

VI ENCONTRO IBÉRICO EDICIC 2013

4 a 6 de novembro

ORG.: CETAC.MEDIA – Centro de Estudos
das Tecnologias e Ciências da Comunicação
UNIVERSIDAD DE LEÓN

Globalização, Ciência, Informação ATAS

Ficha Técnica

Título

Globalização, ciência, informação: atas

Autor

VI Encontro Ibérico EDICIC 2013

Organização

CETAC.MEDIA e Universidad de León

Edição

Faculdade de Letras da Universidade do Porto – CETAC.MEDIA

ISBN

978-972-36-1339-1

Apoio

Universidade do Porto



Sumário

4		Apresentação
7		Programa geral do Congresso
19 e 33		Keynotes speakers
49		Tema 1 – Epistemologia da Ciência da Informação
207		Tema 2 – Perspetivas de Investigação
821		Tema 3 – Ciência e Sociedade
1156		Tema 4 – Globalização e Acesso à Informação
1709		Posters
1755		Índice de autores

Tema 3 A universidade como *locus* das relações disciplinares e a formação interdisciplinar do profissional da informação

Nina Rosa Silva Aguiar

Universidade Federal Fluminense / SENAI CETIQT (Brasil)
nraguiar@cetiqt.senai.br

Mara Eliane Fonseca Rodrigues

Universidade Federal Fluminense (Brasil)
maraeliane121@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa parte do pressuposto que uma das maiores indagações da educação de hoje, é como preparar os futuros profissionais para a sociedade emergente. Nesse novo contexto os educadores procuram descobrir uma maneira de antever as mudanças, compreendê-las e agir, abandonando velhas práticas educativas que já não respondem às exigências da sociedade atual num movimento de mudança e de criação de um novo paradigma educacional informacional reintroduzindo no discurso a ideia da complexidade. Partindo da universidade moderna, e dos cursos de formação do profissional da informação esta pesquisa tem como objetivo discutir, com foco no discurso de professores e alunos, como se dá a formação do profissional da informação. No aspecto metodológico tem como base para a coleta de dados, entrevistas com professores e alunos do Curso de Biblioteconomia da UNIRIO e da UFF, e como instrumento de tratamento e análise dos discursos a técnica de construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os resultados mostram que o perfil do profissional da informação mudou e os cursos de graduação foram instados a operar mudanças curriculares que contemplassem a configuração dessas novas funções. Entretanto verificamos que a proposta de um currículo interdisciplinar não se realiza em práticas interdisciplinares. Só há interdisciplinaridade quando há partilha entre os diversos domínios de saber, competência dialógica a ser desenvolvida entre alunos, entre professores, e entre professores e alunos. A educação é o elemento chave na sociedade da informação, onde o conhecimento e a aprendizagem são recursos imprescindíveis.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Profissional da Informação. Prática Interdisciplinar. Sociedade da Informação

ABSTRACT

This study is based on the premise that one of the most important issues in education today is how to prepare future professionals for the emerging society. In this new context, educators seek a way to foresee changes, understand them and act, abandoning old educational practices that no longer correspond to the requirements of today's society in a movement of change and creation of a new educational paradigm of information management by reintroducing the idea of complexity in their discourse. Based on historical evolution of modern universities, and Librarianship Courses – the objective of this study is to discuss, with a

focus on the discourse of teachers and students, the interdisciplinary practices in the teaching-learning process in the Librarianship Courses. The methodology used is based on data collection, interviews with teachers and students of the Librarianship Courses of UNIRIO and UFF, and, as the instrument for approaching and analysing those discourses, the technique of the construction of the Discourse of the Collective Subject. The results show that the profile of the information professional has changed and that undergraduate courses are under pressure to implement curriculum changes that take into account the configuration of these new functions. However, the findings show that the proposal of an interdisciplinary curriculum is not translated into interdisciplinary practices. Interdisciplinarity only exists by: sharing among different domains of knowledge, and the development of competence in dialogue among students, among teachers and between teachers and students. Education is the key element in the information society where knowledge and learning are indispensable resources.

