas dos coordenadores dos cursos e dos questionários aplicados aos docentes e discentes; e, por fim, 7.3) abordam-se as confluências da formação do arquivista para a temática em questão; que são detalhadas a seguir, e de acordo com o percurso metodológico adotado, com o intuito de alcançar os objetivos pretendidos da pesquisa.

7.1 IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE ARQUIVOLOGIA NO BRASIL

As instituições de ensino superior são apresentadas em uma visão geral, a partir das características em comuns que dizem respeito ao ano de criação, vinculação acadêmico institucional, localização geográfica, turno dos cursos, quantitativo de vagas e de discentes matriculados e formados (desde a primeira turma), última atualização do projeto pedagógico, conceito de avaliação do MEC, institucionalização do núcleo docente estruturante, conteúdos dos currículos, aspectos em conformidade com as etapas metodológicas.

A primeira fase da pesquisa consistiu do levantamento dos cursos de Arquivologia no Brasil, realizada nos *sites* das instituições de ensino superior, no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação, e no *site* do Conselho Nacional de Arquivos. Os resultados indicaram a existência de 16 (dezesesseis) cursos presenciais e 1 (hum) na modalidade à distância (com início das atividades em 2020). De posse dessa informação, buscou-se, a partir dos instrumentos normativos de criação (resoluções, pareceres, decreto, decisão), dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares, realizar a contextualização espaço tempo da área da Arquivologia no Brasil (Figura 2).

Figura 2 – Linha do tempo sobre a implantação dos Cursos de Arquivologia no Brasil (presenciais e educação à distância)



Fonte: Elaboração da autora.

A linha do tempo²⁰ evidencia que a década de 1970, do século XX, foi determinante para a Arquivologia brasileira, tendo em vista que o primeiro curso em nível superior (Curso Permanente de Arquivo) foi ofertado pela Universidade do Brasil (atual UNIRIO), e ministrado no Arquivo Nacional, transferido em 1977 para a UNIRIO (FONSECA, 1999).

Embora a regulamentação da profissão tenha acontecido na década de 1978, com a Lei n.º 6.546 (de 04 de julho de 1978) e o Decreto n.º 82.590 (de 06 de novembro de 1978), e a criação da Lei de Arquivos em 1991 (Lei n.º 8.159, de 8 de janeiro de 1991), a expansão dos cursos de Arquivologia ocorreu no período de 1997 a 2011, sendo 7 (sete) cursos criados em virtude do Programa de Reestruturação das Universidades Brasileiras (REUNI), permitindo a contratação de docentes, instalação de laboratórios e ampliação do número de vagas, inclusive para o período noturno, resultando em visibilidade da Arquivologia no contexto nacional.

Na modalidade à distância, a Uniasselvi ofertou a primeira turma em 2020, efetivando o Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) - apoiada pelo Decreto n.º 5.800/2006 –, em promover a expansão do ensino em lugares de difícil acesso, embora no Cadastro do E-MEC (CADASTRO..., 2020a), conste como curso não iniciado.

O Quadro 12 apresenta o resultado da triagem dos cursos, sinalizando a localização geográfica, a base legal (instrumentos normativos) e a vinculação institucional, que é uma variável relevante para evidenciar a complexidade organizacional das IES.

Quadro 12 – Cursos de Arquivologia no Brasil e sua vinculação institucional (por IES)

Sigla das IES	Cidade	Base Legal	Vinculação institucional
UNIRIO	Rio de Janeiro - RJ	Decreto n.º 79.329 (2 de março de 1977)*	Centro de Ciências Humanas e Sociais - Escola de Arquivologia
UFSM	Santa Maria - RS	Parecer CONSEPE n.º 179/76 (10 de agosto de 1976)	Centro de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Arquivologia
UFF	Niterói - RJ	Resolução CEP/UFF n.º 73 (28 de junho de 1978)	Instituto de Arte e Comunicação Social - Departamento de Documentação de Ciência da Informação
UNB	Brasília - DF	Resolução CONSUNI n.º 32 (25 de setembro de 1990)	Faculdade de Ciência da Informação
UFBA	Salvador - BA	Parecer CEG/UFBA n.º 075/97 (10 de abril de 1997)	Instituto de Ciência da Informação
UEL	Londrina - PR	Resolução CEPE/CA n.º 112 (08 de outubro de 1997)	Centro de Educação, Comunicação e Artes - Departamento de Ciência da Informação

²⁰ Foram considerados os anos de criação dos cursos identificados nos instrumentos normativos. Salienta-se que em alguns artigos e textos, os autores adotam o ano de funcionamento (primeira turma) dos cursos.

Conclusão do Quadro 12

UFES	Vitória - ES	Resoluções CEPE/UFES n.º 26/99 (de 16 de julho de 1999) e CUN/UFES n.º 24/99 (26 de julho de 1999)	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – Departamento de Arquivologia
UFRGS	Porto Alegre - RS	Decisão n.º 112/99 do Conselho Universitário (30 de julho de 1999)	Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação - Comissão de Graduação de Arquivologia
UNESP/ Marília	Marília - SP	Resolução UNESP n.º 26 (22 de maio de 2003)	Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Ciência da Informação
UEPB	João Pessoa - PB	Resolução CONSUNI n.º 010/2006 (29 de março de 2006)	Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas - Departamento de Arquivologia
UFAM	Manaus - AM	Resolução n.º 079/2007 do Conselho Universitário	Faculdade de Informação e Comunicação
UFPB	João Pessoa - PB	Resolução CONSEPE n.º 41/2008 (15 de julho de 2008)	Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Departamento de Ciências da Informação
UFMG	Belo Horizonte - MG	Parecer CONSEPE n.º 304 (02 de outubro de 2008)	Escola de Ciência da Informação
FURG	Rio Grande - RS	Deliberação CONSEPE n.º 014/2008 (16 de maio de 2008)	Instituto de Ciências Humanas e da Informação
UFSC	Santa Catarina - SC	Resolução n.º. 021/CEG/2009 (26 de agosto de 2009)	Centro de Ciências da Educação – Departamento de Ciência da Informação
UFPA	Belém - PA	Resolução CONSEPE n.º 4.170-A (6 de setembro de 2011)	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – Faculdade de Arquivologia

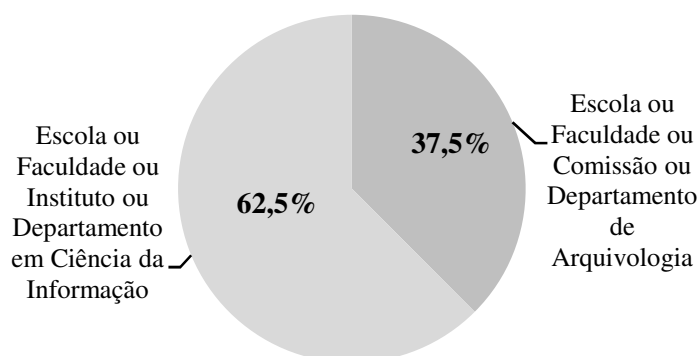
* Antigo Curso Permanente de Arquivo (CPA), transferido para a UNIRIO em 1977.

Fonte: Elaboração da autora.

Com base nessas informações, o curso de Arquivologia é ofertado por 13 (treze) universidades federais e 3 (três) universidades estaduais, que diferem quanto a organização acadêmica administrativa das IES e a origem dos recursos (BRASIL, 2017). Segundo o PPC UEPB (2016), o curso de Arquivologia reflete a expansão do ensino através do Programa Estadual de Educação, significando mais uma alternativa para elevar o nível de escolaridade da população e qualidade educacional.

Além disso, 6 (seis) cursos (UNIRIO, UFSM, UFES, UFRGS, UEPB e UFPA), representando 37,5%, sustentam a autonomia administrativa e pedagógica, enquanto 10 (dez) cursos (62,5%) são incorporados à Ciência da Informação, seguindo a estruturação das áreas do conhecimento do CNPQ, consoante o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Configuração acadêmico institucional dos cursos de Arquivologia no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao considerar a trajetória histórica e epistemológica, Marques (2016, p. 181) entende que “[...] a manutenção da subordinação da Arquivologia à Ciência da Informação camufla conquistas seculares daquela disciplina, encobrendo suas peculiaridades teóricas e epistemológicas por trás de questões político-institucionais [sic]”, e reconhece que os diálogos entre as áreas fortalecem o campo científico de ambas.

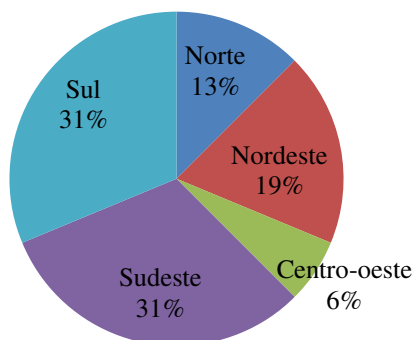
Para Tanus e Araújo (2013, p. 98, grifo nosso),

Sabe-se que essas configurações acadêmico-institucionais **não são neutras**, elas, de fato, representam uma relação histórica e uma relação de poder-saber e interesses, que se estabelece entre as partes envolvidas. A diversidade de vínculos desses cursos de Arquivologia é algo desejável, desde que sejam respeitadas as suas especificidades.

A vinculação institucional reflete o crescimento dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação, a partir de 1990, e a proximidade dos cursos de Arquivologia com Biblioteconomia, Museologia e Comunicação. Segundo o PPC UFF (2018), a CI constituiu-se em uma referência científica para o Departamento [unidade administrativa], ainda mais por ser área de predominância da titulação dos seus docentes. Por este motivo, a integração administrativa de alguns cursos impacta no perfil de formação profissional, voltada ao profissional da informação, coadunando com a visão de Silva e Ribeiro (2008), Fonseca (1999) e Araújo (2014), inclusive favorece o aproveitamento racional de recursos humanos, materiais e financeiros. Entretanto, é preciso conservar as singularidades da área para não comprometer a identidade do arquivista, salientado por Bellotto (2014a) e Lodolini (2010), defensores da ciência Arquivística.

Seguindo a tendência de concentração educacional no País, quanto a localização geográfica (Gráfico 2), a região Sul e Sudeste lidera com 31%, respectivamente, a oferta do curso, seguida do Nordeste com 19%, do Norte com 13% e do Centro-Oeste com 6%.

Gráfico 2 - Localização geográfica dos cursos de Arquivologia no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa.

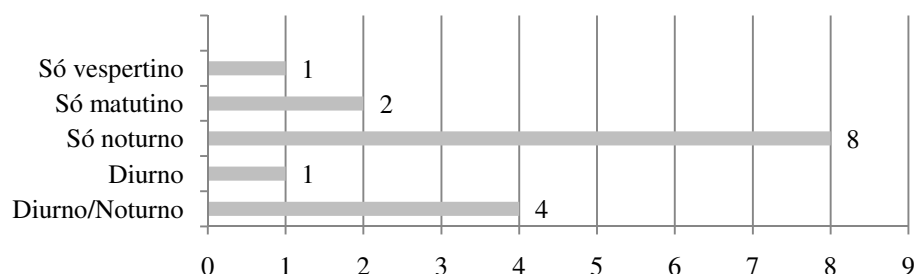
É relevante sinalizar a relação dos cursos de Arquivologia com as primeiras instituições arquivísticas, seja em âmbito nacional, a exemplo do Arquivo Nacional no Rio de Janeiro, que concebeu o Curso Permanente de Arquivo em 1972 (PPC UNIRIO, 2013), quanto às estaduais, que justificaram a necessidade da formação em nível superior, em parceria com as associações de classes mais antigas, como a Associação dos Arquivistas Brasileiros, localizada também no Rio de Janeiro. Conforme o PPC UFSM (2020), essas instituições apoiaram o projeto de implantação do curso na UFSM (em 1976), atendendo a uma demanda dos professores de histórias da Instituição, em razão da dificuldade em encontrar acervos organizados, pela carência de qualificação profissional.

Esposel (1994) afirmava que “[...] se há uma profissão emergente no mercado, a plenitude de seus contornos e sua consolidação só será possível, quando este possuir teoria e metodologias próprias, legislação própria, terminologia própria e formação profissional de nível superior própria”, realidade atual da Arquivologia no Brasil, inclusive discutido o seu delineamento nas REPARQ.

Em uma visão geral, os cursos de Arquivologia brasileiros são ofertados na modalidade presencial, a partir do ingresso por vestibular e através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), utilizando a pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com uma duração média de 3 a 4 anos, conferindo o título de bacharel, no turno diurno e

noturno. Conforme o Gráfico 3, 50% das instituições de ensino superior ofertam o curso de Arquivologia à noite, 19% diurno/noturno e 13% só matutino.

Gráfico 3 - Turno dos cursos de Arquivologia no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apontam que dos 8 (oito) cursos noturnos, 5 (cinco) deles referem-se as IES anteriores ao REUNI, possivelmente a adaptação ocorreu para contemplar o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), que objetivavam a redução das desigualdades sociais e regionais quanto ao acesso e permanência no ensino público.

Ante as orientações do PNE e do PDE, os 16 (dezesesseis) cursos reservam 20% de atividades de ensino à distância, por meio do uso do ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle* ou similar), atendendo a Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Ressalta-se que, devido à pandemia do Covid-19 no Brasil e no mundo, as instituições adotaram o ensino remoto (aulas síncronas e assíncronas) no ano de 2020 até a presente data, investindo nos ambientes virtuais de aprendizagem e na capacitação docente. Em curto prazo, as universidades públicas tiveram de adaptar as suas aulas e seus sistemas de informação, sendo um desafio para toda a comunidade acadêmica, emergindo os debates sobre inclusão digital, que impacta na permanência dos discentes no ensino superior.

Outra informação pertinente diz respeito ao quantitativo de vagas ofertadas (anuais), de docentes e de discentes (matriculados e formados)²¹, que são indicadores avaliativos do MEC para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento do curso, conforme o quadro abaixo.

²¹ Quantitativo estimado até o mês de abril de 2021.

Quadro 13 – Cursos de Arquivologia no Brasil: quantitativo de vagas, docentes e discentes (matriculados e formados) (por IES)

Sigla das IES	Vagas anuais	Total de docentes	Total de Discentes	
			Matriculados	Formados
UNIRIO	80	16	236	1.783
UFSM	40	11	110	776
UFF	80	27*	345	1.123
UNB	84	13	-	-
UFBA	90	33*	405	484
UEL	40	23*	137	240
UFES	80	16	310	578
UFRGS	30	33*	-	238
UNESP/ Marília	30	17	85 (semestre)	244
UEPB	92	18	-	-
UFAM	40	7	237	155
UFPB	90	37*	347	316
UFMG	40	44*	110	230
FURG	40	10	140	155
UFSC	60	32*	157	180
UFPA	45	14	158	111

* Docentes do Departamento que ministram aulas para Biblioteconomia e Arquivologia.
- não obteve retorno dos Colegiados do Curso.

Fonte: Elaboração da autora.

Segundo os dados, das IES pesquisadas, 50% ofertam de 30 a 45 vagas anuais e 50% entre 60 a 90 vagas. Esses valores baseiam-se nos estudos de prospecção de mercado, justificando “[...] a necessidade desses profissionais [arquivista] no mercado de trabalho local, haja vista as carências dos arquivos públicos e privados em funcionamento no Estado [Amazonas]” (PPC UFAM, 2019, p. 6), a existência de “[...] vagas não preenchidas em concursos públicos realizados no estado [...] e a dificuldade de atração desse profissional para a região norte brasileira” (PPC UFPA, 2014, p. 3).

De acordo com os *sites*, em nível institucional, os cursos ressaltam o cumprimento da Lei n.º 12.711/2012 e do Decreto n.º 7.824/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e reservas de vagas, atendendo às ações afirmativas (BRASIL, 2012a; 2012b), em uma tentativa de reduzir as desigualdades sociais, como almejado pelo Manifesto dos pioneiros da educação nova (2010), e ser uma instituição para todos.

Do universo, 9 (nove) IES indicam o total de professores exclusivos do curso de Arquivologia e 7 (sete) IES apontam os docentes dos departamentos que ministram aulas para Biblioteconomia e Arquivologia, incorporados a área da Ciência da Informação. Esse dado serve de parâmetro para a produção científica da área, a solicitação de vagas em concursos nas IES e dimensionar a estrutura da instituição. Um dos exemplos é o caso da UFAM, criada

em 2007, que tem um reduzido quantitativo de docentes no seu quadro em comparação a UFPA, fundada em 2011, provavelmente, a situação teve relação com a dificuldade em atrair docentes para o primeiro curso da região norte.

A quantificação de discentes matriculados e egressos adéqua-se a integralização curricular, os conteúdos, a relação professor-aluno, itens de avaliação institucional externa, empregados no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e no Guia do Estudante. Inclusive, ao observar o quantitativo de discentes formados (egressos), nota-se um valor proporcional quanto à oferta de vagas e o tempo de implantação do curso, exemplificado pela UNIRIO e UFF; e os cursos “novos”, como FURG, UFSC, UFPA, aparentam um equilíbrio de vagas ofertadas e otimização dos prazos de conclusão no curso. Esta informação leva a hipótese de que os cursos mais antigos apresentam alunos com prazos máximos de permanência, situação que carece de estudos para identificar as suas causas, podendo ter relação com o mercado de trabalho.

Por conseguinte, o Quadro 14 aponta a carga horária mínima para integralização curricular, a atualização dos projetos pedagógicos e o conceito de avaliação do MEC, elementos norteadores no desenvolvimento científico da área no país.

Quadro 14 – Relação dos cursos de Arquivologia: carga horária de integralização curricular, atualização dos projetos pedagógicos e conceito de avaliação do Ministério da Educação (por IES)

SIGLAS DAS IES	CARGA HORÁRIA (integralização curricular em horas)	PCC (ano da última aprovação)	CONCEITO MEC (ano)
UNIRIO	2.400	2013	3 (2013)
UFSM	2.715	2020	4 (2017)
UFF	2.660	2018	4 (2018)
UNB	2.400	2019	Sem conceito
UFBA	2.445	2017	4 (2017)
UEL	2.424	2017	4 (2017)
UFES	2.400	2017	5 (2016)
UFRGS	2.550	2017	4 (2017)
UNESP/Marília	2.640	2020	Sem conceito
UEPB	2.850	2016	Sem conceito
UFAM	2.640	2019	3 (2013)
UFPB	2.760	2008	4 (2015)
UFMG	2.400	2015	5 (2014)
FURG	2.445	2017	4 (2017)
UFSC	2.880	2015	5 (2018)
UFPA	2.790	2014	4 (2017)

Fonte: Elaboração da autora.

Os cursos variam entre o mínimo de 2.400 horas ao máximo de 2.880 horas, exercendo o princípio da autonomia universitária, eliminando a rigidez estrutural e

favorecendo a integralização de componentes curriculares, projetos de extensão, programas, estágio e atividades científicas. Este critério tem influenciado as reformulações curriculares recentes, que podem ter relações com as avaliações *in loco* do MEC, sendo que 3 (três) cursos não foram avaliados, 2 (dois) deles obtiveram conceito 3 em 2013, 8 (oito) cursos pontuados com 4 e 2 (dois) com nota 5, indicadores de qualidade do ensino, satisfazendo o fenômeno dos *rankings* e o processo de mercantilização da educação (CALDERÓN; FRANÇA, 2018).

Nesse sentido, a estrutura curricular segue as diretrizes propostas pela LDB (BRASIL, 1996), as DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP n.º 1/2004) e a DCN para os Cursos de Arquivologia (BRASIL, 2002), possibilitando flexibilidade para os ajustes que atendam as competências e habilidades dos graduandos condizentes com as transformações sociais vigentes.

A construção do projeto pedagógico depende de um estudo detalhado do mercado e dos problemas práticos, para direcionar a formação do arquivista às necessidades da atuação/prática profissional (PPC UNIRIO, 2013). Deste modo, contempla componentes obrigatórios e optativos (e/ou eletivos), atividades acadêmicas complementares (monitorias, cursos de extensão, projetos de pesquisa e extensão, eventos científicos e acadêmicos, atividades culturais e socioeducativas etc.), estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso, direcionados os conteúdos a serem ministrados, no seu caráter teórico e prático.

A justificativa para as adaptações curriculares diz respeito à necessidade de acompanhar as transformações sociais, sobretudo em decorrência dos avanços nas tecnologias de informação e comunicação nos processos de gerir, produzir e comercializar bens e serviços, preparando o arquivista “[...] para conviver com o ‘mundo real’ e com o ‘mundo virtual’” (PPC UFBA, 2016, p. 5). Este argumento também é utilizado por alguns coordenadores dos cursos²², inclusive a UFPB, a única instituição com currículo do ano de implantação do curso, esclareceu que está em discussão uma atualização curricular.

Apesar da UFSM e da UNESP/Marília apresentarem PPC recentes, do ano de 2020, os coordenadores revelaram a existência de novas propostas curriculares, e explicaram o desafio de colocar em prática o currículo oficial, por coincidir com o período dos semestres remotos, principalmente quanto à inclusão das atividades de extensão no componente curricular, recomendada pela Resolução MEC/CNE/CSE n.º 7, de 18 de dezembro de 2018.

²² Em razão de alguns cursos de Arquivologia apresentarem nos *sites* a existência de dois currículos ativos na oferta de componentes curriculares, foi preciso consultar, por *e-mail*, cada coordenador para esclarecer as atualizações curriculares.

Nesse contexto, é necessário reconhecer a contribuição do núcleo docente estruturante dos cursos de Arquivologia (Quadro 15), que atua na concepção, implantação, consolidação e contínua avaliação do PPC, atendendo aos anseios da sociedade contemporânea, alinhados aos Projetos Pedagógicos Institucionais (PDI) no tocante ao ensino, pesquisa e extensão, e de acordo com as especificidades locais e regionais, contando com o levantamento de propostas construtivas, no qual os Colegiados consultam os docentes, discentes e colaboradores para apontar as demandas dos cursos.

Quadro 15 – Institucionalização dos núcleos docentes estruturantes (NDE) dos cursos de Arquivologia (por IES)

IES	NDE (ano de criação)	Instrumento Normativo
UNIRIO	2010	Resolução n.º 3531/2010 criou o NDE no âmbito da Instituição.
UFSM	2019	Resolução n.º 043/2019 criou o NDE no âmbito da Instituição. Portaria n.º 174/2020 criou o NDE do curso de Arquivologia.
UFF	2015	Resolução n.º 482/2015 aprova o regimento interno do NDE do curso.
UNB	2010	Resolução n.º 1/2010 criou o NDE do Curso de Arquivologia.
UFBA	2016	Resolução ICI/UFBA n.º 01/2016 criou o NDE do Curso de Arquivologia.
UEL	2019	Deliberação da Câmara de Graduação n.º 009/2019.
UFES	2012	Resolução CEPE n.º 53/2012 no âmbito da Instituição.
UFRGS	2012	Resolução FABICO/CONSUNI 01/2012. Decisão n.º 241/2012 da Câmara de Graduação do CEPE - Regimento do NDE do curso de Arquivologia.
UNESP/ Marília	2011*	Portaria n.º 098/2011 criação dos Conselhos de Curso de Graduação; Portaria n.º 113/2018 criou o Conselho de Curso de Arquivologia.
UEPB	2010	Portaria UEPB/CCBSA n.º 035/2010 , NDE do curso.
UFAM	2011	Resolução CEG/UFAM n.º 062/2011 cria o NDE em âmbito da Instituição.
UFPB	2015	Resolução n.º 16/2015 do CONSEPE/UFPB.
UFMG	2011	Resolução n.º 15/2011 criou o NDE no âmbito da Instituição.
FURG	2017	Instrução Normativa n.º 1/2016 no âmbito da Instituição.
UFSC	2010	Portaria n.º 233/PREG/2010 criou o NDE no âmbito da Instituição.
UFPA	2016	Resolução n.º 03/2016 institui o regimento do NDE do Curso de Arquivologia.

Nota: * Denominado Conselho de Curso de Graduação.

Fonte: Elaboração da autora.

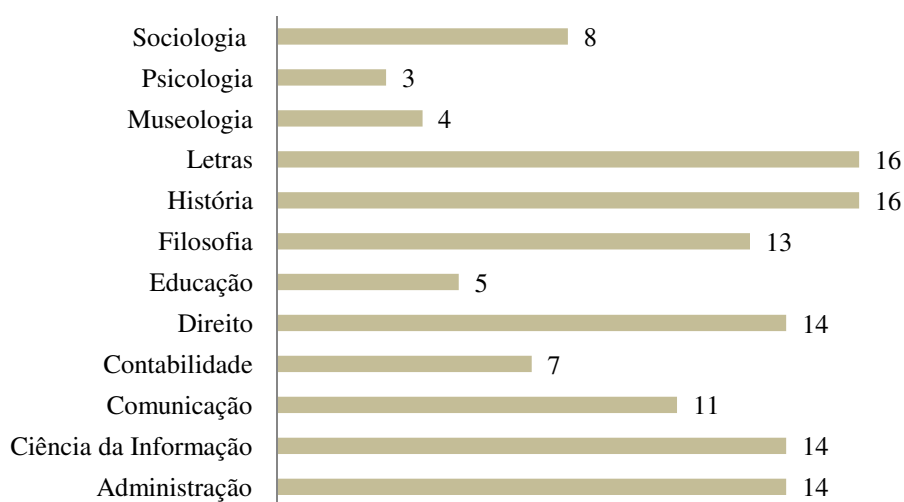
Nota-se que os NDE, instâncias de caráter colegiado, iniciaram seus processos de institucionalização a partir de 2010, seguindo as recomendações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), através do Parecer n.º 04/2010 e da Resolução

n.º 01/2010, criados por instrumentos normativos. Do universo pesquisado, 8 (oito) cursos (UFSM, UFF, UNB, UFBA, UEL, UFRGS, UEPB, UFPA) apresentam portarias e resoluções internas dos Colegiados de Arquivologia e 7 (sete) cursos (UNIRIO, UFES, UFAM, UFPB, UFMG, FURG e UFSC) resoluções e portarias que dependem da estrutura organização da IES.

Na UNESP, o Conselho de Curso de Arquivologia cumpre a mesma finalidade do NDE, visando “[...] definir, acompanhar e avaliar a proposta pedagógica do Curso de Graduação submetido à apreciação da Congregação e dos colegiados superiores da Universidade [...]” (RESOLUÇÃO UNESP n.º 21, 2011, p. 2), encarregado pela definição da estrutura curricular e pelo perfil e preparo dos docentes responsáveis pelos componentes curriculares, externando a divergência organizacional das universidades federais e estaduais.

Portanto, o NDE assume uma função essencial para a discussão sobre os objetivos dos cursos e perfil do egresso, estudando em profundidade os enfoques dos conteúdos, na tentativa de equilibrar formação específica (teoria e prática arquivística) e complementar (ciências que dependem das informações arquivísticas), acompanhando as recentes abordagens teóricas e metodológicas, que preconizam a interdisciplinaridade (Gráfico 4).

Gráfico 4 - A interdisciplinaridade e os projetos pedagógicos dos cursos de Arquivologia



Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nas matrizes curriculares, 12 (doze) áreas do conhecimento retratam a relação de interdisciplinaridade da Arquivologia, sendo as mais representativas Letras, História, Administração, Direito, Ciência da Informação e Filosofia, seguidas da

Comunicação, Sociologia, Contabilidade, Educação, Museologia e Psicologia, influenciando o processo ensino aprendido pretendido pela IES, essencialmente, na formação geral do discente. Conforme o PPC UFF (2018, p. 43),

estas áreas propostas se relacionam com as estabelecidas pela UNESCO através do Programa de Informação Geral, a qual envidou significativos esforços no sentido de fixar parâmetros a uma possível harmonização na formação profissional, envolvendo Biblioteconomia, Ciência da Informação e Arquivologia.

A ideia de um núcleo comum nos currículos de ensino arquivístico foi debatida por Esposel (1994), como possibilidade de uniformizar o ensino, facilitar a transferência de alunos, oferecer orientação conveniente para problemas da área, contribuir para a melhoria do atendimento aos usuários dos serviços de arquivos, favorecer a assistência internacional e cooperação mútua e difundir as teorias e técnicas mais atualizadas. Entretanto, ressalta-se que as concepções políticas envolvidas na harmonização curricular não reconhecem os currículos locais, voltando-se para os mecanismos de avaliação externa e o currículo ideal.

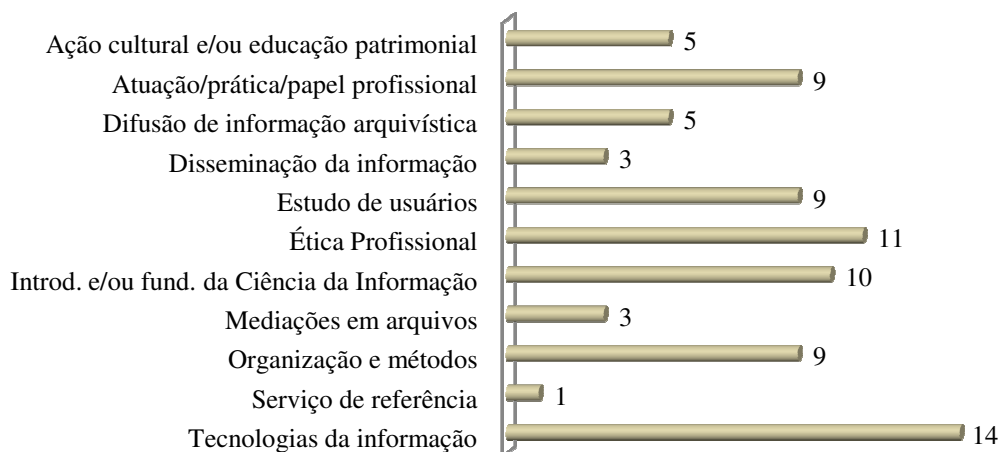
Em 2013, a III REPARQ resgatou essa demanda, e em 2016 foi desenvolvida uma pesquisa sobre o assunto que identificou características nos currículos de Arquivologia que poderiam justificar a harmonização curricular, viabilizando a mobilidade acadêmica. Para Silva, Arreguy e Negreiros (2016), a proposta não pretendia tornar uniforme os cursos, e sim considerar as especificidades regionais, tendo como ponto de partida a interdisciplinaridade, seja na configuração institucional, na estruturação curricular e no perfil docente, comprovando a dificuldade em sua elaboração.

Mesmo assim, a representatividade das áreas traz indícios do currículo mínimo adotado pelo o curso de Arquivologia em 1974 (FONSECA, 1999), influenciado pela tradição norte-americana e europeia, no qual o conteúdo de formação envolvia ciclo básico e ciclo profissional, objetivando preparar o arquivista para o exercício na administração pública. Na visão de Saviani (2016), essa configuração, por tipo específico de profissionais, adere à verticalização do saber como resposta aos problemas da realidade apresentada, caracterizada pela concepção tradicionalista.

As transformações sociais ocorridas desde a institucionalização da Arquivologia em nível superior (em 1972) exigiram que a atuação do arquivista, antes direcionada as suas práticas para o documento, focalize a informação arquivística, preocupando-se com o elemento humano, o usuário e os avanços das tecnologias da informação e comunicação. Portanto, os paradigmas arquivísticos reverberam na formação, salientados por Cook (2012),

transparecendo a tendência de um arquivista mediador, enfatizando a função social profissional, observada em alguns conteúdos dos currículos dos cursos de Arquivologia (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Currículo dos cursos de Arquivologia no Brasil: conteúdos relacionados com a atuação do arquivista



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere à estrutura curricular, a tecnologia da informação constitui-se um componente específico em 14 (quatorze) IES, representando 87,4% do universo pesquisado, com o pretexto de que os arquivistas precisam aplicar a informática nos serviços arquivísticos, desde os aspectos de produção da informação no ambiente digital até o uso de ferramentas para busca de informação, bem como bases de dados, sistemas de informação, *sites* de unidades de informação, metadados e interoperabilidade. Para Thomassen (2001) e Moro Cabero (2015), o registro produzido digitalmente e seu tratamento são desafios para a área, especialmente no tocante ao conhecimento técnico sobre sistemas informatizados de gestão arquivística e repositórios arquivísticos digitais confiáveis, que dizem respeito às políticas de acesso, privacidade de dados e preservação digital. Estes dispositivos atingem os comportamentos e condutas comunicativas dos indivíduos (PIERUCCINI, 2007), transformando as relações entre os serviços arquivísticos e os seus usuários, mediados pelos computadores.

Os dados revelam também que 11 (onze) IES contemplam a ética profissional, 10 (dez) adotam a introdução e/ou fundamentos e/ou epistemologia da Ciência da Informação e 9 (nove) versam estudos de usuários, atuação/prática/papel profissional e organização e métodos, sendo este último centralizado nos processos organizacionais das instituições,

integrando a comunicação, os sistemas de informação gerencial, os manuais administrativos e o aproveitamento racional do espaço físico.

Os currículos prescritos acompanham a dinâmica social e revelam a relação de proximidade com a Biblioteconomia e a CI, sinalizada pelas seguintes componentes: ação cultural e/ou educação patrimonial (5 IES), mediações em arquivos (3 IES), disseminação da informação (3 IES) e serviço de referência (apenas na UFF).

Quanto ao ementário da UFF, UFBA, UFES, UFMG e FURG, a ação cultural está associada à educação patrimonial, discorrendo sobre a dimensão cultural das unidades de informação; os atores, bens e políticas culturais; a formação da cidadania; os arquivos como espaços de gestão cultural e educacional; as ações educativas e divulgação de acervos; as políticas de conservação do patrimônio cultural; e a difusão da informação, enfoques relacionados com a memória, história, educação e arquivos. Os aspectos da cultura afro-brasileira e indígena e meio ambiente, recomendações da Resolução CNE/CP n.º 1/2004, aparecem apenas no PPC UFMG (2015).

No quesito mediações, as ementas da UFSM, UFES e UNESP citam o acesso à informação arquivística; a compreensão da mediação da informação e mediação cultural; os tipos de serviços de referências; a difusão arquivística; a educação patrimonial nos arquivos; o *marketing* e ação cultural; a democratização cultural; arquivo como espaço cultural. Esses conteúdos ocupam-se dos equipamentos culturais e sua relação com a sociedade. Observa-se que os assuntos apontados coincidem com as ementas de ação cultural e educação patrimonial, provavelmente por ausência de clareza conceitual e por agregar características de outras áreas, como a Comunicação. Apesar de 18,75% das IES enfocarem essa temática, trata-se do objeto de pesquisa, na qual a sua reflexão visa tornar as interferências do arquivista mais organizadas e conscientes, e, por isso, será explicada na próxima subseção.

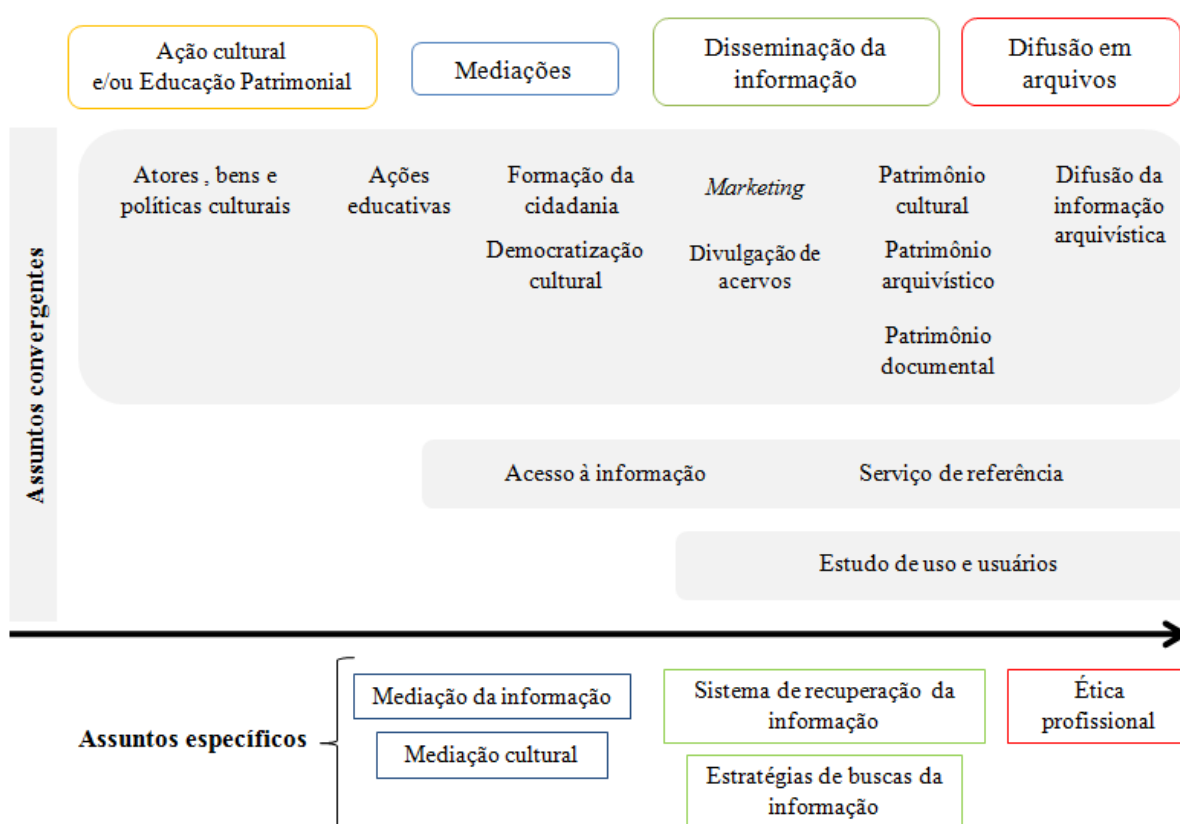
Quanto à disseminação da informação, terminologia específica da Biblioteconomia, a UNIRIO, UFF e UFBA retratam os sistemas de recuperação da informação; as estratégias de buscas da informação; o estudo de uso de usuários; o *marketing* em serviços de informação; o acesso à informação arquivística; e o serviço de referência em arquivos.

Os conteúdos mencionados reportam-se, também, a difusão da informação, uma das funções arquivísticas estabelecida por Schellenberg (2006) e Rousseau e Couture (1998), atrelada a arquivística moderna e integrada, respectivamente. Os programas desses componentes da UFSM, UNB, UEL, UFRGS e FURG trazem fundamentos do *marketing*, estudos de usuários, necessidades de informação, ação educativa, ética profissional, função

social dos arquivos e mediação; ou seja, atividades da comunicação, divulgação e público alvo dos serviços e produtos arquivísticos.

Em razão da similaridade das abordagens, a Figura 3 demonstra as ligações temáticas presentes nos componentes de ação cultural e/ou educação patrimonial, disseminação da informação, mediações e difusão em arquivos, que a depender da condução pelos docentes, sobressai algum aspecto em detrimento de outros.

Figura 3 – Ligações temáticas entre os componentes curriculares sobre ação cultural e/ou educação patrimonial, disseminação da informação, mediações e difusão em arquivos



Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com a figura, quatro componentes curriculares mencionados convergem quanto aos bens e políticas culturais, ações educativas, cidadania/democratização, *marketing*, patrimônio cultural e difusão da informação arquivística. Em três componentes, concentram acesso à informação e o serviço de referência; e, em dois, dirigem ao estudo de usuários, assunto implícito em todos os demais processos. A divergência recai nos conceitos de mediação da informação, mediação cultural, sistema de recuperação da informação, estratégias de buscas da informação e ética profissional. Assim, observa-se que a ausência de clareza conceitual, provavelmente, contribui para a dispersão das pesquisas na área e o

próprio delineamento do campo científico. Portanto, a escolha dos conteúdos depende do contexto histórico do curso, do quadro docentes, do perfil do egresso desejado e das reais demandas do mercado de trabalho.

Outro dado instigante, diz respeito ao termo “atuação/prática/papel profissional” nos títulos e ementas dos componentes (Quadro 16), auxiliando a entendimento do tipo de formação específica que se deseja alcançar frente ao contexto contemporâneo.

Quadro 16 – Relação de cursos de Arquivologia com componentes curriculares sobre “atuação/prática/papel profissional” (por IES)

IES	Componente Curricular	Ementa
UNIRIO	Introdução à Arquivologia 1º semestre, 60h, T, OB	Origem e conceito. Estudo e evolução da Arquivologia. Ciclo Vital dos documentos. Princípios da Arquivística. A <u>atuação profissional</u> do arquivista em instituições públicas e privadas. A informação, a documentação e o conhecimento. A interdisciplinaridade em Arquivologia.
UFSM	Arquivista e Mercado de Trabalho 6º semestre, 45h, T/P, OB	Proporcionar ao discente a discussão e a compreensão de aspectos essenciais relacionados ao ensino, formação, características, área de <u>atuação</u> e mercado de trabalho da <u>profissão de arquivista</u> , por meio de diferentes abordagens teóricas e práticas; compreender as características inerentes da profissão de arquivista; compreender e analisar a dimensão das áreas de <u>atuação</u> e o mercado de trabalho do arquivista. Salienta-se que esta disciplina terá 15 horas realizadas na modalidade a distância, distribuídas ao longo do semestre.
UNB	Introdução a Arquivologia 1º período, T/P, OB	Arquivologia: conceituação, evolução, doutrina. O aparecimento do arquivista e suas conseqüências. Relações com a Ciência da Informação. Áreas principais da terminologia arquivística. <u>Aspectos profissionais</u> e técnico-científicos da área. Legislação e ética.
UFBA	Formação e Ética do Arquivista 1º semestre, 34h, T, OB	O arquivista: profissional da informação, sua função social e o seu <u>papel</u> nas organizações. Conduta ética para com os arquivos, a informação e com as pessoas.
UFES	Fundamentos da Arquivologia 1º ano, 60h, T/P, OB	Conceitos Gerais: arquivo e Arquivologia – objeto, campo de <u>atuação</u> ; Classificação e tipos de arquivo; Profissão do arquivista; Noções de ética arquivística; Áreas afins da Arquivologia. A Arquivologia como campo científico. Principais abordagens da Arquivologia contemporânea. Intérpretes e interpretações dos processos arquivísticos em diferentes contextos nacionais de configuração da Arquivologia.
UNESP/ Marília	<u>Atuação</u> profissional em arquivos 8º período, 30h, T, OB	Formação do arquivista: ensino de graduação e pós-graduação. A profissão de arquivista e sua legislação. Características do mercado de trabalho. A divulgação da profissão.
UEPB	Informação, cultura e sociedade 1º semestre, 60h, T, OB	Memória, cultura, sociedade e cidadania. Conceitos básicos sobre informação. Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento. O discurso das mídias na Sociedade da Informação e o <u>papel do profissional</u> da informação nesse contexto. O profissional arquivista como agente social. Direito de acesso à informação.
UFAM	Epistemologia da Ciência da Informação 1º semestre, 60h, T, OB	Ciência da Informação e sociedade. Abordagem histórico-conceitual da Biblioteconomia, Documentação, Arquivologia e Museologia. Profissionalização: legislação, código de ética e órgãos de classe. Formação e <u>prática profissional</u> . Mercado de trabalho.

Continua...

Conclusão do Quadro 16

IES	Componente Curricular	Ementa
UFPB	Ética da Informação 1º semestre, 60h, T, OB	Perspectiva histórica e sistemática da ética. Ética da informação produzida, acessada e utilizada. Ética e o profissional da informação. Ética nas relações humanas. Ética na vida do profissional da informação. Código de ética profissional. Legislação da Profissão. Entidades de Classe. Mundo do trabalho, <u>prática profissional</u> e responsabilidade social.
UFMG	Introdução à Arquivologia 1º período, 60h, T, OB	História dos arquivos e da Arquivologia e a evolução do pensamento arquivístico na cultura ocidental. A institucionalização da Arquivologia como disciplina e o papel social e lugar da Arquivologia na sociedade. A profissão de arquivista e a regulamentação da profissão. Os direitos, os deveres e a ética profissional do arquivista. O <u>papel</u> social e o lugar do arquivista na sociedade. O campo de <u>atuação do arquivista</u> , o mercado de trabalho e as demandas profissionais. As associações, os órgãos de classe e seus objetivos. O ensino da Arquivologia e as estratégias de formação voltadas para o campo de atuação dos arquivistas.
UFSC	Fundamentos em Arquivologia 1ª fase, 72h, T, OB	Arquivologia: Natureza e função dos Arquivos. <u>Profissional Arquivista</u> . O documento arquivístico. Métodos e técnicas da Arquivologia.
UFPA	Fundamentos Teóricos da Ciência da Informação 1º semestre, 60h, T/P, OB Introdução à Arquivologia 2º semestre, 60h, T, OB	Considera-se a Ciência da Informação como universo teórico-metodológico em cujo âmbito se desenvolvem distintas <u>atuações profissionais</u> , como aquelas da Arquivologia e da Biblioteconomia. Discutem-se os aspectos conceituais, históricos, e procedimentais que caracterizam esse campo científico. Diálogos interdisciplinares. Ênfase nas relações históricas, teóricas epistemológicas entre a Arquivística e a Ciência da Informação. História da Arquivologia e dos arquivos. Princípios da Arquivística. Conceitos fundamentais. Ciclo de vida dos documentos. <u>Atuação profissional do arquivista</u> em instituições públicas e privadas. A informação, a documentação e o conhecimento. A interdisciplinaridade em Arquivologia. Terminologia arquivística.

Legenda: h – horas T - teórica P - prática OB - obrigatória OP – optativa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de 16 (dezesseis) cursos, 12 (doze) deles tratam de conteúdos obrigatórios sobre a atuação do arquivista, perfazendo 13 (treze) componentes curriculares que abordam o assunto, em alguns momentos relacionados à ética profissional, em outros a introdução/fundamentos em Arquivologia e epistemologia/fundamentos da Ciência da Informação, este último convergindo para o profissional da informação, sendo 10 (dez) componentes do primeiro semestre (fase, período).

Os ementários retratam a evolução histórica da Arquivologia e das instituições arquivísticas, os aspectos da institucionalização da área, as teorias arquivísticas (ciclo vital dos documentos) e seus princípios, a regulamentação profissional, a função social e conduta ética, a atuação das associações de classes e a relação entre informação, documentação e

conhecimento. Nos projetos pedagógicos, esses assuntos são apontados na apresentação (ou introdução), no perfil do egresso e na justificativa, como argumentos para as reformulações curriculares e a demarcação do campo de conhecimento.

