

Aprendendo a aprender e a ensinar: um laboratório sobre as tendências da pesquisa em Arquivologia

José Francisco Universidade Federal de Minas Gerais, MG, Brasil
Guelfi Campos <https://orcid.org/0000-0002-9071-6082>
jfgcampos@ufmg.br

Resumo Este trabalho tem por objetivo compartilhar uma experiência didática voltada para a prática da pesquisa, realizada com alunos do curso de graduação em Arquivologia e fundamentada na teoria da aprendizagem baseada em problemas. Apresenta o contexto de formulação da proposta e desenvolvimento da atividade, ministrada em período de isolamento social e em regime de ensino remoto emergencial. Descreve os objetivos, a dinâmica de trabalho e as estratégias de avaliação que constituíram a oficina de pesquisa. Discute os resultados à luz das respostas dadas pelos estudantes a um questionário de autoavaliação. Conclui que a experiência foi capaz de promover a construção e o exercício de competências e habilidades específicas, bem como de saberes conceituais, atitudinais e procedimentais, sinalizando potencial para ampliação da iniciativa em projeto de ensino de maior envergadura.

Palavras-chave Ensino de Arquivologia. Pesquisa em Arquivologia. Experiência didática. Ensino remoto. Aprendizagem baseada em problemas.

Learning to learn and teach: a research experiment on the research trends in archival science

Abstract This paper shares a teaching-learning experiment on research practice based on the theory of problem-based learning developed with a group of archival science undergraduate students. It contextualizes the circumstances of social distancing and emergency remote learning under which the experiment was conceived and conducted. Subsequently, it describes the objectives, dynamics, and assessment strategies of the research workshop. Then, the results are discussed in light of the students' answers to a self-assessment questionnaire. Finally, it concludes that the experiment fostered the development of specific skills and competencies, as well as conceptual, attitudinal, and procedural knowledge, which indicates a potential for further developments of this initiative in a larger teaching project.

Keywords *Archival education. Archival research. Teaching experiment. Remote learning. Problem-based learning.*

Licença de Atribuição BY do Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Submetido em 16/05/2022
Aprovado em 13/07/2022
Publicado em 31/08/2022



1 INTRODUÇÃO

Ensinar é sempre uma tarefa desafiadora e em permanente construção, para a qual o professor nunca está plenamente preparado. No caso do ensino de Arquivologia, o desafio impõe um delicado – e certamente difícil – balanceamento entre erudição e experimentação, que se traduz na combinação entre o estímulo à reflexão crítica a partir da teoria e o treinamento para a aquisição de habilidades específicas voltadas para o exercício prático (BELLOTTO, 1994; CAMARGO, 2002; ANDERSON, 2015). Esses dois elementos, teoria e prática, sempre presentes nas propostas

curriculares dos cursos de graduação, não estão imunes ao risco de se dissociarem no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem. Concorre, para isso, a interação de elementos diversos, como o perfil dos estudantes e do próprio professor, a reprodução de modelos na prática docente, as diferentes concepções de currículo e as limitações infraestruturais das instituições de ensino.

Como superar, no âmbito do ensino de Arquivologia, a oposição entre teoria e prática? Este trabalho pretende estimular a reflexão acerca dessa pergunta, compartilhando uma experiência didática levada a cabo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ministrada no segundo semestre letivo de 2020, em regime de ensino remoto emergencial, a disciplina optativa “Tópicos em Funções Arquivísticas D: Tendências da Pesquisa em Arquivologia” foi concebida como atividade acadêmica curricular de caráter teórico-prático e teve por objetivo motivar os estudantes a explorar o panorama da produção científica no campo da Arquivologia por meio do exercício ativo de investigação. Nesse sentido, a experiência se caracterizou como um laboratório de pesquisa sobre a própria pesquisa ou, em outros termos, como uma metapesquisa¹.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a experiência se fundamentou na teoria da aprendizagem baseada em problemas (MORALES BUENO; LANDA FITZGERALD, 2004; OVIEDO, 2006; SILVA; FELICETTI, 2014), compreendendo dois módulos estruturantes: um voltado para a introdução de referenciais teóricos e metodológicos relativos ao problema a ser abordado, por meio de aulas expositivas e seminários coletivos, e outro direcionado para a aplicação prática, combinando atividades síncronas e assíncronas, com acompanhamento direto e constante do professor-orientador. Já o exercício realizado pelo grupo de estudantes se caracterizou pela combinação dos elementos da pesquisa exploratória e descritiva, baseando-se em análise de um corpus documental composto pelos anais das três últimas edições da Reunião Brasileira de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (REPARQ).

Da concepção do projeto de pesquisa à reunião e análise dos dados obtidos nas diferentes etapas do trabalho, os alunos experimentaram, no decorrer de uma disciplina de graduação, a imersão na prática da pesquisa científica. Os resultados traduziram-se tanto no desenvolvimento de capacidades, competências e habilidades específicas,² quanto na construção coletiva e no exercício de saberes conceituais, atitudinais e procedimentais, a partir do confronto positivo entre diferentes

¹ De acordo com Mainardes (2018), a metapesquisa se orienta para a configuração da área ou do campo disciplinar, comprometida com a identificação das características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa. Nesse sentido, difere dos estudos de revisão.

² Segundo Neitzel e Scwenberger (2019, p. 213), a capacidade se caracteriza como o “preparo amplo para enfrentar situações imprevisíveis, em uma perspectiva aberta e indefinida”. Ainda segundo os autores, competência e habilidade seriam conceitos similares, sendo que o primeiro “[...] designa aptidão para realizar determinada operação possível, de agir segundo uma rotina protocolar. [...] agir sobre algo a partir de um conhecimento e o preparo para tal” e o segundo “[...] significa ser hábil para executar certas ações, operar meios, objetos, saberes, ou seja, habilitado para operar instrumentos em um mundo de coisas.”

formas e tempos de aprender a aprender e de aprender a ensinar, num claro desafio transformador de concepções e práticas dos estudantes e do professor.