Keywords: Interdisciplinarity. Information Professional. Interdisciplinary Practice. Information society

INTRODUÇÃO

Dois momentos estiveram inextricavelmente ligados ao ensino e a história da universidade moderna. O primeiro está relacionado ao aparecimento do que se convencionou chamar de ciência moderna, ao surgimento das profissões na acepção que hoje conhecemos marco da primeira explosão informacional. O segundo momento, vem logo a seguir com a quebra do paradigma científico moderno, que redimensionou o mundo e suas ligações sendo ao mesmo tempo causa e efeito da aceleração do conhecimento tecnológico e da segunda explosão da informação, que resulta na necessidade de repensar o ensino e a pesquisa, reintroduzindo no discurso a ideia da complexidade. Uma das maiores indagações da educação de hoje, é como preparar os futuros profissionais para a sociedade emergente. Diante desse novo contexto os educadores procuram descobrir uma maneira de antever as mudanças, compreendê-las e agir, abandonando velhas práticas educativas que já não respondem às exigências da sociedade atual num movimento de mudança e de criação de um novo paradigma educacional informacional, centrado na contextualização, na aprendizagem interdisciplinar e no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos profissionais da informação?

Tendo esse cenário como referência a proposta desta pesquisa é estabelecer os pontos de cruzamento entre três linhas de evolução histórica: a das bibliotecas, a da universidade moderna, e dos cursos de formação do profissional da informação no Brasil.

As bibliotecas, desde seu surgimento, preocupam-se em preservar e disseminar o conhecimento produzido pelo homem e ao longo do tempo firmaram-se como um instrumento de democratização da informação e de suporte e complemento à educação.

As universidades tal como foram concebidas têm um papel fundamental na história ocidental do conhecimento por propiciarem a convivência num mesmo lócus de conjuntos coordenados de disciplinas. A educação deve buscar não a mera transferência do saber acumulado, mas uma cultura que torne possível um modo de pensar aberto e livre, que nos permita compreender a condição humana e nos ajude a viver melhor. Se a escola se servir dos conteúdos selecionados no momento do processo ensino/aprendizagem para desenvolver a capacidade de pensar e as habilidades de observar, relacionar, inferir, entre outras, terá então preparado o cidadão para o exercício de uma profissão em sua dimensão cognitiva, normativa e valorativa, desenvolvendo suas habilidades e competências.

Hoje, vivenciamos um movimento de mudança e de criação de um novo paradigma educacional que exige uma profunda renovação e inovação nos conteúdos e práticas formativas. O planejamento da formação profissional e a oferta de cursos deixaram de ter contornos precisos e normativos para dar lugar a linhas fluidas de orientação e a novos conceitos. No contexto atual «necessitamos de novas pautas educacionais que capacitem o aprendiz a viver numa sociedade pluralista em permanente processo de mudança» (Moraes, 2004, p. 4).

Nesse sentido, indagamos como se pratica a interdisciplinaridade no universo acadêmico que cuida dos saberes norteadores da disseminação e produção da informação? Com foco no discurso de professores e alunos, esta pesquisa tem como objetivo discutir como se pratica a interdisciplinaridade no processo do ensino-aprendizagem do profissional da informação, tendo em vista o contexto atual que vivenciamos. O que buscamos conhecer é o pensamento de professores e alunos sobre a formação interdisciplinar a partir das práticas curriculares, ou dito de outra maneira, como a prática docente interdisciplinar pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à formação do bacharel em biblioteconomia para que ele esteja apto a entrar no mercado de trabalho como profissional da informação.

O percurso metodológico definido pauta-se na pesquisa social de caráter interdisciplinar, que se fundamenta na filosofia da complexidade, tendo como recorte temático a formação do profissional da informação. Assim, a primeira parte desta pesquisa buscou elucidar no passado, a partir de uma ampla pesquisa bibliográfica, como se deu a formação do profissional da informação, para em seguida, coletar o discurso do presente objetivado.