Todos os 16 (dezesesseis) PPC analisados referenciam a legislação sobre o exercício profissional do arquivista (Lei n.º 6.546/78 e o Decreto n.º 82.590/78), os campos de atuação (empresas públicas e privadas, como exemplo organizações não-governamentais, movimentos sociais, associações de classe, entre outros), as ações voltadas para o apoio acadêmico (centros e diretórios acadêmicos), e a preocupação na efetivação e desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

Quanto à visibilidade dos cursos de Arquivologia, as redes sociais (*Facebook, Twitter, Youtube, Instagram*) possibilitam a interação entre os docentes, discentes e egressos, além de ser uma fonte de consulta para aqueles que tenham curiosidade e/ou estejam estudando a área. Inclusive, as 16 (dezesesseis) IES utilizam esses espaços para disponibilizar informações sobre Colegiado de Curso, horários dos componentes curriculares, planos de disciplinas, projetos de extensão e monitoria, que auxiliaram a contextualização do cenário da formação do arquivista no Brasil.

Diante desse panorama, observou-se que os cursos de Arquivologia brasileiros têm buscado uma formação condizente com as demandas do mercado de trabalho, concentrando-se na região sul e sudeste; a relação de proximidade com a Ciência da Informação é percebida pela vinculação institucional da maioria dos cursos, com argumento de racionalização de recursos humanos e estrutura física; as atualizações curriculares recentes acompanham os paradigmas arquivísticos centrados na pós-modernidade, valorizando-se a informação arquivística e o papel social do arquivista; as reformulações curriculares demandam de tempo e, quando aprovadas, podem precisar de novos ajustes para alinhar as mudanças que operam no campo científico; e, os componentes específicos de disseminação da informação, difusão arquivística, ação cultural e mediação em arquivos apresentam pontos convergentes quanto aos atores (arquivistas e usuários), as ações educativas, a formação da cidadania, a democratização da informação e a divulgação do patrimônio arquivístico/documental/cultural, que depende da abordagem do docente em sala de aula para o aprofundamento conceitual.

Para se ater ao objeto de estudo, foi necessário aprofundar a análise dos projetos pedagógicos, com o intuito de responder a questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, etapa descrita a seguir.

7.2 A PRESENÇA DA MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NOS CURSOS DE ARQUIVOLOGIA: AS QUESTÕES DE CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE

Nesta subseção reúnem os dados da segunda e terceira fase da pesquisa, revelando a presença da mediação da informação nos currículos dos cursos de Arquivologia no Brasil. Inicialmente, aborda-se o currículo formal, com o levantamento e descrição dos componentes curriculares que apontam conteúdos sobre mediações e a análise dos projetos pedagógicos, delimitando o *lócus* da pesquisa em 5 (cinco) IES (UFSM, UFF, UFES, UNESP e UFMG). Posteriormente, recorre-se à compreensão dos sujeitos curriculantes (coordenadores, docentes e discentes), baseando-se, a partir de Silva (2010) e Paim (2012), no conceito de currículo prescrito e oculto/praticado.

7.2.1 Identificação das IES com componentes curriculares direcionados à mediação da informação e análise dos projetos pedagógicos

A análise dos projetos pedagógicos possibilitou compreender a organização curricular dos cursos de Arquivologia que segue os eixos de formação geral e específica (base conceitual e técnica própria da práxis profissional) e formação complementar (para o desenvolvimento pessoal e profissional), presentes em todas as instituições de ensino superior, conduzindo o processo de ensino aprendizagem. Apesar da constatação, esse procedimento apresentou limitação pela ausência de padronização nos currículos dos cursos de Arquivologia no Brasil e de um núcleo de componentes curriculares comum a todos.

Desta maneira, a Resolução n.º 20/2002 que diz respeito à Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de Arquivologia (BRASIL, 2002) norteou esta pesquisa, apontando as competências gerais dos graduandos que pudesse ser relacionadas à mediação e à mediação da informação. Dentre as competências, duas delas direcionam os objetivos formativos para um arquivista mediador: “[...] traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação” e “[...] responder a demanda de informação produzida pelas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo”, contempladas nos componentes curriculares, como expõe o Quadro 17.

Quadro 17 – Relação de cursos de Arquivologia que apresentam os termos “mediação” e “mediação da informação” no título e/ou ementa e/ou conteúdos programáticos nos componentes curriculares (por IES)

IES	Componente Curricular	Ementa e/ou conteúdo programático	Obrigatório / optativo
UFSM	<u>Mediação</u> e difusão em arquivos (6º semestre – 45h – Teórica / Prática)	Refletir e compreender o que é acesso à informação no âmbito dos arquivos; identificar e compreender a <u>mediação da informação em arquivos</u> e os diferentes tipos de serviços de referência; identificar e compreender a dimensão e a aplicabilidade da difusão, do marketing e da educação patrimonial nos arquivos; desenvolver um projeto, ação ou produto voltado à mediação ou à difusão em arquivos. Salienta-se que esta disciplina terá 15 horas destinadas a realização de trabalhos de extensão.	Obrigatório
UFF	Serviços de referência e informação I (3º período – 60h – Teórica / Prática)	Serviço de referência em arquivos e bibliotecas. Usos e usuários da informação em arquivos e bibliotecas. Educação permanente e continuada em arquivos e bibliotecas. Conteúdo Programático: <u>Mediação</u> em arquivos e bibliotecas.	Obrigatório
UFES	<u>Mediação</u> cultural em arquivos (7º período – 60h – Teórica / Prática)	Funções arquivísticas e os direitos culturais. Patrimônio cultural e patrimônio documental. Democratização e democracia cultural em arquivos. Arquivo como lugar de produção cultural.	Obrigatório
UNESP (Marília)	<u>Mediação</u> cultural e da informação (30h – Teórica – a partir do 6º semestre) Serviços e usuários da informação em arquivos (6º período – 30h – Teórica)	<u>Mediação da informação</u> em unidades de informação: aspectos teóricos e práticos. A informação como um fenômeno social: aspectos teóricos e as relações que estabelece com a sociedade, a cultura, a história, o patrimônio cultural e os equipamentos culturais. Discute o usuário da informação no âmbito dos arquivos. Apresenta os diferentes tipos de estudo, métodos e técnicas para identificar o perfil, uso e satisfação dos usuários. Conteúdo Programático: <u>Mediação da informação.</u>	Optativo Obrigatório
UFMG	Organização e métodos aplicados à Arquivologia (3º período – 60h – Teórica / prática)	Conceitos básicos de O&M e sua inserção no contexto dos arquivos. O arquivista no âmbito das organizações: <u>mediador</u> estratégico do conhecimento. Leitura e elaboração de instrumentos básicos na prática arquivística: organograma, fluxograma, formulários e manuais. Espaço físico e arquivos: layout e ergonomia.	Obrigatório

Fonte: Elaboração da autora.

A verificação dos títulos, ementas e conteúdos programáticos dos componentes que integram os currículos dos cursos evidenciou que 5 (cinco) instituições se enquadram no escopo da pesquisa, constando 6 (seis) componentes relacionados com mediações, 5 (cinco) deles de caráter obrigatório. Ao analisar os ementários, a mediação associa-se a difusão, *marketing*, educação patrimonial nos arquivos, usos e usuários, democracia, práticas arquivísticas; ou seja, tem como foco a informação arquivística e sua dinâmica na sociedade, relacionada com a cultura e a memória social, nas dimensões simbólicas e materiais, conforme a Figura 3, demonstrando que a Arquivologia partilha características comuns com a Ciência da Informação, propiciando a discussão epistemológica sobre informação, como salienta Fonseca (2005).

Observou-se, também, que 2 (duas) IES (UFSM e UFF) tratam a mediação da informação atrelada ao serviço de referência / difusão em arquivos, concepção conceitual convergente com Duff (2016), mas divergente do conceito de Almeida Júnior (2009, 2015), que é evidenciado, em partes, na UFMG, embora não esteja o aspecto conceitual no título do componente.

É salutar explicar que, embora a UEL não conste no Quadro 16, em uma das reformulações curriculares, instituída pela Resolução CEPE/CA n.º 126/2013, criou-se o componente curricular “A linguagem não verbal na mediação da informação”, para o 4º ano, com 36 horas e caráter teórica e optativo, tratando da linguagem não verbal e sua importância na atuação do arquivista, que em 2017, foi alterado o título para “Comunicação não verbal”, aprovado pela Deliberação da Câmara de Graduação n.º 031/2017. Em contato com o Colegiado do Curso, a substituição da nomenclatura foi necessária para demonstrar a abrangência do processo comunicacional com as modalidades da linguagem não verbal no ambiente de trabalho, independente da ação de um terceiro, e porque existem outros componentes que enfatizam a dinâmica da comunicação em contextos informacionais, a exemplo da “Comunicação e Informação”, e estudos das necessidades, busca e uso da informação, com o componente “Comportamento informacional”.

No caso da UFSM, o currículo voltou-se para a mediação a partir do PCC 2020, agregado aos aspectos de difusão arquivística, em substituição ao componente “Referência e difusão em arquivos” (PCC UFSM 2004), mantidos os aspectos do serviço de referência, acesso à informação e *marketing*, e acrescidos mediação da informação e educação patrimonial em arquivos.

A UFF integrou o componente “Serviço de Referência I” do curso de Biblioteconomia ao curso de Arquivologia, por meio da Resolução n.º 297/2006, mas a mediação em arquivos

e bibliotecas no conteúdo programático foi incorporada no PPC UFF 2018, aparecendo o termo mediação na bibliografia básica e complementar, com aderência à disseminação seletiva da informação.

No PPC UFES 2008, o componente “Mediação e acesso à informação arquivística” abordava as funções arquivísticas e os direitos culturais, o patrimônio cultural e patrimônio documental, e a democracia cultural em arquivos. Na última atualização, em 2017, preservaram-se os conteúdos e alterou o título para “Mediação cultural em arquivos”, que de acordo com a Coordenadora foi para adequar-se as ações para memória, isto porque o acesso à informação permeia outras funções arquivísticas, assumindo uma finalidade geral das instituições arquivísticas.

A UNESP atende os conteúdos da mediação da informação deste o ano de 2012, conforme a Resolução UNESP n.º 157, mas o componente curricular, que é optativo, ainda não foi ofertado pelo Departamento, alegando ausência de docentes para ministrá-lo. Por esta razão, e visando preencher essa carência, os aspectos de mediação foram inseridos no conteúdo programático de “Serviços e usuários da informação em arquivos”.

Apesar da UFMG se referir ao arquivista como mediador estratégico do conhecimento, o componente, criado no PPC 2008, trata da organização e métodos, associando o arquivo a uma unidade administrativa e trabalhando competências para gerir recursos materiais, financeiros e humanos. Nota-se que 9 (nove) IES (Gráfico 5) constam esse componente na matriz curricular, porém, por apresentar a característica da mediação, julgou-se pertinente para este estudo. Somado a isso, as extensões mediação cultural, mediação arquivística e mediação da informação são mencionadas no PPC UFMG 2015, na bibliografia de “Ação cultural e educação patrimonial”, “Estudos de usuários” e “Arquivos permanentes”, comprovando ser um conteúdo transversal na formação do arquivista.

As IES citadas concentram-se na região sudeste e sul do país, podendo inferir que a localização geográfica relaciona-se com as primeiras discussões sobre a mediação da informação, ainda que a região nordeste tenha uma relevante contribuição para a consolidação científica. Segundo Santos Neto (2019), Oswaldo Almeida Júnior e Henriette Ferreira Gomes representam a elite dos autores, docentes da UNESP e da UFBA, respectivamente, e seus grupos de pesquisas alcançaram o reconhecimento nacional.

Uma informação relevante refere-se à ausência dos termos mediação, mediação da informação, mediador nos objetivos dos cursos dos projetos pedagógicos da maioria das IES estudadas, sendo identificados apenas no PPC UFF 2018 e PPC UFSC 2015, ainda que este último não apresente componentes que versem sobre os fundamentos teóricos sobre a

temática e, por isso, não fez parte do *locus* da pesquisa. De acordo com o PPC UFSC (2015, p. 22-23, grifo nosso), o objetivo específico do curso visa “[...] preparar o aluno para promoção do conhecimento teórico-prático direcionado às atividades de produção, análise, classificação, avaliação, descrição, preservação, recuperação, **mediação**, disseminação e uso da informação arquivística”, incluindo a ação de mediar como uma atividade/função arquivística, defendida por Cook (2012), ao afirmar que o arquivista é um mediador ativo na construção da memória social.

Portanto, 5 (cinco) IES (UFSM, UFF, UFES, UNESP e UFMG) refletem a formação do arquivista voltada para a mediação. A identificação desse conteúdo traz indícios da ação do mediador da informação de forma implícita, que ocorre no processamento técnico, na parte de descrição documental, na elaboração dos instrumentos de pesquisa, na identificação tipológica, entre outros; e de forma explícita, a partir da interação direta do arquivista com o usuário dos serviços arquivísticos, conforme Almeida Júnior (2009).

No tocante a institucionalização, os projetos pedagógicos dos cursos seguem os princípios norteadores e políticas das IES, com pontos em comum quanto apresentação do curso, a profissão e o perfil do egresso, competências (gerais e específicas), objetivos do curso (geral e específico), metodologia adotada, processo avaliativo (aprendizagem e institucional), infraestrutura necessária (espaço físico e recursos humanos), seguindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Esses instrumentos fornecem subsídios para a análise sobre a relação entre formação universitária e mercado de trabalho, alusivo ao conhecimento arquivístico, bem como a orientação para o desenvolvimento do ser humano, através de quatro variáveis referentes às categorias temáticas: concepção de currículo, objetivos formativos, perfil do egresso e papel do docente.

Diante disso, verificou-se a concepção de currículo das IES (Quadro 18) nos projetos pedagógicos, demonstrando características do processo de ensino aprendido das universidades públicas brasileiras.

Quadro 18 – Concepção de currículo das IES estudadas

IES	Concepção de currículo nas IES
UFSM	<p>“Em relação ao ensino, as políticas que mais impactam no curso são o desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias e metodologias, a transversalidade e interdisciplinaridade e a formação humanista e inclusiva” (PPC UFSM, 2020, p. 5, grifo nosso).</p> <p>“[...] aluno como sujeito que demanda uma formação cidadã, técnica e científica que atenda aos amplos anseios da sociedade em relação à informação documental, ressaltando a função social da Universidade Federal de Santa Maria” (PPC UFSM, 2020, p. 8, grifo nosso).</p>
UFF	<p>“[...] propõe um currículo que qualifique o futuro profissional por seus conhecimentos teóricos e práticos, visando contribuir para o desenvolvimento institucional” (PPC UFF, 2018, p. 44, grifo nosso).</p>
UFES	<p>“[...] gerar conhecimento para a formação técnico-científica de profissionais que atuam na gestão de informação arquivística” (PPC UFES, 2017, p. 6).</p> <p>“A formação de qualquer indivíduo deve pressupor o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Por isso, é preciso oferecer referenciais que propiciem a aquisição de conhecimentos especializados, mas também a consolidação de uma base intelectual sólida, capaz de levar o indivíduo a aprender a aprender, a criar e recriar permanentemente, a enfrentar os desafios que se apresentam em seu cotidiano” (PPC UFES, 2017, p. 8, grifo nosso).</p>
UNESP (Marília)	<p>“[...] a importância da interdisciplinaridade para a formação de profissionais da informação” (PPC UNESP, 2018, p. 10, grifo nosso).</p> <p>“[...] defende que a Ciência da Informação atua como base teórico-metodológica dos saberes que norteiam os fazeres específicos de três profissionais: o arquivista, o bibliotecário e o museólogo” (PPC UNESP, 2018, p. 15).</p>
UFMG	<p>“[...] preocupa-se com a relação entre teoria, prática e pesquisa, instigando a formação do espírito crítico e o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias para o exercício profissional” (PPC UFMG, 2019, p. 14, grifo nosso).</p> <p>“O ensino da Arquivologia também deve se preocupar com a garantia da democracia e da transparência administrativa [...]” (PPC UFMG, 2019, p. 15, grifo nosso).</p>

Fonte: Elaboração da autora.

As referidas concepções tratam da formação integral do ser, ao abordar desenvolvimento pessoal, espírito crítico, formação cidadã, e da formação profissional por meio dos conhecimentos técnicos e científicos específicos da área. Nessa situação, percebe-se a construção curricular apoiada na abordagem tradicional, com a visão pragmática da Arquivologia, na qual a educação volta-se para a democracia e a transparência administrativa (SILVA, 1989; SILVA, 2010), e na abordagem crítica, com foco nas experiências pedagógicas para significação do sujeito, através da crítica, da interdisciplinaridade e da pesquisa científica (FREIRE, 2019a; SILVA, 2010).

A partir desse entendimento, pressupõe um inconformismo acadêmico quanto ao isolamento relativo da teoria arquivística, aproximando o objeto da Arquivologia a abordagem social, em uma atitude de enfrentamento aos desafios da sociedade da informação. Para Thomassen (2005), os educadores da área tentam lidar de forma promitente com os avanços das TIC, as mudanças paradigmáticas na arquivística e a inserção das novas tecnologias de ensino, adaptando os programas curriculares ao caráter autônomo da Arquivística e harmonizá-los com outras escolas de Ciência da Informação, proposta apresentada por Jardim (2001) e REPARQ (2013, 2015).

A qualificação profissional se processa em concordância com os objetivos dos cursos de Arquivologia das IES estudadas (Quadro 19), dispondo os conteúdos e as metodologias para uma abordagem crítica do currículo, rejeitando a racionalidade técnica e utilitária da Arquivística.

Quadro 19 – Objetivos dos cursos de Arquivologia das IES estudadas

IES	Objetivos dos cursos
UFSM	<p>“[...] 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, compreendendo a diversidade étnico, social e cultural da humanidade, refletindo-se em ações éticas, justas e com responsabilidade social [...]”(PPC UFSM, 2020, p. 9, grifo nosso).</p> <p>“[...] promover atividades pedagógicas que estimulem nos discentes a reflexão, a criticidade, a proatividade e a inovação nas atividades, tarefas e processos inerentes do trabalho arquivístico, e a participação na produção técnica, científica e tecnológica da área arquivística” [...]” (PPC UFSM, 2020, p. 9, grifo nosso).</p>
UFF	<p>“[...] formar profissionais qualificados, capazes de aplicar os conhecimentos arquivísticos e as novas tecnologias existentes, viabilizando as atividades administrativas, com vistas à preservação da memória institucional” (PPC UFF, 2007, 2018, grifo nosso).</p> <p>“[...] uma formação multidisciplinar tendo em vista um aprimoramento de informações nas diversas áreas do conhecimento informacional, científico e tecnológico, estimulando-lhe o raciocínio crítico para saber aplicar as melhores técnicas arquivísticas no ambiente organizacional das organizações públicas e/ou privadas” (PPC UFF, 2018, p. 45, grifo nosso).</p>
UFES	<p>“Formar recursos humanos para suprir as necessidades do mercado de trabalho na área de Arquivologia” (PPC UFES, 2017, p. 7).</p>
UNESP (Marília)	<p>“A profissão de arquivista pressupõe a atuação de um profissional que, em uma concepção humanística e pautada pela crítica, possa atuar continuamente entre a construção e a difusão do conhecimento” (PPC UNESP, 2018, p.30, grifo nosso).</p>
UFMG	<p>“[...] formar arquivistas aptos a atuar de forma academicamente inovadora e socialmente comprometida com os valores do permanente desenvolvimento social e humano” (PPC UFMG, 2019, p. 21, grifo nosso).</p>

Fonte: Elaboração da autora.

A formação é impulsionada para a criticidade, proatividade, reflexão e inovação, características necessárias a atividade laboral, e que reforçam a concepção humanística e científica dos currículos. Thomassen (2005, p. 1, tradução nossa) explica que “o foco das estratégias pedagógicas muda das estratégias tradicionais de mão de obra – e currículo – para estratégias de flexibilidade, destinadas a promover qualidades gerais como flexibilidade, capacidade de aprendizagem, disciplina de trabalho, comunicatividade e cooperação”²³, deslocando os objetivos de aprendizagem para compreensão e atitudes, ao invés de competências e habilidades. Contudo, Saviani (2016) salienta que é um desafio a educação qualificar para o trabalho e promover o desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania.

Por esta razão, a educação problematizadora, que é dialógica e interacionista, defendida por Freire (2019a), responde à consciência de si. Assim, o arquivista assume uma postura socialmente comprometida, aplicando “[...] as melhores técnicas arquivísticas no ambiente organizacional das organizações públicas e/ou privadas” (PPC UFF, 2018, p. 45). Percebe-se, portanto, a intencionalidade na identificação e avaliação documental, na representação da informação, na elaboração de políticas de acesso à informação, nos instrumentos de pesquisas (guias, inventários, catálogos), entre outros, representando ações da mediação implícita, inerente ao fazer do profissional da informação (ALMEIDA JÚNIOR, 2015b).

Na medida em que se defende a conscientização da atuação profissional para atender as necessidades da sociedade contemporânea, identificou-se o perfil do egresso associado aos aspectos da mediação (Quadro 20), demonstrando, conforme Silva e Almeida Júnior (2018), as possibilidades de convergências conceituais do termo mediar na Educação e Ciência da Informação.

²³ “*The focus of paedagogical strategies shifts from the traditional manpower - and curriculum - strategies to flexibility-strategies, aimed at promoting general qualities like flexibility, learning capacity, working discipline, communicativeness and cooperativeness*” (THOMASSEN, 2005, p. 1).

Quadro 20 – Perfil dos egressos dos cursos de Arquivologia associado à mediação

IES	Perfil dos egressos
UFESM	“Capacidade de compreender, avaliar e mediar as necessidades, os desejos e as demandas informacionais dos públicos interno e externo dos diversos tipos de instituições que produzem, recebem e acumulam documentos arquivísticos”. (PPC UFESM, 2020, p. 11, grifo nosso)
UFF	“[...] identificar os fatores ideológicos, políticos, éticos, culturais, legais e tecnológicos presentes na mediação : usuário/produtor – informação – produtor/usuário decidiu-se pela fórmula produtor/usuário - usuário/produtor para deixar claro que estes são papéis sociais dinâmicos [...]” (PPC UFF, 2018, p. 44, grifo nosso) “[...] reconhecer que a mediação feita pelo profissional da informação qualifica (agrega valor) a informação trabalhada [...]” (PPC UFF, 2018, p. 44, grifo nosso)
UFES	“Interagir na sociedade como arquivistas e cidadãos, que eticamente devam estar comprometidos com a memória, história e cultura do Estado do Espírito Santo e do Brasil”. (PPC UFES, 2017, p. 8, grifo nosso) “Promover ações de mediação cultural, de forma a disseminar o patrimônio documental dos arquivos” (PPC UFES, 2017, p. 8, grifo nosso) “Planejar ações empreendedoras que possam integrar tecnologia, ciência, cultura e educação no uso e acesso do patrimônio documental dos arquivos”. (PPC UFES, 2017, p. 8)
UNESP (Marília)	“[...] buscar aprimoramento contínuo e observar a ética profissional pautada por uma conduta social responsável” (PPC UNESP, 2018, p.31, grifo nosso) “Possuir uma boa base humanística para desenvolver e executar criticamente atividades e tarefas arquivísticas complexas [...]” (PPC UNESP, 2018, p.32, grifo nosso) “[...] ter consciência da dimensão profissional de sua área seja em termos de garantia de qualidade de serviços e produtos gerados, seja ainda pelo respeito às especificidades de áreas” (PPC UNESP, 2018, p.32, grifo nosso)
UFMG	“[...] assegurar ao egresso autonomia intelectual , capacidade crítica e de aprendizagem continuada, fornecendo-lhe a base para que desenvolva uma atuação ética , em acordo com as necessidades da sociedade” (PPC UFMG, 2019, p. 23, grifo nosso)

Fonte: Elaboração da autora.

Dentre as competências e habilidades almejadas para o egresso, destacam-se as seguintes: mediar às necessidades, reconhecer a mediação como uma ação do arquivista, ter consciência da dimensão profissional, executar criticamente tarefas arquivísticas e atuar eticamente, enfoques correlacionados à Arquivologia pós-moderna e pós-custodial. Logo, configura-se como ação de interferência do profissional preconizada por Almeida Júnior (2009, 2015), que favorece a relação entre instituições arquivísticas e serviços arquivísticos – informação arquivística – usuários; e as dimensões da mediação estabelecidas por Gomes (2014, 2019), que melhoram a qualidade dos serviços informacionais, assumindo uma atitude crítica e reflexiva no fazer arquivístico.

Ao considerar o currículo uma construção coletiva, é interessante verificar como os sujeitos curriculantes são responsabilizados pelo ato formativo, visando compreender até que

ponto o processo ensino aprendido está centrado no docente e no discente. Assim, recorreu-se a distinção do papel docente registrado nos projetos pedagógicos (Quadro 21).

Quadro 21 – Papel do docente nos cursos de Arquivologia das IES estudadas

IES	Papel do docente
UFSM	<p>“[...] agir como um mediador do conhecimento, capaz de orientar o discente a partir dos preceitos teóricos, técnicos e práticos, sem jamais desconsiderar o papel deste enquanto sujeito em formação” (PPC UFSM 2020, p. 17).</p> <p>“[...] despertar o interesse do público – através de iniciativas, mas principalmente pelo exemplo – para atividades de investigação científica e intervenção social [...]” (PPC UFSM, 2020, p. 17, grifo nosso).</p> <p>“[...] capaz de motivar os discentes a refletir sobre a importância dos arquivos, do arquivista e da arquivística para a sociedade atual” (PPC UFSM [2020?], p. 10, grifo nosso).</p>
UFF	Não faz referência.
UFES	<p>“[...] detectar e registrar as características de cada graduando (dificuldades e habilidades) na disciplina a ser ministrada” (PPC UFES, 2017, p. 10, grifo nosso).</p> <p>“[...] valorização e a participação nas aulas expositivas dialogadas [...]” (PPC UFES, 2017, p. 10, grifo nosso).</p>
UNESP (Marília)	“[...] há de se ressaltar uma política de capacitação acadêmica de seus docentes (e, conseqüentemente, de formação de massa crítica) [...]” (PPC UNESP, 2018, p. 9-10).
UFMG	“Compete ao docente, responsável pela atividade acadêmica, orientar o processo de avaliação [...]” (PPC UFMG, 2019, p. 59).

Fonte: Elaboração da autora.

As unidades de registro extraídas dos projetos pedagógicos demonstram que o docente deve agir como mediador do conhecimento, em que a prática serve de exemplo e guia para os discentes, respeitando as diferenças individuais e incentivando a reflexão crítica (exercício da curiosidade) e o diálogo. Embora não esteja explicitada a responsabilidade docente em 3 IES (UFF, UNESP e UFMG), enfatiza-se a capacitação do docente para “formação de massa crítica” (PPC UNESP, 2018) e “orientar o processo avaliativo” (PPC UFMG, 2019).

Thomassen (2005, p. 2, tradução nossa) assevera que “os professores de arquivística só podem formar profissionais competentes se eles próprios dominarem o conhecimento e as habilidades profissionais [...]”²⁴, com atualizações constantes sobre a teoria arquivística e as práticas pedagógicas. Dos 5 (cinco) docentes que ministram componentes curriculares que versem conteúdos sobre mediação, 3 (três) deles são doutores em Ciência da Informação, reverberando os fundamentos históricos e epistemológicos da área nos conteúdos a serem

²⁴ “*Teachers in archival science can only educate competent professionals if they master the professional knowledge and skills of their formation age themselves*” (THOMASSEN, 2005, p. 2).

trabalhados nas graduações de Arquivologia, alinhados aos grupos de pesquisas e projetos de extensão.

Assim, os princípios teóricos e metodológicos da prática educativa podem ser determinantes para o fazer arquivístico na perspectiva do mediador da informação. Desta forma, o Quadro 22 auxilia a compreensão de como o currículo oficial trata à temática.

Quadro 22 – Programas dos componentes curriculares sobre aspectos da mediação da informação das IES estudadas

IES	Componente Curricular	Conteúdo programático	Autores referenciados
UFSM	Mediação e Difusão em Arquivos	- Unidade 1: Mediações em arquivos Acesso à informação Mediação da informação Serviço de referência - Unidade 2: Difusão em arquivos Difusão arquivística <i>Marketing</i> em arquivos Arquivos e educação patrimonial Arquivos, <i>mediatização</i> e <i>internet</i>	BELLOTTO (2006); EASTWOOD; MACNEIL (2016); ALDABALDE (2015); LOUSADA (2017)
UFF	Serviços de Referência e Informação I	- Unidade 1: Serviço de referência em arquivos e bibliotecas - Unidade 2: usos e usuários da informação em arquivos e bibliotecas - Unidade 3: Educação permanente e continuada em arquivos e bibliotecas - Unidade 4: Mediação em arquivos e bibliotecas - Unidade 5: Serviços e produtos de informação em arquivos e bibliotecas	ACCART (2012); GROGAN (1995); SOUTO (2010); AMARAL (1998)
UFES	Mediação Cultural em Arquivos	- Unidade 1: Fundamentos de mediação cultural em arquivos Ação educativa e mediação cultural: convergências - Unidade 2: Dispositivos e aspectos de mediação cultural em arquivos Democratização das instituições arquivísticas Arquivo como lugar de valores culturais: valores cognitivos, éticos, emotivos, pragmáticos e formais/estéticos - Unidade 3: Mediação cultural com arquivos Arquivo como fonte de ensino - Unidade 4: Práticas de mediação cultural em arquivos	BELLOTTO (2006); MARTÍN-BARBERO (2009); ALDABALDE (2015, 2016); PERROTTI; PIERUCCINI (2014)

Continua....

Conclusão do Quadro 22

UNESP (Marília)	Mediação Cultural e da Informação	- Unidade 1: Mediação e sociedade - Unidade 2: Mediação cultural e da informação - Unidade 3: Espaços e equipamentos culturais - Unidade 4: Agentes e mediadores Interferência, apropriação e neutralidade da informação, do profissional da informação e dos equipamentos informacionais. Mediação implícita e explícita - Unidade 5: Apropriação da informação	ALMEIDA JÚNIOR (2004, 2009); DAVALLON (2007); FREIRE (1976, 2004); MARTÍN-BARBERO (1997)
	Serviços e Usuários da Informação em Arquivos	- Sistemas e Serviços de Informação em arquivos; - Conceitos de usuário da informação; - Perfil de usuários internos e externos aos arquivos; - Estudos de usos e usuários em arquivos; - Comportamento Informacional – demandas e necessidades de informação; - Mediação da Informação; - Métodos e técnicas para realização de estudos de uso e usuário	JARDIM; FONSECA (2004); FIGUEIREDO (1994); FERREIRA; ALMEIDA JÚNIOR (2013); GAMA; FERNEDA (2010); NAVARRO BONILHA (2001)
UFMG	Organização e Métodos Aplicados a Arquivologia	- Organização, métodos e sistemas. - Organização e métodos para o desenvolvimento de sistemas de arquivos.	BELLOTTO (2006); CURY (2005); SCHELLENBERG (2006)

Fonte: Elaboração da autora.

Observa-se, a partir do quadro, que os conteúdos pontuados reportam-se as extensões mediação cultural e mediação da informação, e preocupam-se com “[...] as estruturas e circuitos pelos quais a informação passa a ser organizada e mediada” (PIERUCCINI, 2007, p. 4), modificando a relação entre sujeitos, conhecimento e memória social. Nesse sentido, a mediação em arquivos parte de uma abordagem custodial, centrada no patrimônio cultural / arquivístico / documental, até alcançar os sistemas de informação, vistos como serviços e produtos informacionais, em uma perspectiva pós-custodial ou informacional, como observado no PPC UFMG (2019), em que o mediador arquivista importa-se com a cultura organizacional, prevalecendo a ideia de boas práticas nos serviços arquivísticos, especialmente para elaboração de instrumentos de gestão (fluxograma, manuais técnicos, formulários), e ambiência institucional (espaço físico e estruturação do arquivo), condizente com o conceito de mediação da informação formulado por Almeida Júnior (2015a).

Em virtude da diversidade de assuntos tratados nos componentes curriculares, faz necessário um aprofundamento das discussões sobre a temática na Arquivologia, isto porque, a ampliação do campo de atuação profissional nas unidades de informação inclui atividades de *marketing*, educação em arquivos, ação cultural, dispositivos culturais, apropriação da informação, comportamento informacional, sistemas de informação arquivística, dificultando o delineamento teórico e metodológico da mediação da informação em uma área curricular específica, visto apenas na ementa da UNESP, que propõe o estudo dos espaços e equipamentos culturais, os agentes e mediadores, a mediação implícita e explícita, e a apropriação da informação.

Possivelmente, essa complexidade esteja correlacionada com as diversas vertentes da mediação, enfatizada por Davallon (2003, p. 9) ao afirmar que “[...] a mediação cultural, estética, artística, das culturas, dos saberes, etc., cobre um campo muito mais largo e frequentemente uma abordagem muito mais teórica [...]” e, por isso, a materialidade da informação, o signo e a linguagem envolvidas nas interações entre usuários e instituições arquivísticas (RIBEIRO, 2011; PIERUCCINI, 2007) possibilitam tratar a mediação transversalmente nos currículos dos cursos, como verificado nos componentes de ação cultural, educação patrimonial, disseminação da informação e difusão em arquivos, complementados por ética profissional, sociedade e cultura, atuação profissional e estudo de usuário.

Ao averiguar os seis programas/planos dos componentes, observou-se que a metodologia integra técnicas convencionais e as novas tecnologias, tais como: aulas expositivas, discussões em grupo, uso de recursos didáticos (projektor multimídia), leitura e discussão de texto, e exercícios práticos, especialmente nas IES que tem carga horária de atividades de extensão (UFSM, UNESP e UFES). A variedade de recursos incentiva a avaliação somativa, diagnóstica e formativa (MADEIRA; SILVA, 2015), utilizando métodos como a resenha, o trabalho escrito, apresentação de seminário, provas objetivas, estudo de caso (projeto).

Quanto às bibliografias básicas e complementares, destacam-se autores basilares da Arquivologia, a exemplo de Jardim e Fonseca (2004), Bellotto (2006), Schellenberg (2006) e Eastwood e Macneil (2016), e da mediação cultural e da informação com Martín-Barbero (1997), Almeida Júnior (2004, 2009), Davallon (2007) e Perrotti e Pieruccini (2014), bem como pesquisadores recentes que trabalham a relação da Arquivologia e mediação da informação, tais quais Lousada (2017) e Ferreira e Almeida Júnior (2013).

Desta maneira, a mediação da informação faz parte do currículo institucionalizado dos cursos de Arquivologia, mesmo que de forma pulverizada, direcionando a atuação do arquivista como mediador, lidando com a interferência, apropriação e necessidade da informação arquivística. Portanto, os componentes listados servem como guia para o desenvolvimento da terceira fase da pesquisa que é a compreensão dos sujeitos da pesquisa: olhares sobre o currículo praticado.

7.2.2 Compreensão dos sujeitos curriculantes

A análise dos projetos pedagógicos possibilitou identificar os componentes que tratam a mediação da informação e verificar os efeitos das transformações sociais na formação do arquivista, percebendo a influência das teorias do currículo ao ditar o objetivo do curso e o perfil do egresso, convergente com a concepção de vida dos docentes. Observou-se que a abordagem crítica favorece o desenvolvimento dos conceitos e fundamentos da mediação da informação, isso porque, segundo Silva (2010, p. 15), o currículo está envolvido “[...] naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”, orientando a condução dos conteúdos.

Desta maneira, com o intuito de aprofundar as reflexões, recorreu-se a compreensão dos sujeitos sobre o currículo e o objeto de pesquisa. A amostra final utilizou o critério de inclusão “componentes curriculares com conteúdos sobre mediação da informação”, possibilitando a realização da pesquisa com as 5 (cinco) IES identificadas, revelando o resultado da entrevista com 5 (cinco) coordenadores de curso e da aplicação dos questionários eletrônicos com 4 (quatro) docentes e 35 (trinta e cinco) discentes. A participação unânime dos 5 (cinco) coordenadores não foi observada nos docentes, em que 5 (cinco) contatados, 1 (hum) não aceitou o convite. Quanto aos discentes, aqueles matriculados em trabalho de conclusão de curso (entre novembro de 2020 a junho de 2021), foram enviados *e-mails* para 8 (oito) deles da UFSM, 27 (vinte e sete) da UFF, 26 (vinte e seis) da UFES (através do Colegiado de Curso), 18 (dezoito) da UNESP e 30 (trinta) da UFMG, perfazendo 109 (cento e nove) no total, sendo que 35 (trinta e cinco) participaram da pesquisa²⁵, representando 32,11%.

²⁵ No total, foram 42 (quarenta e duas) respostas positivas ao questionário dos discentes, sendo que 7 (sete) delas representavam outras IES (UNIRIO, UFSC, UFBA) que, por não fazerem parte do *locus* da pesquisas, foram desconsideradas da amostra final.

As dificuldades apresentadas decorrem do momento vivenciado por todos em razão da pandemia da Covid-19, impactando diretamente no desenvolvimento deste estudo. Segundo os coordenadores dos cursos, apesar do número de discentes inscritos em TCC ser promissor, não significa que concluirão o curso, pois ocorreram trancamentos ou desistências nesse componente no decorrer do ensino remoto.

No que diz respeito aos instrumentos de pesquisa, o roteiro da entrevista semiestruturado (Apêndice C) contou com 6 (seis) questões, acrescidas novas indagações, quando necessário, com o objetivo de otimizar o tempo dos entrevistados e deixá-los a vontade nas manifestações subjetivas, na tentativa de capturar opiniões em relação ao currículo prescrito e praticado na perspectiva da mediação da informação. O questionário eletrônico foi estruturado por perguntas abertas e fechadas e direcionado aos grupos de participantes, perfazendo 23 (vinte e três) questões para os docentes (Apêndice D) e 24 (vinte e quatro) para os discentes (Apêndice E), orientadas aos objetivos de pesquisa. A elaboração dessas ferramentas de coleta de dados seguiu as 3 (três) categorias *a priori*:

- a) Ensino superior: currículo e prática docente - buscou a compreensão dos coordenadores, docentes e discentes em relação à sua instituição de ensino superior (IES), nos aspectos do currículo e da sua prática. Algumas variáveis foram verificadas: significado de universidade, objetivos formativos do curso, aspectos de ensino aprendido, avaliação sobre a prática docente, interação docente e discente, técnicas pedagógicas e métodos avaliativos.
- b) Arquivista: formação e atuação profissional – investigou o entendimento dos sujeitos em relação ao curso de Arquivologia, nos aspectos da formação do arquivista e atuação profissional, com ênfase nos aspectos formativos do curso, enfoques do currículo, pontos positivos e negativos da formação do arquivista.
- c) Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação – analisou os conteúdos sobre mediação da informação, abordando as variáveis: conceitos de mediação, enfoques conceituais utilizados pelas teorias curriculares, fundamentos teóricos da mediação da informação, ações de mediações nas instituições arquivísticas, atitudes e práticas em sala de aula, tipos de ação de interferência do arquivista no ambiente laboral (mediação implícita e explícita), protagonismo do arquivista.

Para complementar as informações, foram identificados os perfis dos participantes (docentes e discentes), indicando faixa etária, renda familiar, gênero, *status* ocupacional, educação continuada, cursos de capacitação na docência, entre outros, objetivando conhecer

um pouco mais os protagonistas da pesquisa e a complexidade que caracteriza o fenômeno educacional.

É importante destacar que os resultados obtidos nos questionários circunscrevem o currículo do curso de Arquivologia como um todo, inclusive quanto à prática pedagógica. Sendo assim, as informações coletadas dos discentes não se referem ao docente que ministra o componente curricular específico, mas são essenciais para entender como se constrói o currículo, sobretudo a partir do currículo oculto, onde o comportamento/práticas dos docentes em sala de aula e em outros espaços de aprendizagem multirreferenciais (ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais, *e-mails*) define a teoria de currículo adotado.

Para fins de organização e melhor visualização dos dados, optou-se por descrever, no primeiro momento a entrevista com os coordenadores, para em seguida abordar as informações oriundas dos professores e alunos participantes dessa fase.

7.2.2.1 Coordenadores dos Cursos de Arquivologia

A realização da entrevista ocorreu mediante contato prévio com os coordenadores por *e-mail*, explicando a pesquisa e seus objetivos, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após um retorno positivo, foi agendado um dia/horário e enviado o termo de anuência da entrevista (a ser assinado pelo participante), sendo concretizadas entre os meses de setembro de 2020 a maio de 2021, por videoconferência (*Google meet e WhatsApp*), a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice C). Desta maneira, apresentam-se os depoimentos, identificando os participantes como C1, C2, C3, C4 e C5, garantindo o anonimato, na busca pelo entendimento de como o currículo formal das IES volta-se para a mediação da informação, pressupondo que a visão dos coordenadores de curso possa indicar as reais motivações para a inserção da temática na Arquivologia.

O cargo de coordenador agrega atribuições complexas, responsável pela gestão da estrutura curricular e pelos estudos para a reformulação de currículo, adequando às mudanças paradigmáticas do campo científico e à atualização periódica das normas do MEC. Além de assumir essa função administrativa, a atividade acadêmica e a pesquisa científica coexistem nas suas tarefas cotidianas, e, em algumas situações uma das opções se sobrepõe a outra, pois são “*escolhas profissionais, que cresce muito a nossa visão macro da instituição, e você não acaba fazendo outras coisas: pesquisa vai fazer um pouco mais lento e a extensão não faz*”, como relatado por C3.

Em algumas IES, o encargo equivale ao interstício de dois anos e, outras, quatro anos, podendo ser reconduzido por igual período por uma vez, através de processo eleitoral entre os membros do colegiado do curso. Essa informação é pertinente porque 4 (quatro) coordenadores afirmaram que estão no seu segundo mandato e 1 (hum) deles está há 4 anos na Coordenação, pensando se aceita a recondução, demonstrando domínio quanto à construção curricular e as dificuldades encontradas nas reestruturações, seja pela ausência de consenso dos conteúdos a serem contemplados ou pela burocracia da instituição nos trâmites para aprovação.

Na categoria “**Ensino superior: currículo e prática docente**” se intentou compreender a institucionalização do currículo, bem como os vieses que contemplam a formação do arquivista brasileiro a partir da visão dos coordenadores dos cursos de graduação. Assim, ao serem questionados sobre os *objetivos formativos* do curso que coordena, dois entrevistados são enfáticos em afirmar que nesse processo “*a gente gostaria de ter um currículo que pudesse desenvolver as pessoas [...], [mas que] infelizmente a gente não consegue suprir dentro de um currículo*” (C1) e “[...] *fica muito para o lado laboral mesmo*” (C4). Outros dois acreditam que a formação profissional é integral (C2 e C3) enquanto um terceiro (C5) reconhece que “[...] *no atual momento nenhum dos dois*”, pois o currículo está “*totalmente defasado*”, isto é, a formação não atende ao mercado, como também não realiza o desenvolvimento integral desses alunos, ainda que haja evidenciada nas falas o desejo de que esse processo seja concretizado. Nessa perspectiva, os coordenadores ressaltam os esforços empreendidos por eles quando da elaboração do currículo dos cursos de Arquivologia, a fim de que os dois aspectos mencionados fossem contemplados:

“A gente trabalhou sempre com a ideia na formulação do projeto político pedagógico pensando que a formação laboral depende de uma formação integral [...], sempre tentando construir uma base curricular que permitisse ao aluno uma formação cultural, mais abrangente.” (C2)

“[...] teoricamente a gente conseguiu construir um currículo que atende essa perspectiva de formação integral do ser. O núcleo de formação vai englobar todas as coisas que dizem respeito ao conhecimento técnico-científico da área [...], direcionado para uma linha mais funcionalista, que é a linha canadense. E a linha complementar, que envolve todas as disciplinas que vão dar essa formação mais integrativa, do acadêmico, que são disciplinas, algumas relacionadas aos direitos humanos, a questão das libras [...].” (C3)

A visão de C2 e C3 pauta-se na crença de que o currículo instituído é suficiente para contemplar a formação integral do ser, pensamento incoerente com a complexidade do ser, pois desconsidera as vivências dos sujeitos (docentes) envolvidos, responsáveis por direcionar os conteúdos curriculares. Possivelmente, por este motivo, o posicionamento de C5 deixa a entender que o currículo praticado se distancia do currículo institucionalizado. Em virtude disso, Masetto (2002, p. 127) propõe a “formação profissional simultânea com a formação acadêmica, por meio de um currículo dinâmico e flexível, que integre teoria e prática”. Essa concepção reforça os estudos de Bellotto (2014a) para qual a formação do arquivista concentra-se nos objetivos e objetos da área, organizados por núcleo, tratando da arquivística propriamente dita, e componentes complementares, das ciências afins que associam os contextos de produção documental e seu significado, resgatando no discente o seu lugar de ser, a sua história e a sua identidade, uma vez que procura

“[...] trabalhar o currículo em duas estruturas gerais, em núcleos e eixos, valorizando esse conhecimento mais humanizador, quanto o conhecimento técnico-científico, e procurando atender toda a legislação que diz respeito ao MEC, por exemplo, a questão de inclusão, a questão de disciplinas específicas voltadas para diferentes campos que precisam ter nos currículos, para que o aluno saia do curso, um arquivista em formação [...].” (C3)

“[...] formação integral do aluno, no sentido de dar uma formação cultural de independência. Então o aluno, o ser, o profissional formado na nossa graduação, ao ser independente, consiga ampliar a sua base de conhecimento, seu referencial de cultura e de ciência, e que consiga trabalhar com o desenvolvimento profissional e da área também.” (C2)

Depreende-se pelas falas que os coordenadores creem que os conteúdos fragmentados que compõem a estrutura curricular dos cursos de Arquivologia por si possibilitam a formação integral do aluno, a partir de disciplinas que tocam em questões relacionadas a aspectos da vida humana em sociedade, a exemplo da inclusão mencionada por C3. Reconhece-se, entretanto, a importância dos componentes que conjuntamente buscam imprimir uma identidade no processo formativo dos arquivistas, tendo em vista a conjunção do conhecimento técnico e científico com a “visão de mundo”, concebendo o caráter social e multicultural do currículo, propiciando o movimento de busca de “ser mais” do discente, evidenciado por Freire (2019a), no qual a humanização decorre da ação transformadora dos educandos, sendo chamados de “*arquivista em formação*”. A inserção de conteúdos voltados à “*formação cultural de independência*”, seja “[...] por meio de uma área de conhecimentos que são gerais, né, na área do direito, na área da administração, na área da história, para que isso fomente no aluno o próprio conhecimento de ser, pessoal” (C2), pode fornecer

subsídios para oposição à invasão cultural que modela a sociedade (FREIRE, 2019a), possibilitando a adesão de uma ação libertadora, na qual o processo reflexivo amplia a percepção de mundo, defendida por Silva (1989), Saviani (2016) e a LDB (BRASIL, 1996), resultado da abordagem crítica curricular.