2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

De acordo com Bueno e Fitzgerald (2004), a origem de uma teoria da aprendizagem baseada em problemas (ABP) remonta à passagem da década de 1960 para a de 1970 e se situa, espacialmente, no curso de Medicina da Universidade McMaster, no Canadá, na esteira de um movimento de reflexão do corpo docente a respeito da necessidade de repensar tanto os conteúdos quanto a forma de ensino, visando à preparação dos estudantes para satisfazer as demandas do mercado profissional. É certo que, nas últimas décadas, o ambiente da prática profissional tem se alterado substancialmente, o que também se verifica, talvez não no mesmo ritmo, nos ambientes em que se processa a construção do conhecimento.

Nesse sentido, os elementos usualmente associados aos modelos “tradicionais” de educação – conteúdo, abstração, exposição, transferência, recepção passiva, memorização, reprodução – vão dando lugar a concepções que privilegiam o desenvolvimento de habilidades de alto nível de comunicação, uso da tecnologia e busca de informação, bem como de capacidades para formular conclusões fundamentadas e para atuar em consonância com os preceitos de colaboração, flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, conduta ética e valorização da diversidade. Nada disso, contudo, implica o abandono de técnicas e estratégias consolidadas, como a aula expositiva, mas o quadro das demandas atuais aponta para a necessidade de desenvolvimento, no campo da Educação, de novas abordagens capazes de favorecer o desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências alinhadas às expectativas de uma sociedade cada vez mais flexível em termos de demandas profissionais e culturais e, ao mesmo tempo, mais competitiva (OVIEDO, 2006).

Entendida como um método de aprendizagem baseado no princípio de utilizar problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos (BARROWS, 1996), a ABP se caracteriza pela aprendizagem centrada no aluno, produzida em pequenos grupos, num processo em que os problemas constituem o foco de organização, estímulo para a aprendizagem e, ao mesmo tempo, um veículo para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao contexto profissional no qual o estudante atuará no futuro. Ao conferir aos alunos o protagonismo e a responsabilidade por sua própria aprendizagem, a ABP concebe a atuação do professor na condição de tutor, facilitador ou guia no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a ABP responde aos três princípios dos processos cognitivos identificados por Glaser (1991), quais sejam: a aprendizagem é um processo construtivo, e não receptivo; o conhecimento se estrutura em redes de conceitos relacionados, as redes semânticas; e o automonitoramento (metacognição) é elemento essencial da aprendizagem especializada, pautada na reflexão em torno do estabelecimento de metas, da seleção de estratégias e da avaliação dos resultados. Responde, ainda, aos quatro pilares da Educação, segundo Delors (2006): aprender como processo contínuo ao longo da vida, por meio do espírito investigativo e do senso crítico (aprender a aprender); desenvolver a competência de se relacionar com o grupo e resolver problemas (aprender a fazer); resolver conflitos, realizar projetos comum e respeitar a pluralidade (aprender a viver com os outros) e assumir responsabilidades pessoais, desenvolver a autonomia e construir a personalidade (aprender a ser).

Tudo isso requer, sem dúvida, mudanças de postura por parte tanto do professor quanto dos estudantes. Na medida em que o docente passa a atuar mais como facilitador do que como transmissor de conteúdo, exige-se dele não apenas domínio sobre a matéria, como redobra-se a exigência em torno de sua capacidade criativa, de modo a estimular que os alunos adotem comportamento ativo, trabalhem de modo cooperativo e assumam a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem. Conduzir a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem pela abordagem e resolução de problemas demanda planejamento cuidadoso e antecipado, mas flexível, dado que impõe ao docente a tarefa de avaliar continuamente a prática ao longo de seu desenvolvimento, de modo a promover os necessários ajustes na trajetória para a obtenção dos resultados esperados com a experiência didática.

Bueno e Fitzgerald (2004) assim sistematizaram os passos que constituem o processo da aprendizagem baseada em problemas:

- Ler e analisar o cenário do problema para que o aluno verifique sua compreensão do cenário por meio da discussão com o grupo;
- Realizar uma chuva de ideias (*brainstorm*) para registrar as hipóteses prévias sobre as causas do problema ou as ideias para resolvê-lo, as quais devem ser verificadas ou descartadas à medida em que o trabalho se desenvolve;
- Listar aquilo que já se sabe ou já se conhece acerca do problema;
- Listar perguntas relacionadas com os conceitos ou princípios cujo estudo seja necessário para resolver o problema;
- Listar aquilo que é preciso fazer para resolver o problema, isto é, planejar as estratégias da pesquisa e as ações a serem executadas;

- Definir o problema, explicando claramente o que o grupo deseja resolver, produzir, responder, provar ou demonstrar;
- Obter informação por meio da localização, compilação, organização, análise e interpretação de dados e informações provenientes de fontes múltiplas;
- Apresentar resultados por meio de relatório ou seminário, sintetizando as conclusões do grupo a respeito da resolução do problema.