Neste estudo o discurso é mais que um mero elemento de coleta de informações, é elemento essencial do resultado da pesquisa. Por isso, para o tratamento e análise dos dados, escolhemos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), uma vez que: «o desafio que o DSC busca responder é o da autoexpressão do pensamento ou opinião coletiva, respeitando-se a dupla condição qualitativa e quantitativa destes como objeto» (Lefèvre; Lefèvre, 2006, p. 518).

Por fim, apresentamos nossas reflexões acerca das observações e resultados desta pesquisa.

UNIVERSIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E COMPLEXIDADE

Iniciamos este tópico levantando a seguinte questão: que papel tem a Universidade na Sociedade da Informação?

Ao analisar a longevidade, sobretudo no mundo ocidental, da instituição universitária Santos (2010), faz referência à obra de Karl Jaspers, «The Idea of the University»¹ de 1923, na qual o filósofo alemão observa que a universidade é o *locus* onde por concessão do Estado e da sociedade seus membros se reúnem com um único propósito – a busca da verdade, afirmando que de sua missão decorrem seus três grandes objetivos em ordem decrescente de importância: a verdade só é acessível a quem a procura sendo, portanto, a pesquisa, o principal objetivo da universidade; a verdade é em si maior que a ciência sendo a universidade o principal polo irradiador de cultura responsável pela educação do homem como um todo; e por fim, porque a verdade deve ser compartilhada a universidade ensina, e mesmo no ensino de profissões técnicas, deverá pautar-se na formação integral do indivíduo.

¹ JASPERS, Karl. *The Idea of the University*, Londres: Peter Owen, 1965.

Ainda segundo Santos (2010) esta aparente imutabilidade na missão universitária só foi abalada na década de 1960, no momento em que premida pelas transformações sociais a universidade passa a ter um caráter de conteúdo muito mais utilitário e produtivista em detrimento de sua dimensão cultural, tendo restado como seus três principais objetivos: a investigação científica, o ensino e a prestação de serviços.

No relatório de 1987, *Universities under Scrutiny*, da Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) dez funções são estabelecidas como principais no desempenho do papel das universidades: a educação geral pós-secundária; a pesquisa; o fornecimento de mão de obra qualificada; a educação e treinamento especializado; o fortalecimento da competitividade da economia; os mecanismos de seleção para empregos de alto nível através de credenciamento; a mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; a prestação de serviços à região e à comunidade local; os paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); e a preparação para os papéis de liderança social (OECD, 1987).

Esta multiplicidade de funções suscita a dúvida quanto a possibilidade da universidade desempenhar missões que se mostram aparentemente conflitantes, delineando contradições e gerando tensões dentro da própria estrutura universitária.

No Brasil a perspectiva política e a natureza pública da educação ganham destaque a partir da Constituição Federal de 1988, não só pela expressa definição de seus objetivos, como também pela própria estruturação do sistema educacional.

A Carta Magna de 1988 enuncia no artigo 6º, o direito à educação como um direito social; especifica a competência legislativa nos artigos 22, XXIV e 24, IX; e dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências entre os entes da federação.

Entretanto o que se observa na gestão pública da educação é que as mudanças administrativas frequentes nos níveis federal, estadual e municipal impedem a efetividade dos dispositivos constitucionais vigentes, «a política educacional é fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada, e as três esferas do poder público não se entendem» (Moraes, 2007, p.86).

A análise do cenário brasileiro passa ainda, necessariamente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394 de 20.12.1996, dispositivo legal que vem normatizar o que havia sido estipulado no texto constitucional.

Em seu artigo segundo estabelece a finalidade da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo vigésimo primeiro a lei vai cuidar de estabelecer a composição dos níveis escolares:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II – educação superior.

Assim vale destacar que a LDB vai dispor sobre toda a educação, desde a básica até a educação superior, o que nos permite inferir que é também finalidade da educação superior o desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Para Gusdorf (2006) as universidades tal como foram concebidas têm um papel fundamental na história ocidental do conhecimento por propiciarem a convivência num mesmo *locus* de conjuntos coordenados de disciplinas.