Há de se considerar também que a composição dos componentes complementares citados pelos coordenadores – raciocínio lógico, direito, história, administração e comunicação – estão ancorados no contexto inicial de criação dos cursos de Arquivologia no País, e representam traços do currículo mínimo, determinado pela Resolução n.º 28/1974, do Conselho Federal de Educação, de acordo com a especialização profissional, implantados pelos três primeiros cursos em nível superior (UNIRIO, UFSM e UFF) e visivelmente influenciados pela tradição norte-americana e europeia, conforme Fonseca (1999) e Matos (2008).

Ademais, na direção anteriormente exposta, outra influência sinalizada pelos entrevistados refere-se à aproximação com a Biblioteconomia, realidade que impactou, significativamente, no conteúdo ministrado, como relata C4, ao lembrar que na época de implantação do curso de Arquivologia da sua IES “[...] *tínhamos um currículo muito voltado para a Biblioteconomia e as disciplinas foram adaptadas para os arquivos*”, compreendendo que essa atitude foi necessária entre os anos de 1972 a 1998, mas hoje, a teoria, métodos e práticas da ciência arquivística resultam em tratamentos diferenciados, conforme as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Arquivologia (BRASIL, 2002).

De modo geral, as narrativas dos participantes transparecem a influência da teoria tradicionalista do currículo, voltada ao saber fazer, para atender as demandas do mercado de trabalho, observando características pragmáticas, em processo de reformulações. Observa-se, também, a abordagem crítica, na ideia de formar profissionais “[...] *com competências sociais, culturais e de conhecimentos mais abrangentes, e não só uma questão técnica [...], porque ainda a Arquivologia é vista como uma área tecnicista*”, retratada por C2. Embora esse discurso seja recorrente na academia, depreende-se dos resultados apresentados que há indícios de uma mudança de percepção, “[...] *tentando colocar a Arquivologia dentro do ambiente social, nessa linha que esta a Arquivologia Social agora [...]*” (C2), tendência discutida por Cook (2018), Thomassen (2001) e Silva *et al.* (2009), discorrendo sobre a responsabilidade social do arquivista, a relação entre informação arquivística e cidadania e a garantia de retorno à sociedade, aspectos que coadunam com uma formação crítica e com conceitos da mediação da informação. Para atender aos enfoques citados, C5 entende a revisão do currículo do curso quanto “[...] *as questões tecnológicas, as questões sobre*

reflexão sobre o mundo em que vive, né, o pensar, não apenas técnico, mas as questões humanísticas que estão ausentes”, sinalizando a dificuldade de algumas IES de acompanhar a “[...] área [que] mudou muito, [pois] nós saímos desse perfil técnico, que nós tínhamos ali na década de 80”, apontado por C3.

Diante da constatação, é possível inferir que a realidade aludida possa estar relacionada ao próprio ambiente acadêmico empreendido pela universidade, de um lugar de construção do conhecimento, onde a autonomia, a interdisciplinaridade, a pesquisa e a extensão são “*eixos norteadores para que o ensino seja realmente emancipador, acho que a palavra é essa, emancipar o aluno como profissional e como cidadão*” (C2). A apropriação da concepção de Freire (2019a, p. 214), para quem a “[...] formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização”, destaca a importância para a conscientização do saber-fazer.

Ainda no escopo da institucionalização do currículo em uma perspectiva de formação integradora, os participantes enfatizaram a obrigação do curso de atender as diretrizes nacionais para a extensão universitária, alegando que essas ações contribuirão para o compartilhamento do conhecimento, a integração dos docentes e a interdisciplinaridade, além de possibilitar práticas fora da sala de aula e desenvolvimento de atividade junto à comunidade. Na visão dos coordenadores, a extensão se constitui uma possibilidade de adequação curricular, pois permite que temas transversais sejam incorporados ao currículo de modo que, a partir de um projeto denominado por C1 e C2 de “integrador”, conteúdos que tratem de “*questões sociais, como a mediação da informação, mediação cultural, competência em informação*” (C2) sejam agregados à formação do arquivista, em razão da “*dificuldade de incluir regularmente [componentes desta natureza] na graduação*” (C2) decorrente de obstáculos relativos à infraestrutura da política educacional do ensino superior no Brasil.

Se por um lado, o argumento de C2 reflete uma das limitações em trabalhar os conteúdos da mediação da informação e mediação cultural nos cursos de Arquivologia, por outro, justifica a relevância dos aspectos sociais, significando ganhos para os alunos, que poderão ter contato real com entidades, prefeituras, hospitais, secretarias estaduais, escolas e demais espaços que compõem o tecido social. Entretanto, a ação extensionista não substitui o ensino em sala de aula e, na prática, são complementares, pois possibilita aos discentes alcançarem aspectos que foram apresentados e discutidos em sala. Portanto, é uma forma de abranger o conhecimento técnico e a subjetividade (visão de mundo) no processo formativo, como exemplifica C3:

“O professor tem um projeto de extensão, e levou os alunos para fora da sala de aula, e levou os alunos para as escolas e fez um trabalho muito legal, com as crianças trabalhando a mediação e a difusão educativa, que foi um sucesso pelo que eu vi os alunos comentando nas redes sociais, foi algo maravilhoso.”

O entrevistado demonstra o entusiasmo dos alunos com o projeto de extensão sobre mediação em arquivos na IES, incorporando valores afetivos e simbólicos nas ações mediadoras, como sustentam Santos, Sousa e Almeida Júnior (2021). Nesse sentido, Macedo (2014) defende que a aprendizagem, caracterizada como um processo em que o sujeito busca compreender a realidade em que vive, é mediada por intenções e escolha. Desta maneira, acredita-se que a teoria explicitada pelas vivências cotidianas (do fazer arquivístico) serve de estímulo para apropriação do conhecimento pelo discente, orientando a sua trajetória acadêmica.

No intuito de ampliar a discussão acerca da questão, buscou-se identificar *atitudes/práticas do docente* que favoreçam a construção de saberes. A maioria dos coordenadores concorda com o ponto de vista de C1 de que o ideal é o professor “[...] *olhar para o mundo [...]*”, para saber o que se tem discutido nas empresas, repartições pública, acervos pessoais, e adotar práticas que agreguem o conhecimento teórico. Esse pensamento é compartilhado por C5 ao retratar a importância da universidade no processo de formação, pois acredita *“que vai além de estar em sala de aula [sendo necessário] construir espaços de reflexão [...] não só dentro de sala de aula, mas fora, né, trazer o aluno para o pensar”*. Esse sentimento é o mesmo de C4 que se ressentia da

“[...] falta dessa interação maior com os alunos, não em relação ao jeito de dar aulas, mas de trazer as questões da vida real, dessa prática, dessa visão de mundo, pois acho que a gente fica, muito, no mundo da teoria para essa construção do conhecimento. E acho que a construção do conhecimento não se faz somente com a teoria, a teoria é muito importante, mas a universidade está no mundo, trazer os alunos para essas vivências.”

Observa-se que é desejado pelos partícipes que a prática docente extrapole os muros da universidade, possibilitando a riqueza da experiência extra-curricular. A partir do momento que o discente tem contato com o ambiente de trabalho, para além do estágio, portando-se como observador, livre para elaborar um diagnóstico sustentado na teoria, que poderá ser aproveitado pela organização, favorece a conscientização do seu agir e da sua identidade profissional. Os diversos olhares sobre o fazer arquivístico favorecerem o processo reflexivo desse discente, inclusive para identificar dilemas éticos, organizar o setor de forma

acolhedora, atender os usuários em suas necessidades, explicar, se for o caso, restrições de acesso ao documento, entre outras atividades, despertando, conseqüentemente, as ações da mediação da informação. Tal compreensão é discutida por Eastwood (2016) e ratificada por C5 quando explana sobre sua prática docente:

“[...] o que eu vejo que eles pegam [ou associam] muito, quando a gente dialoga as questões da vida real com o que a gente está ensinando, dando exemplo de quando a gente estava trabalhando na área, de coisas que deram certo, e de coisas que deram erradas, isso eles gostam muito, pela troca de experiências.”

A experiência retratada por esse coordenador difere na essência da prática simulada, mencionada por todos entrevistados, emergindo como opção que auxilia na resolução de problemas reais nos arquivos. Entretanto, C1 esclarece que *“não é que a gente não consiga oferecer ao aluno a prática, mas algumas são práticas de laboratórios, dentro de um mundo com temperatura e pressão controladas”*. Em decorrência disso, o currículo pode ser visto sobre o prisma da eficácia, a partir do modelo do eficientismo, com resultados educacionais rigorosamente especificados e medidos (SILVA, 2010). Contudo, a realidade mostra-se adversa, e a prática docente incorre aspectos da subjetividade na condução dos conteúdos, não existindo neutralidade e imparcialidade nas estratégias pedagógicas. Segundo os entrevistados, o docente tende a assumir o papel curricular, atualiza as discussões, inova a abordagem em sala de aula e integra os conteúdos. Nessa perspectiva, a instituição educacional tem papel relevante na qualificação docente, especialmente na inovação das práticas pedagógicas:

“O setor de desenvolvimento pedagógico da [instituição] tem trabalhado muito as competências dos professores. Eles [o setor] tem trilhado um caminho para chegar nas pedagogias ativas, na aprendizagem baseada em projetos, e sofisticar um pouco a pedagogia do ensino superior, que é muito ruim, né”. (C1)

Diante da compreensão do participante, urge a necessidade de aperfeiçoamento da didática no ensino superior, com investimentos em educação continuada, capacitação periódica e aplicação de metodologias que sejam alinhadas com a estratégia institucional. Essa opinião foi apontada por mais dois entrevistados, expondo uma lacuna da docência universitária na Arquivologia e nos demais cursos de bacharelados:

“Nós temos docentes de várias linhas diferentes, de vários perfis de atuação, e nem todos tem essa disponibilidade para pensar o novo.” (C2)

“Eu posso te dizer assim, que a questão de ter esse enfoque [didática], agora eu já estou vendo outros colegas também, que são mais jovens, que estão entendendo um pouco isso melhor, né, essa perspectiva. Porque, na verdade, a nossa área, como todas as áreas que são bacharelados, tem esse grande problema na formação [...]” (C3)

Ampliando a reflexão sobre os conteúdos disciplinares, alguns coordenadores consideram importante fomentar a relação educação e arquivo, a fim de estimular o interesse de alunos pela docência e por outras atividades que venham requerer do profissional conhecimentos inerentes ao campo educacional. Em razão disso, C3 traz o seguinte questionamento: *“então, o que faz o arquivista que quer ser docente?”* A alternativa encontrada por alguns cursos foi ofertar componentes que relacionam a Arquivologia e a Educação, explicado a seguir:

“Para o entendimento do cognitivo, tem a disciplina de educação e arquivo e outras disciplinas optativas com relação à educação.” (C1)

“[...] se tiver alguma disciplina na graduação, pelo menos, e perceber que aquele aluno já está interessado na docência, ele possa ter esse contato e pensar no mestrado em Ciência da Informação, ou tentar fazer alguma disciplina em Educação, nem que seja um curso de extensão, para ir se preparando para essas questões.” (C3)

Por esse prisma, é evidente que as IES estão criando meios para incentivar a representatividade de graduados em Arquivologia na docência universitária, pois, de acordo com Jardim (2001), ainda são poucos os arquivistas educadores. O entendimento de C1, por sua vez, agrega a conscientização do discente para a dimensão formativa da mediação da informação nas instituições arquivísticas e serviços arquivísticos, despertando no arquivista o interesse por ferramentas e estratégias que facilitem a formação do usuário (GOMES, 2014).

No cenário de transformações sociais, no qual as tecnologias determinam o ritmo das atividades laborais, a aquisição de competências voltadas à docência torna-se imperiosa, fato que ficou mais evidenciado a partir da pandemia mundial da Covid-19. Assim, o trabalho remoto representa uma nova aprendizagem, sendo destacada pelos entrevistados, a fim de atender as demandas que emergiram a partir do isolamento social:

“[...] tem professor que é um excelente profissional, mas só dá aula com ele falando, dá o conteúdo, pede para o aluno ler o texto, na semana seguinte ele comenta o texto, e dá outro conteúdo. Esses professores, inclusive, tiveram muitas dificuldades para fazer a migração para o trabalho remoto.” (C1)

“A pandemia está trazendo uma situação em que alguns professores tinham bastante resistência com a tecnologia, e que agora não tem jeito, a realidade se impõe.” (C2)

Depreende-se nos discursos as constatações de Pereira, Schmitt e Dias (2007) quanto à rejeição de alguns professores com os ambientes virtuais de aprendizagem, muitas vezes em razão do desconhecimento das potencialidades trazidas pelas novas ferramentas de trabalho e em alguns casos por inabilidade para lidar com o espaço virtual, medo de encarar novos desafios relativos às ferramentas tecnológicas, ainda que compreendam a necessidade de se adequar a realidade atual. Porém, os autores citados julgam promissor o uso do ciberespaço para a educação e ressaltam o comprometimento dos envolvidos para garantir a qualidade do processo. Nesse ponto, C3 comenta que *“muitos alunos não se sentiram seguros com o sistema remoto, que por um lado eu achei algo positivo, porque demonstra a importância do contato presencial”*, admitindo a interação face a face como indispensável ao ensino.

Os coordenadores foram enfáticos ao afirmar que as atitudes tradicionais, concentradas no docente como sujeito do processo de ensino (MASETTO, 2002), ainda são comuns em sala de aula. Por isso, C2 admite que *“a cultura organizacional, a cultura do professor, de como ele se comporta, de como ele deve ser”* é vista como um dos entraves da docência universitária, por perpetuar o distanciamento e a ideia de superioridade. Com o intuito de reduzir essa postura magisterial, Esposel (1994) diz ser conveniente ao professor de Arquivologia participar periodicamente de cursos de didática, complementando a sua formação universitária para manter-se atualizado e ter domínio das técnicas.

A maioria dos respondentes assegura que a pandemia incitou a preocupação do docente com a atualização das ferramentas, a troca de informações, o compartilhamento com outros colegas, o diálogo com o discente, manifestando uma inserção gradativa das metodologias ativas nos cursos de Arquivologia, condizente com o currículo crítico e pós-crítico. Percebe-se, portanto, uma mudança de foco da aprendizagem, na qual os discentes passam a ser percebidos como sujeitos do processo formativo, destacando a autonomia e a capacidade de resolver problemas, propiciada pelos trabalhos com projetos e desenvolvimento de discussão. Ao capacitar para o entendimento da realidade e o raciocínio, o discente conscientiza-se do seu agir, fazendo as suas próprias escolhas e caminhos, refletindo a sua formação profissional e pessoal.

Além disso, os participantes chamam a atenção para a visão abrangente da área, reconhecendo que a interdisciplinaridade dos docentes é condição relevante para o curso. A aceção confirma as relações de proximidade da Ciência da Informação e da Biblioteconomia, observadas na vinculação acadêmico institucional da maioria dos cursos de Arquivologia. Entretanto, C5 declara que no currículo da sua IES *“não é construindo um diálogo entre Ciência da Informação e Arquivologia”*, e por isso *“[...] o aluno de arquivo não está*

preparado para uma coisa ou outra coisa". Com posicionamento similar, C3 adverte que os docentes *"precisam fazer um exercício de pelo menos manter uma mesma linha teórica, conceitual, e trabalhar uma mesma terminologia"*, mesmo externando a pluralidade dos saberes. O comentário de C3 pode parecer ambíguo, mas fundamental para entender o problema da identidade do arquivista, salientado por Bellotto (2014), cabendo ao professor demonstrar as funções do profissional, conduzir à autoestima, transmitir experiências profissionais e incentivar a participação em eventos científicos da área.

Por outra ótica, infere-se que a interdisciplinaridade com a CI seja o elemento propulsor para a reflexão sobre a mediação da informação na Arquivologia, bem com a responsabilidade social da profissão, deslocando a centralidade do documento para a informação, linha defendida por Fonseca (1999), Silva e Ribeiro (2008) e Araújo (2014). Outrossim, o diálogo com a Educação oportuniza o reconhecimento do aluno como prioridade na graduação, o aprimoramento das metodologias pedagógicas e a análise aprofundada do currículo, conforme algumas pesquisas de Parrela (2013) e Arreguy, Negreiros e Silva (2015).

De modo geral, os entrevistados concordam que as atitudes/práticas docentes devem incentivar no aluno a vontade de aprender, sendo apropriado promover o conforto e *"[...] ter uma escuta sensível [...], pensar na estratégia, ter preocupação com o saber pedagógico, além do saber científico [...]"* (C3), cuidados que repercutem na concepção de vida do discente pra além da sala de aula, especialmente ao tratar com os colegas de trabalho (usuários internos) e usuários externos (público dos arquivos) nas suas atividades laborais. Por fim, a docência universitária exige aprimoramento e profissionalização, na qual a mediação pedagógica contribua para o aprendiz atingir seus objetivos (MASETTO, 2000, 2002; MADEIRA; SILVA, 2015).

As narrativas coadunam com a teoria crítica de currículo, centrada nas necessidades do discente, na relação dialógica, nas diferenças das relações, na subjetividade. Contudo, algumas práticas ainda são tradicionais e *"[...] é uma batalha constante de você incentivar o professor a sair da caixinha, a pensar um pouco fora daquele ambiente com o qual ele está acostumado"* (C2). Todavia, infere-se o esforço dos docentes em dinamizar e inovar as aulas, possibilitando o compartilhamento do conhecimento através das dinâmicas de grupos, em concordância com Masetto (2003) e Madeira (2015), estimulando a reflexão crítica sobre o que ensinar/aprender, atitudes que por certo refletirá na formação do futuro arquivista, tema discutido a seguir.

No contexto educacional, a formação profissional é um processo que visa dotar pessoas de saberes, habilidades e competências, a fim de capacitá-las para desempenhar

atividades em uma determinada área do conhecimento. Desse modo, a categoria “**Arquivista: formação e atuação profissional**” buscou compreender os *desafios e perspectivas da formação* do arquivista no contexto da sociedade contemporânea, a partir da visão dos coordenadores de cursos, tomando como pressuposto de que as recentes correntes arquivísticas estejam redefinindo o perfil do egresso nos projetos pedagógicos

Nesse sentido, as percepções iniciais recaem sobre a problemática afeita ao ambiente digital, configurando-se como instigante desafio por todos os entrevistados:

“O arquivista não tem opção de não querer trabalhar o mundo digital. Temos disciplinas de tecnologia, mas mesmo assim a gente está considerando que estamos atrasados, porque o mundo tecnológico, considerando o ponto de vista informacional, mesmo antes da pandemia e depois da pandemia, acelerou muito. Então, eu acho que é uma competência para ontem.” (C1)

“Eu acho que nosso maior desafio é conseguir integrar essa nova ideia, que não é nova, mas aqui no Brasil é muito novo, da gente consegui trazer para o aluno a realidade do mundo digital.” (C4)

Percebe-se a consciência de C1 quanto a competências tecnológicas para atuar o mundo contemporâneo, enfatizados pela literatura, nos estudos de Thomassen (2001), Moro Cabero (2015) e Eastwood (2016), ao abordarem o arquivista na era da informação, onde é destacado os novos perfis profissionais para lidar com os documentos produzidos digitalmente nas instituições, usuários interativos, governo aberto, governança arquivística, preservação digital. Para além disso, as falas são incisivas ao reconhecerem que a formação do arquivista brasileiro está defasada no tocante à inserção tecnológica no processo formativo destes profissionais. Ainda que o discurso de C4 trate do mundo digital como uma realidade nova, é necessário refletir que as tecnologias emergiram nas IES no meado da década de 1990, possivelmente, a compreensão deste coordenador esteja relacionada à inserção das inovações tecnológicas nos currículos, visto que as reformulações curriculares representam processos lentos, não acompanhando a dinâmica da sociedade na mesma velocidade.

Não se pode olvidar que os avanços tecnológicos mudam os processos, os instrumentos, os formatos, exigindo um perfil profissional diferenciado. Thomassen (2005) argumenta que a educação arquivística volta-se para a tecnologia, e por isso, espera que os professores ensinem aos seus alunos a usar as TIC, com o intuito de estudarem de forma independente e se tornarem profissionais competentes em um ambiente digital. Todavia, é preciso atentar-se para a situação sócio econômica dos discentes, que, em se tratando de Brasil, o acesso aos aparatos tecnológicos ainda é um fator de limitação e exclusão digital, ponderada por C2 ao dizer que

“O perfil do alunado da Arquivologia é um perfil de características sociais bastante representativo, é uma pessoa normalmente mais pobre, advindo da escola pública, que precisa trabalhar, e muitos não conhecem a área e caem de paraquedas, porque é um curso menos conhecido e mais fácil de passar.”

A inclusão digital não se realiza apenas com o fornecimento de equipamentos, e demanda capacitação (habilidades digitais), infraestrutura local (energia, *internet*) e políticas acessíveis. Mesmo assim, uma parte significativa das universidades, sendo 14 (quatorze) IES, oferta componentes curriculares de tecnologia da informação, abordando os sistemas de automação para arquivos, programas de produção de texto e apresentação de trabalhos, identificação dos principais requisitos para criação de páginas *web* para instituições arquivísticas, noções sobre *intranet* e *internet*, entre outros, aspectos introdutórios sobre a temática. As principais questões tecnológicas envolvidas nas unidades de informação, tais como produção de documentos digitais, sistemas de informação, requisitos de preservação digital, carecem de aprofundamento nos ementários, reforçando a visão de Cook (2012) e Moro Cabero (2015).

Ressalta-se, porém, que mesmo reconhecendo a relevância dos aspectos tecnológicos no processo formativo, coordenadores como C5 destaca que “[...] a questão tecnologia é uma questão problemática, mas eu não valorizo ela só, eu acho que muitas outras questões, que tem de ser tratadas também”, dentre elas a falta de reconhecimento da área pela sociedade, os desafios atuais de infraestruturas internos da universidade e a própria realidade dos alunos noturnos que chegam cansados para assistir aula. Um outro pormenor desafiador, segundo alguns participantes, é a ética profissional, ainda que seja amplamente trabalhada em componente curricular específico na maioria dos cursos de Arquivologia. Os depoimentos enfatizam que os alunos têm de saber identificar e se posicionar quando a instituição arquivística restringe o acesso à informação, ou quando existe a manipulação dos documentos, ou até mesmo solicitar desligamento da empresa por ferir seus valores éticos e morais. Situações que exigem certo nível de autoconsciência e persistem no seio da comunidade arquivística.

Em face do exposto, vê-se que, um leque de questões permeia a formação do arquivista no País, seja aquelas ligadas às práticas tradicionais, seja as que emanam das novas demandas e/ou evolução social. Deste modo, no tocante ao assunto em tela, a mediação em arquivos surge nas narrativas de 4 (quatro) coordenadores, ora associada a educação patrimonial, em que “o aluno deve sair do curso tendo sensibilidade com relação ao

patrimônio documental [...], ele tem de ser social e ético, com essa sensibilidade” (C3), ora ao serviço de referência e difusão arquivística, ressaltando a abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1991) e Kuhlthau (1993), na qual a intervenção humana auxiliar a aprendizagem a partir do acesso e uso da informação, observado por C1:

“[...] não adianta fazer a melhor organização informacional, a melhor representação informacional, a mediação que olha para a informação a ser mediada e não olhar para o cognitivo de quem está recebendo essa informação, ele está fadado ao fracasso.”

Há ainda uma terceira possibilidade prospectada por C2 e C5, na qual a mediação na Arquivologia é compreendida em torno dos estudos de Almeida Júnior (2009, 2015) e Perrotti e Pieruccini (2014):

“Eu tenho a percepção na Arquivologia que o tecnicismo acaba influenciando na formação desse aluno de um jeito que ele olha toda a atividade cultural e, com o contato com a sociedade que ele vai ter, aí entra a mediação da informação, mediação cultural e competência em informação.” (C2)

“Se a gente for pensar na própria idéia de existência dos arquivos, sempre teve alguém ali para fazer a relação entre o arquivo, os documentos e os usos que se possam ter deles. É muito mais uma perspectiva de mediação, do que limitar essa prática a um arquivística de referência. [...] Então, essa ideia da mediação, na minha perspectiva, deve ser contemplada em todas as funções arquivísticas.” (C5)

Os coordenadores tocam em pontos cruciais que envolvem características pessoais do profissional para o exercício laboral, para além da formação técnica adquirida durante a graduação. Nos depoimentos supracitados, percebe-se a necessidade do profissional da informação (arquivista) voltar-se a mediação (da informação e cultural) e aos estudos cognitivos do público, ampliando a compreensão do seu papel social. Inclusive, C5 chama a atenção para a mediação entendida como ação de interferência do arquivista em todas as funções arquivísticas, mostrando-se contrária a concepção de Duff (2016), na qual o serviço de referência em arquivos (atividade desenvolvida no arquivo histórico) é realizado por meio de uma atitude orientada a facilitar o acesso e uso da informação arquivística. Assim, a questão cultural extrapola a abordagem patrimonialista/custódia, inserindo-se na abordagem informacional, na qual a mediação prioriza a informação arquivística *“[...] no sentido de ter a apropriação do conhecimento [...], [pois] o arquivista em formação tem de ter esse papel de educar as pessoas também, de defender a área e dizer que existe um profissional que cuida dos arquivos, da informação [...]” (C3), ações que podem alavancar a visibilidade da Arquivologia e a imagem do arquivista mediador na sociedade.*

A institucionalização do currículo presume *expectativas de constituição de perfil para atuação profissão*, tendo em vista que as reflexões dos envolvidos no processo de formação são frutos de análises sobre a prática docente e laboral, que reverberam positivamente nas reformulações curriculares e recomendações da REPARQ, ações essenciais para a consolidação da área. Infere-se, a partir dos dados o desejo por um perfil de arquivista gestor, exemplificado por C2:

“[...] há uma preocupação docente generalizada de demonstrar aos alunos que ele vai assumir um papel de comando, o profissional administra, ele vai ser o gestor, o gerente, o coordenador, essa é uma preocupação que os professores passam para os alunos. A dúvida que eu tenho é se os alunos consideram preparados para isso, ou se eles consideram que o curso efetivamente prepara para essa atuação, e depende do perfil do aluno.”

A fala de C2 evidencia a intenção do docente de preparar o aluno para a tomada de decisão, consciente da realidade local a que está inserido, passível de tecer diálogos profícuos com os superiores e a comunidade, sempre fundamentado na teoria arquivística. Entretanto, C2 chama a atenção para a correspondência entre a compreensão dos discentes e o que é praticado pelos docentes, mostrando consciência da complexidade do processo de apropriação do conhecimento. Depreende-se, portanto, um profissional ativo e consciente do seu agir, muito diferente do perfil que persiste das tradicionais correntes arquivísticas de guardião de documentos e atuação passiva nas instituições.

Em razão do exposto, possivelmente, a passagem do paradigma arquivístico custodial para o pós-custodial tem direcionado o perfil do egresso e esteja atrelada a discussão sobre o documento *versus* informação arquivística a ser considerada na atualização curricular. Isto porque, ainda hoje, o currículo das IES tem *“um foco no documento que é o objeto da Arquivologia cristalizado”* (C1) e *“[...] posso perceber pelas ementas, [que] a gente trabalha com o conceito de documento arquivístico, mesmo que nos textos os alunos já tenham se acostumado com isso [referindo-se a informação arquivística]”* (C4), significando que institucionalmente o processo formativo enfatiza conceitualmente o documento. Contudo, C1 julga pertinente o enfoque nos aspectos da informação arquivística, que refletirá promissoramente na atuação profissional inserida na fase da produção do documento (gestão documental), preocupando-se com o contexto espaço temporal da materialidade informacional, pois

“se você parar para observar, no dia a dia das organizações, hoje a tomada de decisão não é baseada em documentos, então nós gestores de documentos perdemos

importância para as organizações, não é que não somos importantes, mas somos lá no final da ponta [referindo-se ao arquivo histórico/permanente]”. (C1)

O pensamento expresso por C1 e C4 reforça o paradigma custodial/patrimonialista da Arquivologia, focalizada no documento para fins informativos e comprobatórios, ressaltando a atuação do arquivista para o arquivo histórico/permanente. Por outro lado, C1 salienta o papel de gestor, como preconizado pelas recentes teorias canadense e australiana, que reformula o objetivo tradicional, passando ao novo foco denominado paradigma informacional (COOK, 2018), com competências para lidar com as complexas ligações entre o contexto de produção e o documento, baseadas nas suas dimensões culturais e sociais.

A construção da identidade do arquivista perpassa por mudanças, tornando-se imprescindível as relações de interação com outras áreas, que nas lições de Thomassen (2005) deve existir uma cooperação entre os diferentes departamentos na universidade (CI, história, e outros) a fim de dar à educação um caráter multidisciplinar, tanto no ensino quanto na pesquisa. Similarmente, C2 sustenta “*o perfil de autonomia, de multidisciplinaridade, de multifuncionalidade, esse perfil social e cultural que nós desejamos do nosso egresso*”, características alegadas também por C5 ao dizer que “*as possibilidades de atuação na vida prática, na vida real, sejam na parte de trabalho mesmo, seja pensar o papel social dos arquivos, são múltiplas*”. Em outras palavras, intenta-se alargar as possibilidades formativas, nas quais os discentes são orientados para o contexto sociocultural, entendendo que as instituições arquivísticas tendem a operar no sentido informacional, provendo o encontro do documento com o usuário, em uma ordem informacional dialógica (PIERUCCINI, 2007). Percebe-se o interesse por uma educação arquivística que respeite as diferentes experiências pessoais, seja na universidade, com a mediação pedagógica, quanto no ambiente laboral, com a mediação cultural e informacional.

A expectativa para o perfil de atuação profissão está associada ao que é relevante para a sociedade, isto é, formar arquivistas com “*a capacidade de demonstrar a importância da gestão de documentos, da informação, demonstrar para o usuário que ele pode ser mais autônomo, aprendendo a utilizar os documentos e as informações em benefício daquilo que ele precisa*” (C2); ou seja, os dispositivos informacionais são essenciais para a construção de sentido (significação e ressignificação) (ALMEIDA JÚNIOR, 2015). Ao indicar o alcance da autonomia por parte do sujeito, C2 aproxima-se das discussões de Freire (2019a, 2019b) e, nesse sentido, o mediador da informação e o usuário passam a realizar uma leitura crítica de sua realidade e perceber o arquivo e as atividades mediadoras de maneira ressignificada,

apoiando em seu agir. Assim, o mediador compreende essa necessidade de conhecer esse sujeito, de amparar um processo de reconhecimento da importância do arquivo que conduza a uma apropriação desse dispositivo que pode auxiliar a autonomia, por meio de um processo consciente.

A abordagem arquivística acompanha as transformações sociais e reconfigura alguns conceitos da área, orientando a finalidade dos arquivos para políticas públicas e uso público, preservação de documentos autênticos e confiáveis, noção de contextualidades do documento ao invés de um contexto único e apropriado, transformação dos arquivistas em agentes intervenientes nas funções arquivísticas e reconhecimento do caráter dinâmico da Arquivologia (COOK, 2018). Os aspectos apontados pelo autor coincidem com os enfoques trabalhados no currículo de algumas IES, como descrito a seguir:

“Arquivologia é uma área muito dinâmica, [e] ela tem muitas frentes [...]” (C5)

“Nós temos uma arquivística digital, uma arquivística de gerenciamento da informação, uma arquivística filológica com as disciplinas de paleografia (nós temos duas até, de prática de paleografia e a paleografia, antes era uma só), e nós temos ainda a frente histórica.” (C3)

Desta maneira, o perfil do egresso equilibra os princípios arquivísticos e as redefinições conceituais propostas pelo paradigma do pós-modernismo, ressaltada por Cook (2018, p. 71), no qual “o prólogo direcionador do futuro da Arquivologia advém dos princípios contextuais do passado arquivístico”, utilizando as instituições arquivísticas como inspiração para tornar a sociedade mais sensível.

O movimento apontado por Cook (2018) reverbera nas iniciativas da REPARQ em prol da consolidação da área e reformulações curriculares. Nesse sentido, os entrevistados afirmam que as contribuições advindas do referido Encontro são positivas, pois possibilitam a reflexão sobre o papel social do arquivista, mas se ressentem da falta do compartilhamento das experiências de ensino propriamente, sobretudo na reunião de coordenadores, uma das atividades paralelas ao Evento:

“As discussões precisam ser mais fortalecidas, do ponto de vista da troca, dos coordenadores e do desenvolvimento científico”, completando que “existe uma tentativa de integração, mas a discussão ainda incide justamente porque as faculdades, os cursos, têm muitas disparidades, do ponto de vista da interpretação dos conteúdos, interpretação dos currículos e da construção de currículos.” (C2)

“[...] deveria discutir currículo, como é que o de você funciona, como é que o meu funciona. A gente até olhou os outros currículos para comparar com o nosso, mas tem

coisas completamente diferentes, e como é que eles estão trabalhando com isso? Eu vejo pouco disso na REPARQ.” (C4)

À vista dos depoimentos, provavelmente, a REPARQ seja o espaço ideal para discutir as questões curriculares e apontar as convergências do que ensinar, com a definição de um tronco comum para todos os cursos brasileiros (ainda que sigam as recomendações da DCN de Arquivologia), tornando as reformulações pontuais e com mecanismos que facilitem a incorporação das transformações da área. A resistência para efetivar essa ação, segundo C1, tem relação com a mudança do objeto da Arquivologia, anseios que divergem na REPARQ.

Apesar de existir um consenso a respeito da função do arquivista, C3 relembra de uma ocasião vivenciada na REPARQ de 2018, onde *“uma colega tinha a preocupação com os alunos saindo do curso sem saber definir seu próprio perfil profissional, porque tinha muita influência da Biblioteconomia, parecendo que, em alguns momentos o aluno era mais um bibliotecário do que um arquivista”*. Provavelmente, as relações de proximidade entre as duas áreas, com os mesmos professores ministrando as disciplinas, contribuam para uma imagem distorcida do arquivista, tanto que C3 sugere *“[...] não só o currículo, mas a prática docente é algo que precisa ser ampliada a discussão na REPARQ”*, fato que demonstra a importância deste Fórum para o aprimoramento da área.

A REPARQ tem suscitado discussões proveitosas para as reformulações curriculares, e consolida-se como espaço de ensino aprendizagem, no qual os docentes discutem os desafios e perspectivas de formação do arquivista, bem como, os fundamentos teóricos e metodológicos da área, para adequar-se as mudanças sociais.

No bojo das reflexões sobre a tendência da Arquivologia do século XXI, há de se considerar a importância de uma interlocução mais aproximada com o usuário da informação, possibilitando que os dispositivos informacionais (documento e arquivo) representem processos sociais e técnicos, essenciais na reorientação do trabalho arquivístico, seja nas atividades de avaliação, processamento, descrição, difusão e preservação.

Nesse processo de atualização curricular, a área compreendeu a importância da mediação da informação no contexto do exercício profissional do arquivista. Dessa forma, a categoria **“Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação”** contempla a inserção da temática nos currículos dos cursos, em função da compreensão dos coordenadores, que apontaram algumas razões que favoreceram a incorporação de *conteúdos sobre a mediação* na formação dos alunos de Arquivologia: pesquisas e projetos de extensão dos professores do curso; relação de proximidade com a Biblioteconomia e a adaptação dos componentes curriculares; docentes do curso com mestrados e/ou doutorados em Ciência da

Informação; e informação arquivística como insumo essencial para a cidadania e a responsabilidade social, aspectos que são constatados por meio das falas dos participantes desse grupo de entrevistados, ora atrelados a atualização curricular, ora por influência dos docentes e em alguns casos decorrente de componentes já existentes que tratavam de ações assemelhadas:

“o estado da arte e as novas pesquisas em Arquivologia, que traziam muito fortemente a mediação e ao mesmo tempo porque muitos professores já estavam trabalhando com essa temática, foi uma confluência. O currículo tentou buscar as inovações da área, a mediação [...], arquivo e sociedade [...], educação e arquivo veio junto.” (C1)

“[...] tenho a achar que quem tem puxado essa discussão é o docente, por uma inquietação, por ser a área de estudo, que vem da Biblio [Biblioteconomia] e sei que tem se esforçado para compreender e inserir os arquivos nessa discussão. Suponho que é mais iniciativa do docente, do que propriamente a estrutura curricular.” (C5)

Mais uma vez, fica evidente como o currículo tenta acompanhar o desenvolvimento científico da área e as demandas laborais e sociais, adotando, na sua concepção, as práticas e vivências dos docentes, com maior representatividade em pós-graduação em Ciência da Informação, norteando as abordagens dos conteúdos em Arquivologia, orientadas na perspectiva do profissional da informação, explicação que coincide com a percepção de C3, ao explicar que

“A disciplina de referência no currículo de 2004 [...] teve uma contribuição muito forte de um professor que hoje é aposentado que fez toda a sua formação na Espanha. Então, ele trouxe esse conhecimento de lá, que na época era um conhecimento de ponta da Arquivologia. [...] Aí entrou um [docente] bem jovem que já trabalhava a mediação, pois na pós-graduação [...] estudou a difusão e a mediação, e no processo de reestruturação do currículo, esse último, trouxe essa proposta da disciplina, para dar uma oxigenada, melhorada.”

A fala de C3 reforça que os conhecimentos adquiridos no processo de formação continuada são essenciais na redefinição dos componentes curriculares. No primeiro momento, observa-se a influência da teoria estrangeira como um conhecimento inovador a ser aplicado à realidade brasileira, destacando o serviço de referência em arquivos. Posteriormente, o componente curricular passa a ser ministrado por um profissional com uma concepção teórica diferenciada, influenciado por autores nacionais da linha de mediação cultura e da informação. Contudo, C1 pondera que *“acesso é uma coisa, mediação é outra, difusão é outra coisa”*, concepção que coaduna com o posicionamento de Perrotti (2017, p. 22), para quem *“[...] ter acesso à informação não se confunde com a apropriação cultural, da mesma forma que oferta não se confunde com demanda informacional, seja em dimensão*

teórica ou prática”, remetendo a fenômenos distintos do serviço de referência e da difusão, aspectos que, por vezes, gera confusão conceitual nos projetos pedagógicos, diferenças que devem ser esclarecidas em sala de aula. Na mesma direção, Gomes (2017) amplia a discussão e assevera que tornar acessível à informação por si só é insuficiente ao exercício da crítica e da dialogia, porque não assegura a apropriação da informação.

Para além da formalização dos conteúdos sobre mediação na matriz curricular, as ações extensionistas inclinadas para mediação cultural e da informação, também, impulsionaram o interesse dos discentes para a temática e conseguiram, conforme C3, “[...] *despertar a questão da sensibilidade cultural, em relação ao patrimônio*”, ações que requisitaram dos Colegiados novos componentes curriculares. Vale destacar que, ao focar a Arquivologia Social, os projetos possibilitam o contato do aluno com a sociedade, sendo, na visão de C2, relevante “[...] *para a formação técnica do arquivista, formação cultural e para a emancipação do profissional [...]*” em todos os processos informacionais.

Desta maneira, o tripé arquivista, informação e usuário vai sendo construído, numa perspectiva em que o profissional desempenha o papel de intermediador da informação desejada pelo usuário. Assim, a concepção de mediação da informação vai, paulatinamente sendo apropriada, pois, segundo C1, a “*Arquivologia é focada na mediação, e a mente dos profissionais é para garantir essa mediação [...]*”, comentário que expõe uma visão ampla sobre o conceito de mediação, relacionada com o saber-fazer do profissional, no anseio de promover o encontro entre informação e usuário. Entretanto, C2 apresenta particularidades do processo ao dizer que

“a idéia de mediação não está só ligada à questão, por exemplo, do arquivo permanente; efetivamente, você vai ter a mediação com o seu usuário, mas ela também ocorre com o produtor, e é uma leitura múltipla que a gente está tentando incorporar no currículo, mesmo que gradativamente”.

Vê-se demonstrado, portanto, a prática da mediação da informação associada ao cuidado do arquivista com as necessidades informacionais dos usuários, que resulta em melhores práticas, percebidas na gestão de documentos, na administração de instituições arquivísticas, no contato com o público (internos, pesquisador e outros), nas maneiras de compreender o fazer arquivístico e na sua interação e comunicação com a população. Similarmente, C5 entende que “[...] *o arquivista é um grande mediador do contexto com o cidadão, com o usuário, seja lá quem for, ou o próprio produtor, aquele que vai precisar usar esse documento*”, porque utiliza-se, de acordo com Malheiro e Silva (2011, p. 173), “[...] de uma pluralidade de articulações e de interações centradas na coleta/produção, na organização

e na promoção do acesso da informação”, possibilitando a relação comunicação e dispositivos informacionais. Sendo assim, C5 exprime que *“então eu acho que desde sempre o arquivista é um mediador, não é uma novidade ou um discurso contemporâneo”*, argumento que vem sendo construído pela literatura, consoante Lousada (2016) e Santos Neto (2019).

Ao exemplificar a relação entre fazer arquivístico tradicional e a mediação, um dos coordenadores aponta, com base nos saberes inerentes ao núcleo técnico da área, isto é, classificação, avaliação e descrição, as possibilidades das ações mediadoras criadas a partir das referidas atividades:

“Quando a gente fala de classificação, o que é que a gente vai mediar para a sociedade? A garantia do contexto, do significado do documento dentro daquele contexto ao longo do tempo e do espaço. A avaliação, o arquivista é o grande mediador porque ele está ajudando (não vai fazer isso sozinho) a decidir; olha o tamanho da responsabilidade, o que é que vai ficar como patrimônio do futuro. E na descrição, ele está sendo fundamental, e acho que isso é um leque cada vez mais se abre, para dizer como esse documento vai ser acessado, dar vozes a muitos elementos desses documentos.” (C5)

Constata-se, a partir do comentário de C5, a mediação nas funções arquivísticas, preocupando-se com o contexto de produção da informação arquivística/documento e seus usos, referindo-se aos procedimentos técnicos que independente da presença física dos usuários, categorizados por Almeida Júnior (2015b) como mediação implícita. Na visão de C5 há de se destacar, ainda, que estas funções são imprescindíveis para garantir a preservação do patrimônio e a memória social, no qual o arquivista tem a responsabilidade e o comprometimento de fazer a mediação.

Em razão dessa abrangência e da quase ausência de um marco específico que trate da mediação da informação, C1 predispõe a achar *“que a mediação é transversal”* no currículo, aparecendo nos seguintes componentes: ação cultural, descrição arquivística, arquivo permanente, arquivo, cultura e sociedade, atuação profissional, introdução a Ciência da Informação e ética profissional. Por permear esses conteúdos mencionados, compromete o entendimento do discente quanto aos seus fundamentos teóricos na Arquivologia, e a sua superficialidade ocasiona as ações de mediação inconscientes, ou seja, que são realizadas de forma rotineira, sem uma análise crítica, quase no automático. Por fim, C2 defende que *“a mediação da informação na graduação precisa ser consolidada”*, objetivando preparar adequadamente o aluno e, quando possível, integrar essa discussão com a pós-graduação em Ciência da Informação.

Além disso, no escopo da mediação, faz-se necessário compreender que o *estímulo ao protagonismo* do arquivista no currículo operacionalizado na prática dialógica em sala de aula é relevante para a formação do estudante. Segundo os participantes, visão sistêmica, comunicação, competências interrelacionais, espírito empreendedor, liderança são necessários aos gestores/arquivistas, e são desenvolvidas nos alunos por meio da estratégia pedagógica baseada em projetos, visita técnica, prática simulada, favorecendo a compreensão do mundo real e fazendo a diferença na atuação profissional. A clareza sobre essa realidade é sinalizada por um dos entrevistados:

“Os alunos precisam experimentar, antes de concluir o curso, as problemáticas do mundo real, eles vão entender que, por exemplo, comunicação, relacionamento, empatia, entender o clima organizacional, uma série de competências, que infelizmente ele não aprende no curso, mas que eles precisam entender para desenvolver o protagonismo.” (C1)

A preocupação de C1 é legítima porque durante o processo formativo o aluno precisa viver experiências que possam aprimorar as competências para o exercício profissional futuro. Há, entretanto, por parte do coordenador a consciência das limitações impostas na graduação, tendo em vista a impossibilidade de preparação formativa que dê conta das situações que o profissional possa vir enfrentar no mercado de trabalho.

Existe o esforço dos professores em alinhar o conhecimento teórico e técnico e mostrar para os alunos a trajetória profissional, a importância dos estágios e os aprendizados adquiridos, situações que podem despertar a consciência de agir, fundamentado na legislação. De modo complementar, fica evidente também a preocupação quanto aos conteúdos relacionados à preparação dos alunos para assumir posições de comando e liderança, realidade que provoca dúvidas sobre a efetividade dessa ação sobre os discentes dos cursos em análise, pois “[o perfil de liderança] *está na teoria e na fala dos docentes, mas nem sempre atinge os alunos realmente [...]*”, assevera C2.

De modo geral, observa-se que o currículo prescrito anseia por promover a formação dos futuros profissionais no sentido apontado por C2, mas o currículo praticado não segue exatamente na direção descrita pelo referido coordenador, tendo em vista que segundo ele “[...] *ainda temos um curso que é bastante disciplinado, no sentido da existência das disciplinas, obrigatórias, optativas, e que acontecem em sala de aula, [no qual] o conteúdo está sendo passado de professor a aluno [transmissão do conhecimento]*”. É perceptível na visão de C2 que a realidade por ele mencionada, possivelmente está associada às limitações decorrentes do pensar na “caixa”, sem extrapolar o que está sendo ensinado em sala de aula,

bem como a compreensão de que “*essa ainda é a uma realidade das universidades*”, se referindo à impossibilidade desse espaço de educação prover a completude das competências e habilidades essenciais para o exercício laboral após a conclusão da graduação.