3 A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde decretou estado de pandemia da doença Covid-19, causada pelo novo coronavírus Sars-Cov-2. Sete dias depois, a UFMG suspendeu todas as atividades presenciais dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão por tempo indeterminado, diante do cenário de crise sanitária que se instalava no país. O que seguiu não é surpresa para ninguém: parcela expressiva dos brasileiros, de uma forma ou de outra, foi impactada pelas restrições de circulação e convívio social, medidas importantes na tentativa de reduzir a velocidade de disseminação do vírus entre a população. Nesse contexto de isolamento, as atividades de trabalho, estudo e, até mesmo, a sociabilidade, tiveram que ser adaptadas com o auxílio da tecnologia. Na universidade, o teletrabalho e o ensino remoto emergencial foram adotados como estratégias para garantir a continuidade dos serviços e das atividades de servidores técnico-administrativos, docentes e estudantes.

A migração do ensino presencial para o ensino remoto representou desafio de grandes proporções tanto para os professores quanto para os alunos. Do ponto de vista pedagógico, foi preciso lidar com o imperativo de aprender a ensinar em condições muito diferentes daquelas com as quais já estávamos acostumados, o que motivou, para muitos professores, a necessidade de rever as práticas cristalizadas, a organização dos programas de ensino, a dinâmica das aulas e as ferramentas utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem. Se os docentes tiveram que reaprender a ensinar, aos alunos coube também um reaprendizado no que tange à organização da rotina e às formas de se relacionarem entre si e de se relacionarem com o conhecimento. Vale sublinhar que aquilo que se praticou durante o período de ensino remoto não se confunde, sob nenhum aspecto, com “educação a distância”³. O regime de ensino remoto emergencial, como o

³ A educação a distância se caracteriza, segundo o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como “[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” (BRASIL, 2005, Art. 1º). Nesse sentido, pressupõe metodologia, gestão e avaliação peculiares, com obrigatoriedade de

nome permite vislumbrar, consiste em estratégia para a manutenção das atividades didáticas em cenário adverso sob o signo da emergência, comportando, inevitavelmente, certa carga de precariedade decorrente dos desníveis de potencial de rápida adaptabilidade de professores e estudantes, bem como de carências infraestruturais e tecnológicas das instituições de ensino.

Foi nesse cenário de incertezas e de adaptação paulatina que se desenvolveu a experiência didática aqui compartilhada. Ministrada no segundo semestre letivo de 2020, a disciplina “Tópicos em Funções Arquivísticas D: Tendências da Pesquisa em Arquivologia”, destinada a alunos do sexto e do oitavo períodos do curso de graduação em Arquivologia, foi concebida no espírito de ampliar as discussões engendradas no semestre anterior, no âmbito da disciplina obrigatória intitulada “Pesquisa em Arquivologia”, tendo em vista a manutenção do regime de ensino remoto emergencial.

A atividade acadêmica curricular se caracterizou pelo perfil teórico-prático, buscando conciliar, em atividades síncronas e assíncronas, a reflexão teórica e o exercício prático em torno de um problema específico: quais foram os rumos tomados pela pesquisa no campo da Arquivologia brasileira nos últimos cinco anos? O desafio, apresentado aos alunos desde a primeira aula, era buscar responder à pergunta por meio de um exercício ativo de pesquisa dirigida pelo docente e pelos próprios estudantes, utilizando como fonte os anais das três últimas edições (2015, 2017 e 2019) da Reunião Brasileira de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (REPARQ), evento científico consolidado que congrega, a cada dois anos, os professores atuantes nos cursos de Arquivologia das universidades brasileiras.⁴

O programa de ensino se dividiu em dois módulos que, juntos, computaram carga horária total de 60 horas-aula distribuídas em quinze semanas, de 1º de dezembro de 2020 a 23 de março de 2021. O primeiro módulo da disciplina teve por objetivo introduzir a reflexão teórica acerca da constituição da Arquivologia como campo disciplinar e de pesquisa no Brasil, intercalando duas aulas assíncronas de leitura de bibliografia e três aulas síncronas voltadas para a discussão em seminários coletivos. A bibliografia selecionada para esse conjunto de aulas compreendeu também alguns estudos voltados para o mapeamento da pesquisa na área, de modo a introduzir o contato dos estudantes com outras pesquisas de perfil semelhante àquela que realizariam no âmbito da

encontros presenciais para avaliação dos estudantes, estágios obrigatórios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino. Importa observar que a oferta de cursos nessa modalidade é regulada por legislação específica, bem como o credenciamento e o funcionamento das instituições de ensino que oferecem cursos a distância. Do ponto de vista pedagógico, pressupõe teoria própria e o desenvolvimento de práticas, técnicas e estratégias específicas para atingir seus objetivos.

⁴ Evento bianual, a REPARQ teve sua edição suspensa em 2021, em virtude da crise sanitária decorrente da pandemia de Covid-19. Em 2022, o evento foi realizado em formato híbrido (presencial e virtual), sediado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

disciplina, ampliando, assim, a percepção sobre recortes, métodos e estratégias de investigação, além de material de apoio extraído de manuais de metodologia do trabalho científico.

O segundo módulo, caracterizado como oficina de pesquisa, iniciou-se na sexta aula e estendeu-se até o final do semestre, organizado em tarefas progressivas a serem realizadas semanalmente. A turma, composta por dez estudantes, foi dividida em três grupos identificados pelas letras A, B e C, cada um responsável pela análise de um item do corpus documental. Nessa etapa, os encontros síncronos foram mais espaçados entre si no cronograma e intensificou-se a dinâmica de atendimento sob demanda por videoconferência, de modo a criar espaços de discussão mais centrados nas necessidades e dúvidas de cada grupo. Além disso, criou-se um fórum geral para interação da turma, espaço em que os estudantes puderam compartilhar dúvidas e observações com os colegas dos demais grupos. As atividades foram concentradas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle e foram utilizados, também, recursos do Google Drive, Google Documentos e Google Planilhas para a elaboração simultânea de tarefas colaborativas.