A Interdisciplinaridade constitui a sede da universidade, a sua original razão de ser. Esta razão de ser foi perdida de vista pelos universitários modernos. O conhecimento unitário explodiu, fragmentou-se numa infinidade de «saberes» cujos especialistas, longe de colaborarem num grande desígnio comum, vivem sob um regime de concorrência [...] O declínio das universidades, infieis à sua missão, é assim uma das principais causas da crise universal do ensino (Gusdorf, 2006, p. 21).

O declínio da instituição universitária se caracteriza pela «divisão extrema do ensino e pela ultraespecialização da pesquisa e das disciplinas no ensino, as várias tentativas de reforma visam unificar em vão o conjunto das atividades de ensino e pesquisa». Na segunda metade do século XX impõe-se a hiperespecialização «provocando a multiplicação indefinida de disciplinas e subdisciplinas cada vez mais focadas em reduzidos objeto de estudo» (Japiassu, 2006, p.24 e p.21).

O espírito monodisciplinar confere um poder proprietário ao ensino. Segundo o Bourdieu (1975) «toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural» o poder simbólico não se estabelece por imposição, segundo o autor as produções simbólicas funcionam como instrumentos de dominação porque contribuem para a integração real das classes dominantes, diferenciando-a das demais classes; porque mediante o estabelecimento de distinções (hierarquias) legitimam a ordem estabelecida, legitimando as distinções, desmobilizando as classes dominadas; o poder simbólico consiste então, nesse «poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem» (Bourdieu, 2011, p.7-8).

A educação é uma prática disciplinar de normalização e controle social. Segundo Japiassu (2006), «o que se encontra em jogo, no fundo, é certa concepção do saber: todo esse modo de conceber sua repartição e o processo do seu ensino» (Japiassu, 2006, p.37).

Como afirma Lenoir (1996) e Klein (1990), a relação entre educação e interdisciplinaridade é inevitável e necessária pela própria complexidade do seu objeto, situado em diferentes planos e temporalidades, os autores reconhecem que a estrutura do ensino superior consolida-se na busca pelo conhecimento, nos diversos campos do saber, reforçando a disciplinaridade.

A reforma da Universidade passa pela reforma do ensino que por sua vez passa pela reforma do pensamento, todas as reformas interconectadas e interdependentes. Para Morin (2007) «a reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo» (Morin, 2007, p. 26).

Segundo Morin (2010) duas revoluções científicas no século XX foram causa e efeito da evolução do pensamento interdisciplinar. A primeira delas tem início com a física quântica

tica²: quando Max Planck confrontou-se com um problema que o levou ao conceito da «descontinuidade» no campo da física.

A segunda revolução anunciada por Morin (2010) faz com que se leve em conta os sistemas, ou conjuntos organizados, em detrimento do dogma reducionista que vigorava desde o século XIX.

Capra (1997) desenvolve uma compreensão sistêmica e unificada que integra as dimensões biológicas, cognitivas e sociais da vida e demonstra claramente que a vida, em todos os seus níveis, é inextricavelmente interligada por redes complexas; todas as formas de vida organizam-se segundo o mesmo padrão e os mesmos princípios básicos: o padrão de redes, com unidades e sistemas interconectados.

Muito embora as duas revoluções enunciadas por Morin (2010) não sejam ainda perceptíveis em todos os domínios é fato que a complexidade retomou o seu espaço pelo mesmo caminho pelo qual havia sido contestada. Para Stengers (1990) a complexidade não deve ser vista nem como uma nova visão de mundo, nem como algum tipo de teoria, ainda que, a partir dela, se possa construir uma nova visão de mundo ou servir como fundamento de novas teorias. A questão da complexidade é de natureza prática e se localiza no momento em que o empírico impõe um novo questionamento ao poder atribuído a um dogma sendo capaz de atualizar a dimensão da interrogação prática que tal conceito ocultava. Segundo a autora a noção de complexidade é perigosa no que tange a política dos saberes, para ela, como o conceito está na moda corremos o risco de cair na «armadilha dos grandes discursos sobre a complexidade» que não conduzem a lugar algum (Stengers, 1990, p.148).