Acredita-se que, experimentar o mundo real, a partir de projetos de extensão e visitas técnicas, enriquece o diálogo, oportunizando a reflexão crítica sobre a informação compartilhada pelo professor, pensamento que é coadunado por C3 ao descrever que a concretude dessas ações pode ocorrer nas diversas formas do protagonismo propiciada pela “[...] *pesquisa, participação em evento e qualquer atividade acadêmica fora de sala de aula [...]*”, bem como pela iniciativa dos docentes que “[...] *precisam estimular os alunos para que tenham disposição para estar ali naquele local e para participar das atividades*”, comprovando que a motivação e o comprometimento são caminhos para o protagonismo profissional. Depreende-se, portanto, que a atitude do professor é fundamental e, na visão de C5, “*trazer o aluno para perto de si, dá voz a aluno, de inserir o aluno na discussão, de ouvir o aluno, eu acho que isso é fundamental para torná-lo protagonista porque sabe que tem um espaço, ele sabe que vai ser ouvido, tanto se ele concorda quanto ele discorda [...]*”, conduta que por certo baseia-se na troca, nas formas democráticas de compartilhamento de saberes.

A atuação docente na direção expressa por C5 favorece a comunicação e a interação, contribuindo para a compreensão do caráter ativo dos discentes, elucidando a dinâmica das atividades arquivísticas através da interpretação, do questionamento e da reconstrução do conteúdo informacional sobre a atuação do arquivista. Em assim sendo, tem-se a possibilidade objetiva de o curso de Arquivologia desenvolver o protagonismo profissional para além da institucionalização, e nesse caso, é desejável que, de certa forma as práticas docentes tenham correspondência com a concepção crítica curricular, criando situações que inspirem no discente uma postura humanística da profissão.

Em face dessa crença, a pesquisa buscou ampliar a visão sobre o processo ensino aprendizagem, a fim de desvelar situações sobre autoritarismo do docente, queixas de discentes, problemas em sala de aula, características que podem trazer indícios da teoria curricular tradicional. Os dados das entrevistas revelam alguns dos aspectos aventados, como o descrito por C1 quando afirma que “*recebe queixas de professores específicos, com excesso de autoritarismo, e a gente sempre tenta temporizar, mas é pouco*”, ressaltando que “*não tenho ascensão administrativa sobre o professor*”, reconhecendo a existência da hierarquia das estruturas institucionais, na qual essas questões são reportadas as chefias de departamentos, e comprovadas no curso da investigação, quando as falas de 3 (três)

coordenadores mencionam a mediação com os chefes responsáveis pelos docentes como positiva para as boas práticas na IES.

Os participantes ponderam que esse tipo de queixa existia no passado, mas, a renovação do quadro de docentes dos últimos anos favoreceu a mudança de atitude, argumentando que o grupo atual é maleável e aberto ao diálogo. No entanto, há ainda comportamentos docentes que inspiram certo temor nos alunos, conforme C2 exemplifica uma situação ocorrida na qual um *“colega que os discentes morrem de medo, e os alunos relevam o autoritarismo dele no sentido de cumprir prazos, data de prova; do ponto de vista teórico, ele é excelente”* (C2), ressaltando que o referido docente age dessa maneira, porém não intenciona prejudicar os discentes, pois *“é tão bom que passa”*, complementando que a referida atuação está associada aos acordos firmados em sala de aula. No geral, os entrevistados alegam um diálogo recorrente com os discentes em atendimentos individuais ou através de centro acadêmico, que, por conta da pandemia, a comunicação foi intensificada com o uso das redes sociais e aplicativos de mensagens (*WhatsApp*).

Diante disso, percebe-se como as teorias críticas, difundidas por Freire (2019a, 2019b), Saviani (2016) e Macedo (2018), mostram-se atuais e essenciais para a transformação do ser para além de uma formação para a atividade laboral, promovendo ações de se colocar na posição do outro. O resultado retrata a cena curricular da área da Arquivologia, demarcada por um paradigma custodial em transição com o paradigma pós-moderno, enfatizando os conceitos de documento arquivístico, informação arquivística, patrimônio cultural, memória, cidadania, democracia, funções técnicas e função social do arquivista, aspectos incorporados na teoria da mediação da informação para uma atuação profissional consciente.

À vista disso, infere-se que na percepção dos coordenadores de cursos, as IES estudadas têm uma tendência de se aproximar da concepção crítica do currículo, havendo uma preocupação com a formação integral do discente, embora evidencie-se uma acentuada formação para atender as necessidades do exercício laboral. Observa-se, também, que a formação do arquivista apresenta limitações associadas às questões da tecnologia da informação aplicada aos serviços arquivísticos, enquanto espera-se ampliar os conteúdos sobre a ética profissional e a dimensão formativa do usuário de arquivos. Ainda assim, destaca-se a influência da REPARQ no delineamento do currículo formal, dentro das perspectivas apontadas pela sociedade.

No bojo dos resultados apresentados, a justificativa para a inserção da mediação da informação nos currículos dos cursos de Arquivologia se refere à informação arquivística contextualizada e as novas dinâmicas sociais, alinhadas aos incipientes projetos de extensão e

pesquisas dos docentes da graduação de Arquivologia, que tem titulação de mestre e/ou doutorado em Ciência da Informação, inferindo que as práticas docentes (ouvir, acolher, dialogar, incentivar a pesquisa e comprometimento), incentivam o desenvolvimento do protagonismo profissional.

Ao se considerar que as práticas pedagógicas formalizadas ocorrem, prioritariamente em sala de aula, compreender a visão dos responsáveis por ministrar os conteúdos e realizar as atividades práticas voltadas à formação profissional dos discentes torna-se imprescindível no estudo do currículo, assunto tratado a seguir na categoria que versa sobre a relação entre o currículo e o fazer docente no processo educacional nas universidades.

7.2.2.2 Compreensão dos docentes sobre a temática

A categoria “**Ensino Superior: currículo e prática docente**” apresenta o entendimento dos 4 (quatro) docentes acerca do sentido de universidade pública, do currículo e do papel do professor, bem como as relações que se entrelaçam entre a prática docente e o processo formativo dos discentes de Arquivologia dos cursos analisados. Inicialmente foi delineado o perfil dos respondentes, a fim de captar as nuances que permeiam esse segmento da análise. Assim, a amostra manteve o equilibrado entre homens e mulheres (2 para cada segmento), com faixa etária predominante entre 26 a 35 anos, sendo que do total de entrevistados, a maioria (3) se declarou de cor branca, seguida da parda, conforme a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Do total de participantes, metade iniciou a docência no curso de Arquivologia no ano de 2018, e os outros dois em 2014 e 2010, resultado que comprova a realização de concursos públicos para área, referindo-se ao período de expansão das universidades públicas promovido pelo REUNI. Além disso, constata-se a presença de graduados em Arquivologia (2), Biblioteconomia (1) e História (1), sendo que a maioria (3) dos respondentes tem pós-graduação em nível de doutorado, nas áreas de Ciência da Informação e História, situação que demonstra a diversidade da formação dos docentes na direção da interdisciplinaridade, tendo em vista que essas áreas tangenciam e colaboram para ampliar as possibilidades de compreensão da Arquivologia na sociedade. Ainda assim, o significado de professores doutores expõe uma preocupação das IES na qualidade do ensino que, conseqüentemente, reverbera no perfil do egresso para o mercado, porque abre-se um leque de oportunidades para elaboração de projetos de extensão e de iniciação científica que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, as mudanças paradigmáticas e a visibilidade da área.

Os resultados mostram a proximidade entre a Arquivologia e as áreas afins, fato que, na concepção de Fonseca (2005, p. 9-10), as relações com a CI “[...] parecem bastante óbvias, quando se identifica a informação como elemento central do conjunto de objetos de que ambas ocupam”. Desta maneira, o diálogo mostra-se profícuo, pois, de acordo com Araújo (2014), as áreas compartilham uma dimensão comunicativa (interlocação com o público), administrativa e educacional, condição observada no vínculo acadêmico institucional e nos conteúdos dos componentes curriculares analisados nos projetos pedagógicos, contribuindo para a interdisciplinaridade da área.

Os dados evidenciam que, nos últimos 5 (cinco) anos, metade dos professores investigados realizaram algum curso de capacitação na área pedagógica (didática, metodologia de aprendizagem ativa, metodologia por competência etc.), destacando estudiosos que, de algum modo, inspiraram sua práxis: Ana Maria de Almeida Camargo, Celso de Rui Beisiegel, Cláudia Galean, Edmir Perrotti, Heloísa Bellotto, Ivete Pieruccini, Johanna Smit, Marco Antônio de Almeida, Paulo Freire, Pedro Demo, Roberto Freire²⁶ e Roger Chartier. Os autores mencionados são referências da Educação, da Arquivologia e da Ciência da Informação, exercendo influências no que tange a concepção crítica e pós-crítica e nos estudos sobre mediação cultural e da informação.

A compreensão dos docentes sobre a universidade no contexto estudado é variada, porém concatenadas com seus objetivos basilares: ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, as percepções dos envolvidos retratam o ambiente educacional em questão como um espaço ou lugar de ampliação da experiência e socialmente inclusivo, conforme salienta os entrevistados:

“Um espaço de universalização do conhecimento científico, de ampliação da experiência e da vivência cultural e científica, com qualidade reconhecida em ensino, pesquisa e extensão.” (DO1)

“Um lugar de formação social, humanística e profissional de cidadãos para o pleno exercício de sua cidadania e para a construção de uma sociedade mais democrática e cidadã.” (DO2)

“[...] universidade pública não tem como função apenas o exercício do ensino (e consequentemente aprendizagem), mas também da pesquisa, da extensão e da gestão (para que possa estar em funcionamento) para, assim, proporcionar a formação profissional, contribuir com melhorias para a sociedade (localmente, regionalmente, nacionalmente, etc.), viabilizar o desenvolvimento da civilização humana, tanto a nível individual como coletivo.” (DO3)

²⁶ Autor citado por um dos docentes, referindo-se a Soma, uma técnica terapêutica corporal e em grupo.

“Espaço de mediação do conhecimento, da cultura científica, da informação – principal lugar de desenvolvimento de competência material (material literacy)”. (DO4)

O entendimento dos docentes traz similaridades com constatações da literatura sobre a institucionalização do ensino superior no Brasil, na qual partiu de um espaço ocupado por uma elite intelectualizada, conforme ressalta Roncaglio (2016), que, paulatinamente, por meio de constantes lutas, alcançou o estágio atual de tentativa da inclusão social, situação que ainda está distante de ser alcançada. Ressalta-se que o caráter público, autonomia administrativa e acadêmica são conquistas adquiridas com o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931).

Observa-se nas narrativas uma clareza por parte dos depoentes sobre os princípios norteadores das universidades, especialmente quando se trata da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enfatizada por DO1 e DO3, fundamental para a formação profissional e construção de uma sociedade democrática, como acredita DO2. Assim, infere-se um anseio por uma formação integral, defendido no “Manifesto dos pioneiros da educação nova” (MANIFESTOS..., 1931, 1950) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), reconhecendo a universidade como ambiente propício ao conhecimento científico e qualificação profissional.

Nessa direção, as transformações sobre as concepções ao longo do tempo refletem a forma como o currículo expressa à organização de aprendizagem realizada por docentes na condução do processo de ensino (SILVA, 1989). Sendo assim, a percepção dos partícipes sobre a *concepção do currículo* na IES é diversa, conforme os itens elencados, com destaque para aquele que representa “um campo especializado de estudo”, cujo grau de concordância é de 4,5 RM, apresentado no Quadro 23.

Quadro 23 – Concepção docente sobre o currículo nas IES: *ranking* médio de concordância

	ITENS	F _i (frequência absoluta)					RM
		CT	C	I	D	DT	
1	É marcado por um papel político	1	2	1	0	0	4
2	É um ato de transmissão do conhecimento entre professores e alunos	0	2	1	0	1	3
3	É um campo especializado de estudos	2	2	0	0	0	4,5
4	Incorre na capacidade de resolver problemas práticos	1	3	0	0	0	4,25
5	Possibilita o pensamento crítico do discente	1	3	0	0	0	4,25
6	Reflete nuances da prática em sala de aula	1	3	0	0	0	4,25

Legenda: CT – concordo totalmente C – concordo I – indiferente D – discordo DT – discordo totalmente
RM – *ranking* médio

Fonte: Elaboração da autora.

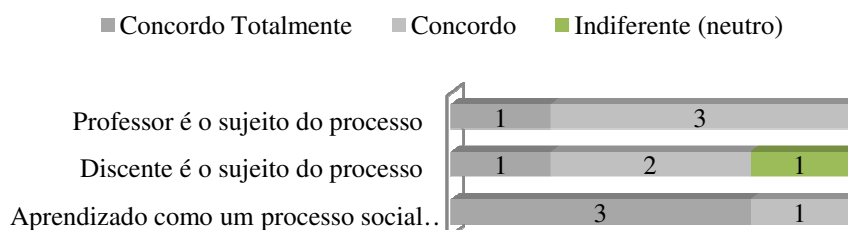
Os dados indicam a complexidade do currículo e a institucionalização como características mais percebidas pelos participantes, ao invés das formas ocultas presentes na construção curricular, representadas por *ranking* acima de 4, onde se destacam o papel político, as nuances da prática em sala de aula e a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico do discente. De fato, a fragmentação do saber define as políticas, a estruturação acadêmica e a organização do curso, estabelecendo competências e habilidades específicas para a Arquivologia, de acordo com as DCN (BRASIL, 2002), e para a formação laboral, como observado nos projetos pedagógicos e nos depoimentos dos coordenadores.

Cabe salientar que dentre as opções levantadas (Quadro 23), o item 2 é o de menor RM (3,0), mas, ainda assim, merece atenção, pois, denota uma posição de indiferença entre os docentes, isto é, indefinição quanto a postura assumida por eles, seja ela tradicionalista ou crítica. Freire (2019a, p. 92) é bastante contundente ao afirmar que é preciso “[...] chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção ‘bancária’, sob pena de se contradizerem em sua busca”, evitando posturas e conceitos alienadores.

A posição sustentada por Freire (2019a) leva a inferir que é a partir do currículo que se inicia a construção de uma relação desigual de trocas, e que, segundo Silva (2010), distingue a teoria do currículo tradicional, crítica e pós-crítica, produzidas na hierarquização dos conhecimentos científicos, nas rotinas institucionalizadas e nas interações docentes e discentes. Nesse sentido, características tradicionais são percebidas na especialização profissional com a organização curricular por conteúdos para uma eficácia econômica, desenvolvido por Tyler, em 1949 (SILVA, 2010); e no modelo de ensino centrado na primazia do conhecimento docente (SILVA, 1989), razão pela qual o professor ocupava o centro do processo de ensino aprendido, devendo ser competentes, atualizados em conhecimento e experiência, produtores de ciência, transmissores de informação e avaliadores, aspectos ressaltados por Masetto (2002). O pensamento do referido autor corrobora com os dados do Gráfico 6, em que a maioria (3) dos participantes concorda com o item “professor é o sujeito do processo”, significando *ranking* médio de 4,3. Paradoxalmente, a concordância de que o aprendizado é um processo social e dialógico (4,8 RM) incide para a maioria dos participantes, se aproximando do pensamento de Freire (2019a, p. 95) para quem “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa”. Assim, no contexto em análise, é dúbio o entendimento dos respondentes quanto ao papel desempenhado pelo professor no

processo de formação dos arquivistas em análise, especialmente no que tange ao alto percentual daqueles que dizem acreditar que esse é um processo dialógico.

Gráfico 6 – Aspectos de ensino aprendido observados na IES na visão dos docentes

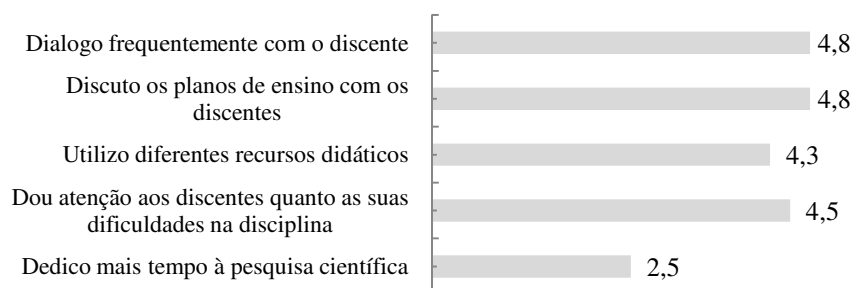


Fonte: Dados da pesquisa.

A relação dialógica é reforçada por Macedo (2014) como fator essencial na aprendizagem que forma, pois, segundo ele, promove o desenvolvimento do ser, para, com isso, elevar o nível cultural e educacional da população. Nessa direção, Masetto (2002) afirma ser grave a ausência de consciência na prática de que o aluno-aprendiz é o objetivo da graduação e o professor assume o papel de orientador e facilitador desse processo.

A assertiva de Masetto (2002) levanta a questão sobre a percepção dos professores investigados acerca de sua prática docente. Assim, do leque de opções presentes no Gráfico 7, duas delas apontam um nível alto de concordância (4,8 RM) sobre ações que indicam uma prática dialógica realizada com o discente, dado que se aproxima daquele mostrado no Gráfico 6.

Gráfico 7 – Avaliação sobre a prática docente (por RM)

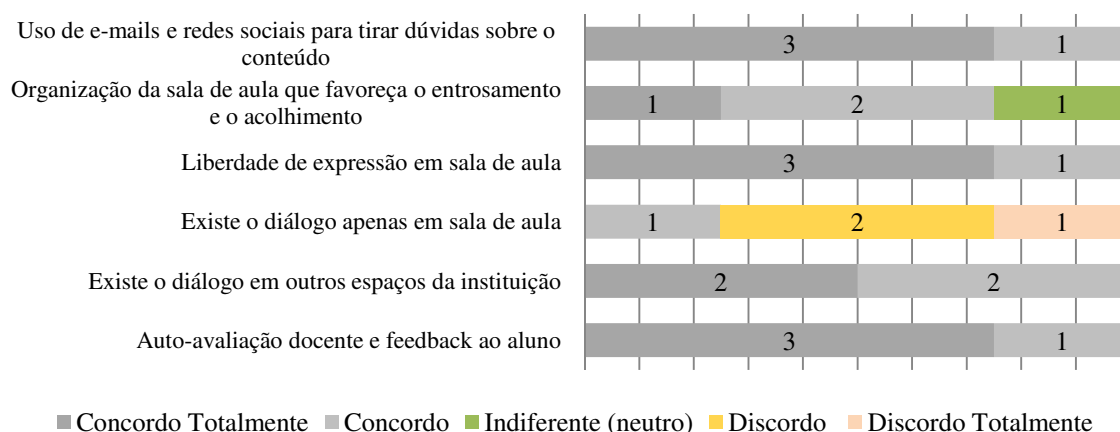


Fonte: Dados da pesquisa.

As alternativas subsequentes (4,5 e 4,3 RM) indicam uma preocupação especial no exercício da prática docente para com aqueles que evidenciam dificuldades durante a aprendizagem e o cuidado com o planejamento das atividades e avaliações, as escolhas dos

textos para discussão e as opções de recursos didáticos que melhor se adéquem ao perfil da turma. Em face dessas constatações, é possível deduzir que a atuação docente dos envolvidos nessa investigação caminha na perspectiva crítica, sendo uma oportunidade de ouvir os alunos quanto às propostas apresentadas, as sugestões ou críticas, em uma construção coletiva do conteúdo a ser ensinado. Provavelmente, por conta dessa dedicação, é que a atividade relacionada à pesquisa tenha tido a menor adesão entre os respondentes (2,5 RM), porém, é necessário considerar que trata-se de indicador importante, apreciado em processos avaliativos do MEC para autorização, reconhecimento e renovação do curso, por evidenciar a produção científica da área. Resta salientar que a Arquivologia é um campo teórico e metodológico em ascensão, no qual as investigações permeiam aspectos históricos e práticos da profissão, sendo, portanto, imprescindível o compartilhamento das vivências dos professores/pesquisadores que investigam essas realidades (relatos de experiências, projetos de extensão, pesquisa) durante o exercício docente, demonstrando a relação que se estabelece entre teoria e prática.

Buscando alargar a compreensão sobre a prática dialógica ocorrida no ambiente acadêmico, investigou-se as formas de *interação docente-discente* a partir da visão dos integrantes desse grupo (Gráfico 8). Assim, do universo pesquisado, a maioria dos docentes (3) concorda totalmente com os itens relativos à liberdade de expressão em sala de aula, uso de e-mails e redes sociais para tirar dúvidas sobre o conteúdo e auto-avaliação docente ao se reportar a interação entre docente e discente durante o percurso formativo. Um dado que se destaca diz respeito a aquele que apresenta o diálogo como uma ação que ocorre apenas em sala de aula, opção que é rechaçada por 3 (três) dos envolvidos, denotando que essa prática acontece em outros ambientes, reforçando um outro dado em que fica patente essa confirmação, no qual metade do grupo concorda com esse resultado, isto é, a prática dialógica extrapola a sala de aula.

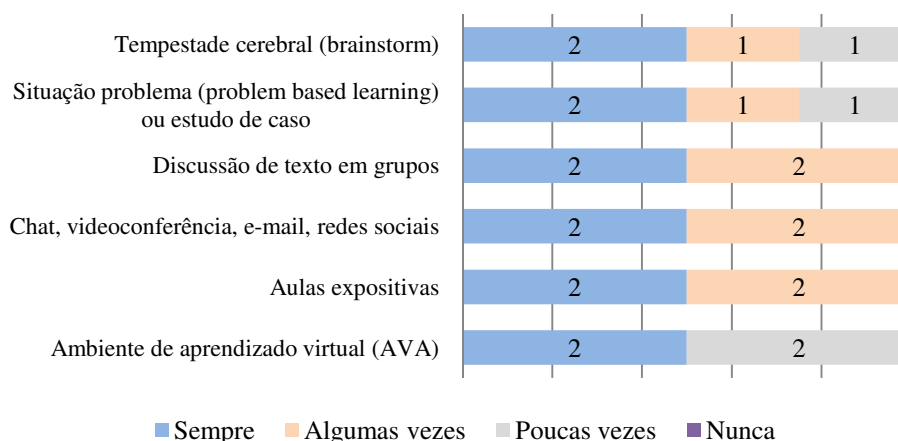
Gráfico 8 – Interação docente-discente na visão dos docentes

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados retratados no Gráfico 8 externa a relação dialógica presente no cenário curricular, com a disponibilidade do docente em conversar em diferentes ambientes da instituição, a exemplo das áreas de convivência, como pátios, jardins, corredores, bibliotecas, e tirar dúvidas remotamente. Pondera-se esta última opção em consequência da pandemia do Covid-19 que intensificou o uso dos dispositivos tecnológicos e, por isso, acredita-se que esse meio de comunicação (redes sociais e *e-mails*), único em um momento de isolamento social, se consolide na cultura acadêmica.

A auto-avaliação docente e *feedback* ao aluno é um indicador positivo de interação docente-discente, tendo em vista que uma representatividade significativa (3) concorda com essa opção, considerado por Madeira e Silva (2015) um procedimento gerador de respostas de como as aulas são recebidas e aproveitadas na seleção dos conteúdos, metodologias utilizadas e instrumentos avaliativos. Dito isto, vê-se uma postura crítica dos docentes, com a tentativa de tornar a comunicação efetiva e criar condições estruturais em que o pensar e a linguagem, dialeticamente, se constituem (FREIRE, 2019a).

Diante disso, foi investigado as técnicas pedagógicas utilizadas pelos docentes com vistas à otimização do processo de ensino-aprendizagem. Dos itens elencados (Gráfico 9), metade dos respondentes indicam utilizá-los sempre em sala de aula.

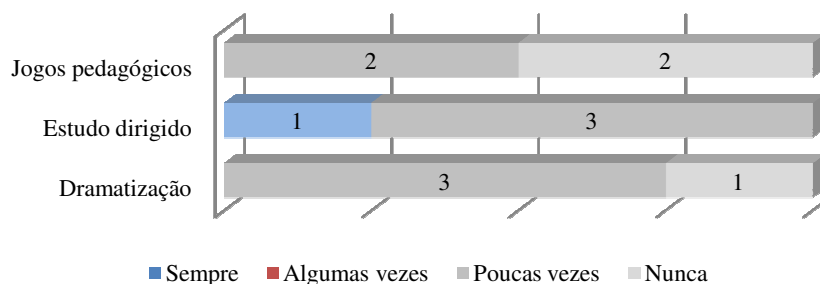
Gráfico 9 - Técnicas pedagógicas mais utilizadas pelo docente

Fonte: Dados da pesquisa.

Baseado nos dados, o conjunto de técnicas revela o empenho do docente em inovar as aulas, seja nas atividades presenciais (discussão de texto em grupos, tempestade cerebral, aulas expositivas) quanto à distância (ambiente de aprendizado virtual e aos *chats*, videoconferência, *e-mail*, redes sociais), estimulando a curiosidade e atenção do aluno. Essa informação condiz com a própria avaliação da prática docente (Gráfico 7), ao concordar com o item “utilizo diferentes recursos didáticos”, demonstrando ser uma ação consciente, “[...] intercalando as técnicas com critério, atingindo os objetivos da aula de modos diferentes e oferecendo aos alunos novas experiências de aprendizagem” (MADEIRA; SILVA, 2015, p. 87), na qual o conhecimento didático faz a diferença na aula.

É interessante destacar ainda o dado relativo ao uso do AVA em *poucas vezes* (2), levando a crer que há certa resistência dos professores com a realidade das TIC, atitude apontada nas falas dos coordenadores. Madeira e Silva (2015) reiteram que o uso complementar desse recurso enriquece a aula, tendo cuidado com o seu excesso, pois desloca o protagonismo do educador e reduz o trabalho em equipe.

Por outro lado, o resultado expresso no Gráfico 10 evidencia que técnicas importantes relacionadas à criatividade humana possuem menor incorporação nas dinâmicas de aula:

Gráfico 10 - Técnicas pedagógicas menos utilizadas pelo docente

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apontam que a pouca incidência na utilização de jogos, estudo dirigido e artes dramáticas, conforme o Gráfico 10, denuncia uma dificuldade dos docentes em empregar as técnicas mencionadas no dia a dia, sob a alegação de limitação temporal, pouca familiaridade com algumas técnicas, excesso de alunos por turma e o desinteresse dos alunos. Por outro lado, é nítida a vontade do docente em tornar a aula atraente, contudo se sentem receosos em arriscar e comprometer o conteúdo. Na visão de Madeira e Silva (2015), as atividades lúdicas contribuem com a desinibição, interatividade e cooperação dos alunos, desenvolvendo habilidades essenciais para a atuação profissional.

No processo avaliativo, os métodos utilizados pelos participantes são diversificados, havendo uma preferência por trabalhos escritos, associados ao desenvolvimento de projetos e estudos de caso; seminários de pesquisa, com discussão de artigos científicos; provas; participação em sala de aula e exercícios práticos; ou seja, uma variedade de instrumentos, descritos a seguir:

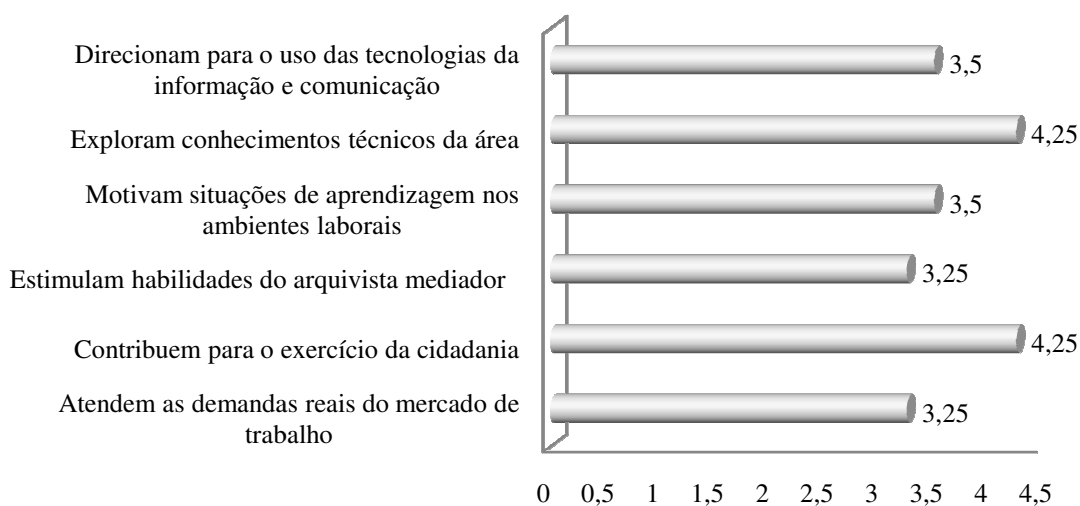
“Discussão de artigos científicos, investigação e posterior apresentação de trabalho, provas teóricas, desenvolvimento de projetos, atividades na plataforma Moodle, realização de mapas mentais e conceituais, realização de entrevistas com profissionais da área, entre outros.” (DO3)

As respostas repercutem duas modalidades de avaliação referenciadas por Masetto (2002) e Madeira e Silva (2015): a primeira, formativa/personalizada, acompanhando o desenvolvimento do aluno no semestre, a exemplo do desenvolvimento de projetos e participação em sala; e a segunda, somativa, que diz respeito as provas teóricas e exercícios práticos. Ao considerar diversos modos avaliativos, os docentes trabalham, simultaneamente, com a escrita e a oralidade, individual e em grupo, confirmando a preocupação com o processo de ensino aprendizagem, na perspectiva social e dialógica, construtivista, visando o

desenvolvimento do pensamento crítico do discente, conforme observado nos projetos pedagógicos.

A categoria “**Arquivista: formação e atuação profissional**” buscou analisar as percepções docentes relativas ao processo formativo, a partir do objetivo pretendido pelos cursos de Arquivologia e pelo currículo, englobando competências e habilidades para atuar no mercado de trabalho. No tocante ao elenco de possibilidades expostas no Gráfico 11, aquelas de maior expressão no *ranking* médio de concordância (4,25 RM) estão atreladas às afirmativas “exploram conhecimentos técnicos da área” e “contribuem para o exercício da cidadania”, que coadunam com a concepção tradicional, marcada pelo currículo como um campo especializado do conhecimento para atender uma qualificação profissional, enfatizada, inclusive, nos projetos políticos, coincidindo com o significado de universidade pública.

Gráfico 11 - Objetivos formativos do Curso de Arquivologia na compreensão do docente (por RM)



Fonte: Dados da pesquisa.

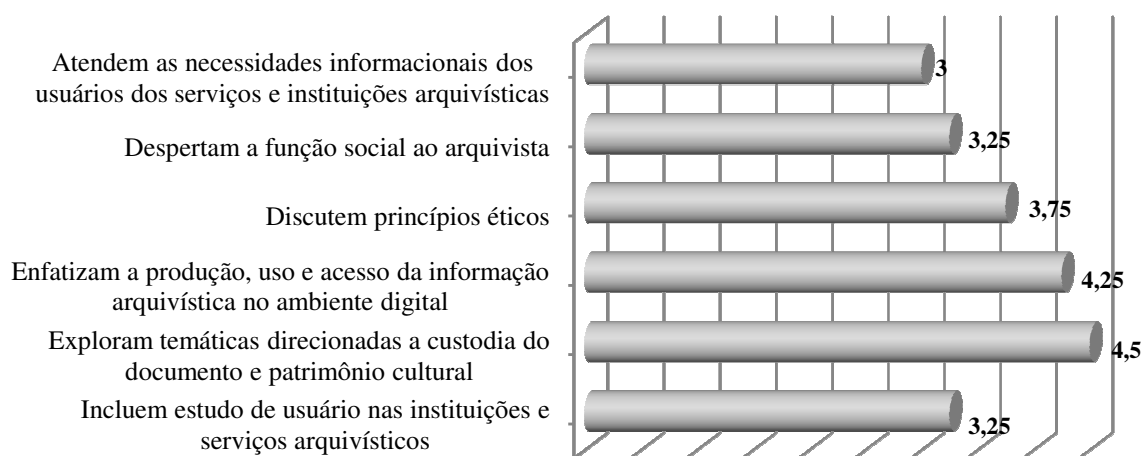
Interessa destacar que uma parcela dos docentes considera que a formação do arquivista objetiva também para a apropriação no uso das tecnologias e exercitam práticas em ambientes laborais com 3,5 RM, evidenciando que os cursos estão atentos para a necessidade de prepará-lo para o exercício profissional, no qual as tecnologias são indispensáveis no cotidiano.

Um resultado que chama a atenção diz respeito a dois itens com concordância média de 3,25 RM, quase se aproximando do ponto neutro/indiferente (“atendem as demandas reais do mercado de trabalho” e “estimulam habilidades do arquivista mediador”), fato que pode demonstrar um distanciamento entre o currículo praticado e o prescrito, haja vista que em

todos os projetos pedagógicos das IES estudadas são recorrentes as expressões “formar profissionais para o mercado de trabalho”, objetivo voltado ao atendimento das demandas das instituições públicas e privadas, centro de documentação, universidades, serviços de consultoria, entre outros, além de constar no item perfil do egresso dos projetos pedagógicos da UFSM, UFF e UFES o termo mediação.

As competências e habilidades estabelecidas para Arquivologia, a partir das DCN (BRASIL, 2002), norteiam a construção curricular dos cursos, cujos enfoques são direcionados para o domínio dos conteúdos da área e a resolução de problemas. Dito isto, os participantes compreendem, com maior *ranking* médio de grau de concordância, que os currículos dos cursos de Arquivologia exploram temáticas direcionadas a custódia do documento e do patrimônio cultural (4,5 RM) e enfatizam a produção, uso e acesso da informação arquivística no ambiente digital (4,25 RM), conforme o Gráfico 12.

Gráfico 12 - Enfoques do currículo do curso de Arquivologia na compreensão dos docentes (em RM)



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados também apontam que os aspectos relacionados ao atendimento das necessidades informacionais de usuários e instituições (3,0 RM) beiram a omissão, ainda que se trate de competência geral especificada nos projetos pedagógicos e nas DCN. Por sua vez os itens que tratam de conteúdos voltados à função social do arquivista e aos estudos de usuários e serviços arquivísticos possuem discreta concordância, ambos com 3,25 RM. Portanto, percebe-se a influência do paradigma patrimonialista/custodial nos currículos e uma tímida inserção das discussões sobre a Arquivologia Social.

No tocante a formação do arquivista, buscou-se identificar os pontos positivos e negativos na compreensão dos docentes. Sobre as potencialidades do curso, DO1 comenta que percebe “[...] *o enfoque numa formação cultural abrangente e busca por integração entre abordagens teóricas e aplicações práticas [...] [em uma] perspectiva integradora entre as diversas áreas de conhecimento [...]*”, aspectos ratificados por DO3 ao afirmar que a formação do arquivista é “[...] *polivalente e interdisciplinar, além de muito atual, ao abordar como objetos de estudo e trabalho deste profissional a informação e o documento de arquivo [...]*”. De acordo com DO4, “*a formação atual na [instituição] é diversa e há potência grande para encaminhar perfis de arquivistas diferentes da lei da década de 70 [Lei n.º 6.546/1978], perfis mais conectados com o Brasil da Constituição Cidadã*”, representando uma tentativa da IES de contemplar competências e habilidades que dissociam-se da visão custodial presente no imaginário da sociedade.

Os relatos reforçam que o processo de construção da identidade do arquivista acompanha a dinâmica da sociedade contemporânea, marcada pela interdisciplinaridade e por processos que consideram os documentos/informação arquivística como agentes ativos da memória social, próprios das abordagens pós-custodial e pós-moderna (RIBEIRO, 2011; COOK, 2012). Entretanto, DO2 enfatiza a “*excelência na formação técnica do estudante*”, divergindo da mudança paradigmática da área, embora se assemelhe ao posicionamento de C2 ao dizer que a “[...] *Arquivologia é vista como uma área tecnicista*”.

Ao tratar da formação de profissionais do ensino superior, compreende-se que o processo é envolto por diferentes vieses, especialmente aqueles que tangenciam a organização e distribuição dos conteúdos curriculares que possam atender aos objetivos propostos para formação. Nessa direção, as falas dos professores refletem opiniões heterogêneas quanto às possíveis limitações relacionadas à inserção de assuntos que norteará a trajetória do exercício profissional futuro, exemplificadas a seguir:

“A dificuldade de desenvolver efetivamente conteúdos de tecnologia de maneira integrada ao referencial teórico da área, e não apenas como referência instrumental (ferramentas tecnológicas), de tal modo que os alunos consigam fazer a transição do mundo analógico para o digital em suas várias concepções.” (DO1)

“Falta de entendimento de alguns professores da necessidade de uma disciplina de Serviço de Referência (talvez porque não compreendam o que compreende essa disciplina) na formação dos estudantes de Arquivologia”. (DO2)

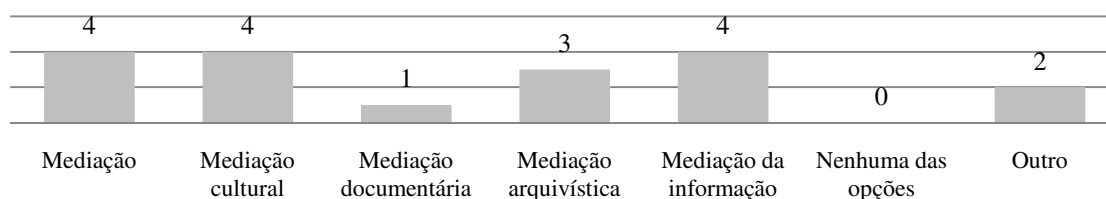
“Não abarca economia, não abarca a questão da financeirização da economia e como localizar o setor dos arquivos neste novo momento do capital global financeiro [...], não abarca ontologia dos arquivos, nem filosofia e epistemologia dos arquivos [...],

não integra diretamente com outras disciplinas como Gestão do Conhecimento, Ciências Forenses, Engenharia da Informação e Infologística.” (DO4)

Os argumentos mostram lacunas no currículo relacionadas aos desafios da atuação/papel/perfil profissional, especialmente ao lidar com o ambiente digital e a complexidade das instituições. Do ponto de vista de DO4, almeja-se uma formação voltada para diferentes perfis profissionais, considerando a empregabilidade no setor financeiro e na área de criminalística, em que o arquivista tenha conhecimento da terminologia corporativa e dos fundamentos da CI. Por outro lado, DO2 aponta a necessidade de explorar o serviço de referência na Arquivologia, componente identificado em 1 (uma) IES, confirmando os estudos de Duff (2016) ao se referir a ausência de literatura especializada na área de arquivos.

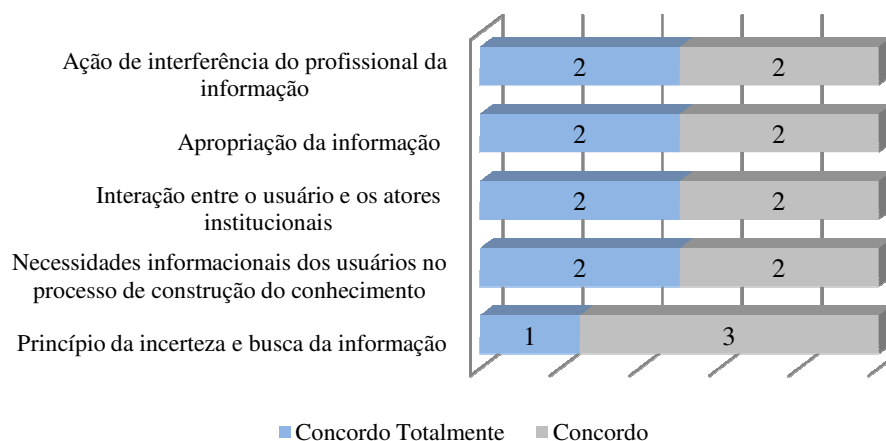
Embora a maioria dos participantes tenha enfatizado ausência de conteúdos no currículo, DO3 chama a atenção para “[...] *a falta de conhecimento ou o mau entendimento da profissão por parte de grande parcela dos estudantes que ingressam em um curso de graduação em Arquivologia, algo que afeta a formação dos mesmos, especialmente no primeiro ano de formação*”, destacando a pouca visibilidade profissional para além das instituições arquivísticas, pois “[...] *a identidade desta profissão ainda não estar consolidada [...]*”. Ainda a afirmação de DO3 trate de um processo de consolidação, há indícios de reconhecimento profissional ao abrir vagas para concursos públicos e empresas privadas, sendo perceptível a abertura de novos espaços de trabalho. Entretanto, a fala desse docente se aproxima da afirmação de Bellotto (2014, p. 227): “se a população não tem adequadamente configurada a imagem do arquivista e do que ele realmente faz, o jovem candidato à universidade também não a tem”, apresentando-se como tarefa aos professores nos primeiros semestres de construir um perfil a ser internacionalizado, conscientizando os discentes do fazer arquivístico, desde o processamento técnico até a apropriação da informação pelo usuário, fortalecendo a identidade do arquivista. Tal posicionamento corrobora com Eastwood (2016), ao reconhecer as diversas atribuições do arquivista, oportunizando a interação entre os serviços arquivísticos e usuários, agregando valor aos dispositivos informacionais.

A categoria “**Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação**” procurou mostrar as perspectivas do ensino dessa temática nos componentes curriculares do curso de Arquivologia. Inicialmente, se buscou conhecer a ideia que os professores têm sobre o conceito de mediação e suas derivações, a fim de compreender as concepções de cada um sobre esse assunto. É possível afirmar pelos dados que o tema permeia o ideal de conteúdos pensados pelos docentes para a formação do arquivista, conforme mostra o Gráfico 13.

Gráfico 13 - Conceitos de mediação apresentados pelos docentes no curso de Arquivologia

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda segundo os dados, foram apontados pelos participantes mediação digital e mediação do conhecimento, expressando a amplitude do termo mediar. Dessa maneira, é possível inferir que a temática faz parte da formação do arquivista seja de forma direta ou indireta (currículo oculto), tendo em vista ser referenciada timidamente nos PPC das instituições analisadas (currículo oficial). A assertiva coaduna com a ideia da maioria dos participantes ao se reportarem aos fundamentos teóricos da mediação da informação presentes nos componentes curriculares dos respectivos cursos (Gráfico 14), aspectos que condizem com os ementários da UNESP, UFSM e UFF.

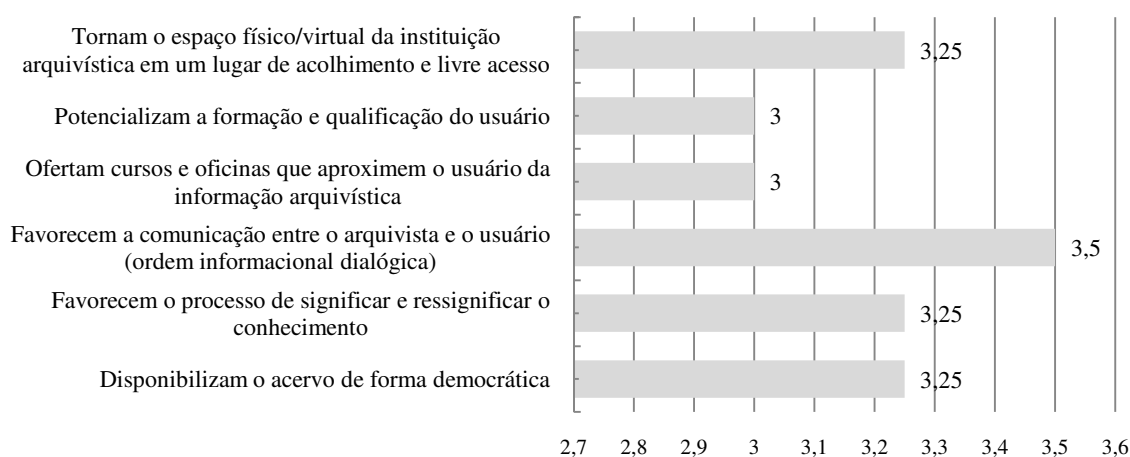
Gráfico 14 - Fundamentos teóricos da mediação da informação apresentados nos componentes curriculares

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados revelam uma prática do docente em apresentar os fundamentos teóricos da mediação da informação, embora esses aspectos atingiram o menor *ranking* médio de concordância, variando de 3 a 3,25 RM, nos enfoques dos currículos (Gráfico 12), indícios de que no currículo prescrito a valorização não recai na teorização da mediação da informação na formação do arquivista, apesar do esforço dos docentes em tratar a temática em sala de aula.

Para além da presença dos conteúdos formalmente prescritos na formação, inquiriu-se sobre a existência das *ações de mediação da informação realizadas pelas instituições e serviços arquivísticos*, como forma de inserção destes conteúdos no processo de ensino aprendizagem dos alunos durante o percurso formativo. Os dados evidenciam claramente pelo *ranking* apresentado nas opções do Gráfico 15 que há uma sutil concordância dos docentes quanto às afirmativas postas, com destaque para o item vinculado ao favorecimento da comunicação entre o arquivista e o usuário (3,5 RM). As demais alternativas se aproximam do ponto de neutralidade (3,0 e 3,25 RM), resultado que leva a crença que as ações empreendidas pelas instituições ainda carecem de incentivos para que possam ser efetivamente incorporadas na aprendizagem dos discentes.

Gráfico 15 - Ações de mediação realizadas pelas instituições e serviços arquivísticos de acordo com os docentes (em RM)



Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda com base nos dados, vale ressaltar que os itens de menor *ranking* foram mencionados nos depoimentos dos coordenadores dos cursos ao se referirem à difusão em arquivos, mediação cultural e *marketing* no currículo prescrito. Ao analisar essa situação, questiona-se o motivo pelo qual as instituições arquivísticas não adotam essas ações nas suas práticas e políticas internas? Se há na visão dos docentes uma neutralidade para as ações mencionadas, será que o problema não está na formação do arquivista? Constata-se, com os resultados, lacunas na atuação do arquivista que não condizem tanto do ponto de vista das narrativas dos coordenadores de curso com relação ao “arquivista mediador”, quanto como o

currículo prescrito e praticado, tendo em vista que tratam a mediação da informação de forma incipiente, refletindo no exercício laboral.

A formação profissional tem implicação direta na forma como os docentes, de posse dos conteúdos a serem ministrados por eles, desenvolve *atitudes e práticas* perante o grupo de discentes sob sua responsabilidade. Desse modo, os dados do Quadro 24 apontam que há concordância com a maioria dos itens (1, 4, 5, 7 e 8), corroborando com os anseios de uma educação problematizadora, dialógica, cidadã, características das teorias críticas e pós-críticas, inclusive uma postura direcionada para as dimensões da mediação da informação defendidas por Gomes (2014, 2019).