3.1 Concepção do projeto de pesquisa e análise preliminar das fontes

A primeira atividade do módulo prático, intitulada “Primeiras ideias sobre a nossa pesquisa”, voltou-se para a reflexão em torno dos elementos que constituem um projeto de pesquisa, partindo do pressuposto de que qualquer atividade de investigação exige planejamento cuidadoso em termos de definição de tema, problema e objetivos, bem como de estabelecimento de etapas a serem cumpridas e de administração do tempo disponível. Assim, cada grupo foi instigado a responder algumas perguntas norteadoras, com o intuito de, a partir de suas percepções iniciais, constituir um projeto único para a turma, capaz de dimensionar a distribuição do trabalho de pesquisa para atingir um resultado comum:

- 1 - O que queremos saber sobre a pesquisa em Arquivologia no Brasil a partir da REPARQ?
- 2 - Que dados presentes nos anais e nos trabalhos publicados poderiam nos oferecer indícios ou respostas para as nossas perguntas?
- 3 - Como podemos extrair esses dados dos anais? Que instrumentos e procedimentos podemos adotar para a extração e para a tabulação dos dados?
- 4 - Como podemos classificar a nossa pesquisa, com base em nossos objetivos e com base no tipo de abordagem que pretendemos propor?
- 5 - Como vamos organizar os dados coletados? O que podemos fazer com eles?

Formuladas assim, em linguagem simples e direta, essas perguntas estimularam a “chuva de ideias” em torno dos elementos que se encontram na base do procedimento inicial de qualquer pesquisa, quais sejam, a prospecção do problema, do objeto e do escopo e da viabilidade da análise. A preocupação, naquele momento, foi a de sensibilizar os estudantes para o fato de que não há respostas certas ou erradas nessa etapa da reflexão: é a partir do levantamento geral de ideias que se torna possível ponderar sobre a pertinência da pesquisa e avaliar os ajustes e recortes necessários a fim de melhor delimitar o objeto e as ações, dando corpo a um projeto de pesquisa consistente e viável.

Em paralelo com a primeira atividade, os estudantes foram instigados, numa segunda tarefa, a terem contato com as fontes de pesquisa, procedendo a uma análise preliminar dos anais da REPARQ como meio de reunir subsídios para a reflexão sobre as perguntas norteadoras para a elaboração do projeto. Para essa tarefa, os grupos utilizaram como instrumento de coleta de dados uma ficha padronizada (Quadro 1).

Quadro 1 – Ficha de análise preliminar dos anais da REPARQ.

Ficha de análise preliminar de anais de evento Reunião Brasileira de Ensino e Pesquisa em Arquivologia	
1. Dados do evento	
Nº da edição do evento:	Ano:
Instituição organizadora/sede:	
Local do evento (Cidade/UF):	
2. Dados da publicação	
Título:	
Organizadores:	
Local da publicação (Cidade):	Ano da publicação:
Nº de páginas:	Idioma(s):
Referência bibliográfica (ABNT):	
3. Conteúdo	
Tipos de trabalhos publicados	() Conferência de abertura/encerramento () Plenárias () Comunicações orais
Quantidade de trabalhos	Conferências/Plenárias: Comunicações orais: Total:
Os trabalhos apresentam resumo?	() Sim () Não
Os trabalhos apresentam palavras-chave?	() Sim () Não
No sumário, as comunicações estão agrupadas de acordo com algum critério temático?	() Sim () Não Se sim, quais são as categorias temáticas:
Considerando apenas as comunicações, assinale a quantidade de trabalhos assinados por:	Um único autor: Dois autores: Três autores: Mais de três autores:
Há comunicações publicadas em língua estrangeira?	() Sim () Não

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2 Sondagem do perfil dos pesquisadores brasileiros

Na esteira de reflexões teóricas a respeito da constituição do campo e das comunidades científicas (BOURDIEU, 1983; CALLON, 1989; LATOUR, 2012) e de como os atores do campo se relacionam com a produção do conhecimento, introduzidas no primeiro módulo da disciplina, a terceira atividade prática teve por objetivo coletar e sistematizar dados a respeito da trajetória acadêmica dos pesquisadores-autores dos trabalhos publicados nos anais da REPARQ. Partindo da pergunta “Quem são os ‘atores’ da pesquisa em Arquivologia no Brasil?”, o intuito da tarefa foi o de reunir subsídios para traçar um perfil compreensivo dos pesquisadores da área, vislumbrando suas afiliações institucionais e titulações máximas a cada ano do evento, com a perspectiva de acompanhar, a partir da comparação dos dados coletados pelos grupos, o desenvolvimento da formação desses sujeitos ao longo do tempo, reconhecendo continuidades, trânsitos e eventuais deslocamentos em termos de áreas do conhecimento, relacionamento intergrupos e filiação institucional.