A complexidade alimenta-se da pesquisa disciplinar e instala-se por toda parte como um desafio ao sentido de nossa existência.

Pombo (2010) propõe um reordenamento interdisciplinar calcado na mudança paradigmática do modelo hierárquico para o paradigma de rede onde as relações são múltiplas. A autora sugere a subdivisão das novas formações disciplinares em três grandes eixos:

- a) ciências de fronteiras – novas disciplinas que promovem cruzamentos entre duas disciplinas tradicionais, como por exemplo, a Bioquímica, ou a Geofísica;
- b) interdisciplinas – novas disciplinas que surgem do cruzamento de disciplinas científicas com a área industrial ou organizacional, como por exemplo, Relações Internacionais, Psicologia Industrial; e
- c) interciências – conjuntos disciplinares que resultam da conglomeração de disciplinas ou se ligam de forma descentrada, assimétrica, irregular, não são apenas duas disciplinas, mas várias sendo impossível estabelecer hierarquia entre elas, como por exemplo, a Cibernética, e a Ecologia (Pombo, 2003; 2010).

Para Lenoir (2010) as interações disciplinares acabam conduzindo a uma proliferação disciplinar que acaba por resultar na confusão conceitual com que hoje nos deparamos, «nesse sentido, todas as disciplinas científicas já são interdisciplinares, ao menos em sua origem, assim como demonstra o estudo da emergência das disciplinas científicas» (Lenoir, 2010, p. 6).

² A teoria quântica deixou claro que mesmo as partículas subatômicas não se pareciam em nada com os objetos sólidos da física clássica. As partículas de luz hoje conhecidas como fótons foram chamadas inicialmente «quanta» por Einstein, dando origem ao termo «teoria quântica» (CAPRA, 1995).

É fato que a formação disciplinar deu-se pela fragmentação dos saberes, e hoje o que se busca a partir do ideal interdisciplinar é o restabelecimento de conjuntos constituídos a partir de interações, de articulações, reorganizações dos saberes, mas também é fato que neste movimento em busca de princípios organizadores que permitam religar e dar sentido aos saberes estamos a multiplicar a especialização disciplinar pela própria natureza do que é complexo, «a complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar e, por sua vez, a complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas» (Nicolescu, 2000, p. 23).

Para Pombo (2010) o progresso da ciência de nosso tempo se dá não nos domínios das disciplinas especializadas, mas pela fertilização heurística e pela fecundação recíproca do cruzamento interdisciplinar. Para a autora, a palavra interdisciplinaridade faz parte de uma família de quatro elementos que se apresentam na literatura científica como termos aproximadamente equivalentes, ou sinônimos, são eles: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Para Fazenda (2009) e Lenoir (2006) a interdisciplinaridade tem um caráter polissêmico, e somente será possível definir a sua função na formação dos professores a partir de uma profunda exegese da definição que contempla um caráter epistemológico e um praxeológico.

Para a autora, há duas formas distintas de conceber a interdisciplinaridade, uma ordenação científica e uma ordenação social.

A ordenação científica busca por novas fronteiras e novas motivações epistemológicas, pautada nas científicidades disciplinares, conduz à construção de futuros saberes interdisciplinares.

Já a ordenação social busca o desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares tendo como objetivo final o atendimento às exigências sociais, políticas e econômicas. Este conceito coloca em cheque a construção das ciências face à necessidade da sociedade: «no limite, diríamos mais, [diríamos] que esta ordenação tenta captar toda a complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas» (Fazenda, 2009, p.105).

Isso porque no dizer de Fazenda (2007) «interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação», ideia essa corroborada por Japiassu (2006), que acrescenta ainda que a interdisciplinaridade não tem por objetivo levar ao exercício do conhecimento, e sim fazer perceber as diferentes categorias disciplinares, apresenta-se como elo, impedindo a separação de seus elementos constitutivos, «intensifica-se sempre a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas» (Fazenda, 2007, p.89; Japiassu, 2006, p.28).