Quadro 24 – Atitudes / práticas desenvolvidas pelos docentes nos componentes curriculares dos cursos de Arquivologia: concordância por frequência absoluta e *ranking* médio

	ITENS	F _i (frequência absoluta)					RM
		CT	C	I	D	DT	
1	Conscientização de atuação profissional como mediador	3	1	0	0	0	4,75
2	Exercício da crítica	1	3	0	0	0	4,25
3	Preocupação com a ambiência (física e virtual) para ser acolhedora	1	2	0	0	1	3,5
4	Princípio ético	3	1	0	0	0	4,75
5	Estímulo ao processo dialógico entre o arquivista e o usuário	3	1	0	0	0	4,75
6	Promoção do prazer ao acessar a informação arquivística	2	1	1	0	0	4,25
7	Reflexão sobre a prática laboral	3	1	0	0	0	4,75
8	Respeito às diferenças	3	1	0	0	0	4,75
9	Utilização de ferramentas e estratégias que facilitem a relação simbólica entre informação e conhecimento	2	1	1	0	0	4,25

Legenda:

CT - concordo totalmente C - concordo I - indiferente D - discordo DT - discordo totalmente RM – *ranking* médio

Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda segundo os dados, os participantes indicaram menor *ranking* para aspectos relacionados com a ambiência física e virtual para ser acolhedora ao discente (3,5 RM), resultado que coincide com o Gráfico 14, sugerindo que a dimensão estética no processo formativo pode influenciar a atuação profissional. Portanto, a compreensão dos docentes evidenciadas nessa resposta associa-se as dimensões da mediação da informação citadas por Gomes (2014, 2017), com ênfase na dimensão dialógica, ética e política, mostrando sintonia com as técnicas pedagógicas utilizadas e com a avaliação da prática docente, pressupondo o

currículo oculto para a mediação da informação. Ainda sobre isso, as narrativas dos coordenadores dos cursos (C2, C3 e C5) relacionam essas dimensões à expectativa para o perfil de atuação do arquivista, para que os egressos tenham a capacidade de lidar com a informação no seu contexto, sendo um profissional “socialmente comprometido”.

Nessa perspectiva, o vínculo com os dispositivos informacionais (documento, arquivo, informação arquivística) e o fazer acontecer dos arquivistas dependem da ação de interferência implícita ou explícita da mediação da informação (ALMEIDA JÚNIOR, 2009). Nessa intenção, buscou-se a exemplificação dessas categorias junto aos docentes, que identificaram processamento arquivístico e tratamento dos arquivos como mediação implícita, ocorrendo “*quando ele [arquivista] prepara o acervo para o acesso, ele sempre interfere na documentação e cria algum tipo de situação de mediação*” (DO1), ou quando são realizadas a “[...] *elaboração de instrumentos de pesquisa, [a] organização dos itens do acervo, os processos de catalogação, classificação, indexação de documentos e a organização de atividades culturais e educativas em arquivos*” (DO2). As respostas revelam a apropriação da terminologia para as funções arquivística, contudo o termo “*catalogação*”, frequentemente utilizado em Biblioteconomia, seja aplicado às coleções nas unidades de informação.

Observa-se que sobressai o planejamento das atividades, destacado também por DO3 ao relatar que “[...] *os arquivistas realizam ao pensar e colocar em prática a organização e tratamento dos arquivos, [...] devendo ser necessário considerar para isso também os seus usuários, qual a linguagem/terminologia e a forma mais adequada para eles compreenderem e terem acesso à informação*”, pois até ao escolher o modelo de descrição, DO4 expressa que “[...] *tal escolha não se justifica apenas pela norma, mas também pelo entendimento/valores que o agente possui, ou seja, a sua perspectiva sobre os limites (ou não) de uma determinada norma*”, circunstância que ressalta a posição de Almeida Júnior (2009) de ser inapropriada a ideia de neutralidade do mediador e do processo de mediação porque são resultados da relação dos sujeitos com o mundo.

A mediação explícita foi delineada por DO3 “[...] *como sendo aqueles momentos que os usuários possuem contato direto com a informação contida nos documentos de arquivo, seja de forma física presencialmente ou, ainda, à distância remotamente*”, ocorrendo nos espaços em que é inevitável a presença do usuário (ALMEIDA JÚNIOR, 2009), salientando que o arquivista “[...] *estabelecerá um diálogo, [e] terá que pensar nas abordagens a realizar, como abordar, enquanto que a instituição [arquivística] terá que viabilizar os meios necessários para tal mediação ocorrer*” (DO3). Entretanto, o comentário de DO3 recaí na

mediação técnica ao invés da ação de interferência do arquivista, indissociada do fazer profissional (ALMEIDA JÚNIOR, 2009).

Posto isto, DO1 compreende que “*a mediação explícita está presente no atendimento, na difusão, nos mecanismos que têm objetivo direto de atingir o usuário e melhorar sua experiência com a documentação e os arquivos (independentemente dos resultados obtidos)*”, envolvendo, de acordo com DO2, “[...] *o ensino sobre as espécies documentais, o atendimento ao pesquisador, as atividades culturais e educativas desenvolvidas pelos arquivos, como as exposições, palestras, cursos ministrados*”. Por considerar o pesquisador, DO2 limita o público dos serviços arquivísticos, desconsiderando o usuário interno, que faz uso periodicamente da informação arquivística para fins administrativos, e o cidadão que tem necessidades informacionais.

Entretanto, na compreensão de DO4, o “[...] *entrecruzamento da medição na Teoria do Record Continuum [...]*”, que resgata a abordagem de Cook (2012) ao tratar dos procedimentos arquivísticos como um processo contínuo, reconhece a devida importância dos usuários internos na mediação explícita que “[...] *ocorre quando um arquivista ministra um treinamento junto com uma intervenção*”, onde “[...] *todos os envolvidos podem se apropriar do funcionamento físico de todos os componentes ligados aos arquivos (inclusive dispositivos de tecnologias digitais como HDs ou softwares, por exemplo)*”, tornando claro a proximidade do profissional com quem necessita da informação.

A concepção dos participantes reforça os estudos de Almeida Júnior (2009, 2015a) que identifica a mediação implícita como as ações de processamento técnico da informação e planejamento das atividades, próprias do fazer cotidiano, independentes da presença do usuário. Na mediação explícita, existe o acolhimento, a escuta e a atenção quanto à linguagem e às formas de abordar o público para aproximá-lo as instituições arquivísticas e desenvolver a dimensão formativa (GOMES, 2019). É nítida a apropriação dos fundamentos teóricos e metodológicos da mediação da informação pelos docentes que pode reverberar em sala de aula nos exemplos práticos, atividades pedagógicas e processos avaliativos.

Desta maneira, inquiriu-se como a ação pedagógica pode *estimular o protagonismo do arquivista*, pressupondo que as atividades em sala de aula oferecem condições favoráveis ao crescimento e ao desenvolvimento dos discentes. Nessa direção, DO1 enfatiza que “*a postura do docente é muito importante no contato com os alunos*”, promovendo “*a discussão aberta e franca sobre as dificuldades da profissão, [...] a abertura para o diálogo em aula e a valorização da postura profissional [...]*”. De forma complementar, DO2 admite “[...] *elaboração de aulas que não sejam apenas expositivas, mais que sejam teórico - práticas [...]*”,

desde o uso do brainstorm, ao ensino da elaboração de projetos de serviços culturais e educativos em arquivos, à aulas que visem à resolução de problemas”, situações que colocam o aluno como parte do processo de ensino aprendizagem, provocando a assumir o caminho acadêmico e profissional, tendo “[...] *atenção às habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho do arquivista como um profissional da informação, para que este ocupe os diferentes espaços*” (DO3). Por fim, DO4 acha pertinente provocar nos discentes a reflexão “[...] *sobre o papel e responsabilidade pelos arquivos e pelo futuro da profissão, [...] [e incentivar] a participação em espaços de pesquisa e extensão*”, almejando uma formação que provoque autonomia para posicionar profissionalmente, ser compreendido pelos colegas e ocupar os diferentes espaços na sociedade.

Tais argumentos tendem a incidir na formação do aluno na concepção crítica, fazendo-o refletir sobre a perspectiva de atuação profissional e colocando-o como protagonistas em sala de aula e no mundo real, através das pesquisas e projetos de extensão. Nesse sentido, o protagonista “[...] *confronta signos, palavras, memórias e valores. Torna própria a informação de outrem, dá vida, carnalidade, imprime suas marcas aos signos, devolvendo-os ao espaço público de onde se originam*” (PERROTTI, 2017, p. 23). Apesar de o docente assumir tais posturas que possa fomentar espaços de discussão, a interação entre os colegas e as trocas de experiências, não há efetivamente garantias que os alunos venham assumir o protagonismo.

Portanto, a conscientização de agir para transformar o conhecimento do outro, exposto por Freire (2019) e Gomes (2017), perpassa pela mediação pedagógica e mediação da informação. Diante disso, é interessante perceber que alguns padrões comportamentais do docente, de dar atenção e voz ao discente, e os valores pragmáticos e afetivos acabam por contribuir com o perfil do egresso do curso voltado ao arquivista mediador, atitudes presentes nas afirmativas e falas dos participantes, confirmadas pelos dados, nos quais a maioria (3) dos respondentes acenou positivamente que a mediação da informação faz parte do currículo dos cursos de Arquivologia como um componente curricular de caráter obrigatório, o que não condiz com as ementas e conteúdos programáticos que tratam difusamente à temática.

Em síntese, depreende-se dos resultados que os docentes das IES estudadas tendem a acreditar na formação social, humanística e profissional, embora apresentem incoerência ao concordar com o professor sujeito do processo do ensino aprendido e o currículo compreendido como um espaço especializado de estudos, mesmo observando que existe o diálogo freqüente com o discente (presencialmente e por meio de ferramentas tecnológicas). Os objetivos formativos voltam-se para conhecimentos técnicos da área e exercício da cidadania, explorando temáticas direcionadas a custódia do documento e do patrimônio

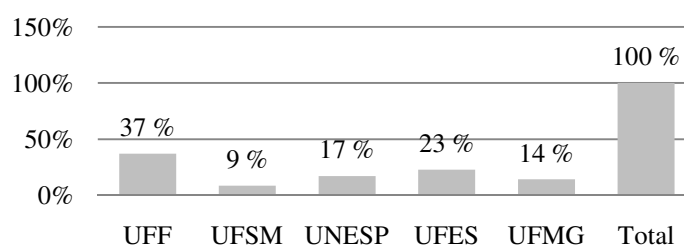
cultural e as nuances do ambiente digital, destacando o viés social do arquivista, por meio do enfoque interdisciplinar. No tocante a mediação da informação, os docentes trabalham em sala de aula os conceitos, fundamentos teóricos, dimensões e prática, entretanto os resultados mostram que nas instituições arquivísticas e nos serviços arquivísticos esses ensinamentos ainda necessitam serem efetivamente praticados, demonstrando uma possível lacuna entre a teoria e a prática.

É fato que o arquivista é um mediador da informação, mas essa acepção não está consolidada na formação profissional e, por isso, faz necessário compreender a visão dos discentes que, mesmo refletindo contextos diferentes, auxilia delimitar o ensino da mediação da informação nos cursos de Arquivologia.

7.2.3 Perfil dos discentes e compreensão sobre a temática

Os partícipes representantes desse grupo foram contatados mediante solicitação aos Colegiados do Curso, que de pronto atenderam a demanda. A taxa de retorno foi de 35 (trinta e cinco) discentes, representando 32,11% do total do universo pesquisado. Das 5 IES estudadas, a maior representatividade é da UFF (37%), seguida da UFES (23%) e da UNESP (17%), revelado no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Representatividade dos discentes de cada IES (em %)

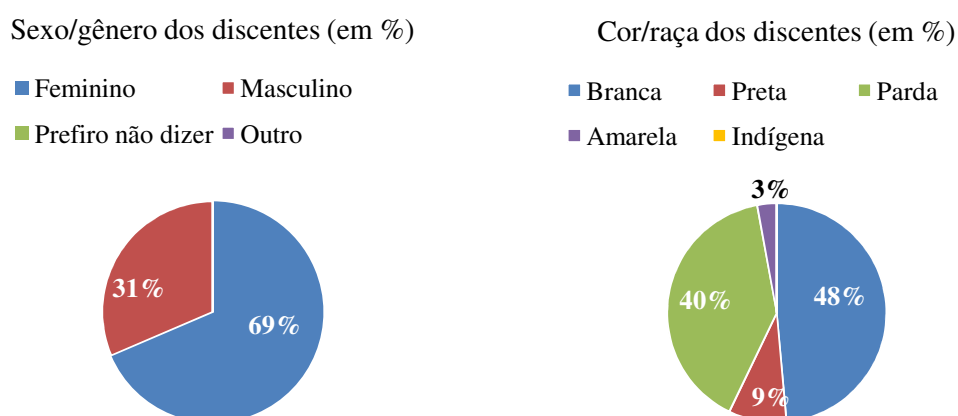


Fonte: Dados da pesquisa.

É possível que a baixa adesão observada nos percentuais do gráfico esteja relacionada ao contexto pandêmico, mesmo com o empenho dos Colegiados de Curso em divulgar a pesquisa. Provavelmente, a dificuldade de participação dos discentes seja decorrente do desconforto gerado pelo ensino remoto, a julgar pelo reduzido número de matriculados em TCC e os valores inferiores a 10 (dez) discentes que concluíram a graduação nesse período, conforme informações dos coordenadores de curso.

Diante desse cenário, delineou-se o perfil dos respondentes, com o intuito de atender a um dos objetivos específicos desta pesquisa (englobando gênero, faixa etária, renda familiar, nível de instrução dos pais, entre outros). Assim, do total de participantes, os percentuais do Gráfico 17 indicam que o perfil dos discentes investigados é de predomínio do sexo feminino (69%) e tendo 48% dessa amostra declarado de cor branca.

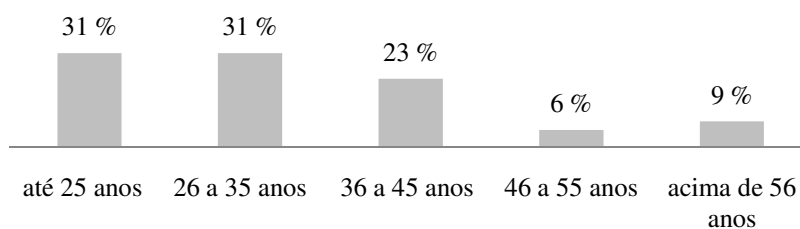
Gráfico 17 – Sexo/gênero e cor/raça dos discentes (em %)



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere à *faixa etária* (Gráfico 18), os resultados mostram que o grupo pertence à faixa distribuída entre 25 a 35 anos (62%), isto é, público adulto e relativamente jovem. No computo geral, os dados revelam maior inserção de pessoas adultas, com experiências (pessoais e profissionais) diferentes dos recém egressos do ensino médio, pressupondo que a escolha do curso de Arquivologia não é de forma aleatória, mas uma decisão estratégica de atuação no mercado de trabalho.

Gráfico 18 - Faixa etária dos discentes (em %)

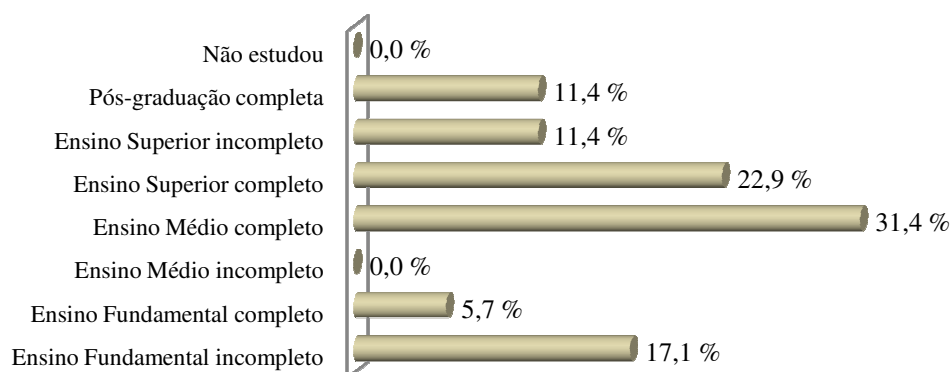


Fonte: Dados da pesquisa.

É relevante destacar a participação de discentes pertencentes à faixa acima de 56 anos (9%), dado que evidencia o desejo de pessoas “maduras” ingressarem na graduação, levando a crer que concebem a universidade como um espaço de aquisição de conhecimentos e de novas ocupações profissionais. No relato de um dos coordenadores (C3), a diversidade de idades traz benefícios para as turmas, pois os jovens ouvem, incluem e ajudam o outro, promovendo um respeito às diferenças.

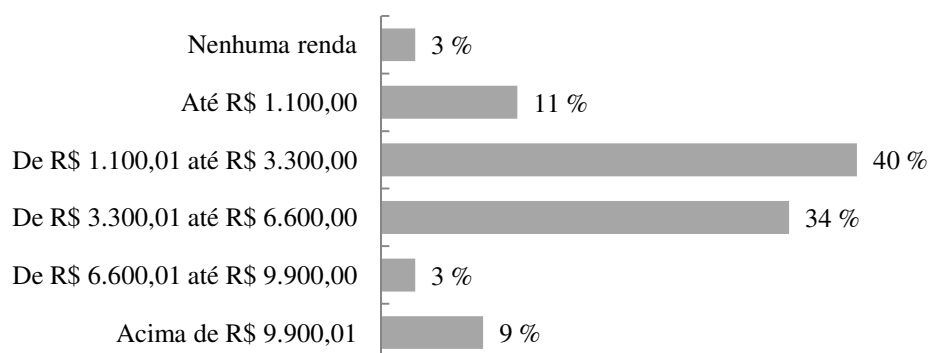
A pesquisa buscou verificar o *nível de escolaridade dos pais* dos discentes, conforme o Gráfico 19, cujos dados indicam que os genitores são pessoas com instrução formal importante, cujo nível de escolaridade varia entre ensino médio completo e ensino superior completo, que somados perfazem mais da metade dos respondentes (53,3%). Esse resultado traz indícios que a instrução familiar cria condições e incentivos para a pessoa iniciar a universidade, orientando, em alguns casos, as escolhas profissionais e a continuidade dos estudos.

Gráfico 19 - Nível de escolaridades dos pais dos discentes (em %)



Fonte: Dados da pesquisa.

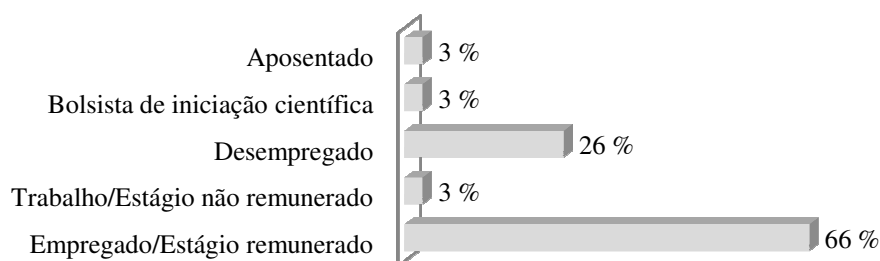
Em relação à *renda familiar* (Gráfico 20), merece destaque para a faixa de renda cujos valores se enquadram nas características da classe média brasileira, nos estratos socioeconômicos entre C2 a B2 (R\$ 3.300,01 até R\$ 6.600,00), segundo indicadores do Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2019). O percentual desse grupo evidencia uma sutil mudança do perfil dos ingressantes do curso de Arquivologia, tendo em vista que havia o predomínio da classe com rendimentos entre R\$ 1.100,01 até R\$ 3.300,00.

Gráfico 20 - Renda familiar dos discentes (em %)

Fonte: Dados da pesquisa.

Entretanto, o resultado apresentado difere do perfil estudantil sinalizado por alguns coordenadores de curso (C1, C2 e C3) que relataram a inserção da classe “D” e “E” e o acompanhamento periódico do colegiado aos discentes com dificuldades financeiras para permanência no ensino superior e para acesso ao ensino remoto.

Ao ser inquirido sobre o *status ocupacional* atual (Gráfico 21), a maior parcela dos respondentes (66%) encontra-se desenvolvendo alguma atividade laboral ou realizando estágios remunerados, demonstrando a importância do turno noturno para oportunizar o acesso ao ensino superior, condição promovida pelo REUNI (BRASIL, 2007). Assim, o preenchimento de vagas ofertadas na área justifica as demandas apresentadas nos projetos pedagógicos dos cursos, salientando a necessidade de mão de obra qualificada para atuar nas instituições arquivísticas e serviços arquivísticos.

Gráfico 21 - Status ocupacional atual dos discentes (em %)

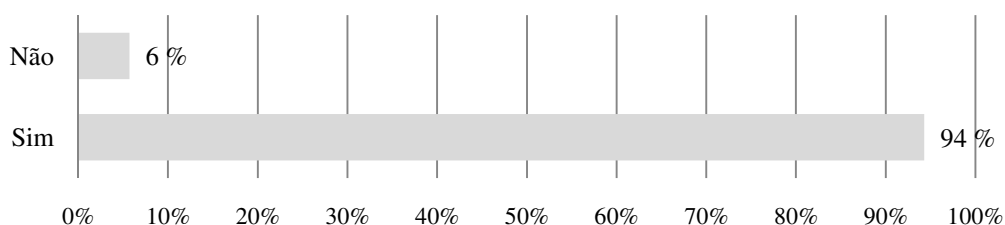
Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados do referido gráfico mostram o ínfimo percentual de bolsistas de iniciação científica (3%), situação que poderá impactar no desenvolvimento da pesquisa em Arquivologia. Possivelmente, o desinteresse dos discentes esteja atrelado ao valor reduzido da

bolsa, a necessidade de se manter na instituição e a oferta de estágios remunerados atraentes, bem como há de considerar que a maioria trabalha e as bolsas não permitem vínculos. Além disso, pelo fato de serem estudantes do período noturno, talvez os horários desenvolvidos nas pesquisas não possibilitem essa participação.

Em se tratando de uma pesquisa que investiga a formação do arquivista, se buscou compreender a visão dos discentes quanto ao processo de educação continuada. Nesse sentido, é significativo o percentual daqueles que desejam prosseguir os estudos após a graduação (Gráfico 22), fato que é ressaltado por Valentim (2000), pois visa à qualificação profissional e formar profissional para a pesquisa.

Gráfico 22 - Interesse dos discentes na educação continuada (em %)



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, portanto, a relevância da capacitação em cursos e/ou realização de pós-graduação, comprovada com o ingresso de arquivistas nos programas de pós-graduação em Ciência da Informação e no mestrado profissional em Gestão de Documentos e Arquivos (pela UNIRIO), argumento enfatizado também pelos coordenadores de curso ao discorrer sobre a necessidade de componentes curriculares que preparem o discente para a docência universitária.

A identificação dos pesquisados é essencial para a contextualização da universidade e sua abrangência social, especialmente para verificar a modificação do cenário educacional promovida pelo REUNI (2007), sobretudo o acesso ao ensino superior por meio do ENEM. É interessante comentar que os resultados esboçam um perfil do alunado do sudeste e sul do Brasil, região de concentração econômica e industrial, reconhecida por uma cultura educacional que difere das outras regiões brasileiras, inclusive comparando-se quanto à classe social e cor/raça dos discentes, lacuna a ser respondida por estudos futuros.

Em decorrência desse panorama, é nítido que os aspectos socioeconômicos influenciam o processo de ensino aprendizagem e ressaltam as especificidades regionais na construção curricular. Nesse entendimento, a categoria “**Ensino Superior: currículo e**

prática docente” apresenta a compreensão dos discentes a cerca da estrutura curricular, dos objetivos formativos, do papel do docente, relacionando as singularidades da IES e processo formativo. Assim, inquiriu-se aos participantes sobre o *significado de universidade pública*, evidenciando diferentes possibilidades requeridas a partir da instituição educacional, sendo uma delas a mudança de vida, conforme os comentários a seguir:

“[...] *representa a única possibilidade para muitas pessoas conquistarem o ensino superior e oportunidades para crescer profissionalmente e academicamente.*” (DI17)

“[...] *significa oportunidade de mudança de vida.*” (DI8)

“[...] *oportunidade das pessoas menos favorecidas de ascensão social.*” (DI14)

Os discentes enfatizam o estudo como elemento essencial para a empregabilidade em situações favoráveis de desenvolvimento de carreira, coadunando com os princípios norteadores do ensino no Brasil, promulgados pelo “Manifesto dos pioneiros da educação nova” (MANIFESTOS..., 1931, 1950), concretizados com a LDB (BRASIL, 1996) e executados pelo Plano Nacional de Educação (2014), reconhecendo que a *“universidade pública é indispensável em um país que pretende democratizar o acesso à educação”* (DI23).

Mesmo identificando os anseios de *“universidade para todos”* (DI7) e de *“um espaço de troca de conhecimento e aprendizado, tanto científico quanto cultural, para qualquer cidadão, livre de gastos financeiros”* (DI5), alguns participantes enfatizam que é *“um espaço ainda muito restrito, porém mais acessível através de políticas públicas de educação e programas de desenvolvimento para os estudantes”* (DI17), reconhecendo os benefícios dos programas na área da educação implantados entre os períodos de 2006 a 2016, a exemplo da institucionalização do ensino à distância (com o Programa de Universidade Aberta do Brasil) e do REUNI, com a ampliação do acesso e permanência na educação superior.

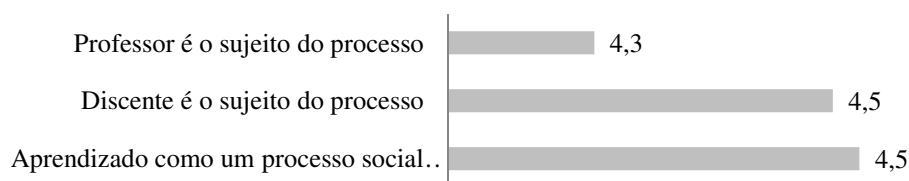
Por outro lado, outros participantes concebem a universidade como o lugar de *“ensino gratuito e de qualidade, um direito que deveria valer para todos”* (DI9), pois *“[...] é uma instituição construída e mantida com fundos oriundos dos cofres públicos, ou seja, dinheiro originado dos impostos pagos por todos os cidadãos do país”* (DI31). Em virtude deste aspecto, DI17 alega que *“a universidade pública é a maior referência em qualidade de ensino, apesar dos esforços para seu sucateamento”*, demonstrando consciência sobre a importância da universidade para a formação do ser, objetivando *“[...] expandir a capacidade de pensamento crítico dos jovens em formação (em boa parte dos cursos)”* (DI17), ao mesmo tempo indica o descompasso entre qualidade e transformação da educação em mercadoria,

que impacta diretamente no acesso à população de baixa renda e no desenvolvimento da pesquisa, frustrando alguns sonhos de ascensão social.

Alguns respondentes retratam a IES como “*um ambiente acolhedor de riquíssimo aprendizado, tanto academicamente, quanto profissional e humanamente*” (DI32), “[...] *responsável pela construção de profissionais éticos e competentes*” (DI20), devido a sua “[...] *função social e a capacidade de promover a interação das mais diversas classes, culturas, etc.*” (DI26), aspectos que contribuem para a formação do arquivista para além dos procedimentos técnicos e caráter pragmático, compreendendo o papel de mediador da informação, no qual a informação conduz a transformação do conhecimento.

Nesse sentido, o Gráfico 23 revela que o ensino aprendido é visto pelos participantes como um processo social e dialógico, em que o discente é o sujeito do processo, significando 4,5 RM, inferindo uma tendência a concepção crítica, centrada nas especificidades do discente e no compartilhando do conhecimento, resultado que diverge dos docentes pesquisados.

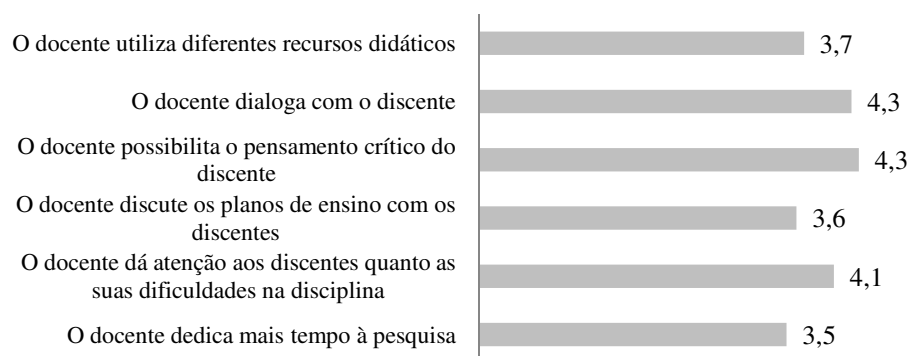
Gráfico 23 - Aspectos de ensino aprendido observados nas IES pelos discentes (em RM)



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados indicam uma clareza dos participantes quanto ao objetivo a ser alcançado pelas instituições de ensino superior no processo educativo, a partir de uma construção dialógica (FREIRE, 2019a), revelando uma mudança de compreensão dos discentes que se descobrem como parte fundamental da aprendizagem, em oposição à figura magistral do docente.

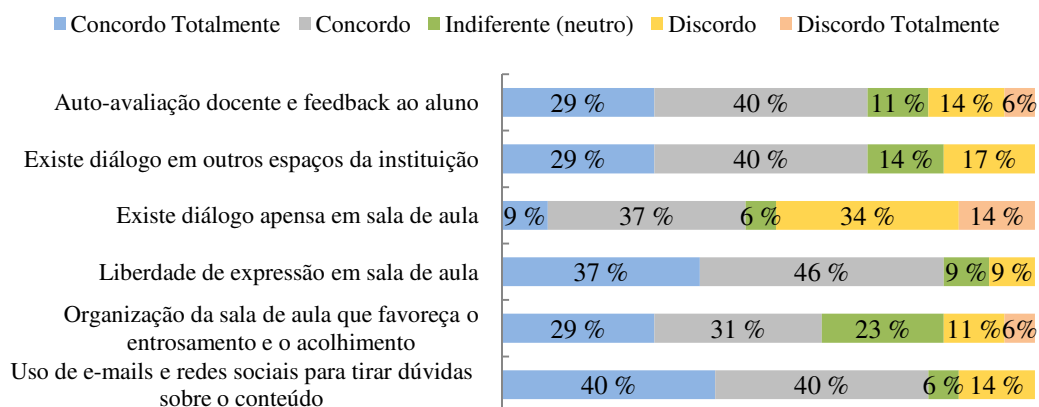
O ato de compartilhar o conhecimento faz com que os participantes identifiquem o diálogo freqüente e o desenvolvimento do pensamento crítico (4,3 RM) como principais ações dos docentes em sala de aula, conforme mostra o Gráfico 24, demonstrando aspectos do currículo oculto, ao se preocupar com o aprendizado do discente, representado por 4,1 RM.

Gráfico 24 - Avaliação sobre a prática docente na compreensão dos discentes (em RM)

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda segundo o gráfico, a discussão dos planos de ensino apontada pelos participantes diverge da visão apresentada pelos docentes (no Gráfico 7), possivelmente, em razão da ação ser realizada na primeira semana de aula, momento no qual, empiricamente, ocorre falta excessiva dos discentes, ausência que compromete a construção do conteúdo curricular. A relação unilateral no planejamento de aulas pode ser interpretada como uma imposição do docente, especialmente ao vincular a linha investigativa com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Essa situação corrobora com Madeira e Silva (2015), desmistificando que aulas roubam tempo da pesquisa, opção identificada no Gráfico 24 com o menor *ranking* de concordância (3,5 RM), demonstrando que esta questão não interfere no processo de ensino aprendido do discente.

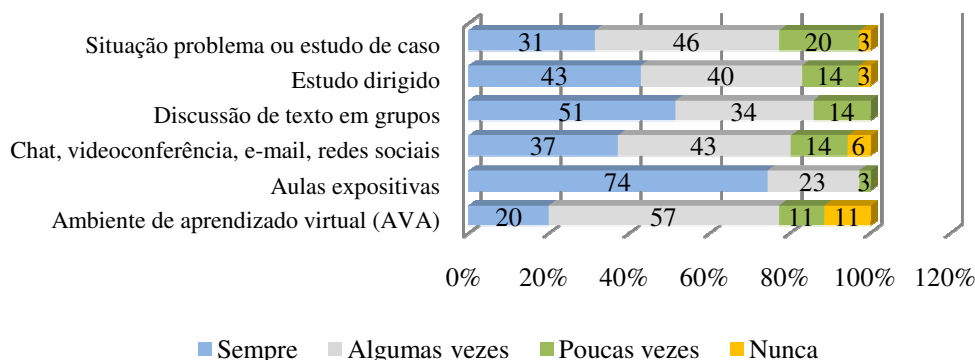
No ambiente acadêmico, existem diversas formas de interação docente e discente que favorecem a apropriação da informação e, por conseguinte, a aprendizagem significativa. A participação ativa dos discentes é percebida na ocasião que há liberdade de expressão em sala de aula e no uso de *e-mails* e redes sociais para tirar dúvidas sobre o conteúdo, resultado que representa 80% de concordância dos participantes no Gráfico 25.

Gráfico 25 - Interação docente - discente na visão dos discentes (em %)

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados indicam a compreensão dos discentes na perspectiva dialógica da construção do conhecimento, inclusive mediada pelas ferramentas tecnológicas para facilitar e auxiliar o aprendizado. Uma informação que chama a atenção refere-se ao diálogo apenas em sala de aula, que, do universo pesquisado, apresenta menor percentual de concordância dos envolvidos (46%), resultado similar na visão dos docentes pesquisados (Gráfico 8), sugerindo conversas para além dos espaços formais das instituições de ensino, ampliando o entendimento do que é educação e do que é aprender (FREIRE, 2019b), pois as experiências informais nos pátios, nas ruas e nos jardins favorecem o caráter socializante da universidade.

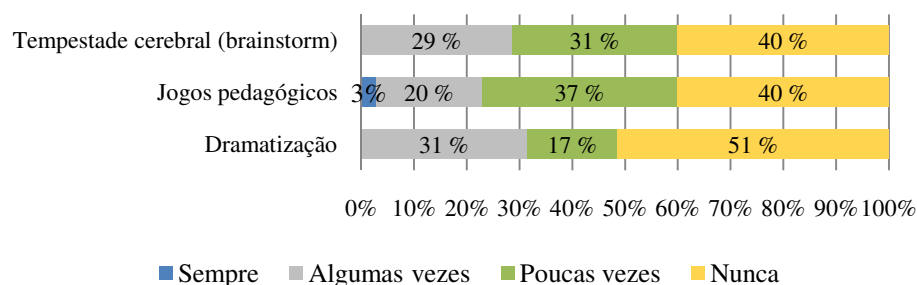
Diante disso, buscou-se identificar as técnicas pedagógicas utilizadas pelos docentes para estimular a aprendizagem dos discentes. No leque de opções observado no Gráfico 26, os participantes indicam as aulas expositivas (74%) e a discussão de texto (51%) como métodos *sempre* usados em sala, representando formas tradicionais, que segundo Madeira e Silva (2015a), podem ser planejados de maneira a motivar e ajudar os alunos no desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Gráfico 26 - Técnicas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes na visão dos discentes (em %)

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro dado interessante no Gráfico 26 diz respeito ao ambiente de aprendizado virtual, utilizado com cautela por parte dos docentes, admitindo que o valor atribuído para a frequência *algumas vezes* (57%) reflita o ensino remoto atual, em consequência da situação pandêmica. Provavelmente, a ferramenta tornar-se-á indispensável à educação, adaptando as formas de gerenciamento de conteúdo e interação docente-discente, tornando-se um recurso que auxilia no desenvolvimento de habilidades específicas dos discentes para lidar com o ambiente digital, podendo ser utilizado, futuramente, na formação dos usuários de arquivos, por meio de estratégias inovadoras.

Com o intuito de despertar a criatividade e novas ideias, algumas técnicas pedagógicas apresentam um formato lúdico de colocar o discente diante dos problemas reais vivenciados na atividade laboral. Nesse sentido, o Gráfico 27 evidencia que mais da metade dos respondentes apontaram a ausência da dramatização em sala de aula, embora acredita-se que este método possa contribuir significativamente para o aluno se posicionar e desenvolver o pensamento crítico, incentivando as ações mediadoras da informação.

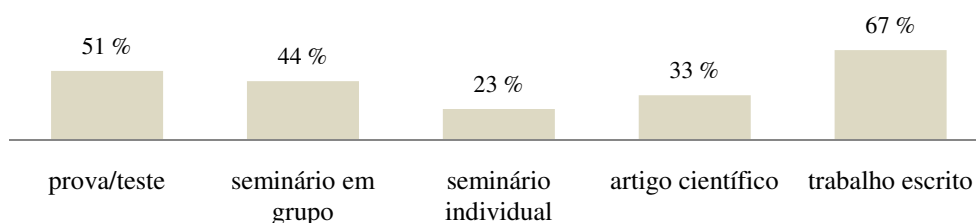
Gráfico 27 - Técnicas pedagógicas menos utilizadas pelos docentes na visão dos discentes (em %)

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os dados indicam o uso limitado dos jogos pedagógicos e da tempestade cerebral (*brainstorm*), mas, ao considerar um cenário prospectivo, é possível que as tecnologias impulsionem essas duas técnicas, favorecendo a criatividade e a interação dos discentes, cabendo ao professor despertar a curiosidade do aluno e tornar as aulas prazerosas, dinâmicas e atraentes, consoante Madeira (2015).

Quanto aos métodos avaliativos (Gráfico 28), mais da metade dos pesquisados preferem trabalho escrito (67%) e provas/teste (51%), sinalizando a preferência por avaliações individuais ao invés de atividades em grupos, talvez, baseado na experiência da autora, por contratempo em reuniões presenciais e adversidades em expor as idéias, queixas comuns dos discentes ao trabalharem em equipe.

Gráfico 28 - Métodos avaliativos preferidos pelos discentes (em %)



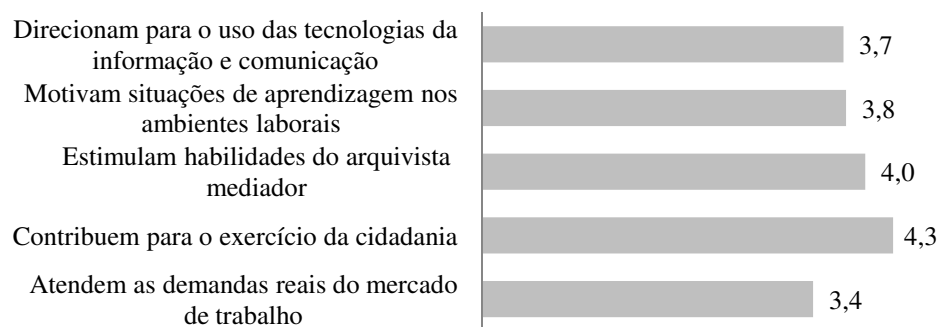
Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, também, o desinteresse dos discentes por artigo científico (33%), que empiricamente percebe-se uma dificuldade em exercitar essa prática. Todavia, esta modalidade avaliativa integra as atividades científicas, enfatizadas nos objetivos formativos e nas competências do discente dos PPC, bem como nos relatos dos coordenadores de curso ao citarem componentes curriculares de metodologia da pesquisa, trabalho de conclusão de curso e pesquisa em Arquivologia. As avaliações servem para acompanhar o processo de ensino dos alunos, possibilitando ajustar os planos de ensino para atender as especificidades de cada turma, e, com isso, analisar qualitativamente o processo formativo.

Em razão disso, a categoria “**Arquivista: formação e atuação profissional**” buscou identificar os objetivos formativos dos cursos de Arquivologia na percepção dos discentes, que direcionam os enfoques teóricos e metodológicos para se aproximar do perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho. Das alternativas sinalizadas no Gráfico 29, duas delas expressam alto nível de concordância, atreladas ao exercício da cidadania (4,3 RM) e o estímulo de habilidades do profissional arquivista mediador (4,0 RM), aspectos que

configuram a abordagem pós-custodial no contexto da Arquivologia, salientado a função social desse profissional.

Gráfico 29 - Objetivos formativos do Curso de Arquivologia na compreensão dos discentes (em RM)



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados indicam a incorporação da mediação da informação na prática dos docentes (currículo oculto e/ou praticado) dos cursos analisados, pois os discentes claramente reconhecem as ações de interferência do arquivista nas instituições arquivísticas e serviços arquivísticos que possibilitam a construção de uma sociedade cidadã. Por outra ótica, uma parcela dos respondentes considera que a formação do arquivista não atende as demandas reais do mercado de trabalho (3,4 RM), fato que necessita de um exame aprofundado que pode evidenciar lacunas do processo formativo em estudos futuros. Nas narrativas dos coordenadores de curso, as queixas dos discentes recaem nos aspectos da TIC direcionados a produção, tratamento e difusão do documento arquivístico trabalhados em sala de aula, item apontado no Gráfico 29 com *ranking* médio de concordância de 3,7, sugerindo uma reestruturação curricular que se adéque a essa nova dinâmica, pois

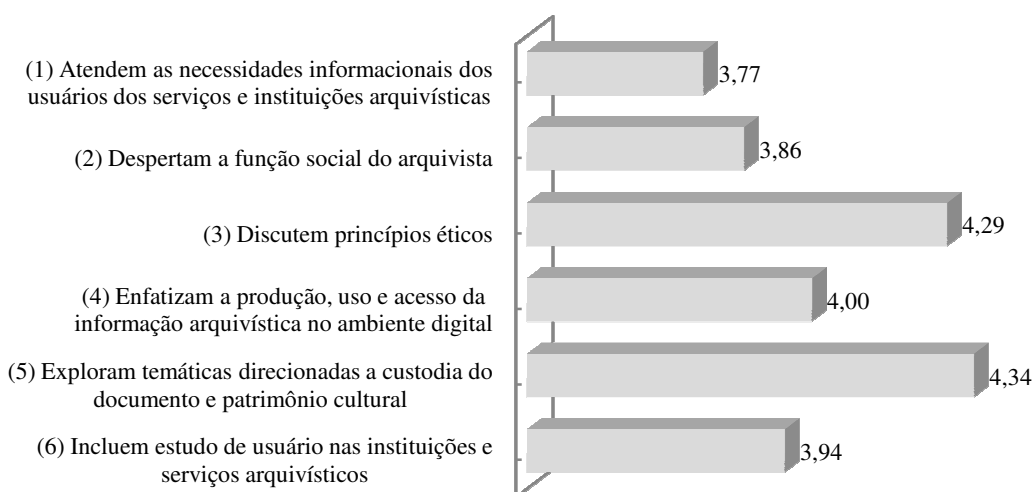
atualmente, a informação não é só uma realidade autônoma: ela é técnica e tecnologia. Os destinos das significações situam-se, assim, no âmbito das relações entre sujeitos e artefatos, ou sejam, suportes materiais erigidos em objetos portadores-produtores de sentidos que, no quadro geral da construção das significações, alteram nossas relações com o conhecimento, a cultura e conosco mesmo. (PIERUCCINI, 2007, p. 4).

Os dispositivos informacionais, a exemplo dos documentos de arquivo e/ou da informação arquivística e das instituições arquivísticas, utilizam-se dos meios técnicos e simbólicos para promover a interação entre os sujeitos e a realidade e, com isso, o arquivista desempenha papéis complexos enquanto mediadores, salientado por Eastwood (2016). Assim,

a análise dos objetivos formativos direciona para uma atuação profissional consciente, sobretudo aos diversos perfis de usuários e aos usos dos valores arquivísticos, seja administrativo, comprobatório e informativo cultural.

Nessa direção, foram investigados os enfoques dos currículos dos cursos de Arquivologia na percepção dos discentes com vistas a otimizar os conteúdos ofertados nas matrizes curriculares. Dos itens elencados no Gráfico 30, os respondentes sinalizaram que o currículo explora temáticas direcionadas a custódia do documento e patrimônio cultural (4,34 RM), característica observada na abordagem patrimonialista da arquivística, na qual o documento arquivístico detém a atenção do processamento técnico como garantia de salvaguarda da memória social.

Gráfico 30 - Enfoques do currículo do curso de Arquivologia na visão dos discentes (em RM)



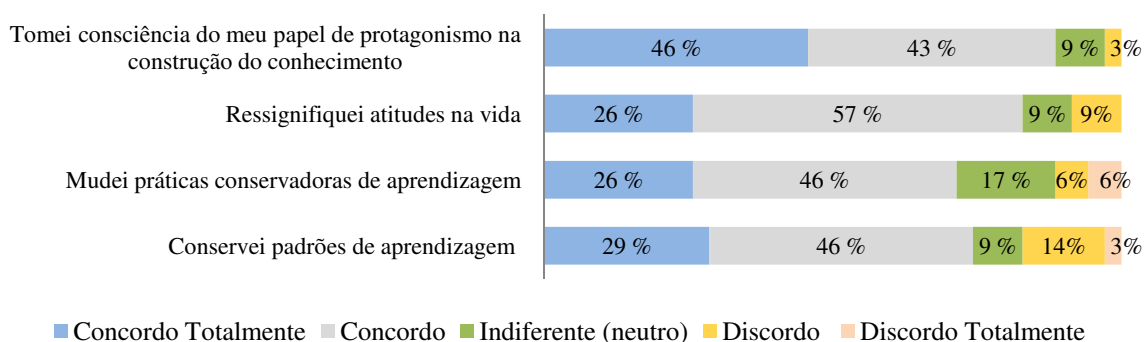
Fonte: Dados da pesquisa.

As alternativas subseqüentes (4,29 e 4,0 RM) sinalizam uma preocupação com os princípios éticos e a produção, uso e acesso da informação arquivística no ambiente digital, aspectos que são trabalhados em componentes curriculares específicos da maioria dos cursos de Arquivologia no Brasil, bem como nas ementas dos componentes que tratam dos conteúdos sobre mediação da informação e mediação cultural. Entretanto, um resultado que chama a atenção diz respeito ao item de concordância de 3,77 RM, demonstrando a necessidade de desenvolver a competência de forma contundente e incorporada ao currículo oculto. Nas 5 (cinco) IES estudadas, os currículos formais discorrem enfaticamente sobre as necessidades dos indivíduos por informação arquivísticas nas competências gerais para o egresso, seguindo a recomendação das DCN para a área (BRASIL, 2002), análise que expõe

um distanciamento entre a institucionalização e o praticado em sala de aula, pois os discentes pesquisados percebem timidamente a função social do arquivista, por conseguinte, as dimensões da mediação da informação no exercício laboral.