Essa etapa do trabalho foi instrumentalizada por uma planilha eletrônica padronizada, cujo preenchimento esteve condicionado à observância de um manual de preenchimento, visando imprimir unidade e coerência à coleta e ao registro dos dados. As fontes iniciais de informação foram os próprios anais do evento quando ofereciam algum tipo de dado biográfico dos autores. Para efeito de complementação, foram utilizados como fonte os currículos registrados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A planilha compunha-se dos seguintes campos:

- Edição do evento
- Ano do evento (ano de referência)
- Nome do autor
- Dados relativos ao ano de referência
 - Perfil (estudante de graduação, estudante de especialização *lato sensu*, estudante de mestrado, estudante de doutorado, professor, profissional)
 - Filiação institucional
 - Titulação mais alta (bacharel/licenciado; mestre; doutor)
 - Quantidade de trabalhos apresentados na edição do evento
- Dados relativos à trajetória acadêmica (antes e depois do ano referência)
 - Graduação
 - Curso

- Instituição
- Ano de conclusão
- Mestrado
 - Curso
 - Instituição
 - Ano de conclusão
- Doutorado
 - Curso
 - Instituição
 - Ano de conclusão

De modo geral, os dados coletados apontaram para resultados coerentes com a própria configuração do campo disciplinar da Arquivologia no Brasil, caracterizado pela produção de conhecimento no âmbito das universidades públicas. Assim, verificou-se, após tabulação, compilação, comparação e articulação dos dados obtidos pelos grupos nessa etapa e na anterior que os pesquisadores tendem a trabalhar em colaboração, tendo em vista que a maioria dos trabalhos era assinada por dois ou mais autores; vinculam-se majoritariamente a instituições públicas de ensino superior; trabalham como docentes nas instituições às quais são filiados; e são portadores de títulos acadêmicos de mestre ou doutor.

Os estudantes puderam perceber que a extensão dos dados coletados nessa etapa sinalizava potencial para traçar um perfil ainda mais acurado e compreensivo dos pesquisadores, analisar suas áreas de formação inicial, o desenvolvimento de suas trajetórias de formação e a continuidade de seus estudos, desdobramentos que poderiam dar origem, inclusive, a um novo projeto. Puderam, portanto, perceber como o dimensionamento do alcance da análise se condiciona à avaliação estratégica do escopo, da envergadura e dos prazos da pesquisa atual.

3.3 Os temas de pesquisa

Após focalizar, ainda que de maneira panorâmica, o quadro dos atores que constituem o campo científico da Arquivologia e dos lugares por eles ocupados no complexo institucional da produção do conhecimento, voltou-se o olhar para as temáticas de pesquisa. Motivados pelas perguntas: “Sobre o que esses pesquisadores estão falando? Quais são seus objetos de estudo? Quais são os assuntos de suas pesquisas?”, os grupos passaram ao trabalho de análise temática das comunicações publicadas em cada edição dos anais. Essa foi, sem dúvida, a etapa de maior

complexidade da pesquisa. Tendo em vista as diferenças estruturais de cada edição dos anais, cada grupo atuou com certo grau de autonomia e flexibilidade para definir os critérios norteadores e os procedimentos da análise. Se, nas etapas anteriores, contaram com instrumentos de coleta e sistematização de dados previamente estruturados, nessa etapa, puderam exercitar a criatividade com maior liberdade. O objetivo era estabelecer critérios e estratégias para lidar com os recursos disponíveis em cada fonte, tendo em vista que a forma de organização dos anais e o próprio formato dos trabalhos, no que tange aos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, variavam a cada edição.

O desafio maior foi o do estabelecimento de critérios para classificação temática dos trabalhos. Assim, os estudantes tiveram que mobilizar conhecimentos previamente adquiridos sobre teoria da classificação e controle de vocabulário para conceber um sistema de classificação capaz de viabilizar o reagrupamento dos trabalhos publicados em categorias temáticas, procurando superar eventuais ambiguidades impostas pelo agrupamento original dos trabalhos nos anais. A quarta tarefa da oficina foi intitulada “Ideias iniciais sobre a classificação temática dos trabalhos publicados nos anais da REPARQ” e teve por objetivo a formulação da proposta preliminar de classificação. Para organizar a realização da tarefa, os grupos se nortearam pelo seguinte roteiro:

1. Cada integrante analisa a fonte individualmente e pensa: se eu tivesse que reagrupar esses trabalhos de alguma maneira, como eu faria isso? Em função de que critério (ou quais critérios), eu poderia fazer isso? Esses critérios dão conta de classificar, de maneira coerente, todos os trabalhos?
2. O grupo se reúne, cada integrante apresenta suas ideias. O grupo discute as ideias e tenta chegar a um consenso.
3. Com base na discussão realizada, o grupo chega a um consenso e define o(s) **critério(s) de classificação** a ser(em) adotado(s).
4. O grupo define que tipo de **instrumento** vai utilizar para fazer o trabalho e como esse instrumento será estruturado.

As ideias de cada grupo foram compiladas em relatórios postados no ambiente virtual de aprendizagem e ficaram visíveis para todos os integrantes da turma, de modo que cada grupo pôde conhecer e comparar os critérios, as estratégias e as ferramentas pensadas pelos demais colegas. Nesse relatório, os grupos indicaram o contexto de formulação da proposta de classificação, relatando as discussões realizadas nas reuniões, os pontos de vista de cada integrante, as convergências e divergências de opinião. Em seguida, definiram o(s) critério(s) classificatório(s) a

ser(em) adotado(s). O grupo A, por exemplo, optou por analisar o título, a introdução e as considerações finais de cada trabalho, tendo em vista que a edição analisada não continha resumo e palavras-chave das comunicações. A partir dessa análise, o grupo optou por se encarregar de definir as palavras-chave e organizá-las em grupos conceituais mais abrangentes aos quais se subordinavam subgrupos específicos, contabilizando os trabalhos relacionados a cada grupo e subgrupo. Já o grupo B preferiu trabalhar com a elaboração de um vocabulário a partir da mineração de texto, utilizando a ferramenta *Sobek Mining*. Por meio da mineração, o grupo processou os resultados em quadros comparativos, de modo a compor cenários para o agrupamento e quantificação. O grupo C, por seu turno, propôs analisar os trabalhos a partir de seus resumos e classificá-los de acordo com o espectro de funções arquivísticas definidas por Rousseau e Couture (1998).