No paradigma tradicional a educação segue um modelo de organização que contempla estruturas hierárquicas, e procedimento burocrático no qual a tomada de decisão não passa pelo aluno, são regras de controle e organizações curriculares organizadas por especialistas em que cada disciplina é pensada separadamente. Mas a escola de hoje mudou ou precisa mudar, «sua missão é atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante. Portanto, a escola tem um usuário específico, com necessidades especiais, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser atendido» (Moraes, 2007, p. 137).

Nesse cenário de mudanças colocam-se novas exigências para a Universidade, enquanto instância formadora, fazendo com que objetivos e procedimentos educacionais sejam reavaliados. O desafio que se apresenta é provocar uma mutação na matriz educacional, atingindo o processo de formação em todas as áreas, inclusive a Biblioteconomia.

Como pontua Guimarães a partir dos anos 1990 se impõe um repensar das atividades e especificidades da Biblioteconomia de forma a abrir caminhos e alternativas para esses profissionais diante da nova ordem mundial:

A ideia de emprego (colocação fixa, sólida e estável) passa a dar lugar à empregabilidade (em que se une a concepção de atividade profissional, mutante e diversificada, à de competitividade profissional, centrada no elemento humano e em seu grau de adaptabilidade a uma realidade heterogênea, complexa e em constante transformação). [...] Se muda o contexto e o profissional, ilusório seria pensar na imutabilidade dos padrões de formação deste último (Guimarães, 1997, p.55).

A seguir analisaremos a evolução do perfil do profissional da informação, tendo como eixo transversal o acesso à informação e à formação universitária.

A FORMAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Dois momentos marcam a história social do conhecimento em relação à difusão da informação. Num primeiro momento a invenção da imprensa (século XVI) acaba resultando numa explosão informacional proporcionada pela multiplicação dos livros, já no século XVII todas as grandes cidades europeias gozavam de pelo menos uma grande biblioteca, estas aumentaram de importância assim como de tamanho, ocupando mais espaço na sociedade como um todo e em especial dentro das universidades (Burke, 2003).

Na tentativa de reunir e organizar a informação disponível os saberes que se multiplicavam são compartimentados, na indexação das enciclopédias, no arranjo das bibliotecas e nos currículos das universidades. A formação de sociedades científicas – e o surgimento dos periódicos – contribuem para tornar público o conhecimento.

Num segundo momento, meados do século XX, uma nova explosão informacional, desta feita proporcionada pela revolução tecnológica, conduz a um novo movimento em direção à organização e controle da informação, que mais uma vez, parecia não submeter-se a tutelas. A produção do conhecimento cresce exponencial e desordenadamente na segunda metade do século XX, «cada nova geração pode fazer uso dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores para aumentar o seu poder.» (Farradane, 1976, p. 91, tradução livre). Foi preciso mais uma vez intervir para ordenar e controlar a informação.

Se no primeiro momento o ideal da organização e controle da informação nasceu da fragmentação dos saberes, no segundo momento a ideia subjacente passou pela religação disciplinar, pela fusão, pela busca da totalidade.

Como resultado desse movimento, no início dos anos 1960, para atender às necessidades da sociedade da informação um campo de ação de natureza interdisciplinar se configura, como um novo tipo de ciência contemporânea ou pós-moderna, conforme expressão de Wersig (1993).

A Ciência da Informação surge com a missão de tornar acessível um acervo cada vez maior de conhecimento, «as atividades profissionais e científicas desempenhadas pela CI são necessárias. Sobretudo, a necessidade dessa atividade organizada é crítica para a sociedade moderna» (Saracevic, 1996, p. 60).

Se a Biblioteconomia se configura no momento do fracionamento disciplinar a Ciência da Informação aparece no momento em que as ciências «permitiram articular entre si os conhecimentos de disciplinas diferenciadas» (Morin, 2007, p.62).