Para além das competências e habilidades desejadas no percurso formativo, buscou investigar as atitudes do aprendente/discente no decorrer do curso de Arquivologia. Do universo pesquisado, a maioria dos respondentes afirma ter comportamentos que comprovam uma tendência a abordagem crítica do currículo, conforme o Gráfico 31, despertando o papel de protagonismo na construção do conhecimento (89%) e, por conseguinte, ressignificando atitudes na vida (83%), expressões observadas nos objetivos formativos dos PPC voltadas a criticidade e ao profissional socialmente comprometido. As experiências apontadas sinalizam valores simbólicos para além da vida acadêmica, introduzidas gradativamente nas atividades profissionais, subsidiando as ações da mediação da informação.

Gráfico 31 - Atitudes do aprendente/discente no decorrer do curso de Arquivologia (em %)



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados mostram uma posição contraditória dos participantes em relação às opções de práticas conservadoras de aprendizagem, inferindo ausência de clareza na questão ou de uma leitura acurada pelos participantes. A intenção do questionamento foi verificar as possíveis mudanças nas atitudes dos discentes ao ingressarem no ensino superior que pudessem indicar flexibilidade diante da construção do conhecimento e da maneira de agir. Isto porque, a universidade, conforme os comentários dos discentes pesquisados, significa um espaço de qualificação profissional e crescimento pessoal.

É evidente que os estágios obrigatórios são fundamentais para o processo formativo acadêmico e profissional, e a partir dessa experiência buscou-se identificar os pontos positivos e negativos da atuação do arquivista na compreensão dos discentes. Os aspectos favoráveis condizem com autonomia do profissional em exercer as práticas arquivísticas e auxiliar na

tomada de decisão nas organizações, além de possibilitar a transparência das ações governamentais e empresariais, conforme alguns comentários:

“profissional consciente do seu papel como gestor e orientador de práticas de conservação e de preservação do patrimonial.” (DI3)

“Assume o protagonismo dentro das instituições, considerando a importância da gestão de documentos e conseqüentemente da informação.” (DI10),

“Importante papel na transparência, acessibilidade e proteção de documentos públicos e privados.” (DI19)

“[A] contribuição [dos arquivistas] para os processos administrativos e informacionais, bem como protagonismo na produção do conhecimento científico.” (DI30)

As narrativas dos discentes corroboram com Jardim (1998, 2018) ao considerar os arquivos como lugares de informação e objeto da governança arquivística, isto porque o arquivista é visto como *“mediador, promotor da defesa do direito”* (DI9), relacionando acesso a informação, cidadania e memória, aspecto que ressalta a *“[...] função social da Arquivologia [...]”*, conforme DI31.

Dentre as potencialidades, destaca-se a *“receptividade entre colegas da área, sempre pensando juntos para uma maior contribuição/melhoramento no fazer arquivístico diário”* (DI22), situação que possibilita as boas práticas profissionais, em que a *“atuação do arquivista deve ser multidisciplinar para que o trabalho seja mais completo”* (DI26), desejando o *“diálogo entre as áreas correlatas da Ciência da Informação”* (DI17). As características apontadas remetem a um perfil de *“liderança, pró-atividade e gestão”* (DI5), bem como *“dinamismo, formação continuada, ética, preocupação com usuário interno e externo, uso das tecnologias”* (DI32), comentários que refletem as transformações sociais e se adéquam aos objetivos proposto desta pesquisa, reforçando a importância deste estudo para consolidar a mediação da informação no currículo oficial dos cursos de Arquivologia brasileiros.

Nos fragmentos extraídos, observam-se atitudes/posturas do profissional com tendência a concepção crítica, influenciada pelo paradigma pós-moderno da Arquivologia, que se distancia do pensamento funcionalista da área, tendendo a representar uma mudança no discurso arquivístico defendido por Cook (2018, p. 39), no qual *“[...] os arquivos devem refletir de modo mais global a sociedade que os produz, essas novas ‘abordagens sociais’ exploram novos conceitos da teoria e metodologia arquivísticas”*, reflexos de uma sociedade do século XXI.

Ao identificar os fatores negativos, a maioria dos discentes expressa opinião semelhante a DI10 que reconhece a “*desvalorização, desinteresse e desconhecimento da área de atuação*”, possivelmente devido “*a falta de políticas públicas para valorizar os arquivos*” (DI25), cenário também enfatizado por DI28 ao dizer que “*o ponto negativo refere-se a pouca visibilidade e/ou importância que muitas instituições (públicas e privadas) ainda relegam à atuação do arquivista enquanto profissional responsável pela gestão documental*”, e entendimento similar a DI14 ao argumentar o “[...] *fato da profissão não ser muito reconhecida e valorizada como se deve, o que conseqüentemente faz com que não vejam o real potencial do arquivista*”. Os relatos apresentados reafirmam o posicionamento de Bellotto (2014a) ao explicar a ausência do perfil de arquivista no imaginário popular, que pode estar associada a pelo menos quatro fatores: ao obscurantismo das funções/atividades arquivísticas, confundidas com os bibliotecários e/ou analistas de sistemas; a ênfase no suporte físico do documento, desconsiderando a informação digital; a autoimagem profissional ligada à passividade; e a amplitude do universo arquivístico, significando diferentes áreas da sociedade, como a bancária, industrial, engenharia.

As instituições públicas e privadas, sejam universidades, serviços de consultoria, associações de classe, cartórios, agências financeira, entre outros, exemplificam os diversos ambientes para a atuação profissional, conforme sinaliza DI18: “*nós como futuras/os/es arquivistas deveríamos estar inclusos no máximo de espaços possíveis e temos todo potencial possível para isso (nossas grades curriculares não nos deixam mentir)*”, demonstrando clareza quanto ao elenco de possibilidades contempladas no currículo. Tal argumento coaduna com os estudos de Bellotto (2014a) ao tratar da amplitude do universo arquivístico, correspondendo à universalidade dos órgãos governamentais e entidades privadas. Além disso, o respondente citado percebe que “[...] *a Arquivologia fica um tanto quanto limitada em discussões teóricas com objetivo de atribuir ou discordar de definições totalmente teóricas, que já foram cunhadas desde o princípio do fazer arquivístico [...]*”, propondo reflexões e discussões sobre “[...] *o papel social da/o/e arquivista (exemplo: como auxiliar pessoas em situação de rua a conseguirem sua documentação, pela primeira vez ou novamente); e por fim, mas não menos importante, a discussão de gênero, raça, etnia e sexualidade no âmbito da Arquivologia*”, temáticas relevantes para a inserção do arquivista no mercado de trabalho, tratando da diversidade cultural e do retorno a sociedade. Entretanto, é nítido que o participante em questão se sente inábil para lidar com as nuances da sociedade contemporânea, sugerindo, inclusive, que o currículo volte-se para a concepção pós-crítica, trazendo para o cenário curricular as questões de gênero, raça, etnia e sexualidade,

recomendação da DCN (2004), que reverberará na atividade laboral, sobretudo nas ações mediadoras.

Deste modo, a categoria “**Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação**” visou verificar o conhecimento dos discentes sobre a temática, desde os fundamentos teóricos até a sua aplicação prática. Inicialmente, o questionamento foi direcionado ao entendimento da mediação, ora percebida como um conceito genérico utilizado pela área do direito e da comunicação, conforme a seguir:

“Resolução de conflitos, facilitação na interação e do diálogo entre as partes.” (DI13)

“Conversa entre partes para chegar a uma solução de um problema.” (DI11)

“Promover e facilitar a interação de dois ou mais sujeitos, em busca de um objetivo comum.” (DI12)

“Ser o facilitador de comunicação entre duas pessoas.” (DI19)

Os argumentos apresentados coadunam com a definição de mediação do Dicio Dicionário *online* de Português ([2019?]), em que o sentido jurídico retoma a origem epistemológica do termo, que embora tenha aproximação com a mediação de conflitos, da área do Direito, demonstra um terreno propício para tratar dos aspectos teóricos que favoreçam uma prática fundamentada na mediação da informação, visto que indicam a importância do processo dialógico, que é a base da ação mediadora, como defendem tanto Pieruccini (2007) quanto Gomes (2016).

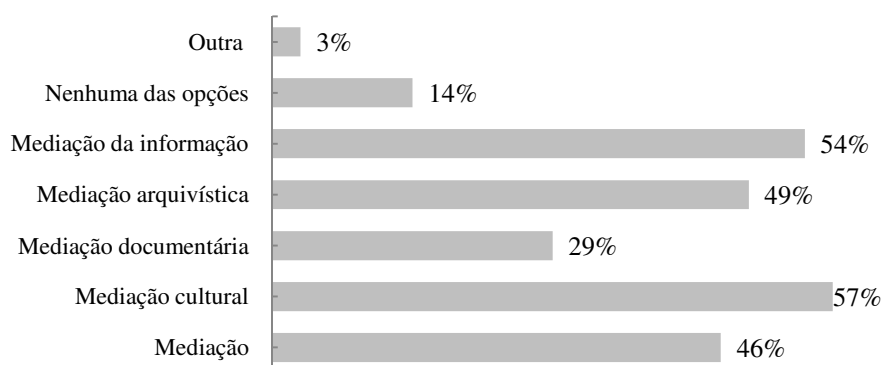
Por outro lado, DI20 enfatiza que o “*processo de mediar [é] de criar uma ponte entre dois pólos*”, ou seja, “[...] *uma ponte entre o usuário e a informação, sendo o profissional arquivista quem direciona a documentação*” (DI4), explicação que diverge de Almeida Júnior (2009, 2015), pois associa a ponte como um processo estanque, centrado na transmissão da informação, sem que ocorra a apropriação.

Porém, uma terceira possibilidade foi assinalada pelos discentes, caracterizando a mediação como o “*envolvimento com a instituição, dialogando e intermediando ações com diferentes partes*” (DI9), ou “*quando há a participação ou intermédio de algo/alguém, entre duas ou mais partes envolvidas*” (DI21), ou ainda “[...] *ser intermediário de uma ação [...] [e] mediar a preservação e o acesso à informação e documentos*” (DI18) e “[...] *um processo de assistência/auxílio que pode ser dado a fim de se atingir algum objetivo específico*” (DI32), que são definições consolidadas do ato de mediar, em que o agente mediador (citado como

intermediário) auxilia no processo de construção do conhecimento, como destaca Kuhlthau (1993), Davallon (2003) e Malheiro e Ribeiro (2011).

Dentre as unidades de registros dos discentes pesquisados, poucas expressões trazem os aspectos conceituais da mediação da informação proposta por Almeida Júnior (2015a), exemplificadas como “*o papel que arquivista exerce para entender a necessidade informacional do usuário e selecionar o que melhor lhe cabe*” (DI2), ou até mesmo compreender a “*mediação [como] a capacidade do profissional ensinar, orientar o usuário quanto as suas necessidades informacionais*” (DI6), visto como “*um processo de comunicação no qual os agentes podem ressignificar o conhecimento anterior dos usuários*” (DI16), narrativas condizentes com os trabalhos de Lousada (2016), Anna e Campos (2016), Santos Neto e Almeida Júnior (2016) e Balbino e Chagas (2018), que tratam a mediação nos arquivos. Contudo, é salutar comentar a ausência dos termos apropriação da informação e busca da informação, constatando que a conceituação de mediação da informação não está clara no entendimento dos discentes. Dos comentários supracitados, DI16 se aproxima dos aspectos conceituais de Almeida Júnior (2009), para quem as ações de mediação possibilitam o processo de apropriação, sendo iniciada na ação comunicativa e transformada em conhecimento.

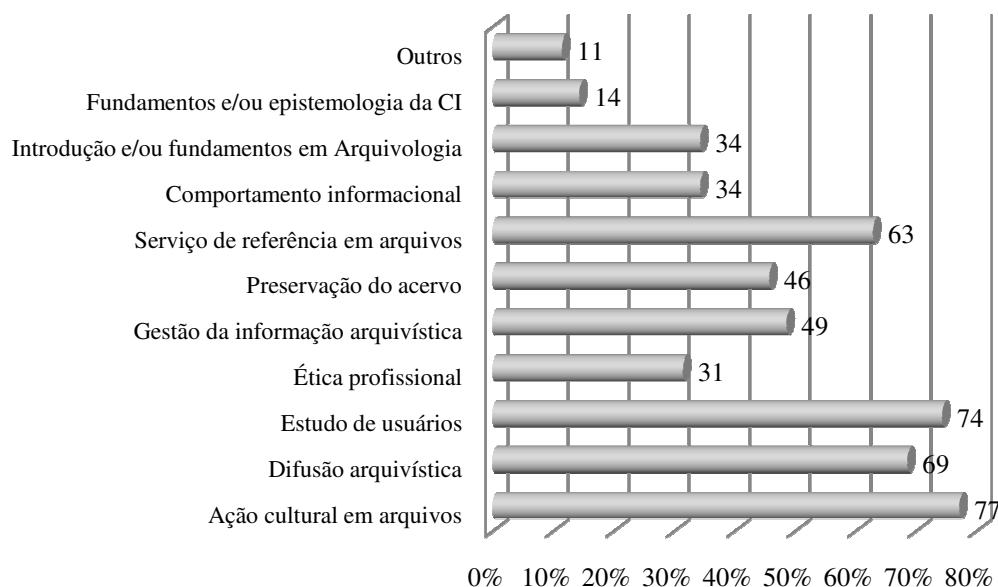
A fim de aprofundar as discussões e reflexões sobre o objeto pesquisado, buscou-se a compreensão dos discentes sobre as derivações da mediação apresentados nos conteúdos curriculares, resultado compatível com os dados observados na visão dos docentes, especificamente no que tange a mediação cultural (57%) e a mediação da informação (54%), mostrado no Gráfico 32.

Gráfico 32 - Conceitos sobre mediação apresentados pelos docentes no curso de Arquivologia (em %)

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apontam para o termo “mediação arquivística”, referindo-se a uma denominação utilizada por Duff (2016), que é pouco explorada na literatura da área e associada à disseminação da informação. Ainda assim, o significativo percentual observado em “nenhuma das opções” provocou indagações quanto à identificação das IES a qual os discentes estão matriculados, pressupondo que o desconhecimento seria por parte dos alunos da UFMG, que traz o arquivista mediador no componente de “organização e métodos”. Assim, ao verificar a representatividade dos discentes, a maioria dos respondentes estuda na UFF e apenas um na UFSM, dados que surpreenderam a pesquisadora, pois, na análise dos programas dos componentes o termo “mediações em arquivos” é recorrente. A incoerência dos fatos sinaliza um distanciamento entre o currículo prescrito e o praticado, ressaltando algum ruído na assimilação teórica do discente, que pode ter relação com o caráter transversal da mediação da informação nos componentes curriculares dos cursos de Arquivologia brasileiros, evidenciado pelo Gráfico 33.

Gráfico 33 - Componentes curriculares que apresentam conteúdos sobre mediação da informação (em%)

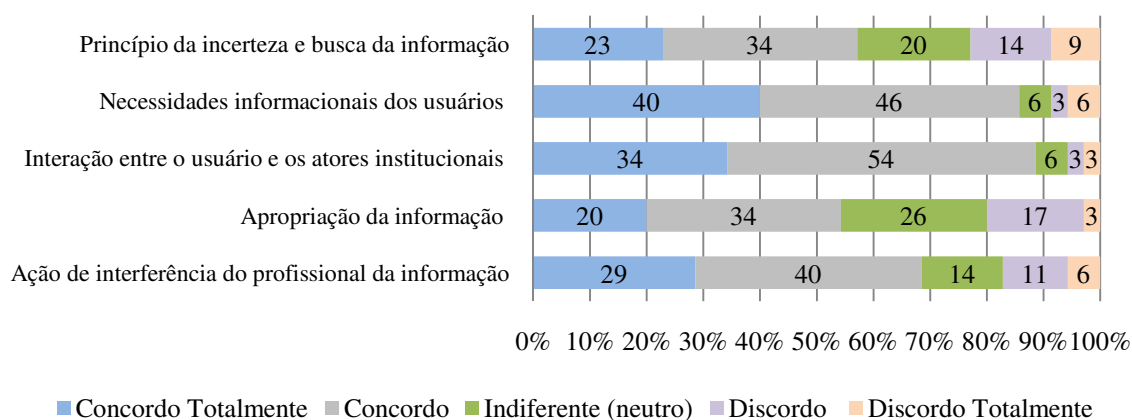


Fonte: Dados da pesquisa.

Do universo pesquisado, a maioria dos discentes diz ter visto conteúdos sobre mediação da informação nos componentes específicos de ação cultural em arquivos (77%), estudos de usuários (74%) e difusão arquivística (69%), resultado que coincide com os ementários estudados. Por outro lado, um dado instigante refere-se ao serviço de referência em arquivos, pois apenas a UFF contempla esse componente na sua estrutura curricular, resultado que precisou ser verificado atentamente, e constatou-se a representatividade de discentes das 5 (cinco) IES, indicando que a terminologia “serviço de referência” é usada em sala de aula, percebendo distinções entre o currículo praticado e o institucionalizado.

Em síntese, a conceituação da mediação da informação ainda está difusa na mente dos discentes, coadunando com Santos Neto e Bortolin (2019), ao alegar ser discretas as discussões na área, embora os fundamentos teóricos abordados pelos docentes na sua prática (Gráfico 34) confirmam que a temática faz parte da realidade arquivística, seja na “interação entre usuários e os atores institucionais” (88%) e nas “necessidades informacionais dos usuários” (86%).

Gráfico 34 - Fundamentos teóricos da mediação da informação apresentados pelos docentes na compreensão dos discentes (em %)

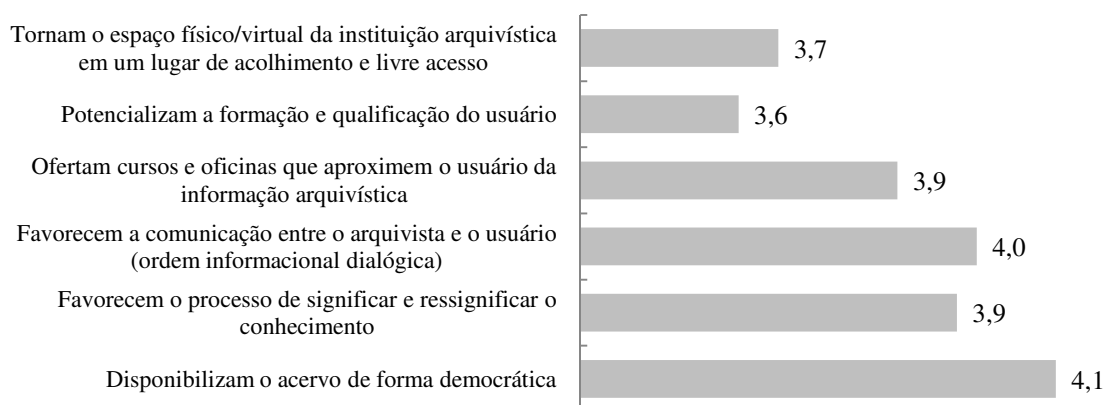


Fonte: Dados da pesquisa.

A análise do gráfico mostra, mais uma vez, a imprecisão conceitual da mediação da informação, em que há maior percentual de discordância dos participantes para os itens “apropriação da informação” e “princípio da incerteza e busca da informação”, justificando, inclusive, a ausência desses termos na questão aberta sobre mediação.

Para além do arcabouço teórico de mediação da informação, inquiriu-se aos discentes sobre as ações de mediação realizadas pelas instituições e serviços arquivísticos, tendo em vista que esses espaços refletem as competências e habilidades desenvolvidas no processo formativo. Dessa maneira, é possível inferir aspectos que são associados à difusão arquivística, com *ranking* médio de 4,1 e 4,0, consoante o Gráfico 35, lidando com a comunicação e acesso democrático do acervo.

Gráfico 35 - Ações de mediação da informação realizadas pelas instituições e serviços arquivísticos na visão dos discentes (em RM)



Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante ao elenco de possibilidades das ações mediadoras, aquelas de menor expressão no *ranking* médio de concordância estão relacionadas aos espaços físicos/virtuais das instituições arquivísticas como lugares de acolhimento e livre acesso (3,7 RM) e formação e qualificação do usuário (3,6 RM), aspectos que precisam ser abordados nos exemplos práticos e situações problemas, com o intuito de modificar comportamentos enraizados no exercício laboral.

As atitudes/práticas desenvolvidas em sala de aula servem de exemplos para os discentes, refletindo em comportamentos profissionais e acadêmicos. Assim, ao serem questionados sobre o tópico, a maioria dos discentes concorda com características incorporadas às dimensões da mediação da informação propostas por Gomes (2014, 2017, 2019), enfatizando a ética (4,2 RM), o pensamento crítico e o papel do mediador, ambos com 4,0 RM, como mostra o Quadro 25.

Quadro 25 – Atitudes/práticas dos docentes na visão dos discentes: concordância em frequência absoluta e *ranking* médio

	ITENS	F _i (frequência absoluta)					RM
		CT	C	I	D	DT	
1	Conscientização de atuação profissional como mediador	11	18	2	2	2	4,0
2	Exercício da crítica	9	21	1	4	0	4,0
3	Preocupação com a ambiência (física e virtual) para ser acolhedora	6	17	6	5	1	3,6
4	Princípio ético	12	19	3	1	0	4,2
5	Estímulo ao processo dialógico entre o arquivista e o usuário	8	19	4	4	0	3,9
6	Promoção do prazer ao acessar a informação arquivística	9	16	3	3	4	3,7
7	Reflexão sobre a prática laboral	8	16	4	7	0	3,7
8	Respeito às diferenças	8	19	6	2	0	3,9
9	Utilização de ferramentas e estratégias que facilitem a relação simbólica entre informação e conhecimento	9	17	4	4	1	3,8

Legenda:

CT – concordo totalmente C – concordo I – indiferente D – discordo DT – discordo totalmente RM – *ranking* médio

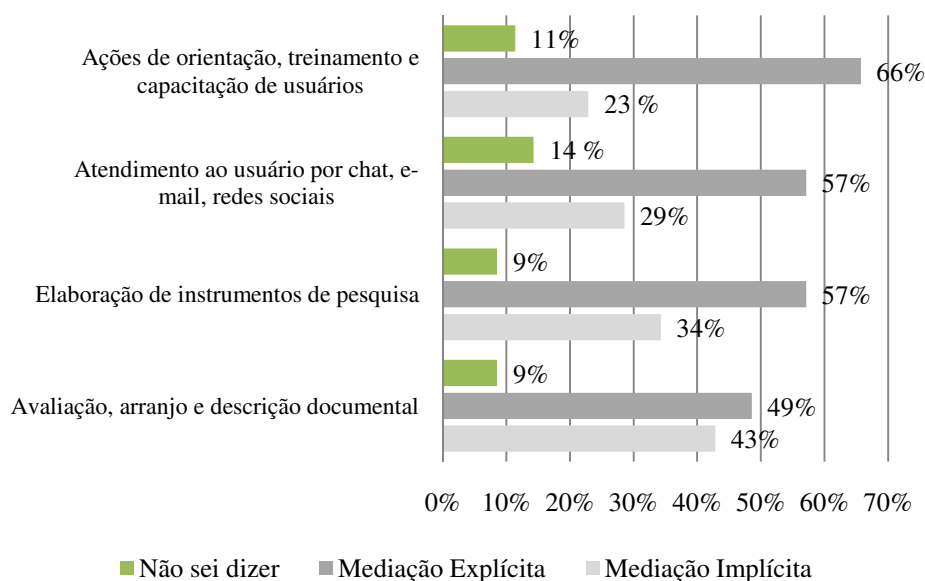
Fonte: Elaboração da autora.

Ainda segundo o quadro acima, dentre as alternativas enumeradas, o menor *ranking* médio de concordância (3,6 RM) apresenta resultado similar ao dos docentes, podendo inferir a necessidade de inserção de conteúdos que tratem de *design* e *layout* nos serviços arquivísticos, para tornar atraentes os dispositivos informacionais e, por conseguinte, modificar a imagem que a sociedade percebe das unidades de informação.

A visibilidade profissional, apontada como um dos pontos negativos da atuação na Arquivologia, está atrelada a ação de interferência do arquivista no ambiente laboral, ora nos

procedimentos técnicos, ora no atendimento direto aos usuários. Deste modo, a identificação do que seja mediação implícita e explícita mostrou-se distorcida para a maioria dos discentes, como apresentada no Gráfico 36.

Gráfico 36 - Identificação da ação de interferência do arquivista no ambiente laboral na visão dos discentes (em %)



Fonte: Dados da pesquisa.

É nítida a imprecisão dos pesquisados quanto às instâncias mediadoras que, de acordo com Almeida Júnior (2009), o fazer profissional incorpora, consciente ou inconsciente, atributos pessoais e profissionais que interferem na execução do trabalho. Nesse direcionamento, infere-se que os discentes desenvolvem as atividades arquivísticas de forma inconsciente, situação que limita a relação simbólica entre informação e conhecimento, favorecendo a ideia de passividade do futuro arquivista e de arquivos como espaços apenas de custódia. Para efetiva a mudança deste posicionamento, propõe-se o aprofundamento da categoria do conceito de mediação da informação, de maneira a tornar as ações de interferências mais organizadas, como defende Gomes (2014).

A mediação pedagógica no ensino superior consiste em criar possibilidades para o fortalecimento do protagonismo profissional que pode ser estimulado “*através de discussões sobre o ambiente de trabalho real, relato de experiências e estímulo à solução de problemas reais, além de proporcionar a conscientização sobre o papel social do arquivista*” (DI17), ressaltando o compartilhamento da vivência prática e “[...] *mostrando aos discentes o quanto*

o arquivista pode ter um papel transformador e de impacto a partir da sua atuação no ambiente de trabalho” (DI15). As narrativas expõem a articulação entre comunicação e informação como elementos fundamentais da construção do protagonismo social (GOMES, 2017), pois os docentes utilizam “[...] *ferramentas que auxiliam [aos discentes] em sua autonomia, [realizando um] maior numero de atividades práticas que possa desenvolver uma maior autoconfiança na hora de ir para o mercado de trabalho*” (DI16), entendimento que coaduna com DI21 ao exemplificar as situações de aprendizagem: “*a partir de atividades práticas, discussões em sala de aula, debates entre convidados e alunos, estímulo para participação dos estudantes em práticas externas à universidade, etc.*”, destacando-se, inclusive a atuação dos discentes nos projetos de extensão e nas visitas técnicas. Além disso, DI13 é categórico em afirma que o protagonismo pode ser estimulado “*ensinando técnicas de mediação, mostrando formas de atuação no mercado atual de trabalho, pesquisa, incentivando a participação de palestras / seminários, disseminado novos conhecimentos, etc.*”, posição também salientada por DI25 ao “[...] *demonstrar na prática a mediação cultural*”, comentários relevantes para a temática pesquisada.

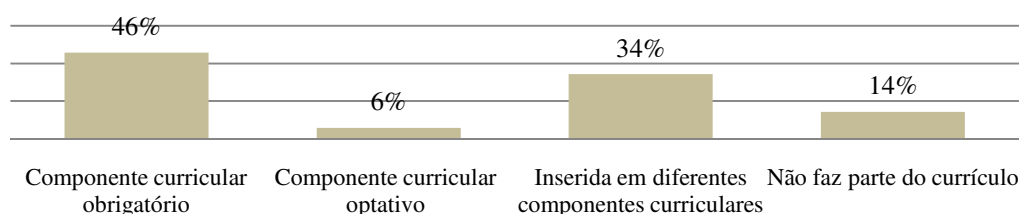
No entendimento da maioria dos discentes, as atividades práticas são fundamentais para estimular a reflexão crítica da atuação profissional, “[...] *levando os/as/es alunos/as/es a exposição de pensamentos críticos e éticos, proporcionando o aprendizado através de diversas formas (dinâmicas, rodas de conversa, debates...), visitas técnicas, mais aulas práticas (principalmente o que envolve tecnologias)*” (DI20), demonstrando um anseio do discente para que os docentes ampliem os conteúdos para além dos muros das universidades. Na visão de DI35, a realização de “[...] *projetos sociais com trabalho arquivístico [...] [é uma forma de promover] a profissão [e] deve ser muito bem divulgado no contexto social e empresarial e não apenas no meio acadêmico, como geralmente se observa*”, convergindo com Bellotto (2014, p. 213) para “[...] influir, decisivamente, na mudança de imagem que a sociedade tem hoje do arquivista”, tendência que podemos esperar de um profissional antenado com as questões sociais.

Os resultados apresentados tendem ao compartilhamento do conhecimento, a dar voz ao aluno e a colocar a teoria em prática, atitudes potenciais para o protagonismo em dois sentidos: acadêmico e profissional. Gomes (2017, p.28) defende que “assim, o sujeito que atua socialmente em ambientes e práticas relacionados à informação também se caracteriza como sujeito da ação protagonista, tanto porque apoia toda essa dinâmica, quanto porque sua própria ação interfere nesse processo”, ressaltando os aspectos humanizadores a serem incorporados nas unidades informacionais, e que podem contribuir para que o arquivista

cumpra sua responsabilidade social ao organizar, disseminar, preservar, acessar a informação arquivística, indícios de que a formação profissional deve ser pensada e praticada na transformação do ser, ressaltando os princípios éticos e atitudes voltadas ao coletivo (SILVA, 2010; FREIRE, 2019a; SAVIANI, 2016) e a conscientização da mediação da informação nos espaços públicos.

Por fim, os discentes percebem a mediação da informação sendo tratada no curso de Arquivologia (Gráfico 37), tanto como componente curricular de caráter obrigatório (46%), quanto inserida em diferentes componentes (34%), corroborando com os dados do currículo formal.

Gráfico 37 - Mediação da informação no currículo do curso de Arquivologia na visão dos discentes (em %)



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados retratados no Gráfico 37 externa uma preocupação da pesquisadora em relação à temática não fazer parte do currículo (14%), dados que foram apontados pelos discentes da UNESP, situação que leva a pressupor que o conceito de mediação da informação confunde-se com mediação cultural, atrelado a ação cultural e educação patrimonial.

De maneira geral, é possível inferir a presença da mediação da informação no processo formativo do arquivista, associada ao caráter social e público da informação arquivística. As análises apresentadas convergem com este objeto de pesquisa, complexo nos fenômenos envolvidos, sobretudo no que diz respeito ao currículo praticado. A partir desse panorama, são apresentadas, na próxima subseção, as confluências entre o currículo prescrito e praticado, delineando a formação do arquivista na perspectiva da mediação da informação.

7.3 A FORMAÇÃO DO ARQUIVISTA MEDIADOR DA INFORMAÇÃO: CONFLUÊNCIAS ENTRE CURRÍCULO PRESCRITO E PRATICADO

Os resultados apresentados contextualizam o ensino da mediação da informação nos cursos de bacharelado em Arquivologia brasileiros, salientando as nuances do currículo prescrito e currículo praticado/oculto que interferem diretamente no perfil de formação do arquivista. Portanto, nesta subseção, são elencadas e descritas às confluências em relação ao objeto de pesquisa, sintetizadas a partir da análise dos projetos pedagógicos e programas dos componentes curriculares, entrevistas com coordenadores e questionários com docentes e discentes.

Os dados obtidos revelam um reduzido quantitativo de IES que abordam a mediação da informação no currículo prescrito. Mas, ao comparar com os estudos de Santos Neto (2019), constata-se a inserção gradativa do tema nas reestruturações curriculares recentes, contemplada, na sua maioria, por componentes de caráter obrigatório, ofertados no 6º semestre (ou 3º período) do curso.

Em uma visão macro, dos 16 (dezesesseis) cursos de Arquivologia brasileiros, a maioria oferta o curso no período noturno; 10 (dez) deles apresentam configuração acadêmica institucional vinculada à Ciência da Informação e estão localizados na região Sul e Sudeste; 9 (novo) apresentam docentes exclusivos para Arquivologia e 7 (sete) compartilham com Biblioteconomia; 11 (onze) aprovaram os PPC no prazo de 5 (cinco) anos; e 8 (oito) criaram os NDE por meio de instrumentos normativos dos Colegiados de Curso.

Observa-se a relação de interdisciplinaridade com Letras, História, Administração, Direito, Ciência da Informação e Filosofia, áreas citadas pelos coordenados de curso, que favorecem a formação integral do discente, em uma vertente sociocultural. Além dessas, a Educação, sinalizada na estrutura curricular de 5 (cinco) IES, também foi evidenciada nas narrativas dos coordenadores, mostrando um interesse de preparar arquivistas para a docência universitária e para melhorar a atuação laboral ao lidar com os usuários das instituições arquivísticas, carências observadas na literatura da área e nas discussões da REPARQ.

Os componentes curriculares sobre ação cultural e/ou educação patrimonial, disseminação da informação, mediações e difusão em arquivos apresentam aspectos convergentes quanto aos atores, ações educativas, formação da cidadania e democratização cultural, *marketing* (divulgação dos acervos), patrimônio cultural/arquivístico/documental, difusão da informação arquivística, acesso à informação, serviço de referência e estudo de uso

e usuários, demonstrando uma diversidade de temáticas, por conseguinte, ausência de clareza conceitual, contribuindo para a dispersão das pesquisas na área.

É interessante comentar que essa distorção reflete as ementas e conteúdos programáticos dos componentes que tratam da mediação da informação, tais como: “Mediação e difusão em arquivos” (UFSM), “Serviços de referência e informação I” (UFF), “Mediação cultural em arquivos” (UFES), “Mediação cultural e da informação” e “Serviços e usuários da informação em arquivos” (UNESP), e “Organização e métodos aplicados à Arquivologia” (UFMG), *lócus* da pesquisa.

Em virtude de se ater ao objeto de pesquisa, recorre-se aos resultados das 5 (cinco) IES estudadas: UFSM, UFF, UFES, UNESP e UFMG, localizadas na região sul e sudeste do Brasil, 3 (três) delas vinculadas acadêmico institucional a Escola/Departamento de Ciência da Informação, demonstrando a relação de proximidade entre as áreas, que fornece subsídios para adequar-se a construção do conhecimento acerca do processo de mediação. Santos Neto e Almeida Júnior (2016, p. 7) asseveram que “a CI vem sendo marcada e construída a partir de condições sociais, econômicas e políticas, que não podem ser desvinculadas das escolas formadoras dos futuros profissionais da informação”, e, nesse sentido, o arquivista na sociedade da informação assume centralidade nas pesquisas científicas, representando uma tentativa de ultrapassar o modelo patrimonialista dos primeiros cursos de graduação de Arquivologia.

Segundo os coordenadores de curso, os núcleos docentes estruturante debatem, com certa regularidade, as fragilidades e potencialidades da formação do arquivista. Recentemente, a instância mencionada dedica-se a inclusão das ações extensionistas (Resolução MEC/CNE/CSE n.º 7, de 18 de dezembro de 2018), propondo novas reformulações curriculares, inclusive na UFSM e na UNESP, que tiveram última aprovação do PCC em 2020. Inclusive, dentre os aspectos contemplados nas atualizações curriculares, destaca-se objetivo formativo, perfil do egresso, enfoques dos currículos, desafios e perspectivas da área, condizentes com as demandas do mercado de trabalho e da pesquisa, seguindo as recomendações das diretrizes curriculares nacionais.

A partir desse cenário, apresentam-se as confluências observadas na pesquisa, organizadas a partir das categorias temáticas definidas *a priori*: (1) Ensino superior: currículo e prática docente; (2) Arquivista: formação e atuação profissional; e (3) Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação.

1) Ensino superior: currículo e prática docente

Inicialmente, os sujeitos curriculantes consideram a universidade pública como um espaço de ensino, pesquisa e extensão que favorece a formação profissional e o desenvolvimento pessoal, possibilitando a democratização do conhecimento e exercício da cidadania. Esses aspectos são explicitados nos projetos pedagógicos, direcionados em alguns momentos para a concepção de currículo tradicional, com ênfase na especialização do conhecimento que atenda uma necessidade do mercado de trabalho, preocupando-se com a eficácia na formação profissional; e, em outros, a abordagem crítica, ao propiciar a formação para o exercício laboral dependente da formação integral do ser, propondo um “*conhecimento técnico, científico e humanizador/cultural*” e “*formação social do arquivista para o mercado de trabalho*”, corroborando com o posicionamento de Silva *et al.* (2009, p. 41) ao admitir ser “[...] decisivo o contributo epistemológico da (ou em torno da) Arquivística para a consolidação de um efectivo conhecimento científico sobre a Informação social [...]”.

No que se refere ao ensino aprendido, é unânime entre os pesquisados que se trata de um processo social e dialógico, contrário ao ato de transmissão do conhecimento entre professores e alunos (“concepção bancária”); ou seja, uma educação libertadora / problematizadora (FREIRE, 2019a), coadunando com os objetivos formativos apresentados nos PPC, com o intuito de levar o indivíduo a aprender a aprender. Desta maneira, gradativamente é incorporada a mudança de foco da aprendizagem, na qual os discentes passam a ser percebidos como sujeitos do processo formativo, mesmo observando opiniões em que firma-se a posição do professor, distorcendo o objetivo central dos cursos de graduação, segundo Masetto (2002).

Nesse direcionamento, os PPC ressaltam que a mediação pedagógica deve servir de exemplo quanto à investigação científica e intervenção social, motivando os discentes a refletir sobre a importância dos arquivos e da atuação profissional e a respeitar as características individuais. Essas práticas também foram apontadas pelos participantes, sobretudo ao constatar o diálogo frequente em sala de aula e em outros espaços da IES, proporcionado uma escuta sensível para abordar as questões da vida real, da prática, da visão de mundo que, de acordo com Macedo, Guerra e Macedo (2019), são essas experiências que dão significado e sentido às formas de aprender. Além disso, a interação entre os atores curriculantes ocorre com o uso de *e-mails* e redes sociais para tirar dúvidas sobre o conteúdo e favorece a liberdade de expressão em sala, ações que valorizam a troca de experiências e ampliam o significado de educação.

Das técnicas pedagógicas identificadas nos programas/planos dos componentes curriculares das IES estudadas, as aulas expositivas, discussão de texto em grupos, situação problema (*problem based learning*) ou estudo de caso foram apontadas pelos participantes como as mais utilizadas pelos docentes; em compensação, existem obstáculos no uso dos ambientes virtuais de aprendizagem e uma resistência com jogos pedagógicos e dramatização. Em virtude disso, infere-se que os formatos tradicionais perpetuam no processo de ensino, embora exista o interesse por novas maneiras de ensinar, mesmo apresentando limitações, a exemplo do tempo para realização das atividades, pouca familiaridade com algumas técnicas, turmas grandes e o desinteresse dos alunos. Entretanto, para Vygotsky (1991), o agente mediador desafia os seus alunos, orientando-os na resolução e possibilitando atividades coletivas.

Acredita-se que o aperfeiçoamento da didática, com diferentes recursos e técnicas, possa fazer a diferença na formação do arquivista para as práticas da mediação da informação. Porém, dos docentes participantes, 50% afirmaram ter realizado curso de capacitação na área pedagógica (didática, metodologia de aprendizagem ativa, metodologia por competência) nos últimos 5 (cinco) anos.

No que se refere aos métodos avaliativos, destacam-se os trabalhos escritos (projetos e estudos de caso) e provas/testes como os preferidos pelos pesquisados, condizentes com as opções indicadas nos programas/planos de ensino. Contudo, nota-se um sutil interesse dos respondentes (docentes e discentes) para artigo científico que pode auxiliar, significativamente, no pensamento crítico do discente e na apropriação da informação, incentivando a participação em grupos de pesquisas e o desenvolvimento do conhecimento científico.

Por fim, observa-se que as teorias educacionais e a concepção de vida do docente influenciam efetivamente a formação do arquivista, contribuindo para outros olhares sobre o currículo, pois os envolvidos no processo de ensino aprendizagem não o fazem de forma neutra e assumem-se como ser social e histórico (FREIRE, 2019a). Assim, recomenda-se, inclusive, que as reestruturações curriculares sejam coerentes com o anseio do perfil do egresso para atuar em uma sociedade cidadã, afinal a produção de conhecimento não é dissociada da realidade.

2) Arquivista: formação e atuação profissional

A formação do arquivista, fortemente influenciada por um núcleo de componentes curriculares voltados às técnicas de processamento do documento/informação arquivística,

tenta acompanhar as mudanças sociais frente aos avanços das tecnologias da informação e comunicação. Sobre a questão, os paradigmas pós-modernos/pós-custodiais enriquecem as discussões na área para a formação de um profissional multifacetado, assumindo papéis complexos frente às instituições e serviços arquivísticos (COOK, 2012).

De acordo com o currículo prescrito, os objetivos do curso visam uma formação científica, humanística e técnica, pautada pela crítica, refletindo sobre as ações éticas e a responsabilidade social, que contempla a diversidade étnico, social e cultural; ou seja, enseja uma formação de caráter multidisciplinar para atender as necessidades do mercado. Tais propósitos assemelham-se a maioria das narrativas dos coordenados de curso, enfatizando o perfil social e cultural a ser desenvolvido no egresso, e ao currículo operacionalizado em sala, em que os docentes e discentes indicaram exercício da cidadania, exploram conhecimentos técnicos da área e estimulam habilidades do profissional arquivista mediador. Contudo, ao refletir sobre as “demandas reais do mercado de trabalho”, reconhece carências no currículo institucionalizado que, segundo os coordenadores, tem relação com o ambiente digital e a ênfase na técnica, propondo debates na REPARQ que transpareçam o perfil do egresso desejado para a realidade brasileira.

Ao indicar os enfoques do currículo, que tratam da arquivística propriamente dita e das ciências afins (Direito, Administração, História, Letras), os docentes e discentes concordam que os cursos exploram temáticas direcionadas a custódia do documento e patrimônio cultural e discutem princípios éticos, coadunando com os conteúdos apresentados nos PPC, reconhecendo o valor histórico e cultural dos fundamentos disciplinares preconizados pela tradição europeia e norte-americana (MATOS, 2008). Constatou-se uma sutil concordância dos pesquisados para a afirmativa “atendem as necessidades informacionais dos usuários dos serviços e instituições arquivísticas”, situação que chama a atenção, pois existem componentes específicos para temática nas 4 (quatro) IES estudadas (UFSM, UFES, UNESP e UFMG). O desafio apontado pelos coordenadores e discentes diz respeito à produção, uso e acesso da informação arquivística no ambiente digital, carência sinalizada nos componentes específicos de tecnologia da informação, que abordam questões práticas de como usar e identificar os recursos tecnológicos, sem uma imersão nos sistemas de informação.

Quanto aos aspectos de formação do arquivista, os discentes são estimulados para a reflexão, a criticidade, a proatividade, o raciocínio crítico, assumindo uma postura socialmente comprometida. Essa informação também é confirmada pelos próprios discentes ao concordarem que tomaram consciência do seu papel de protagonismo na construção do conhecimento e ressignificaram atitudes na vida. Portanto, observa-se que a perspectiva

integradora das diversas áreas do conhecimento (interdisciplinaridade) enriquece a formação técnica, despertando o viés social: sensibilidade com o patrimônio documental/ cultural/ arquivístico, papel de educar as pessoas (integrando a função didática com a função arquivística) e refletir a existência das instituições arquivísticas, situações claramente voltadas à mediação da informação. Contudo, algumas fragilidades foram indicadas pelos coordenadores e docentes, como exemplo a dificuldade de desenvolver os conteúdos de tecnologia integrada ao referencial teórico da área, o desconhecimento da profissão por parte dos estudantes e a dicotomia entre documento e informação arquivística, assuntos que podem ser explorados na REPARQ.

Outra informação relevante refere-se ao perfil do egresso das IES direcionado, segundo os pesquisados, para o arquivista gestor, preparado para a tomada de decisão, um profissional ativo e consciente do seu agir, que é mediador ao possibilitar o diálogo com a comunidade e ao auxiliar na construção de sentido a partir da relação arquivo - informação - usuário. Os participantes também alegam que a interdisciplinaridade e a educação continuada são essenciais no exercício laboral e na valorização profissional.

As características citadas para o futuro arquivista aparecem nas exemplificações dos discentes como pontos positivos da atuação profissional, observadas a partir dos estágios, inferindo que as competências identificadas no perfil do egresso associadas à mediação são praticadas no exercício laboral, como mostra o Quadro 26.

Quadro 26 – Articulação entre as competências identificadas nos PPC e as unidades de registros dos discentes

Competências identificadas no PPC	Unidades de registros (discentes)
Capacidade de compreender, avaliar e mediar as necessidades, os desejos e as demandas informacionais dos públicos interno e externo.	<i>“O papel que arquivista exerce para entender a necessidade informacional do usuário e selecionar o que melhor lhe cabe.” (DI2)</i>
Identificar os fatores ideológicos, políticos, éticos, culturais, legais e tecnológicos presentes na mediação.	<i>“A experiência me fez ver diferentes técnicas, conversar com pessoas de diferentes opiniões, inclusive políticas, sobre a Arquivologia. Outra coisa muito boa de estagiar foi estar junto de calouros e veteranos do meu curso, o que me fazia aprender com quem sabia mais que eu e ensinar quem sabia menos, isso ajuda a criar uma rede de conhecimento e sempre surgiam discussões sobre a Arquivologia, inclusive com os arquivistas formados que eram nossos supervisores.” (DI6)</i>
Reconhecer que a mediação feita pelo profissional da informação qualifica (agrega valor) a informação trabalhada.	<i>“Acredito que o aspecto mais positivo seja a função social da Arquivologia: dar acesso à informação e a memória.” (DI31)</i>
Eticamente devam estar comprometidos com a memória, história e cultura.	<i>“Profissional consciente do seu papel como gestor e orientador de práticas de conservação e de preservação do patrimonial.” (DI3)</i>

Continua...

Conclusão Quadro 26

Ética profissional pautada por uma conduta social responsável	<i>“Mediador, promotor da defesa do direito.” (DI9) “Importante papel na transparência, acessibilidade e proteção de documentos públicos e privados.” (DI19)</i>
Executar criticamente atividades e tarefas arquivísticas	<i>“Contribuição para os processos administrativos e informacionais, bem como protagonismo na produção do conhecimento científico.” (DI30)</i>
Ter consciência da dimensão profissional, garantindo qualidade de serviços e produtos.	<i>“Protagonismo dentro das instituições, considerando a importância da gestão de documentos e consequentemente da informação.” (DI10)</i>
Autonomia intelectual, capacidade crítica e de aprendizagem continuada e atuação ética.	<i>“Autonomia (mas sob orientação) para exercer as práticas arquivísticas, como a classificação.” (DI4) “Dinamismo, formação continuada, ética, preocupação com usuário interno e externo, uso das tecnologias.” (DI32)</i>

Fonte: Elaboração da autora.