Em tarefa subsequente, os grupos aplicaram suas propostas, com o intuito de verificar se eram ou não viáveis e se permitiam chegar a resultados coerentes. Os resultados foram, naturalmente, discrepantes, embora cada grupo tenha também se empenhado, nessa etapa, em repensar suas estratégias para a correção de eventuais desvios, incoerências e sobreposições dos dados. Mais do que a obtenção de resultados rigorosos, que permitissem a obtenção de um quadro único a partir das análises de cada grupo, o objetivo dessa tarefa, no sentido da experiência didática, foi o de propiciar aos estudantes a oportunidade de vislumbrar e experimentar a complexidade inerente ao processo classificatório.

3.4 Acompanhamento e avaliação

No módulo prático da disciplina, desenvolvido ao longo de dez semanas, os estudantes atuaram com maior grau de autonomia, em atividades predominantemente assíncronas, cujos produtos foram constantemente acompanhados pelo professor. Adotou-se, como estratégias adicionais de monitoramento e acompanhamento, o atendimento sob demanda por videoconferência, visando à orientação individualizada para cada grupo, e um fórum geral para o compartilhamento de dúvidas e comentários. Três semanas foram destinadas a encontros síncronos. Em duas delas, os grupos apresentaram os relatórios parciais do andamento de suas pesquisas, os quais foram discutidos pelo professor e pela turma como um todo. No terceiro encontro síncrono desse módulo, realizado na última aula da disciplina, os resultados foram apresentados, analisados e discutidos coletivamente.

O processo avaliativo foi orientado pela concepção da avaliação continuada e formativa (MENDES, 2005; FERNANDES, 2006), com o objetivo de estimular os estudantes a localizarem suas

próprias dificuldades e descobrirem os meios pelos quais poderiam superá-las. No dizer de Cardinet (1986, p. 14),

A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando um aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Assim, a avaliação compreendeu a apreciação dos trabalhos entregues semanalmente a cada tarefa/etapa da pesquisa, bem como de dois relatórios parciais e da apresentação dos resultados de cada grupo.

Adotou-se, também, o recurso à autoavaliação, a partir de questionário distribuído aos alunos por meio da plataforma Google Formulários (Quadro 2). Para os estudantes, o questionário teve por objetivo propiciar uma oportunidade de reflexão e expressão individual acerca da organização da disciplina, do trabalho em grupo e da atitude pessoal do aluno em relação ao grupo e à realização das atividades. Para o professor, o instrumento serviu como parâmetro para avaliar individualmente cada aluno e suas percepções em relação ao curso e à experiência didática, bem como para sondar o entrosamento dos estudantes e o comprometimento com as atividades coletivas; planejar as próximas atividades; redimensionar a quantidade, extensão e os prazos das tarefas; e para detectar os casos que demandassem intervenções junto aos grupos para orientação quanto à organização do cronograma de atividades e eventuais resoluções de conflitos.

Quadro 2 – Questionário de autoavaliação.

Autoavaliação	
As perguntas a seguir dizem respeito à organização da disciplina, ao trabalho em grupo e à sua atitude individual frente às atividades propostas até este momento. Responda-as com sinceridade e sem receio, pois as suas respostas podem ajudá-lo(a) a pensar sobre seu próprio rendimento ou engajamento no trabalho e contribuir para a melhoria da nossa disciplina. Sinta-se à vontade para se expressar livre e honestamente. As respostas e os comentários não influenciarão sua nota final.	
Nome:	Grupo: () A () B () C
1. De forma geral, você considera que o relacionamento entre os membros do grupo é: () Bom () Regular () Ruim	
2. De forma específica, você considera que o seu relacionamento com os membros do grupo é: () Bom () Regular () Ruim	
3. O grupo tem conseguido realizar/entregar as atividades dentro dos prazos? () Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca	
4. O grupo tem organizado um cronograma para realizar as atividades? () Sim () Não	
5. O grupo tem definido uma divisão de tarefas para realizar as atividades? () Sim () Não	

6. Você considera que a divisão de tarefas tem sido feita de forma justa e igualitária entre os membros do grupo? () Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca
7. O grupo conversa sobre as atividades, compartilhando opiniões e dúvidas a respeito do que está sendo feito? () Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca
8. Como você avalia a sua atitude na realização das atividades? () Faço a minha parte, mas não observo o que os meus colegas estão fazendo () Faço a minha parte e observo o que os meus colegas de grupo estão fazendo () Tento fazer a minha parte, mas não estou conseguindo cumpri-la totalmente () Não faço a minha parte
9. Como você avalia a atitude dos seus colegas de grupo na realização das atividades? () Eles fazem as suas partes () Eles fazem as suas partes, mas não totalmente () Eles não fazem as suas partes
10. Você considera que o ritmo da disciplina e a quantidade de atividades estão: () Muito puxados () Puxados () Tranquilos () Muito tranquilos
11. Você considera que os prazos das atividades, no geral, são: () Muito longos () Adequados () Muito curtos
12. Com relação à disciplina, no geral, você se sente motivado(a) a participar das aulas e fazer as atividades? () Sim () Mais ou menos () Não
13. Reflita sobre a sua resposta à pergunta anterior ("Com relação à disciplina, no geral, você se sente motivado(a) a participar das aulas e fazer as atividades?") e comente-a:
14. Como você avalia o seu desempenho até agora, numa escala de 1 (péssimo) a 10 (excelente)?
15. Reflita sobre a sua resposta à pergunta anterior ("Como você avalia o seu desempenho até agora, numa escala de 1 (péssimo) a 10 (excelente)?") e comente-a:
16. Se quiser, registre comentários, questionamentos, sugestões e/ou reclamações:

Fonte: Elaborado pelo autor.