Por isso, Wersig (1993) declara que a Ciência da Informação não é uma ciência clássica e questiona sua organização como disciplina tradicional, enfatizando a necessidade de uma construção teórica que dê conta dessa nova complexidade. Para o autor a Ciência da Infor-

mação é um tear interdisciplinar que permite tecer uma trama formada pelos fios conceituais de outros campos científicos no qual se pode capturar o problema sob a ótica da informação (Wersig; Neveling, 1975).

Podemos dizer que as ideias de Wersig (1993) convergem com o pensamento de Pombo (2010), para quem a Ciência da Informação é um exemplo desse novo reordenamento das disciplinas e precisa de novas configurações interdisciplinares rompendo assim com os modelos tradicionais; para a autora nestes novos reordenamentos interdisciplinares a Ciência da Informação encontra-se localizada em algum ponto entre uma interdisciplina e uma interciência.

Segundo Fazenda (2009) toda disciplina científica em sua origem nasce de uma interdisciplina, em função da necessidade de criação de um novo método de análise do mundo. Para Kobashi e Tálamo (2003), a Ciência da Informação constitui campo disciplinar específico, o que a diferencia é a abordagem interdisciplinar do seu objeto – a informação- característica esta obrigatória em razão de sua própria temática.

Para Pinheiro «é conveniente esclarecer que o reconhecimento da interdisciplinaridade da Ciência da Informação se dá desde os seus primórdios sem, no entanto, haver aprofundamento desta discussão na fase inicial» (Pinheiro, 2005, p. 15). A autora considera que a Ciência da Informação se consolida em especial pela sua relação com a Biblioteconomia, a Arquivologia, a Documentação, a Comunicação e a Ciência da Computação, entretanto vários autores relacionam a Ciência da Informação com muitas outras disciplinas, tais como: a Estatística, a Eletrônica, a Economia, a Psicologia, a Linguística, a Sociologia, a Lógica, o Direito, a Filosofia, a Política, as Telecomunicações, visto que todas elas, de alguma forma, estudam as propriedades gerais da informação (natureza, gênese e efeitos).

Foskett (1980) reconhece que a Ciência da Informação surge do que ele chama de «fertilização cruzada» de disciplinas, que incluem: «a velha arte da biblioteconomia, a nova arte da computação, as artes dos meios de comunicação» e ainda outras ciências como a Psicologia e a Linguística (Foskett, 1980, p. 56).

Borko (1968), define a Ciência da Informação como «a disciplina que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam seu fluxo, e os meios de processá-la para otimizar sua acessibilidade e uso». Para o autor, «a área está ligada ao corpo de conhecimento relacionado à origem, coleta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e uso da informação [...]». Afirma ainda que a Ciência da Informação é uma ciência interdisciplinar e a relaciona com a Matemática, a Lógica, a Linguística, Psicologia, Ciência da Computação, Pesquisa Operacional, Artes Gráficas, Comunicação, Biblioteconomia, Administração e outros campos similares (Borko, 1968, p. 3).

Para Saracevic (1996) a interdisciplinaridade da Ciência da Informação se consolida pela sua relação com a Biblioteconomia, a Arquivologia, a Comunicação e a Ciência da Computação, o autor ressalta, porém, que a Biblioteconomia e a Ciência da Informação são campos do saber diferentes que mantêm forte relação interdisciplinar, «o campo comum entre a biblioteconomia e a CI, que é bastante forte, consiste no compartilhamento de seu papel social e sua preocupação comum com os problemas da efetiva utilização dos registros gráficos» (Saracevic, 1996, p. 49).

Outro aspecto ressaltado por Saracevic (1996) é o de que não é possível regionalizar o saber científico, apesar dos EUA desempenharem um papel de destaque no desenvolvimento da área «nem os problemas informacionais nem a CI são americanos em sua natureza. Eles são internacionais ou globais. Não existe mais uma 'CI americana'». A evolução da Ciência da Informação seguiu por diversos caminhos de acordo com particularidades regio-

nais ou determinantes históricos, mas a justificativa e os conceitos básicos são os mesmos em todo o mundo. O autor reconhece que «a Ciência da Informação teve e tem um importante papel a desempenhar por sua forte dimensão social e humana, que ultrapassa a tecnologia», a nova ciência é o elo desse complexo cenário científico/tecnológico (Saracevic, 1996, p. 42-43).