O Quadro 26 expõe testemunhos condizentes com concepções curriculares críticas e pós-críticas, nas quais o currículo materializado consolida-se e ganha sentido a partir dos atos dos sujeitos que o protagonizam (PAIM, 2012), vislumbrando, assim, a interligação da mediação pedagógica e mediação da informação. As narrativas dos discentes revelam preocupações com as questões relacionais entre o profissional da informação, informação e usuário, direcionadas a mediação implícita e explícitas, conscientes e inconscientes (ALMEIDA JÚNIOR, 2009), incorrendo no papel do arquivista mediador.

Inclusive, ao analisar os componentes curriculares sobre “atuação profissional” e “estudo de usuário” nas IES estudadas, observa-se convergência quanto à abordagem dos princípios éticos, das funções arquivísticas, dos arquivos como espaços de construção do conhecimento e do acesso à informação para a formação cidadã. Nesse direcionamento, é salutar afirmar que os novos paradigmas da teoria arquivística subsidiam a identificação do arquivista mediador, consequentemente, proporcionam a discussão sobre a mediação da informação na formação desse profissional, observada na terceira categoria deste estudo.

3) Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação

Os resultados obtidos confirmam a inserção gradativa da mediação da informação nos cursos de Arquivologia brasileiros, principalmente com a reformulação de componentes curriculares que tratavam da difusão arquivística e serviço de referência. Das IES estudadas, apenas a UFSM inseriu o termo mediação no título do componente específico no PPC de 2020, atendendo a solicitação do docente responsável por ministrá-lo, que desde 2018 abordava a teoria e prática da temática em sala de aula.

Observa-se, portanto, uma visão ampliada da mediação no contexto da Arquivologia, relacionada com o saber fazer profissional, preconizando a interferência do arquivista em todas as suas atividades, ao invés do reducionismo da oferta de informação no atendimento ao usuário (ALMEIDA JÚNIOR, 2008). Nesse direcionamento, a mediação da informação foi inserida de forma intencional, pois faz parte das pesquisas dos docentes que ministram os componentes específicos identificados, percebendo que as ações mediadoras voltam-se a abordagem sociocultural, preocupada com os atores, os dispositivos institucionais, as linguagens e os signos, inspirados pelos fundamentos teóricos e metodológicos da Ciência da Informação.

Alguns discentes foram enfáticos em conceituar mediação como a capacidade do profissional de ensinar e orientar o usuário quanto as suas necessidades informacionais, a presença de um agente intermediário entre a informação e o receptor/usuário e a promoção do diálogo entre as partes, facilitando a comunicação para ressignificar o conhecimento; aspectos semelhantes aos projetos pedagógicos e de acordo com a conceituação de Almeida Júnior (2009, 2015), Perrotti e Pieruccini (2014) e Davallon (2003). Entretanto, outros alunos indicaram o conceito abrangente (sentido comum), como ponte entre dois pólos / extremos / partes e resolução de conflitos, observando nuances do conhecimento empírico, sem aprofundamento teórico, no qual pressupõe a existência estática da informação.

Os resultados evidenciam conceitos da mediação cultural, mediação da informação e mediação arquivística na prática em sala de aula, apesar da mediação digital (realizada por intermédio de *softwares*, sistemas de informação e ferramentas tecnológicas) e da mediação do conhecimento serem referenciadas pelos docentes e programas de ensino. Á vista disso, infere-se o interesse pela informação arquivística a partir do campo cultural, contextualizada no espaço/tempo e que emerge de uma ação comunicativa, acepção enfatizada por Davallon (2003), Ribeiro (2011) e Perrotti e Pieruccini (2014), Couzinet (2015b) para se referir aos profissionais da mediação, compreendendo a função social do arquivista.

No entendimento dos discentes, os componentes curriculares sobre a ação cultural em arquivos, os usos e usuários, a difusão arquivística e o serviço de referência apresentam aproximação com os paradigmas emergentes da Arquivística, coincidindo com o que está posto nos PPC e nos comentários dos coordenadores de curso, confirmando as pesquisas de Santos Neto (2019, p. 377):

Ao ocupar uma posição fundadora do paradigma da apropriação cultural, a mediação não pode ser compreendida, senão, como um conceito elementar,

sem o qual se desfazem as perspectivas dos estudos de usuários, processos e práticas informacionais, serviço de referência, ação cultural etc.

A interlocução das áreas colabora para a dispersão do modelo de mediação, dificultando a percepção clara e consciente da mediação da informação. Ao ser considerada como conceito elementar, acredita-se que a reflexão sobre “como fazer” e “por que fazer” nas técnicas arquivísticas alcance resultados promissores, porque serão identificadas as carências de informação arquivísticas para atender as demandas reais do mercado de trabalho, incorporando boas práticas em todas as ações dos arquivistas, além de conferir reconhecimento social.

Em relação aos fundamentos teóricos, os programas/planos de ensino salientam as funções arquivísticas como práticas culturais a serem mediadas e democratizadas; discorrem sobre a democratização da cultura arquivística para sua devida apropriação cultural; e ressaltam os equipamentos culturais e informacionais e sua relação com a sociedade. Tais características inferem uma forte tendência da mediação cultural ao invés da mediação da informação. Especula-se que essa disposição tenha relação com o paradigma patrimonialista enraizado nos cursos de Arquivologia, especialmente ao abordar a Teoria das Três Idades, enfatizando o documento arquivístico na fase permanente para fins culturais e comprobatórios, empregando-se o termo mediação custodial, consoante Malheiro e Ribeiro (2011).

Contudo, o resultado dos três grupos pesquisados diverge dessa perspectiva, sinalizando a mediação pós-custodial, pautada na atuação do profissional desde a produção da informação arquivística, sobretudo para atender aos produtores (usuários internos), em uma abordagem pós-moderna, realçando o papel do arquivista como gestor da informação, para além de disponibilização do acesso à informação. Fundamentada nos arquivistas canadenses, a gestão documental “[...] engloba agora o contexto sociocultural e ideológico de criação dos documentos, isto é, é necessária uma visão macro e não limitada do processo documental” (LOUSADA, 2016, p. 126), transparecendo as relações de poder que moldam a produção e difusão da informação arquivística.

Com posicionamento similar, as contribuições teóricas de Brandão e Borges (2016), Anna e Campos (2016), Balbino e Chagas (2018), Silva e Lacerda (2018) e Santos Neto e Bortolin (2019) reforçam a função do arquivista mediador no tratamento documental nas variadas organizações, a exemplo das instituições financeiras, das universidades, dos acervos pessoais, dos arquivos de engenharia etc. Um leque de oportunidades que possibilitam o

profissional a lidar com os documentos como agentes ativos na formação da memória humana e organizacional (COOK, 2012).

Desta maneira, os fundamentos teóricos trabalhos em sala referem-se a “interação entre usuários e os atores institucionais” e “necessidades informacionais dos usuários”, e uma leve concordância para a apropriação da informação, situação que comprova que a prática encontra-se dissociada do currículo oficial. Em razão desse distanciamento, a interferência do arquivista limita-se as posturas inconscientes que, segundo Santos Neto (2019), talvez não sejam reconhecidas como mediação. Tanto que ao indagar sobre as *ações de mediação nas instituições arquivísticas e serviços arquivísticos*, nota-se uma concordância entre os discentes e docentes para as afirmativas “favorecem a comunicação entre o arquivista e o usuário (ordem informacional dialógica)” e “disponibilizam o acervo de forma democrática”, corroborando com os programas/planos de ensino que citam direitos culturais relacionados aos arquivos e os significados múltiplos sobre o que são e significam arquivos.

Em outra ótica, os dados dos questionários apresentaram uma leve concordância, inclinada a neutralidade, para “potencializam a formação e qualificação do usuário”, “ofertam cursos e oficinas que aproximem o usuário da informação arquivista” e “tornam o espaço físico/virtual da instituição arquivística em um lugar de acolhimento e livre acesso”, que trazem indícios de que as dimensões formativas e estéticas precisam ser aprimoradas em sala de aula e nos arquivos. Por isso, um dos coordenadores afirma que *“eu faço mediação para alguém; dependendo dessa mediação, eu trabalho com muitas dimensões cognitivas que não é a escrita, que não é a imagética, então eu trabalho com percepções, signos, símbolos, imagens distorcidas, enfim, existem muitas nuances no consumo da informação”* (C1), chamando a atenção para a construção de sentido a partir da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991), na qual os instrumentos psicológicos fazem os objetos adquirirem significado por meio da ação humana. Depreende-se, portanto, que a função didática associada à função arquivística precisa ser contemplada na formação do arquivista, como defende Bellotto (2014a).

A aproximação com a educação pode contribuir satisfatoriamente para a conscientização do agir profissional, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da dimensão formativa nas instituições arquivísticas. Além disso, mostra-se essencial para os futuros arquivistas que anseiam a docência universitária, auxiliando nas posturas / atitudes / comportamentos que sejam coerentes com a concepção crítica e pós-crítica do currículo. No exercício laboral, as habilidades pedagógicas podem favorecer a interação entre arquivos e instituições de ensino de nível básico e médio, planejando atividades por meio de visita

técnica e/ou cursos de formação técnica; as técnicas de apresentação e formas de conduzir o usuário a apropriação da informação; e o uso dos recursos de aprendizagem para atender as necessidades informacionais e princípio da incerteza. Por fim, questões sobre a educação arquivística, especialmente no que se refere ao perfil do egresso desejado para a sociedade contemporânea, poderão dar um novo direcionamento as discussões da REPARQ e, com isso, encarar a complexidade que envolve o ensino na Arquivologia, defendendo a especificidade da profissão e os objetos de estudos que são próprios de uma ciência, conforme Lodolini (2010).

Em relação às práticas/attitudes do docente desenvolvidas em sala de aula, os participantes concordam que existe a conscientização de atuação profissional como mediador, exercício da crítica e princípio ético, e discordam quanto à preocupação com a ambiência (física e virtual) para ser acolhedora. O resultado revela uma preocupação com as características da dimensão dialógica, ética e política, em contraponto a dimensão estética é tratada superficialmente.

Outra informação pertinente diz respeito às instâncias mediadoras que aparecem de maneira confusa nos dados dos discentes. A mediação explícita obteve maiores valores percentuais para as ocorrências com o termo “usuário” e, a mediação implícita, para as atividades de processamento técnica (avaliação, arranjo e descrição documental). Mesmo assim, constata-se a incompreensão da ação de interferência do arquivista no ambiente laboral, embora os docentes pesquisados exponham clareza nas exemplificações, expostos no Quadro 27, a seguir:

Quadro 27 – Articulação entre instâncias mediadoras e as unidades de registros dos docentes

Instâncias mediadoras	Unidades de registros (docentes)
Mediação Implícita	<p><i>“A mediação implícita ocorre sempre que o arquivista realiza seu trabalho de organização, avaliação, recuperação da informação, entre outros.” (DO1)</i></p> <p><i>“Elaboração de instrumentos de pesquisa, organização dos itens do acervo, os processos de catalogação, classificação, indexação de documentos e a organização de atividades culturais e educativas em arquivos.” (DO2)</i></p> <p><i>“Eu destaco a mediação implícita como sendo aquela que as instituições e os arquivistas realizam ao pensar e colocar em prática a organização e tratamento dos arquivos, bem como ao elaborar os instrumentos de pesquisa, devendo ser necessário considerar para isso também os seus usuários, qual a linguagem/terminologia e a forma mais adequada para eles compreenderem e terem acesso à informação.” (DO3)</i></p> <p><i>“Um exemplo de mediação implícita pode ser, por exemplo, quando no processamento arquivístico, ocorre uma escolha por um modelo de descrição.” (DO4)</i></p>

Continua...

Mediação Explícita	<p>“A mediação explícita está presente no atendimento, na difusão, nos mecanismos que têm objetivo direto de atingir o usuário e melhorar sua experiência com a documentação e os arquivos (independentemente dos resultados obtidos).” (DO1)</p> <p>“O ensino sobre as espécies documentais, o atendimento ao pesquisador, as atividades culturais e educativas desenvolvidas pelos arquivos, como as exposições, palestras, cursos ministrados.” (DO2)</p> <p>“[...] ocorrendo a partir do contato do usuário com a instituição e com o arquivista, em que este atenderá o usuário, estabelecerá um diálogo, terá que pensar nas abordagens a realizar, como abordar [...]” (DO3)</p> <p>“Uma mediação explícita ocorre quando, por exemplo, um arquivista ministra um treinamento junto com uma intervenção.” (DO4)</p>
--------------------	--

Fonte: Elaboração da autora.

As respostas, embasadas em Almeida Júnior (2008, 2009), atendem aos programas de ensino, nos quais mencionam políticas culturais arquivísticas para aproximar arquivo e cidadão e tipos de representações de acervos e processos de mediação destas representações, reconhecidas como mediações implícitas; e a presença do público dos arquivos, identificados como consulentes, internautas, participantes de atividades culturais e infanto-juvenil, associados à mediação explícita. Em razão disso, questionam-se quais os motivos para os discentes não apropriarem o conteúdo? Como os docentes estão trabalhando essas instâncias em sala de aula? São indagações para além deste estudo, mas especula-se que a mediação pedagógica, por meio de exercícios práticos, visitas técnicas e ações extensionistas, poderá reverter essa percepção. Um dos coordenadores, por exemplo, relata, satisfatoriamente, a atuação do docente do componente curricular estudado: “[...] eu acho que essa disciplina faz esse link com a sociedade, muito bem feita, levar a mediação para esses ambientes educacionais [escolas]” (C3), circunstância que despertou a questão cultural na primeira infância e entusiasmou os discentes para as práticas mediadoras.

Portanto, a prática docente dialógica/problematizadora privilegia a apropriação do conhecimento e estimula o protagonismo acadêmico e profissional. De acordo com os participantes (coordenadores, docentes e discentes), é unânime que a postura do docente em sala de aula reverbera para além da academia, criando situações que colocam o aluno como parte do processo de ensino aprendizagem; favoreça o diálogo; incentive a ética e o comprometimento; compartilhe as experiências e vivências práticas; elabore aulas teóricas práticas (resolução de problemas, *brainstorm*, projetos); desenvolva habilidades de

autonomia, liderança e reflexão sobre o papel profissional; incentiva a participação em espaços de pesquisa e extensão; e desperte o interesse pela educação continuada. As circunstâncias apresentadas implicam negociação de saberes entre os atores curriculantes, reconhecendo a cultura como categoria mediadora intrínseca ao protagonismo (PERROTTI, 2017).

Diante dos resultados, apresentam-se as dimensões da mediação, propostas por Gomes (2016, 2019), a partir das unidades de registro dos coordenadores, docentes e discentes, com o intuito de compreender até que ponto a prática da mediação da informação está sendo desenvolvida em sala de aula. A dimensão dialógica incorre na interação dos sujeitos sociais, exercício da crítica, no ato de compartilhamento e construção de sentidos, no ato facilitador da comunicação e na subjetividade na construção do conhecimento. A dimensão estética destaca a sensação de acolhimento para os sujeitos, em pensar em qual a linguagem/terminologia e a forma mais adequada para os usuários compreenderem e terem acesso à informação. A dimensão formativa manifesta-se no processo de significar e ressignificar o conhecimento; na capacidade do arquivista de ensinar, orientar o usuário quanto as suas necessidades informacionais; na motivação das experiências e contextos culturalmente vividos; na organização de atividades culturais e educativas em arquivos; e na realização de treinamento. A dimensão ética expressa à observação sensível dos comportamentos, visando acolher e dialogar; enfatiza o papel social do arquivista - e papel transformador; e ressalta a exposição de pensamentos críticos e éticos na atividade laboral. A dimensão política efetiva-se quando o sujeito tem consciência de sua “postura no mundo” e atuação profissional.

Observa-se que o mediador pedagógico, por meio do dispositivo currículo, trabalha as diversas dimensões da mediação da informação. Os resultados reforçam o pressuposto de que a concepção crítica curricular favorece os estudos da mediação da informação nos cursos de Arquivologia, temática conhecida pelos discentes que se reconhecem como agentes mediadores nas instituições arquivísticas, coadunando com o posicionamento de Santos, Sousa e Almeida Júnior (2021) de que os valores pragmático, afetivo e simbólico permeiam o processo de mediação e o tornam humanizador.

Entretanto, a ausência de clareza quanto às instâncias mediadoras, sobretudo a mediação implícita, faz com que o futuro arquivista continue a desempenhar inconscientemente as suas ações, perpetuando a invisibilidade profissional nos ambientes laborais e na sociedade. Outro ponto importante diz respeito às dimensões estética e formativa (GOMES, 2016), que precisam ser contempladas no currículo praticado, para que o discente

perceba efetivamente como pode contribuir com o processo de construção de sentido dos usuários dos arquivos, aprimorando competências e habilidades do mediador.

Na visão de Santos, Sousa e Almeida Júnior (2021, p. 358),

Pensamos no usuário como nosso grande norte, mas não podemos nos esquecer do mediador. É possível usar a mesma ideia presente na educação – a de que quem ensina aprende – e adequá-la à mediação da informação: quem media também é mediado; quem media participa do processo de mediação, apropria-se de informações e tem seu conhecimento desestabilizado. O mediador também é protagonista, no processo em que forma multiplicadores, cria meios, desenvolve métodos e constrói trajetórias para que outros sujeitos alcancem esse papel singular, que é o de protagonista social.

Ter consciência sobre o processo de mediação da informação nas instituições arquivísticas, viabiliza os múltiplos olhares sobre a profissão, desde a reflexividade dos procedimentos pelos quais produzem seu conhecimento, como salienta Jeanneret (2009), até a valorização interna (nos setores que dependem dos documentos para tomada de decisão) e a visibilidade externa, com os variados públicos, alcançando a governança arquivística, apontados por Jardim (1998) e Cook (2018), atendendo aos anseios de uma sociedade cidadã.

Ao considerar que todas as IES estudadas abordam a mediação como componente curricular de caráter obrigatório, na visão de alguns discentes essa informação dissocia-se da realidade, na qual a mediação da informação está inserida em diferentes componentes e/ou ausente do currículo, constatando a falta de alinhamento das ementas para tratar a temática em questão, especialmente ao abordar aspectos históricos, conceitos, instâncias e dimensões.

De modo geral, evidencia-se a importância da mediação da informação na formação do arquivista para além de uma teorização. Possivelmente, a categorização do arquivista em profissional da informação amplie os estudos sobre o contexto social da informação arquivística, inserindo componentes curriculares específicos para a mediação em todas as IES brasileiras, em seu caráter obrigatório, conforme recomendações da próxima seção.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do arquivista para mediação da informação mostra ser uma temática pertinente e atual, sobretudo ao considerar as dinâmicas sociais promovidas pela *internet* e o uso da informação arquivística. Assim, as singularidades do objeto de estudo, em virtude do fenômeno informacional, podem contribuir na revisão dos currículos dos cursos de Arquivologia no Brasil, inclusive propondo uma conscientização sobre o protagonismo por parte das práticas pedagógicas.

Esta pesquisa sinaliza a sua pertinência ao se reportar a Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de Arquivologia (BRASIL, 2002), em que aponta como competências gerais dos graduandos “[...] traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação” e “[...] responder a demanda de informação produzida pelas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo”, aspectos diretamente relacionados com a mediação da informação que refletem o objetivo do curso e o perfil do egresso.

Nesse direcionamento, buscou-se responder os objetivos propostos, mesmo enfrentando alguns desafios, a exemplo da suspensão das aulas presenciais por conta da situação atípica vivenciada pelo mundo, causada pela pandemia da Covid-19, que dificultou a coleta de dados. Assim, analisou-se 16 (dezesseis) projetos pedagógicos para atender ao objetivo específico “a) levantar e caracterizar os cursos de graduação em Arquivologia em funcionamento no Brasil”, cujo resultado evidenciou a importância do REUNI para a criação de novos cursos; a vinculação institucional dos cursos e departamentos de Arquivologia à Ciência da Informação, impactando o perfil de formação do arquivista, categorizado como profissional da informação; e a concentração geográfica na região sul e sudeste do país.

A análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Arquivologia brasileiros demonstrou as áreas do conhecimento que retratam a relação de interdisciplinaridade da Arquivologia e identificou 3 (três) IES com componentes específicos sobre mediações em arquivos, atrelando a mediação da informação aos conteúdos de ação cultural e educação patrimonial, disseminação da informação, difusão em arquivos, arquivo e sociedade e estudo de usuário. No entanto, algumas limitações foram enfrentadas para a identificação dos componentes nos PCC, a exemplo de duas matrizes curriculares vigorando ao mesmo tempo no curso, para qual adotou-se a atualização mais recente para análise; e as disciplinas livres que buscam a flexibilização dos currículos, intituladas “projetos em arquivos”, “tópicos especiais em

Arquivologia”, “tópicos em Arquivologia”, “seminários de pesquisa em Arquivologia” e “seminário em Arquivística”, que foram excluídas do estudo.

A partir dos dados coletados, observou-se um aumento na quantidade de cursos que se enquadram no escopo da pesquisa, perfazendo 5 (cinco) IES, constituindo-se 6 (seis) componentes curriculares sobre a temática, 5 (cinco) deles de caráter obrigatório, atendendo ao objetivo específico “b) levantar e descrever os componentes curriculares que versem em seus conteúdos a mediação da informação nos cursos de Arquivologia das IES”, concluindo que a mediação da informação vem sendo inserida gradativamente na área da Arquivologia, por evidenciar a necessidade informacional do usuário e o ato de mediar como essencial a atuação do arquivista.

Os projetos pedagógicos e os planos de ensino das IES estudadas relacionam à mediação as atividades de difusão, *marketing*, educação patrimonial nos arquivos, usos e usuários, democracia, práticas arquivísticas, serviço de referência, referindo-se, inclusive, as extensões mediação da informação e mediação cultural são referenciadas nos documentos formalizados. Assim, a mediação foi inserida oficialmente nos currículos a partir de 2008, observada no PPC da UFES, sinalizando que o objeto de estudo reflete as abordagens paradigmáticas da Arquivística/Arquivologia e da Ciência da Informação, tomando como referência a informação arquivística e as interferências do arquivista.

Nesse sentido, as instituições e serviços arquivísticos configuram-se como espaço problematizador, de construção de sentidos, e, por isso, foram verificados aspectos da formação do arquivista que se aproxime de um perfil desejado para uma sociedade da informação e do conhecimento. Observou-se que os PPC foram inspirados na abordagem crítica do currículo, preocupando-se com a interdisciplinaridade, a formação humanista e inclusiva, possibilitando um desenvolvimento pessoal, social e profissional, situação que reflete os objetivos dos cursos de Arquivologia voltados para ações éticas, responsabilidade social, criticidade e proatividade na aplicação dos conhecimentos arquivísticos e desenvolvimento científico, tendendo a uma educação dialógica (FREIRE, 2019a) pelo menos por parte da institucionalização. Estes aspectos impactam diretamente no perfil do egresso, contemplando competências para mediar às necessidades, reconhecer a mediação como uma ação do arquivista, estimular a consciência da dimensão profissional, executar criticamente tarefas arquivísticas e atuar eticamente, enfoques correlacionados à Arquivologia pós-moderna e pós-custodial. Entretanto, as concepções tradicionais também fazem parte do cenário curricular, abordando a especialização do conhecimento e a intensa preocupação em atender as necessidades do mercado de trabalho, ressaltando a visão pragmática da área, que

se aproxima do paradigma custodial/patrimonialista. As correntes pós-críticas mostram-se incipientes, destacadas apenas pela UFSM, mas que ao serem implantadas efetivamente podem ampliar a noção de comprometimento social do arquivista.

Em razão disso, recorreu-se ao objetivo “c) investigar a compreensão dos coordenadores, docentes e discentes dos cursos de Arquivologia estudados sobre a formação do arquivista, no que se refere ao currículo (teoria e prática docente) e mediação da informação”, que apontou um consenso a respeito da função do arquivista mediador.

Na visão dos coordenadores, a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão contribui significativamente para a reflexão da mediação da informação no campo da Arquivologia, especialmente por reconhecer que os docentes com pós-graduação em Ciência da Informação (mestrado e doutorado) desenvolvem pesquisas e ações extensionistas sobre a temática, impulsionando as reformulações curriculares. Ainda segundo os pesquisados, os currículos tentam contemplar a formação integral do ser, por meio de uma matriz dinâmica e flexível, envolvendo o conhecimento técnico, científico e cultural, favorecido pela interação docente - discente e aplicação de técnicas didáticas participativas, contribuindo para a mediação pedagógica sistematizar, promissoramente, as ações de mediação da informação. Inclusive, a oferta de componentes curriculares da área de educação serve de incentivo aos discentes para a docência universitária e educação continuada, além de melhorar as práticas de orientação e treinamento dos usuários das instituições arquivísticas, contemplando a dimensão formativa da mediação da informação. Outro item destacado pelos entrevistados é a necessidade de discutir mais enfaticamente as questões de ensino na REPARQ, que podem configurar em assertivas promissoras para a consolidação da mediação da informação na graduação, em diálogo com a pós-graduação em CI, acentuando o papel do arquivista para se tornar um protagonista social.

No entendimento dos docentes, é nítida a coexistência da concepção tradicional e crítica, demonstrando uma tentativa dos sujeitos de adotarem, nas suas práticas, técnicas e recursos condizentes com uma formação humanística, alinhadas a dinâmica social. Os conteúdos ministrados abordam os fundamentos teóricos e metodológicos da mediação da informação, tratam da ação de interferência do profissional da informação nas instituições arquivísticas e descreveram a mediação explícita e implícita trabalhada em sala. As ações dialógicas identificadas visam estimular o protagonismo profissional, incentivando o empreendedorismo e ensinando a elaborar projetos de serviços culturais e educativos em arquivos.

A compreensão dos discentes diverge, em algumas situações, das visões apontadas pelos docentes, especialmente ao se identificar como sujeito do processo de ensino-aprendizado, ao sinalizar apenas características das concepções críticas na prática do docente e ao concordar com os objetivos do curso de Arquivologia de estimular habilidades do arquivista mediador. Os participantes reconhecem os conceitos e os fundamentos teóricos de mediação da informação trabalhados em sala de aula, embora as ações mediadoras (mediação implícita e explícita) precisem ser aprofundadas, para ficarem claras as ações de interferência dos arquivistas.

Ao compreender a subjetividade envolvida nos grupos pesquisados e nas particularidades regionais de cada IES estudada, o objetivo “d) mapear o perfil dos docentes e discentes dos cursos de graduação em Arquivologia das IES estudadas” mostrou a complexidade do fenômeno estudado. Dos 4 (quatro) docentes pesquisados, observou-se uma proporção igual de mulheres e homens, na faixa etária entre 26 a 35 anos, declarados da cor branca, com títulos de doutor e bacharelado em Arquivologia, demonstrando a inserção de arquivistas na docência universitária (que ingressaram no ano de 2018) e conhecimentos na área de didática. Dos 35 (trinta e cinco) discentes que responderam o questionário, identificou-se predominância do sexo feminino, jovens de até 35 anos, declarados de cor/raça branca, em que os pais concluíram o ensino médio, com renda familiar até três salários mínimos, *status* ocupacional empregado(a) e/ou realizando estágios remunerados, e com desejo de continuar os estudos, sinalizando a importância do período noturno para a formação em nível superior e do interesse pelo curso para alcançar uma vaga no mercado de trabalho.

A partir das particularidades dos sujeitos curriculantes, buscou-se contemplar o objetivo “e) delinear confluências entre os níveis de relevância dados aos conteúdos da mediação da informação na formação do arquivista brasileiro, considerando o currículo prescrito e praticado das IES estudadas”, evidenciando uma interligação entre a medição pedagógica e a mediação da informação, vista como concepção de vida, em uma tentativa de adotar a abordagem crítica curricular. É nítido que o ensino-aprendizado é um processo social e dialógico, cujos objetivos formativos do curso contribuem para o exercício da cidadania, mas distancia-se das demandas reais do mercado de trabalho. Os enfoques do currículo necessitam aprofundar as discussões sobre as competências e habilidades que tratam das necessidades informacionais dos usuários dos serviços e instituições arquivísticas, recomendação apontada nas DCN, que podem favorecer a reflexão sobre a mediação da Arquivologia. No currículo operacionalizado em sala de aula, há a apresentação dos conceitos, categorias e dimensões da mediação da informação se referindo às funções

arquivísticas como práticas culturais a serem mediadas e democratizadas. Porém, constataram-se limitações quanto às dimensões estéticas e formativas a serem incorporadas efetivamente no processo formativo do arquivista.

Deste modo, ao responder a pergunta de pesquisa, provavelmente, três razões podem ter contribuído para os cursos de bacharelado em Arquivologia no Brasil se voltarem para a formação do arquivista na perspectiva da mediação da informação: a primeira associa-se a discussão sobre a atuação/papel/perfil do arquivista na dinâmica da sociedade contemporânea, enfatizando a função social da Arquivologia; a segunda indica a categorização do arquivista como profissional da informação, ressaltando a interdisciplinaridade com a CI; e a terceira pressupõe a inserção de novos docentes no quadro das IES, com mestrado e/ou doutorado em CI, incorporados a linha de pesquisa da mediação da informação.

Isso demonstra o entendimento de como o currículo para mediação está sendo implantado e praticado, condizentes aos objetivos formativos desejados pelos cursos das IES. Especula-se que o currículo oculto desenvolvido na perspectiva humanista (construtivista e dialógica) ao invés do tecnicismo tem intensificado as discussões sobre a responsabilidade social do arquivista e das instituições arquivísticas. Por isso, a prática docente traz indícios para uma revisão de postura docente/discente, conteúdos ministrados e elaboração de pesquisas científicas, como forma de consolidar a Arquivologia como campo científico.

Os sujeitos curriculantes, acompanhando a dinâmica social, modelam e remodelam os processos da aprendizagem, embora concepções tradicionalistas ainda façam parte do cenário curricular. Desta maneira, é uma forma de compreender como os egressos se enxergam no mundo, como agentes transformadores ou submissos a ordem neoliberal. Pelos resultados apresentados, infere-se a influência do currículo oculto no processo formativo, sobretudo quanto aos posicionamentos éticos e morais desenvolvidos em sala que perpetuam para outros espaços multirreferenciais, como os arquivos, as bibliotecas, os museus, as redes sociais, entre outros.

Em virtude dos resultados alcançados, defende-se a tese de que gradativamente os conteúdos da mediação da informação são contemplados nos cursos de Arquivologia no Brasil, sobretudo em relação ao saber fazer do profissional, por meio da apropriação dos conceitos apresentados no currículo praticado, inclusive em uma abordagem transversal, diante da tendência do mercado de trabalho para um arquivista social (formação humanística). Entretanto, ressalta-se que, da ordem do currículo prescrito, é tímida a inserção da mediação da informação como componente curricular específico, dificultando a sistematização das interferências para se alcançar as dimensões dialógica, estética, formativa, ética e política.

Acredita-se que a consolidação da temática na área, em uma visão conceitual de Almeida Júnior (2015), seja uma realidade próxima, ainda mais por conta das novas pesquisas, da vinculação institucional com a CI e do interesse dos discentes pela educação continuada.

Apesar dos discentes pesquisados constatarem que os cursos de Arquivologia estimulam habilidades do arquivista mediador, observou-se ausência de clareza quanto à identificação dos fundamentos teóricos da mediação da informação e das instâncias mediadoras. Tais informações sinalizam ser indispensável um aprofundamento das discussões na área, para que as ações mediadoras possam ser conscientes, garantindo serviços e produtos e favorecendo situações de aprendizagem nos ambientes arquivísticos. Vale salientar que os aspectos epistemológicos e cognitivos são indispensáveis às práticas profissionais, em que se espera um arquivista proativo para atender às necessidades informacionais dos seus usuários.

A reformulação nas competências das Diretrizes Curriculares Nacionais da área faz-se necessária, com vistas a acentuar o papel profissional que seja condizente com a arquivística social, explorando conteúdos e práticas direcionados aos sistemas de informação arquivística, ressaltados por Thomassen (2005), Cook (2012), Moro Cabero (2015) e Eastwood (2016), nos quais aspectos de governança, transparência, cidadania façam parte das instituições arquivísticas.

Por isso, o arquivista do contexto atual é requerido a estar preparado para auxiliar as necessidades informacionais dos seus usuários (administradores, pesquisadores e cidadão), em tempo real, seguindo as características da disponibilidade de informação em acesso aberto, sobretudo os provenientes do setor público ou instituições privadas de interesse social, como as associações de classe, os arquivos de personalidades e/ou autoridades artísticas, políticas, religiosas, ensino, entre outros.

Ante ao exposto, considera-se que a formação do arquivista para mediação (cultural, da informação, arquivística) possibilita novas formas de aprendizagem, sobretudo ao relacionar a atuação do arquivista ao ato de conhecer do usuário, sendo o sujeito chave para o acesso à informação e democratização da sociedade, mesmo que de forma incipiente, é esse profissional que proporciona a produção, tratamento, preservação e difusão da informação arquivística. Além disso, a mediação da informação possibilita aos profissionais serem agentes transformadores, se posicionando nos ambientes laborais e assumindo um protagonismo social.

Ao reconhecer os múltiplos olhares para a pesquisa, finaliza-se esta tese com a sensação de incompletude, cumprindo o prazo do programa de pós-graduação, dentro das limitações impostas pela suspensão das aulas presenciais, por causa do período acometido pela

Covid-19, admitindo que os resultados alcançados possam indicar estudos futuros. Dentre as possibilidades, recomenda-se a verificação dos projetos de extensão sobre a temática na graduação, pois a prática na integração entre a universidade e a sociedade favorece a apropriação da informação, tornando as ações mediadoras mais conscientes, por conseguinte, possibilitando retornos positivos na visibilidade profissional e consolidação da identidade do arquivista. Outras opções dizem respeito à análise dos atos de currículos e a prática da mediação da informação nas IES, aproximando os fundamentos da Educação com a Arquivologia; à compreensão das ações mediadoras pelos usuários das instituições arquivísticas; e à investigação das dimensões da mediação da informação nos serviços arquivísticos das IES.

Além de ampliar as discussões científicas, sugerem-se ações para direcionar reformulações curriculares na área, conferindo empenho para potencializar a atuação do arquivista como mediador, tais quais: atribuir parâmetros para o ensino da mediação da informação, a exemplo do componente curricular da UNESP que trata os conceitos, histórico, processos, metodologias, instâncias, dimensões, visando uma harmonização quanto ao que ensinar para consolidar o discurso “arquivista mediador da informação arquivística”; promover o diálogo entre a graduação e a pós-graduação para melhor tratar a mediação da informação; ampliar as discussões do ensino (didática, enfoques curriculares, perfil do egresso) para mediação na REPARQ; inserir componentes optativos na área da Educação em todas as IES brasileiras, com o intuito de preparar o egresso para a docência universitária e a lidar com os aspectos formativos dos usuários; adotar o termo mediação da informação nos projetos pedagógicos dos bacharelados em Arquivologia, inclusive nas competências e no perfil dos egressos; e explorar a concepção pós-crítica nos conteúdos de mediação da informação, fornecendo subsídios para adequar as instituições arquivísticas a dinâmica da sociedade.

Por fim, é na universidade pública, espaço de produção de conhecimento, que os sujeitos curriculantes vêem oportunidade de ascensão social e redução da desigualdade social, conscientizando-se do valor da informação para as ações humanizadoras. Entretanto, constata-se um razoável distanciamento entre o currículo oficial e o oculto, evidenciando que as práticas docentes influenciam significativamente no perfil profissional do egresso, especialmente ao relatar as suas experiências e associá-las com a teoria.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, Luc *et al.* **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997. 245p.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo F. Mediação da informação: um conceito atualizado. *In:* BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, José A.; SILVA, Rovilson (Org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015a, p.9-32.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo F. Mediação da informação: dimensões. **INFOhome**, Marília, nov. 2015b. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=939. Acesso em: 21 set. 2019.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANCIB, 2008. p.1-14.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/01/pdf_9aa58ba510_0007871.pdf. Acesso em: 08 dez. 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo F.; BORTOLIN, Sueli. Mediação da informação e da leitura. *In:* SILVA, T. (Org.). **Interdisciplinaridade e transversalidade em Ciência da Informação**. Recife: Néctar, 2008. p. 67-85.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo; SANTOS NETO, José A. Mediação da informação e a organização do conhecimento: interrelações. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 98-116, maio/ago. 2014.

ANNA, Jorge S.; CAMPOS, Suelen O. Mediação da informação em arquivos: a necessidade da consolidação da prática do serviço de referência. **Biblionline**, v. 12, n. 2, p. 68-83, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/16510>. Acesso em: 25 set. 2019.

ARAÚJO, Carlos A. A. **Arquivologia, Biblioteconomia, Mseologia e Ciência da Informação**: o diálogo possível. Brasília, DF: Briquet de Lemos; São Paulo: Associação Brasileira de Profissionais da Informação (ABRAINFO), 2014. 200 p.

ARAÚJO, Carlos A. A. Correntes teóricas da Ciência da Informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v.38, n.3, p.192-204, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a13>. Acesso em: 10 set. 2019.

ARREGUY, Cíntia; NEGREIROS, Leandro; SILVA, Welder. Influências na estruturação de currículos de Arquivologia: as configurações acadêmico-institucionais, o contexto regional, o mercado laboral e o perfil docente. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 20, n. 2, p. 172-197, abr./jun 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/2344>. Acesso em: 5 ago. 2019.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**.

Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br/Media/Dicion%20Term%20Arquiv.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Cursos de Arquivologia no Brasil**. Brasília: Arquivo Nacional, 2019. Disponível em: <http://conarq.arquivonacional.gov.br/links-uteis/389-cursos-de-arquivologia-no-brasil.html>. Acesso em: 09 ago. 2019.

ASSOCIAÇÃO DOS ARQUIVISTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. II REPARQ – 16 a 18 de novembro. [Site]. Rio de Janeiro, 15 nov. 2011. Disponível em: <http://www.aerj.org.br/2011/11/15/ii-reparq-16-a-18-de-novembro/>. Acesso em: 15 set. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS E PESQUISAS (ABEP). **Critério de Classificação Econômica Brasil**, 2019. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BALBINO, Giseli M. S.; CHAGAS, Cíntia A. O papel pedagógico do arquivista e sua inserção na difusão e mediação da informação. **ÁGORA**, Florianópolis, v. 28, n. 57, p. 227-238, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/101434>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BARRETO, Aldo A. Uma história da ciência da informação. In: TOUTAIN, Lídia Maria Batista Brandão (Org.). **Para entender a ciência da informação**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 13-34. (Sala de aula 6).

BARRIER, Julien; QUÉRÉ, Olivier; VANNEUVILLE, Rachel. The making of curriculum in higher education. **Revue D' Anthropologie des Connaissances**, v.13, n.1, p. 33-60, 2019. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2019-1-page-33.htm#>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BARROS, Aparecida S. X. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.

BELLOTTO, Heloísa L. **Arquivo: estudos e reflexões**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a. 477 p.

BELLOTTO, Heloísa L. A profissão e o ensino da Arquivologia. In: BELLOTTO, Heloísa. **Arquivo: estudos e reflexões**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b. p. 205-218.

BORKO, Harold. Information science: what is it? **American Documentation**, v. 19, n. 1, p. 3-5, 1968.

BRANDÃO, Gleise; BORGES, Jussara. Mediação da informação arquivística: o papel do arquivista pós-custodial. **Revista Analisando em Ciência da Informação - RACIn**, João Pessoa, v. 4, n. especial, p. 118-136, out. 2016. Disponível em: http://racin.arquivologiauepb.com.br/edicoes/v4_nesp. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (24 de fevereiro de 1891). Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em: 03 fev. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n.º 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 ago. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931.

BRASIL. Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 out. 2012a.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixar Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.º 6.546, de 04 de julho de 1978. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Arquivista e de Técnico de Arquivo, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 jul. 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6546.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.º 8.159, de 9 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jan. 1991. Disponível em: <http://www.aneel.gov.br/arquivos/pdf/lei19918159.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 ago. 2012b.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 492/2001**, de 03 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 1.363/2001**, de 12 de dezembro de 2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História,

Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 20/2002, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Arquivologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES202002.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Parecer CONAES nº 4**, de 17 de junho de 2010, sobre o Núcleo Docente Estruturante – NDE. Brasília, DF: 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Resolução n.º 1**, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília, DF: 2010b. Disponível em: http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao_1_2010.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Denominações das Instituições de Ensino Superior (IES). [2019?]. Brasília, DF: Itamaraty, [2019?]. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. Acesso em: 15 ago. 2019.

BURNHAM, Teresinha F. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. *In*: LUBISCO, Nídia; BRANDÃO, Lúcia (Org.). **Informação e Informática**. Salvador: Edufba, 2000. p. 283-307.

CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – Cadastro e-Mec. Curso de graduação em Arquivologia, 2020a. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – Cadastro e-Mec. Curso de graduação em Ciência da Informação, 2020b. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: 03 jul. 2020.

CALDERÓN, Adolfo I.; FRANÇA, Carlos M. Rankings acadêmicos na educação superior: tendências da literatura ibero-americana. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, n. 2, p.448-466, Jul./2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000200010>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CAVALCANTE, Joseneide F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 54 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 8). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000095.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CONSELHO INTERNACIONAL DE ARQUIVO. **Código de Ética**. 1996. Disponível em: <http://www.aaerj.org.br/a-profissao/codigo-de-etica/>. Acesso em: 09 mar. 2019.

CONSELHO INTERNACIONAL DE ARQUIVO. **Declaração Universal sobre os Arquivos (DUA)**. 2010. Disponível em: https://www.ica.org/sites/default/files/ICA_2010_Universal-Declaration-on-Archives_PT.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS (Brasil). **Associações de profissionais de Arquivologia**. [2019?]. [online]. Disponível em: <http://www.conarq.gov.br/index.php/links-uteis/391-associacoes-de-profissionais-de-arquivologia>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS (Brasil). Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos. **Diretrizes para a implementação de repositórios arquivísticos digitais confiáveis – RDC-Arq**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2015. 31p. Disponível em: http://www.conarq.gov.br/images/publicacoes_textos/diretrizes_rdc_arq.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS (Brasil). Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos. **E-Arq Brasil: modelos de requisitos para sistemas informatizados de gestão arquivísticas de documentos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2011. 136 p. Disponível em: <http://www.siga.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes/e-arq.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

COOK, Terry. A ciência arquivística e o pós-modernismo: novas formulações para conceitos antigos. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 3-27, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v3i2p3-27>. Acesso em: 13 set. 2019.

COOK, Terry. O passado é prólogo: uma história das idéias arquivísticas desde 1898 e a futura mudança de paradigma. In: HEYMANN, Luciana; NEDEL, Letícia (Org.). **Pensar os arquivos: uma antologia**. Tradução Luiz Alberto Barradas. Rio de Janeiro: FGV, 2018. p. 17-82.

COUZINET, Viviane. Documento e documentologia nas Ciências da Informação e da Comunicação. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 203, p.187-206, out./dez. 2015a.

COUZINET, Viviane. Tendências da pesquisa francesa em Ciências da Informação e Documentação: mediação e documentos. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 203, p. 207-222, out./dez. 2015b.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

CURRÍCULO. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa [online]. Lisboa: Priberam Informática, [2019?]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/curr%C3%ADculo>. Acesso em: 05 ago. 2019.

DAVALLON, Jean. La médiation: la communication en procès? **MEI -Médiations et information**, n.19. p.38-59, 2003. Disponível em: http://www.mei-info.com/wp-content/uploads/revue19/ilovepdf.com_split_3.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019.

DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo? **Prisma.com** – Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação, Porto, n. 4, p. 4-37, 2007. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2100>. Acesso em: 06 set. 2019.

DINGWALL, Glenn. Modelo do ciclo vital e o modelo do *continuum*. In: EASTWOOD, Terry; MACNEIL, Heather. **Correntes atuais do pensamento arquivístico**. Tradução de Anderson Bastos Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 205-236.

DUFF, Wendy M. Mediação arquivística. In: EASTWOOD, Terry; MACNEIL, Heather. **Correntes atuais do pensamento arquivístico**. Tradução de Anderson Bastos Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 171-204.

EASTWOOD, Terry. Um domínio contestado: a natureza dos arquivos e a orientação da Ciência Arquivística. In: EASTWOOD, Terry; MACNEIL, Heather. **Correntes atuais do pensamento arquivístico**. Tradução de Anderson Bastos Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-45.

ESPOSEL, José Pedro. **Arquivos: uma questão de ordem**. Niterói: Muiraquitã, 1994. 234 p.

FABRE, Isabelle. O documento no museu, extensão do domínio de expressão da obra. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 203, p. 119-130, out./dez. 2015.

FERREIRA, Maria M.; BOTTENTUIT, Aldinar M. Didática na Biblioteconomia: reflexões sobre a prática de professores na disciplina fundamentos de Biblioteconomia da UFMA. **REBECIN**, Marília – SP, v. 4, n. esp., p. 19-36, 2017. Disponível em: <http://abecin.org.br/portalde revistas/index.php/rebecin/article/view/95/pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

FINANCIAMENTO da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas [recurso eletrônico]. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. (Série estudos estratégicos; n. 11 e-book)

FONSECA, Maria O. K. **Arquivologia e ciência da informação**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. 124 p.

FONSECA, Maria O. K. Formação e capacitação profissional e a produção do conhecimento arquivístico. In: MESA REDONDA NACIONAL DE ARQUIVOS, 1999, Rio de Janeiro. Mesa Redonda Nacional de Arquivos: Caderno de Textos. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999. p.1-14. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9060862-Formacao-e-capacitacao-profissional-e-a-producao-do-conhecimento-arquivistico.html>. Acesso em: 03 set. 2019.

FORGRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Brasília, DF: ForGRAD, 2000, p. 1-9. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Doc_Diretoria.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

FORGRAD (Org). **Resgatando espaços e construindo idéias**: ForGrad 1997 a 2004. 3. ed. Uberlândia: Edufu, 2004. 268 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 59. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019a. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019b. 256 p.

FREITAS, Maria. J. R.; NAGEL, Rolf. **Dicionário de Termos Arquivísticos**: Subsídios para uma terminologia arquivística brasileira. 2. ed. Salvador: Fundação Alemã para o Desenvolvimento Internacional, 1991. 110 p.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 207p.