O questionário foi aplicado na nona semana da experiência, durante o desenvolvimento do módulo prático, e respondido pelos 10 alunos que compuseram a turma. A síntese das respostas individuais apontou o bom relacionamento dos alunos e o bom andamento do trabalho em grupo: 100% classificaram o relacionamento entre os membros do grupo como “bom” (questão 1) e apenas 1 estudante (10%) considerou “regular” o seu relacionamento individual com os colegas (questão 2). 100% dos alunos responderam que os grupos vinham conseguindo definir uma divisão de tarefas para realizar e entregar as tarefas dentro dos prazos estipulados (questões 3 e 5).

Ao avaliarem suas próprias atitudes na realização das atividades (questão 8), 100% responderam que faziam aquilo que lhes cabia dentro da divisão de tarefas e observavam o que os colegas estavam fazendo. Esse dado, cruzado com as respostas dadas à questão 7, indica que os grupos procuraram manter uma prática de reflexão sobre o trabalho que vinham executando, conversando sobre as atividades, compartilhando opiniões e dúvidas a respeito do que estava sendo feito. Em relação à organização das tarefas, 60% reconheceram que os grupos vinham estabelecendo cronogramas de trabalho (questão 4) e 70% consideraram que a divisão de tarefas vinha sendo feita de maneira justa e igualitária (questão 6), dados que apontaram a necessidade de

ajustes de conduta coletiva e individual, bem como de repactuações de compromisso entre os integrantes dos grupos. Quanto ao ritmo do andamento da disciplina e à carga de trabalho exigida (questão 10), 80% classificaram o ritmo e as demandas como “tranquilos” e 90% consideraram os prazos estabelecidos para a realização das tarefas como “adequados” (questão 11), dados que sinalizaram ao professor a viabilidade do plano de ensino inicialmente proposto e sua manutenção ao longo do semestre.

No Quadro 3 abaixo, foram sintetizadas as respostas qualitativas às questões 13 e 15, articulando-as à transcrição das justificativas apresentadas pelos estudantes.

Quadro 3 – Respostas qualitativas às questões objetivas 13 e 15 e justificativas.

13. Reflita sobre a sua resposta à pergunta anterior ("Com relação à disciplina, no geral, você se sente motivado(a) a participar das aulas e fazer as atividades?") e comente-a:		
Sim (70%)	Mais ou menos (30%)	
<ul style="list-style-type: none"> • “As atividades são coerentes e agregam conhecimento.” • “A forma de organização da disciplina por etapas, tem nos ajudado no desenvolvimento e motivação.” • “A forma sistemática de como é apresentada.” • “O professor sempre busca tornar as atividades mais dinâmicas e participativas.” • “Sim, pois é muito importante manter a frequência e está [sic] atento às aulas presenciais, pois há uma maior interação entre todos e as dúvidas são sanadas.” • “Eu gosto da disciplina e meu interesse pela pesquisa na área me incentiva a participar.” • “Acho as atividades propostas boas e motivadoras.” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Algumas disciplinas têm dado prazos muito curtos [sic] para a realização, portanto atropelando com a de outros professores, fazendo com que tenhamos que às vezes fazer no horário de outro professor.” • “Nessa disciplina descobri que a pesquisa não é uma coisa que eu gosto muito, entretanto reconheço que é importante e necessária.” • “Adoro fazer as atividades, porém participar das aulas síncronas tem sido um problema por conta do horário que tenho chegado do estágio.” 	
15. Reflita sobre a sua resposta à pergunta anterior ("Como você avalia o seu desempenho até agora, numa escala de 1 (péssimo) a 10 (excelente)?") e comente-a:		
7 (30%)	8 (30%)	9 (40%)
<ul style="list-style-type: none"> • “Acredito que estou me dedicando, mas até pela correria da rotina e de ter que dividir o tempo com as outras disciplinas não têm sido 100%.” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Gostaria de poder dedicar mais, ler outras coisas, pesquisar mais. Porém não dá. As demandas de todas as disciplinas são grandes.” • “Satisfatório, 	<ul style="list-style-type: none"> • “Coloquei nota 9 por que [sic] devido o [sic] acúmulo de atividades, não consigo realizar outras atividades.” • “Tenho feito as atividades da disciplina com

<ul style="list-style-type: none"> • “Faço o possível para participar das aulas síncronas e tenho feito todas as atividades solicitadas.” • “Acredito que poderia ter dado um pouco mais de mim, ainda sinto que falta um pouco mais, só que não faço ideia do que seja, estou tentando descobrir.” 	<p>poderia ser mais ativo, no entanto, falta o tempo adequado.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Avalio como bom, pois procuro cooperar e ajudar o grupo não só nas atividades, mas também nas discussões extra grupo.” 	<p>empenho e antecedência.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Eu acredito que dentro do possível e das condições atuais, estou conseguindo acompanhar e absorver os conteúdos da disciplina.” • “Tem sido um pouco complicado devido ao período acompanhar o conteúdo de todas as disciplinas e deixá-las em dia, mas tenho dado o meu melhor.”
---	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da experiência, cada grupo apresentou os resultados obtidos na jornada de pesquisa a respeito das tendências da pesquisa em Arquivologia. Em aula remota síncrona, os estudantes discutiram os resultados e as opções metodológicas adotadas pelos diferentes grupos, podendo, assim, avaliar suas próprias experiências individuais e coletivas. Importa sublinhar que o objetivo da disciplina, desde o primeiro momento, não era chegar ao final com um quadro definitivo das orientações temáticas das pesquisas realizadas no campo disciplinar da Arquivologia ou mesmo no escopo mais restrito da REPARQ, que consistiu no domínio ou universo de análise escolhido para a observação do problema. O que se pretendia, desde o planejamento inicial, e que, acredita-se, tenha sido alcançado, era propiciar aos estudantes uma estratégia alternativa de ensino-aprendizagem, com enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades específicas voltadas para o trabalho em equipe e para a atividade da pesquisa científica.