GLAZIER, Jack D. Qualitative and non qualitative research methodologies: thesis, antithesis, or synthesis? *In*: FRÍAS, José A.; RÍOS HILARIO, Ana B. (Eds.). **Metodologías de investigación en información y documentación**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004. p. 177-193.

GOMES, Henriette F. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 46-59, maio./ago. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19994>. Acesso em: 12 mar. 2019.

GOMES, Henriette F. Mediação da informação e protagonismo social: relações com vida ativa e ação comunicativa à luz de Hannah Arendt e Jürgen Habermas. *In*: GOMES, H. F.; NOVO, H. F. (Org.). **Informação e protagonismo social**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 27-44.

GOMES, Henriette F. Protagonismo social e mediação da informação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, s/p, 2019. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4644/4048>. Acesso em: 23 set. 2019.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. *In*: Silva, H. (Org.). **Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 109-147

GUIMARÃES, Fernanda. **A formação do docente universitário nos programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação**: diagnóstico e perspectivas. 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

HEREDIA HERRERA, Antonia. **Archivística General**: teoría y práctica. 5.ed. Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla, 1991. 512 p.

IACOVINO, Livia. Os arquivos como arsenais de responsabilidade. *In*: EASTWOOD, Terry; MACNEIL, Heather. **Correntes atuais do pensamento arquivístico**. Tradução de Anderson Bastos Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 261-302.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **População brasileira**: às 00:03:46 de 16 de agosto de 2019. [online]. Disponível em:

https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php. Acesso em: 16 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 ago. 2019.

JARDIM, José M. A formação do arquivista na sociedade da informação. **Actas** – Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e documentalistas, Lisboa, n.7, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/707/706>. Acesso em: 14 set. 2019.

JARDIM, José M. Governança arquivística: contornos para uma noção. **Acervo - Revista do Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 31-45, set./dez. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/108130>. Acesso em: 17 set. 2019.

JARDIM, José M. A produção do conhecimento arquivístico: perspectivas internacionais e o caso brasileiro (1990-1995). **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 243-252, set./dez. 1998. Disponível em: http://www.tce.sc.gov.br/files/file/biblioteca/a_producao_de_conhecimnto_arquivistico.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

JEANNERET, Yves. A relação entre mediação e uso no campo de pesquisa em informação e comunicação na França. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 25-34, set. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3395/reciis.v3i3.753>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KUHLTHAU, Carol. **Seeking meaning: a process approach to library and information services**. Norwood, NJ: Ablex, 1993. p.107-144. Disponível em: http://faculty.arts.ubc.ca/emeyers/LIBR535/readings/Kuhlthau_2004.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340 p.

LIBÂNEO, José C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. (Capítulo 1). In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017. 32p.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=k9rFAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=teoria+do+curriculo&ots=eEaB3MOw5Q&sig=rxLJ4R028yNayRqF09gBIghNU-A#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LOPES, Luís C. **A informação e os arquivos: teorias e práticas**. Niterói: EDUFF; São Carlos: EDUFScar, 1996. 142 p.

LODOLINI, Elio. Formación profesional de los archiveros y escuelas de archivología. **Anuario Escuela de Archivología**, Córdoba, n.2, p. 50-68, 2010. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuario/article/view/4205>. Acesso em: 11 set. 2019.

LOUSADA, Mariana. A mediação da informação e a Arquivologia: aproximações teóricas. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 117-134, 2016. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/42621>. Acesso em: 16 jan. 2019.

LOUSADA, Mariana; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo F. A mediação da informação na teoria arquivística: aspectos epistemológicos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 14, 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]** Florianópolis: UFSC, 2013, p. 1-8. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000013809/70ca2383ae37c75912f08abf6f84cd03>. Acesso em: 02 set. 2019.

MACEDO, Roberto S. Aprendizagem e formação: aprofundamentos e conexões contemporâneas. **Revista Saberes**. Paripiranga, v. 1, n. 1, p.1-9, 2014. Disponível em: <https://www.faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/07/1.-Macedo-APRENDIZAGEM-E-FORMACA1.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

MACEDO, Roberto S. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 67-74, jan./abr. 2012. Currículos: problematização em práticas e políticas. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24252/17231>. Acesso em: 08 ago. 2019.

MACEDO, Roberto S. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 190 - 212, jan./mar.2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/30198/25068>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MACEDO, Roberto; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. 174 p.

MACEDO, Roberto; GUERRA, Denise; MACEDO, Társio. Redes e Formação: argumentos e experiências multirreferenciais. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 110-133, jan-mar. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6465>. Acesso em: 07 ago. 2019.

MADEIRA, Miguel C. Situações em que a aula expositiva ganha eficácia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 36015-36029. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21752_10083.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

MADEIRA, Miguel C.; SILVA, Rosa M. A. **Ensinar na universidade**: didática para professores iniciantes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 260 p.

MALHEIRO, Armando; RIBEIRO, Fernanda. **Paradigmas, serviços e mediações em Ciência da Informação**. Recife: Néctar, 2011. 217 p.

MANIFESTOS dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

MARIZ, Anna C. **A informação na internet: arquivos públicos brasileiros**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. 168 p.

MARCONDES, Nilsen A.; BRISOLA, Elisa. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap on-line**, São José dos Campos – SP, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul.2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revista-univap/article/view/228/210>. Acesso em: 28 set. 2019.

MARQUES, Angelica A. C. Arquivologia e Ciência da Informação: de mãos dadas? **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.26, n.3, p. 169-184, set./dez. 2016.

MARTINS. Antonio C. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17 (Suplemento 3), p. 4-6, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MARTINS, Gilberto A.; THEÓPHILO, Carlos R. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Atlas S.A., 2007. 225 p.

MARTINS, Roberto. O sistema de arquivos da universidade e a memória científica. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARQUIVOS UNIVERSITÁRIOS, 1, 1992. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 1992, p. 27-48. Disponível em: <http://www.ghc.usp.br/server/pdf/ram-43.PDF>. Acesso em: 10 set.2018.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. *In*: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária**. São Paulo: Cortez e Mackenzie, 2003.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T; BECHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000. 173p.

MASETTO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus editora, 2002. p. 9-26.

MATOS, Maria T. V. B. Panorama histórico da formação arquivística nas Américas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ARQUIVOLOGIA, 15, 2008, Goiânia. **Anais eletrônicos [...]**. Goiânia: Associação dos Arquivistas Brasileiros, Associação de Arquivologia do Estado de Goiás, 2008. Disponível em: www.aag.org.br/anaisxvcb.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018.

MATOS, Maria T. *et al* (Org.). **Perfil, evolução e perspectivas do ensino e da pesquisa em Arquivologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2015. 575 p.

MEDIAÇÃO. *In*: DICIO Dicionário online de português [online]. Brasil: 7 Graus, [2019?]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mediacao/>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 80 p.

MOREIRA, Antonio F. B. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.58, p. 44-53, abr./jun. 1993. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1890/1861>. Acesso em: 29 ago. 2019.

MORO CABERO, María M. Los nuevos paradigmas de la archivística y sus implicaciones en la formación y en La investigación. *In: MATOS, M. T. et al (Org.). Perfil, evolução e perspectivas do ensino e da pesquisa em Arquivologia no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 17-40.

NEVES, Dulce A.; ROCHA, Maria M.; SILVA, Patrícia (Org.). **Cartografia da pesquisa e ensino da arquivologia no Brasil: IV REPARQ**. [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/96/24/435-1?inline=1>. Acesso em: 14 set. 2019.

OLIVEIRA, Luciel H. Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert. **Notas de Aula**. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Administração e Desenvolvimento Organizacional. Varginha: PPGA CNEC/FACECA, 2005.

PACHECO, José A. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9381>. Acesso em: 16 out. 2019.

PAIM, Ana V. A re-existência enquanto ato de currículo no contexto da formação de professores. *In: MACEDO, Roberto et al. (org.). Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva). p. 61-91.

PARRELA, Ivana. Educação patrimonial nos arquivos brasileiros: algumas experiências e perspectivas de uso da metodologia. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 42, n. 1, p.107-116 jan./abr., 2013.

PAZ, Cláudio D. O programa de ensino como contrato didático. **Cadernos Acadêmicos**, Tubarão – RS, v. 1, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2009.

PEREIRA, Alice T. C.; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria R. A. C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *In: PEREIRA, Alice T. C. (Org.). Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007. p. 2-22.

PERROTTI, Edmir. Sobre informação e protagonismo cultural. *In: GOMES, Henriette F.; NOVO, Hildenise F. (Org.). Informação e protagonismo social*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 11-26.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. **Informação & Informação**, Londrina, v.19, n.2, p.1-22, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992/17341>. Acesso em: 20 set. 2019.

PIERUCCINI, Ivete. Ordem informacional dialógica: mediação como apropriação da informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador – BA. **Anais eletrônicos [...]** Salvador: UFBA, 2007. Disponível em: <http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--159.pdf> . Acesso em: 11 set. 2019.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIMA DE ARQUIVO NÃO! Blog do movimento contra o Projeto de Lei da "Queima de Arquivo" - PL 7.920/2017 (antigo PLS 146/2007) e os PL's a ele pensados, que colocam em risco os documentos públicos e o patrimônio arquivístico brasileiro. [2019?]. Disponível em: <https://queimadearquivonao.webnode.com/>. Acesso em: 15 set. 2019.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995. 279 p.

REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

REUNIÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM ARQUIVOLOGIA, 6., 2019. [Site]. Disponível em: <http://www.vireparq.ufpa.br/>. Acesso em: 15 set. 2019.

RIBEIRO, Fernanda. A Arquivística como disciplina aplicada no campo da Ciência da Informação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 59-73, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/9887/5619>. Acesso em: 20 jan. 2019.

RIBEIRO, Fernanda. Da mediação passiva à mediação pós-custodial: o papel da ciência da informação na sociedade em rede. **Informação & Sociedade: Estudo**, João Pessoa, v. 20, n. 1, p. 63-70, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/4440>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RONCAGLIO, Cynthia. O papel dos arquivos das instituições federais de ensino superior e a experiência do Arquivo Central da Universidade de Brasília. **RICI: Revista Ibero-americana em Ciência da Informação**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 178-194, jan./jun.2016. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/45991>. Acesso em: 01 out. 2018.

ROTHEN, José C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**, Belo Horizonte, n. 17, p. 141-160, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=60783>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Yves; COUTURE, Carol. **Os fundamentos da disciplina Arquivística**. Tradução Magda Bigotte de Figueiredo. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998. 356 p.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LUCIO, María. **Metodología de la investigación**. 6. ed. México: McGraw-Hill, Interamericana Editores, 2014. 600 p.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LUCIO, María. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p.

SANTOS, Boaventura S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, Boaventura S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 6. ed. Porto: Afrontamentos, 1989. 266p.

SANTOS, Raquel; SOUSA, Ana C.; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo F. Os valores pragmático, afetivo e simbólico no processo de mediação consciente da informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 343-362, jan./mar. 2021.

SANTOS NETO, José A. **O estado da arte da mediação da informação**: uma análise histórica da constituição e desenvolvimento dos conceitos. Marília, SP, 2019. 458 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2019.

SANTOS NETO, José A.; ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo F. A disciplina mediação da informação nos currículos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia no Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 3, n. 1, p. 3-23, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/71531>. Acesso em: 06 jul. 2019.

SANTOS NETO, José A.; BORTOLIN, Sueli. Mediação da informação no campo da Arquivologia. **Transinformação**, v. 31, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-9865201931e180067>. Acesso em: 26 set. 2019.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 41-62, jan./jun. 1996. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**: Revista de Educação, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SCHELLENBERG, Theodore R. **Arquivos modernos**: princípios e técnicas. 6. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. 388 p.

SILVA, Armando *et al.* **Arquivística**: teoria e prática de uma Ciência da Informação. 3. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2009. 254 p.

SILVA, Armando; RIBEIRO, Fernanda. **Das «ciências» documentais à ciência da informação**: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2008. 174 p.

SILVA, Eliezer; ORRICO, Evelyn. O projeto da Associação dos Arquivistas Brasileiros para o campo arquivístico. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 20, n. 3, p. 85-100, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v20n3/1413-9936-pci-20-03-00085.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

SILVA, Sérgio M.; LACERDA, Aline L. A análise documental de imagens como processo de mediação da informação nos arquivos. **Acervo - Revista do Arquivo Nacional**, v. 31 n. 3, p. 75-87, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/108124>. Acesso em: 26 set. 2019.

SILVA, Rovilson; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo. Mediação: perspectivas conceituais em Educação e Ciência da Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 23, n. 2, p. 71-84, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v23n2/1413-9936-pci-23-02-00071.pdf> Acesso em: 13 set. 2019.

SILVA, Teresa R. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.70, p. 5-19, ago. 1989.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias de Currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. 156 p.

SILVA, Welder.; ARREGUY, Cíntia; NEGREIROS, Leandro. Harmonização curricular: análises das configurações acadêmico-institucional e do perfil docente dos cursos de Arquivologia no Brasil. *In*: NEVES, Dulce; ROCHA, Maria M.; SILVA, Patrícia (Org.). **Cartografia da pesquisa e ensino da Arquivologia no Brasil: IV REPARQ**. [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. p. 119-178.

SOUZA, Maíra. A mediação da informação nas redes de arquivos históricos. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Maria P. N. Abordagem inter e transdisciplinar em Ciência da Informação. *In*: TOUTAIN, Lídia Maria Batista Brandão (Org.). **Para entender a ciência da informação**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 75-90. (Sala de aula 6).

TANUS, Gabrielle F.; ARAÚJO, Carlos A. A. O ensino da Arquivologia no Brasil: fases e influências. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 18, n. 37, p. 83-102, mai./ago., 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1518-2924.2013v18n37p83>. Acesso em: 30 ago. 2019.

THOMASSEN, Theo. Archival education in the age of transnational data communication. *In*: INTERNATIONAL COUNCIL ON ARCHIVES. Section for Archival education and Training. 2005. Disponível em: <http://www.ica-sae.org/paper03.html>. Acesso em: 14 set. 2019.

THOMASSEN, Theo. A first introduction to archival science. **ArchivalScience**, v. 1, n. 4, p. 373 – 385, december 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF02438903> Acesso em: 14 set. 2019.

UNIASSELVI. **Graduação EAD em Arquivologia** [*homepage* institucional]. Santa Catarina: UNIASSELVI, 2020. Disponível em: <https://portal.uniasselvi.com.br/lista-cursos-graduacao/sp/limeira/cursos/arquivologia/ead>. Acesso em: 03 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI)**. Curitiba, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/>. Acesso em: 03 ago. 2019.

VALENTIM, Marta P. Atuação e perspectivas profissionais para o profissional da informação. *In*: VALENTIM, Marta (Org.) **Profissionais da Informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis, 2000. p. 135-152.

VARELA, Aida. **Informação e construção da cidadania**. Brasília: Thesaurus, 2007. 168p.

VARELA, Aida; BARBOSA, Marilene. A multirreferencialidade de saberes nos atos de mediação do conhecimento: o aporte das ciências cognitivas à ação pedagógica das bibliotecas. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.14, n.2, p. 187-203, maio./ago. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-9936200900020001>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. 206 p. (Caderno Pedagógico do Libertad, v.1)

VÉLEZ, Edilma N. A didática no ensino superior: mediando a transformação da informação em conhecimento. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.203, p.45-60, out./dez. 2015.

VENÂNCIO, Renato; SILVA, Welder; NASCIMENTO, Adalson (Org.). **Ensino e pesquisa em Arquivologia: cenários prospectivos**. [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, 2018. 728 p. Disponível em: <http://vrepairq.eci.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/10/Ensino-e-pesquisa-em-arquivologia-cenarios-prospectivos.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 206 p.

APÊNDICE A - QUADRO 1 - LEVANTAMENTO SOBRE MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO E ARQUIVOLOGIA NA BASE DE DADOS EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (BRAPCI), NO PERÍODO DE 2009-2019 (POR ANO)

Autor(es) Sobrenome/Nome	Título	Ano	Palavras-chave	Produto
GAMA, Fernando Alves FERNEDA, Edberto	A mediação da informação nos arquivos permanentes: serviços de referência arquivística no ambiente digital	2010	Arquivos permanentes. Serviço de referência. Mediação da informação. Comportamento informacional. Descrição arquivística. Linguagens de marcação. Arquitetura da Informação.	Relato de Experiência - periódico
LOUSADA, Mariana ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo VALENTIM, Marta	Mediação da informação orgânica sob a perspectiva do processo decisório empresarial: análise do papel do arquivista	2011	Informação Orgânica. Informação Arquivística. Mediação da Informação. Profissional da Informação. Arquivista.	Artigo – periódico
ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila	Mediação como conceito potencializador do diálogo entre a Ciência da Informação e os campos da Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia	2012	Sem palavras	Anais de evento
LOUSADA, Mariana ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo	A Mediação da Informação e a Arquivística: aproximações Teóricas	2012	Mediação da Informação. Arquivologia. Abordagem Canadense. Arquivística Pós-Moderna.	Capítulo livro
FERREIRA, Letícia Elaine ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo	A mediação da informação no âmbito da arquivística	2013	Arquivologia. Organização Arquivística. Mediação da informação.	Artigo – periódico
LOUSADA, Mariana, ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo	A mediação da informação na teoria arquivística: aspectos epistemológicos	2013	Arquivística. Mediação da Informação. Epistemologia.	Anais de evento
ANNA, Jorge Santa CAMPOS, Suelen de Oliveira	Mediação da informação em arquivos: a necessidade da consolidação da prática do serviço de referência	2016	Ciência da Informação. Arquivo. Mediação da Informação. Serviço de referência em unidades de informação.	Relato de Pesquisa – periódico
LOUSADA, Mariana	A mediação da informação e Arquivologia: aproximações teóricas	2016	Mediação da informação. Arquivologia. Abordagem Canadense. Arquivística Pós-Moderna.	Artigo – periódico
BRANDÃO, Gleise LIMA, Jussara	Mediação da informação arquivística: o papel do arquivista pós-custodial	2016	Mediação da informação. Mediação da informação arquivística. Arquivologia pós-custodial.	Artigo – periódico

Continua...

Conclusão do Quadro 1

Autor(es) Sobrenome/Nome	Título	Ano	Palavras-chave	Produto
SANTOS NETO, João Arlindo ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo	A disciplina Mediação da Informação nos currículos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia no Brasil	2016, 2017	Mediação da informação - Disciplina. Formação do Profissional da Informação. Cursos de Arquivologia. Cursos de Biblioteconomia. Cursos de Ciência da Informação. Cursos de Gestão da Informação. Cursos de Museologia.	Artigo – periódico
SANTOS NETO, João Arlindo BORTOLIN, Sueli	Mediação da Informação: afinando o foco na Arquivologia	2016	Mediação da informação – Arquivologia. Mediação da informação – arquivista. Mediação em arquivos.	Anais de evento
BALBINO, Giseli CHAGAS, Cíntia	Papel pedagógico do arquivista e sua inserção na difusão e mediação da informação	2018	Arquivista. Multidisciplinaridade. Difusão. Mediação. Orientação.	Artigo – periódico
SILVA, Sérgio LACERDA, Aline	A análise documental de imagens como processo de mediação da informação nos arquivos	2018	Análise documental. Imagens. Arquivos. Mediação da informação.	Artigo – periódico
SANTOS NETO, João Arlindo BORTOLIN, Sueli	Mediação da informação no campo da Arquivologia	2019	Arquivologia. Mediação. Mediação da informação. Mediação em arquivos.	Artigo – periódico

Fonte: Elaborada pela autora.

APÊNDICE B - QUADRO 2 – RELAÇÃO DE PUBLICAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ARQUIVOLOGIA NO BRASIL (POR ANO)

Autores	Título	Ano	Tipo de publicação
GLEZER, R.	Arquivos universitários: para que?	1989	Artigo revista
MARTINS, R.	O sistema de arquivos da universidade e a memória científica	1992	Artigo completo evento
BONATO, N.	Os arquivos escolares como fonte para a história da educação	2003	Artigo revista
MARQUES, A.	Os espaços e os diálogos da formação e configuração da Arquivística como disciplina no Brasil.	2007	Dissertação
MARQUES, A.; RONCAGLIO, C.; RODRIGUES	A formação e a pesquisa em Arquivologia nas universidades públicas brasileiras - I Reunião Brasileira de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (REPARQ)	2011	Livro
VENANCIO, R. P	Arquivos universitários no Brasil: esboço de uma cronologia.	2012	Capítulo de livro
VENANCIO, R. P.; NASCIMENTO, A.	Universidades & Arquivos: gestão, ensino e pesquisa	2012	Livro
GAVA, T. B. S.; FERRARI, L. I.	Avaliação do Desempenho de alunos em Atividades Acadêmicas	2012	Artigo completo evento
PARRELA, I.	Educação Patrimonial nos arquivos brasileiros: algumas experiências e perspectivas de uso da metodologia	2013	Artigo revista
KOYAMA, A.	Arquivos online: práticas de memória, de ensino de História e de educação das sensibilidades	2013	Tese
FERREIRA, R.; KONRAD, G.	O ensino de Arquivologia no Brasil: o caso dos cursos de Arquivologia no RS	2014	Artigo revista
MATOS <i>et al.</i> (Org.)	Perfil, evolução e perspectivas do ensino e da pesquisa em Arquivologia no Brasil - III Reunião Brasileira de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (REPARQ)	2015	Livro
TANUS, G.; ARAÚJO, C. A.	Formação em Arquivologia no Brasil: análise da influência acadêmico-institucional	2015	Capítulo de livro
OLIVEIRA, F.; SOUSA, R.	Uma proposta de formação mínima para os cursos de Arquivologia das universidades brasileiras	2015	Capítulo de livro
SILVA, W.; ARREGUY, C.; NEGREIROS, L.	Da Arquivologia que fazemos: mapeamento dos currículos dos cursos de Arquivologia do Brasil	2015	Capítulo de livro
PEDRAZZI, F.; FERREIRA, R.; CONSTANTE, S.	A revisão curricular na Arquivologia da UFSM como resultado da avaliação do ensino	2015	Capítulo de livro
DI CHIARA, I.; BARTALO, L.; CONTANI, M.	A competência informacional e o desempenho acadêmico de estudantes de Arquivologia	2015	Capítulo de livro
LOPEZ, A.; ÁVILA, R.	Blogs em Arquivologia: ferramentas de ensino-aprendizagem ou componentes do ato pedagógico?	2015	Capítulo de livro
VAZ, G.; ARAÚJO, C. A.	A importância dos estudos de usuários na formação do arquivista	2015	Artigo revista
VAZ, G.	A evolução do pensamento da reforma curricular nos cursos de Arquivologia: uma análise histórica	2016	Artigo revista

Continua...

Conclusão do Quadro 2

Autores	Título	Ano	Tipo de publicação
RONCAGLIO, C.	O papel dos arquivos das instituições federais de ensino superior e a experiência do Arquivo Central da Universidade de Brasília	2016	Artigo revista
FERRARI, L.; GAVA, T.; FLEGLER, K.	Reforma curricular do curso de Arquivologia da UFES: visão dos discentes	2016	Artigo revista
ARAÚJO, R.	A influência do estágio como prática pedagógica na formação do arquivista na Universidade Estadual da Paraíba: um olhar sobre a relação entre teoria e prática	2016	Artigo revista
WITKOWSKI, M.; BEDIN, S.	Os currículos de Arquivologia e a contribuição para a formação do perfil empreendedor	2016	Artigo revista
GAVA, T. B. S. ; FERRARI, L. I. ; MORAES, M. F.	Reforma curricular do curso de Arquivologia da UFES: relato de experiência	2018	Capítulo de livro
VENÂNCIO, R. P.; SILVA, W.; NASCIMENTO, A. (Org.)	Ensino e pesquisa em Arquivologia: cenários prospectivos.	2018	Livro

Fonte: Elaborada pela autora.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS COORDENADORES DOS CURSOS DE ARQUIVOLOGIA

O Termo de Anuência da Entrevista será enviado por *e-mail*.

Prezado(a) coordenador do curso de Arquivologia,

Gostaria de contar com a sua colaboração para participar da pesquisa de doutorado desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação – PPGCI, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação da professora Dra. Maria Isabel de Sousa Barreira, que pretende analisar o processo formativo do arquivista para mediação da informação, sobre a perspectiva do currículo e práticas docentes nos Institutos de Ensino Superior (IES).

A participação é voluntária e caso não tenha interesse em participar ou desistir de continuar, pode retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

A sua resposta será tratada de forma anônima na publicação dos resultados desta pesquisa, garantindo o sigilo dos participantes. Os dados coletados não serão usados para nenhum outro fim e ficarão arquivados com o pesquisador responsável pelo período de cinco (5) anos, sendo eliminado após esse prazo.

Caso tenha alguma dúvida, por favor, contate-me através do e-mail: maira.salles@ufba.br.

Obrigada.

Entrevista realizada por videoconferência (*Whatsapp* ou *Google Meet*), seguindo um roteiro semiestruturado com 6 (seis) questões.

Categoria 1: Ensino superior: currículo e prática docente

1) Em sua opinião, o currículo do Curso de Arquivologia está institucionalizado para atender a formação integradora do ser ou a formação para o exercício laboral? Explique.

2) Aponte atitudes/práticas do docente que favoreçam a construção do conhecimento do discente?

Categoria 2: Arquivista: formação e atuação profissional

3) Comente sobre desafios e perspectivas da formação do arquivista no contexto da sociedade contemporânea.

4) Em uma visão sistêmica do curso, qual a expectativa de atuação do arquivista? E qual a contribuição da Reunião de Ensino e Pesquisa em Arquivologia - REPARQ para a consolidação da área e reformulações curriculares para atingir o perfil desejado.

Categoria 3: Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação

5) Por que o curso de Arquivologia desta IES tem se voltado para a formação do arquivista na perspectiva da mediação da informação?

6) Como você percebe o estímulo ao protagonismo profissional do arquivista no currículo operacionalizado na prática da sala de aula?

Questões extras: se os coordenadores recebem **queixas** dos discentes falando sobre o autoritarismo do docente em sala, excessiva **autonomia** do docente, **questões éticas**, ausência de **diálogo** docente.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM OS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO DO ARQUIVISTA NA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Será elaborado no *google forms* e enviado por *e-mail*.

Antes terá um texto explicativo sobre a pesquisa e o termo de aceite, e a disponibilidade de 10 a 15 minutos para responder a pesquisa.

Termo de Aceite: Você aceita participar desta pesquisa? () Sim () Não

Qual a instituição de ensino superior que você é lotado? (Colocar a sigla, ex. UFBA) _____

Quanto começou a dar aula no Curso de Arquivologia? (escrever o ano em números, ex. 2018) _____

É docente do programa de pós-graduação *stricto sensu* da sua instituição? () Sim () Não

Ensino Superior: currículo e prática docente

Compreensão do docente em relação à instituição de ensino superior (IES) que está lotado, nos aspectos do currículo e da sua prática.

Para você, qual o significado de universidade pública?

Assinale apenas uma opção de acordo com o seu grau de concordância:

Concepção do currículo na IES:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
É marcado por um papel político					
É um ato de transmissão do conhecimento entre professores e alunos					
É um campo especializado de estudos					
Incorre na capacidade de resolver problemas práticos					
Possibilita o pensamento crítico do discente					
Reflete nuances da prática em sala de aula					

Aspectos de ensino aprendido observados na IES:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Aprendizado como um processo social e dialógico					
Discente é o sujeito do processo					
Professor é o sujeito do processo					

Avaliação sobre a sua prática docente:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Dedico mais tempo à pesquisa científica					

Dou atenção aos discentes quanto as suas dificuldades na disciplina
 Discuto os planos de ensino com os discentes
 Dialogo frequentemente com o discente
 Utilizo diferentes recursos didáticos

Interação docente-discente:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Auto-avaliação docente e <i>feedback</i> ao aluno					
Existe o diálogo em outros espaços da instituição					
Existe o diálogo apenas em sala de aula					
Liberdade expressão em sala de aula					
Organização da sala de aula que favoreça o entrosamento e o acolhimento					
Uso de <i>e-mails</i> e redes sociais para tirar dúvidas sobre o conteúdo					

Com relação às técnicas pedagógicas, assinale a opção que faz parte da sua prática docente, de acordo com o grau de frequência:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Sempre
Ambiente de aprendizado virtual (AVA)				
Aulas expositivas				
<i>Chat</i> , videoconferência, <i>e-mail</i> , redes sociais				
Discussão de texto em grupos				
Dramatização				
Estudo dirigido				
Jogos pedagógicos				
Situação problema (<i>problem based learning</i>) ou estudo de caso				
Tempestade cerebral (<i>brainstorm</i>)				

Indique as limitações que você se depara ao utilizar técnicas de dinâmica de grupos: (pode marcar mais de uma opção)

- () Tempo para realização das atividades
- () Provocam agitação nos alunos
- () Pouca familiaridade com algumas técnicas
- () Comprometem o cronograma estabelecido
- () Turmas grandes
- () Desinteresse dos alunos
- () Não tenho limitações

Quais métodos avaliativos você utiliza para verificar o conhecimento aprendido do aluno?

Arquivista: formação e atuação profissional

Compreensão do docente em relação ao Curso de Arquivologia, nos aspectos da formação do arquivista e atuação profissional.

Assinale apenas uma opção de acordo com o seu grau de concordância:

Objetivos formativos do Curso de Arquivologia:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Atendem as demandas reais do mercado de trabalho					
Contribuem para o exercício da cidadania					
Estimulam habilidades do arquivista mediador					
Motivam situações de aprendizagem nos ambientes laborais					
Direcionam para o uso das tecnologias da informação e comunicação					

Enfoques do currículo do Curso de Arquivologia:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Atendem as necessidades informacionais dos usuários dos serviços e instituições arquivísticas					
Despertam a função social ao arquivista					
Discutem princípios éticos					
Enfatizam a produção, uso e acesso da informação arquivística no ambiente digital					
Exploram temáticas direcionadas a custódia do documento e patrimônio cultural					
Incluem estudo de usuário nas instituições e serviços arquivísticos					

Identifique pontos positivos e negativos da formação do arquivista.

Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação

Compreensão do docente em relação à mediação da informação no contexto da Arquivologia.

Dos conceitos abaixo listados, quais foram apresentados por você no curso de Arquivologia? (pode marcar mais de uma opção)

- Mediação
- Mediação cultural
- Mediação documentária
- Mediação arquivística
- Mediação da informação
- Nenhuma das opções
- Outro

Assinale apenas uma opção de acordo com o seu grau de concordância:

Fundamentos teóricos da mediação da informação apresentados nos componente curriculares ministrados:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Ação de interferência do profissional da informação					
Apropriação da informação					
Interação entre o usuário e os atores institucionais					
Necessidades informacionais dos usuários no processo de construção do conhecimento					
Princípio da incerteza e busca da informação					

Ações de mediação da informação realizadas pelas instituições e serviços arquivísticos:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Disponibilizam o acervo de forma democrática					
Favorecem o processo de significar e ressignificar o conhecimento					
Favorecem a comunicação entre o arquivista e o usuário (ordem informacional dialógica)					
Ofertam cursos e oficinas que aproximem o usuário da informação arquivística					
Potencializam a formação e qualificação do usuário					
Tornam o espaço físico/virtual da instituição arquivística em um lugar de acolhimento e livre acesso					

Atitudes/práticas desenvolvidas por mim em sala de aula:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Conscientização de atuação profissional como mediador					
Exercício da crítica					
Preocupação com a ambiência (física e virtual) para ser acolhedora					
Princípio ético					
Estimulo ao processo dialógico entre o arquivista e o usuário					
Promoção do prazer ao acessar a informação arquivística					
Reflexão sobre a prática laboral					
Respeito às diferenças					
Utilização de ferramentas e estratégias que facilitem a relação simbólica entre informação e conhecimento					

Dê exemplos de mediação implícita e explícita desenvolvidas nas instituições arquivísticas e serviços arquivísticos:

Como a sua prática docente pode estimular o protagonismo do arquivista?

Em sua opinião, a Mediação da Informação faz parte do currículo do curso de Arquivologia como:

- Componente curricular obrigatório
- Componente curricular optativo
- Inserida em diferentes componentes curriculares
- Não faz parte do currículo

Perfil do participante

Qual o seu sexo/gênero? Feminino Masculino Prefiro não dizer Outro

Qual a sua faixa etária:

- até 25 anos
- 26 a 35 anos
- 36 a 45 anos
- 46 a 55 anos
- acima de 56 anos

Com base na classificação do IBGE, qual é a sua cor/raça?

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

Nos últimos 5 (cinco) anos, você fez algum curso de capacitação na área pedagógica (didática, metodologia de aprendizagem ativa, metodologia por competência etc.)?

- Sim
- Não

Indique pelo menos 2 (dois) educadores que serviram de inspiração para a sua práxis.

Muito obrigada!

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO COM OS DISCENTES SOBRE A FORMAÇÃO DO ARQUIVISTA NA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Será elaborado no *google forms* e enviado por *e-mail*.

Antes terá um texto explicativo sobre a pesquisa e o termo de aceite, e a disponibilidade de 10 a 15 minutos para responder a pesquisa.

Termo de Aceite: Você aceita participar desta pesquisa? () Sim () Não

E-mail: _____

Qual a instituição de ensino superior você cursa Arquivologia? (Colocar a sigla, ex.: UFBA)

Perfil do participante

Qual o seu sexo/gênero?

() Feminino () Masculino () Outro (Por favor especifique) _____ () Prefiro não dizer

Qual a sua faixa etária:

() até 25 anos () 26 a 35 anos () 36 a 45 anos () 46 a 55 anos () acima de 56 anos

Qual é o nível de escolaridade de seus pais? (Marque apenas uma resposta)

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior completo

() Ensino Superior incompleto

() Pós-graduação completa

() Não estudou

Qual a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

() Nenhuma renda

() Até R\$ 1.100,00

() De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.100,01 até R\$ 3.300,00)

() De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.300,01 até R\$ 6.600,00)

() De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.600,01 até R\$ 9.900,00)

() Acima de 9 salários mínimos (acima de R\$ 9.900,01)

Com base na classificação do IBGE, qual é a sua cor/raça?

() Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Qual o seu *status* ocupacional atual?

() Empregado/Estágio remunerado

() Trabalho/Estágio não remunerado

() Desempregado

() Bolsista de iniciação científica

() Aposentado

Tem interesse na educação continuada? () Sim () Não

Ensino Superior: currículo e prática docente

Compreensão do discente em relação à instituição de ensino superior (IES) que está matriculado(a), nos aspectos do currículo e da prática docente.

Para você, qual o significado de universidade pública?

Assinale apenas uma opção de acordo com o seu grau de concordância:

Aspectos de ensino aprendido observados na IES:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Aprendizado como um processo social e dialógico					
Discente é o sujeito do processo					
Professor é o sujeito do processo					

Avaliação sobre a prática docente:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
O docente dedica mais tempo à pesquisa científica					
O docente dá atenção aos discentes quanto as suas dificuldades na disciplina					
O docente discute os planos de ensino com os discentes					
O docente possibilita o pensamento crítico do discente					
O docente dialoga com o discente					
O docente utiliza diferentes recursos didáticos					

Interação docente-discente:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Auto-avaliação docente e <i>feedback</i> ao aluno					
Existe o diálogo em outros espaços da instituição					
Existe o diálogo apenas em sala de aula					
Liberdade de expressão em sala de aula					
Organização da sala de aula que favoreça o entrosamento e o acolhimento					
Uso de <i>e-mails</i> e redes sociais para tirar dúvidas sobre o conteúdo					

Os docentes utilizam as seguintes técnicas pedagógicas:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Sempre
Ambiente de aprendizado virtual (AVA)				
Aulas expositivas				
<i>Chat</i> , videoconferência, <i>e-mail</i> , redes sociais				

Discussão de texto em grupos
 Dramatização
 Estudo dirigido
 Jogos pedagógicos
 Situação problema (*problem based learning*) ou estudo de caso
 Tempestade cerebral (*brainstorm*)

Quais os métodos avaliativos você prefere para verificar o conhecimento aprendido? (Pode marcar mais de uma opção)

- prova/teste
 seminário em grupo
 seminário individual
 artigo científico
 trabalho escrito

Arquivista: formação e atuação profissional

Compreensão do discente em relação ao Curso de Arquivologia, nos aspectos da formação do arquivista e atuação profissional.

Assinale apenas uma opção de acordo com o seu grau de concordância:

Objetivos formativos do Curso de Arquivologia:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Atendem as demandas reais do mercado de trabalho					
Contribuem para o exercício da cidadania					
Estimulam habilidades do arquivista mediador					
Motivam situações de aprendizagem nos ambientes laborais					
Direcionam para o uso das tecnologias da informação e comunicação					

Enfoques do currículo do Curso de Arquivologia:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Atendem as necessidades informacionais dos usuários dos serviços e instituições arquivísticas					
Despertam a função social do arquivista					
Discutem princípios éticos					
Enfatizam a produção, uso e acesso da informação arquivística no ambiente digital					
Exploram temáticas direcionadas a custódia do documento e patrimônio cultural					
Incluem estudo de usuário nas instituições e serviços arquivísticos					

Atitudes do aprendente/discente durante o curso:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Conservei padrões de aprendizagem					
Mudei práticas conservadoras de aprendizagem					
Ressignifiquei atitudes na vida					
Tomei consciência do meu papel de protagonismo na construção do conhecimento					

Considerando que logo você concluirá o curso e teve a experiência de estagiar nos serviços arquivísticos, aponte aspectos positivos e negativos da atuação do arquivista.

Mediações no contexto da Arquivologia: a mediação da informação

Compreensão do discente em relação à mediação da informação no contexto da Arquivologia.

O que você entende por mediação?

Dos termos abaixo listados, quais foram apresentados a você no curso de Arquivologia? (pode marcar mais de uma opção)

- Mediação
- Mediação cultural
- Mediação documentária
- Mediação arquivística
- Mediação da informação
- Nenhuma das opções
- Outra _____

Quais dos componentes curriculares abaixo listados apresentaram conteúdos sobre mediação da informação? (Pode marcar mais de uma opção)

- Ação cultural em arquivos
- Difusão arquivística
- Estudo de usuários
- Ética profissional
- Gestão da informação arquivística
- Preservação do acervo
- Serviço de referência em arquivos
- Comportamento informacional
- Introdução e/ou Fundamentos em Arquivologia
- Fundamentos e/ou Epistemologia da Ciência da Informação
- Outros _____

Assinale apenas uma opção de acordo com o seu grau de concordância:

Fundamentos teóricos da mediação da informação apresentados no Curso de Arquivologia:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Ação de interferência do profissional da informação					
Apropriação da informação					

Interação entre o usuário e os atores institucionais
 Necessidades informacionais dos usuários
 Princípio da incerteza e busca da informação

Ações de mediação da informação realizadas pelas instituições e serviços arquivísticos:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Disponibilizam o acervo de forma democrática					
Favorecem o processo de significar e ressignificar o conhecimento					
Favorecem a comunicação entre o arquivista e o usuário (ordem informacional dialógica)					
Ofertam cursos e oficinas que aproximem o usuário da informação arquivística					
Potencializam a formação e qualificação do usuário					
Tornam o espaço físico/virtual da instituição arquivística em um lugar de acolhimento e livre acesso					

Atitudes/práticas desenvolvidas em sala de aula pelos docentes:

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente (neutro)	Concordo	Concordo totalmente
Conscientização de atuação profissional como mediador					
Exercício da crítica					
Preocupação com a ambiência (física e virtual) para ser acolhedora					
Princípio ético					
Estímulo ao processo dialógico entre o arquivista e o usuário					
Promoção do prazer ao acessar a informação arquivística					
Reflexão sobre a prática laboral					
Respeito às diferenças					
Utilização de ferramentas e estratégias que facilitem a relação simbólica entre informação e conhecimento					

Como você identifica a ação de interferência do arquivista no ambiente laboral:

	Mediação Implícita	Mediação Explícita	Não sei dizer
Avaliação, arranjo e descrição documental			
Elaboração de instrumentos de pesquisa			
Atendimento ao usuário por <i>chat</i> , <i>e-mail</i> , redes sociais			
Ações de orientação, treinamento e capacitação de usuários			

Como o docente pode estimular o protagonismo profissional?

Em sua opinião, a Mediação da Informação faz parte do currículo do curso de Arquivologia como:

- Componente curricular obrigatório
- Componente curricular optativo
- Inserida em diferentes componentes curriculares
- Não faz parte do currículo

Total: 10 questões

Para complementar a pesquisa, você aceita participar de uma entrevista virtual?

- sim não

Muito obrigada pela colaboração!

**APÊNDICE F - ROTEIRO DE IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS
DE ARQUIVOLOGIA DO BRASIL**

Por: Maíra Salles de Souza

Objetivo: Identificar e caracterizar os cursos de Arquivologia do Brasil, sob a perspectiva da mediação da informação nos currículos.

Período: agosto de 2019 a maio de 2021.

Cursos de Arquivologia no Brasil		SIM	NÃO	Observações
1	<p>Informações do site</p> <p>Apresentação/Histórico do Curso</p> <p>Projeto Pedagógico</p> <p>Estrutura curricular / Horário das disciplinas</p> <p>Planos/programas das disciplinas</p> <p>Coordenadores</p> <p>Docentes</p> <p>Núcleo docente estruturante (NDE)</p> <p>Diretório acadêmico ou centro acadêmico</p> <p>TCC apresentados</p> <p>Divulgação dos eventos promovidos</p> <p><i>Links</i> para Arquivo Nacional</p> <p>Ferramentas <i>web 2.0</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Facebook</i> - <i>Twitter</i> - <i>Youtube</i> - <i>Instagram</i> - outro <p>Informações para contato/Fale conosco</p> <p>Endereço</p> <p>Documentos normativos (estatuto, regimento, resoluções, atas de reunião, portarias, deliberações, requerimentos etc.)</p> <p>Legislação sobre a área</p> <p>Publicações</p>			
2	<p>Institucionalização</p> <p>Natureza da instituição</p> <ul style="list-style-type: none"> - pública - privada <p>Informações básicas sobre a instituição</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localização - Breve histórico - Ano de Fundação - Vinculação institucional - Estrutura orgânica da Instituição <p>Turno do curso</p> <p>Vagas disponibilizadas anualmente ou por semestre</p> <p>Formas de seleção</p> <p>Integralização curricular</p> <p>Avaliação do Ministério da Educação (MEC)</p> <p>Núcleo docente estruturante (NDE) – instrumentos normativos</p> <p>Docente (perfil profissional)</p>			
3	<p>Projeto Pedagógico</p> <p>Apresentação</p>			

<p>Histórico Objetivo do curso Competências gerais e específicas Perfil do egresso Metodologia Estrutura curricular (ementas) Processo avaliativo Legislação da área Recursos materiais e humanos Conteúdos sobre mediação da informação - termo “mediação” e “mediação da informação” - termo “necessidades informacionais” e “apropriação da informação” Princípios norteadores - indissociabilidade - flexibilidade - interdisciplinaridade</p>			
<p>4 Educação Concepção do currículo Objetivos formativos Conteúdos Métodos Formas de organização do conteúdo</p>			
<p>5 Formação do arquivista Mercado de trabalho Exercício da cidadania Papel de mediador Arquivística pós-modernidade</p>			
<p>6 Elementos sobre mediação da informação no currículo - conceito - características de mediação implícita e explícita - dimensões da mediação (dialógica, estética, formativa, ética, política) Extensões da mediação Prática profissional (conhecimentos técnicos e teóricos sobre a Arquivologia) Protagonismo social</p>			

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

O Senhor(a) está convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação – PPGCI, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação da professora Dra. Maria Isabel de Sousa Barreira, que pretende analisar o processo formativo do arquivista para mediação da informação, sobre a perspectiva do currículo e práticas docentes nos Institutos de Ensino Superior (IES).

A participação é voluntária e caso não tenha interesse em participar ou desistir de continuar, pode retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

A sua resposta será tratada de forma anônima na publicação dos resultados desta pesquisa, garantindo o sigilo dos participantes. Os dados coletados não serão usados para nenhum outro fim e ficarão arquivados com o pesquisador responsável pelo período de cinco (5) anos, sendo eliminado após esse prazo.

Caso tenha alguma dúvida, por favor, contate-me através do e-mail maira.salles@ufba.br.

O preenchimento das questões leva cerca de 12 minutos.

Desde já agradeço a sua compreensão e colaboração.

Atenciosamente,

Maíra Salles de Souza

Doutoranda do PPGCI/UFBA

Professora do Instituto de Ciência da Informação/UFBA

Curso de Arquivologia e Biblioteconomia

APÊNDICE H - TERMO DE ANUÊNCIA DE ENTREVISTA

Estamos convidando o(a) senhor(a) para participar, como voluntário (a), desta pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, o(a) senhor(a) assinará este documento. Em caso de recusa, o(a) senhor(a) não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa de doutorado, desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação – PPGCI, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação da professora Dra. Maria Isabel de Sousa Barreira, pretende analisar o processo formativo do arquivista para mediação da informação, sobre a perspectiva do currículo e práticas docentes nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Para atingir ao objetivo do estudo, desenvolveu-se uma abordagem de pesquisa quantitativa e qualitativa. O lócus da pesquisa foi constituído pelos coordenadores dos Cursos de Arquivologia do Brasil para a entrevista, docentes (de componentes curriculares específicos) e discentes concluintes para a aplicação de questionários *on-line*.

A participação é voluntária e caso não tenha interesse em participar ou desistir de continuar, pode retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade nas informações prestadas, e os dados serão tratados de forma agrupada, não permitindo a identificação individual. Assim, A sua resposta será tratada de forma anônima na publicação dos resultados desta pesquisa, garantindo o sigilo dos participantes. Os dados coletados não serão usados para nenhum outro fim e ficarão arquivados com o pesquisador responsável pelo período de cinco (5) anos, sendo eliminado após esse prazo.

Caso tenha alguma dúvida, por favor, contate-me através do *e-mail*: maira.salles@ufba.br.

Desde já agradeço a sua compreensão e colaboração.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Concordo em participar da pesquisa de doutorado sobre “**O processo formativo do arquivista para mediação da informação, sobre a perspectiva do currículo e práticas docentes nas Instituições de Ensino Superior (IES)**”, desenvolvido por Maíra Salles de Souza, no curso de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido poder retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

(Localidade), _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) entrevistado(a).