Nesse sentido, os estudantes puderam experimentar, por meio de atividades planejadas e constantemente avaliadas, o desenrolar gradual das tarefas e atividades em que se divide um projeto de pesquisa, independentemente de sua extensão ou de seu alcance. Mobilizando o conhecimento construído no módulo teórico da disciplina, bem como aquele adquirido ao longo de

suas trajetórias acadêmicas, em outras disciplinas do currículo, os estudantes puderam exercitar habilidades e construir saberes conceituais, atitudinais e procedimentais relativos à/ao:

- Concepção de um projeto de pesquisa: formulação de problema; delimitação do objeto; construção de hipóteses; estabelecimento de objetivos; definição de fundamentos e procedimentos metodológicos.
- Trabalho em grupo: relacionamento interpessoal; divisão e atribuição de tarefas; organização do tempo; discussão, avaliação e reflexão sobre as práticas individuais e coletivas; estabelecimento de consensos e tomada de decisão visando à resolução de um problema comum ao grupo.
- Obtenção e processamento de dados e informações: identificação e seleção de fontes de informação; definição de estratégias para obtenção de dados; formulação de instrumentos; avaliação, seleção e uso de recursos tecnológicos; levantamento bibliográfico.

É possível afirmar que a experiência didática representou oportunidade valiosa para que os estudantes (re)avaliassem o seu posicionamento na teia de relacionamentos que se estabelece entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. O retorno dos alunos, sob a forma de comentários registrados ao final do questionário de autoavaliação, foi, no geral, bastante positivo. O fator do tempo disponível para o desenvolvimento da experiência foi destacado por um estudante, que manifestou sentir falta de maior aprofundamento de determinados temas, embora não tenha explicitado suas expectativas em relação a esse aprofundamento. Já o “desabafo” registrado por outro estudante (“Só frisar que o ensino remoto tem deixado as coisas bem complicadas, espero que isso termine logo.”) é bastante indicativo do contexto adverso em que se deu a experiência didática – o regime de ensino remoto emergencial – e dos impactos subjetivos do contexto de pandemia, crise sanitária e isolamento social.

Os resultados demonstram que a experiência didática atingiu seus objetivos de articular o ensino de graduação e a pesquisa, visando à construção coletiva de saberes conceituais, atitudinais e procedimentais. A adoção de estratégias de avaliação continuada permitiu a percepção, por parte do professor, dos mecanismos e da temporalidade subjetiva do processo de aprendizagem. A partir do confronto positivo entre as diferentes maneiras e tempos de aprender a ensinar e aprender a aprender, o desafio resultou em ampla gama de subsídios para a reflexão acerca da transformação de concepções e práticas cristalizadas dos estudantes e do próprio docente, sinalizando potencial para desdobramentos futuros no âmbito de um projeto de ensino de maior envergadura.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, K. Archival Education. *In*: DURANTI, L.; FRANKS, P. C. (Ed). **Encyclopedia of Archival Science**. Lanham: Rowman and Littlefield, 2015. p. 42-46.

BARROWS, H. Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview. *In*: WILKERSON, L.; GIJSELAERS, W. H. (Eds.). **Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 3-12.

BELLOTTO, H. L. Formação profissional do arquivista. **Ágora**, Florianópolis, n. 6, p. 7-15, 1994. Disponível em: <https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/317>. Acesso em: 10 maio 2022.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

BUENO, P. M.; FITZGERALD, V. L. Aprendizaje basado en problemas. **Theoria**, Chillán, v. 13, p. 145-157, 2004.

CALLON, M. **La science et ses réseaux**. Paris: La Découverte, 1989.

CAMARGO, A.M.A. Por um modelo de formação arquivística. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 31, p. 187-196, 2002.

CARDINET, J. A avaliação formativa, um problema actual. *In*: ALAL, L; CARDINET. J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

GLASER, R. The Maturing of the relationship between science of learning and cognition and educational practice. **Learning and Instruction**, Leuven, v. 1, p. 129-144, 1991.

LATOUR, B. **Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. *In*: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005, p. 175-197.

MORALES BUENO, P. M.; LANDA FITZGERALD, V. Aprendizaje basado en problemas. **Theoria**, Chillán, v. 13, p. 145-157, 2004.

NEITZEL, O.; SCHWENGBER, I. L. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Educação e Emancipação**, São Luíz, v. 12, n. 2, p. 210-227, maio/ago. 2019.

OVIEDO, P. E. La resolución de problemas. Una estrategia para aprender a aprender. **Revista de La Universidad de La Salle**, Bogotá, n. 41, p. 31-39, 2006.

ROUSSEAU, J. Y.; COUTURE, C. **Os fundamentos da disciplina arquivística**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014.

NOTAS DE AUTORIA

José Francisco Guelfi Campos

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor da Escola de Ciência da Informação e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é Diretor de Arquivos Institucionais da UFMG. Interessa-se, especialmente, por arquivos pessoais, arquivos universitários, diplomática e tipologia documental, temas sobre os quais vem desenvolvendo pesquisas e publicando trabalhos no Brasil e no exterior.

Link Currículo Lattes - <http://lattes.cnpq.br/2186094231736251>