Para Kobashi e Tálamo (2003, p. 10) a Ciência da Informação, se aproxima «do campo teórico da Teoria da Comunicação, precisamente porque ambas operam com o sentido», as autoras afirmam que sob esse aspecto seria possível delimitar o objeto material e o objeto formal da Ciência da Informação, a partir da diferenciação entre a informação documentada – objeto material, e os processos de sua estruturação para o fluxo e a recepção – objeto formal.

Para numerosos autores a Ciência da Informação tem natureza reconhecidamente interdisciplinar (Borko, 1968; Pinheiro, 2005; Saracevic, 1996). Segundo González de Gómez (2001, p.5) a natureza «interdisciplinar ou transdisciplinar» do campo se justifica pelo «caráter estratificado de informação» e pela necessidade de «articular as dimensões do objeto informacional: semânticas, sintáticas, institucionais, infraestruturais, entre outras».

Segundo Pinheiro (2005), o fato da Biblioteconomia e da Ciência da Informação serem consideradas por alguns como uma só área pode ser explicado por sua origem, que é comum às duas áreas – a bibliografia e a documentação. Sem negar as relações interdisciplinares entre os campos do saber, a autora ratifica a «independência científica da Ciência da Informação, com seu próprio estatuto científico» (Pinheiro, 2005, p.17).

Considerando-se que a informação tem interface com diferentes áreas do conhecimento podemos afirmar que a Ciência da Informação tem caráter duplamente interdisciplinar, por sua gênese e por seu objeto de aplicação ou por sua funcionalidade.

Para Herner (1984), a Ciência da Informação é o produto da convergência de vários ramos disciplinares, tendo cada um contribuído para a formação e desenvolvimento de um novo campo disciplinar surgido pós-segunda guerra mundial. Segundo Saracevic (1996) a lógica estratégica, baseada na importância da informação, fundamentou programas e esforços no sentido de controlar a explosão informacional, uma vez que se constatou a necessidade de prover os meios para que a sociedade tivesse pleno acesso a informação tida como «um dos mais importantes insumos para se atingir e sustentar o desenvolvimento» (Saracevic, 1996, p. 43).

Para Pinheiro (2005, p.14)

enquanto a Biblioteconomia está concentrada no processamento de documentos e nas técnicas correspondentes, a Ciência da Informação cobre o fluxo da informação ou transferência da informação e abarca desde a sua origem, isto é, a geração, num processo que a aproxima do conhecimento, ou como os cientistas produzem informação, o que inclui o ciclo da pesquisa e criação.

Como resultado do movimento disciplinador gerado pelos currículos universitários, surgiram os primeiros cursos de formação especializada e técnica em Biblioteconomia, dois modelos distintos de ensino têm início no século XIX: o modelo francês com um enfoque mais humanístico da École de Chartes e o modelo norte-americano marcado por Dewey, mais pragmático e tecnicista.

A École des Chartes foi fundada por Napoleão I, no ano de 1821. A escola que se torna o modelo e a referência da formação em Biblioteconomia na Europa foi criada pelo Estado

francês com o objetivo de formar pessoas capazes de organizar os arquivos documentais confiscados das bibliotecas e arquivos monásticos e tinha como proposta rever a história nacional do ponto de vista dos revolucionários. Como pré-requisito para ingresso na escola, além do exame admissional, era exigido a titulação de bacharel em letras.

Em 1829 é sancionada a formação que leva o título de arquivista paleógrafo. A formação com a duração de três anos tem caráter fortemente humanista, preparando o aluno para a prática profissional e para a pesquisa. O modelo curricular erudito pouco atenderia às necessidades das bibliotecas públicas que se expandiam no século XIX.

Alguma mudança neste contexto só viria em 1963, com o estabelecimento da École Nationale Supérieure de Bibliothécaires – ENSB em Paris. Em 1974 é transferida para Villeurbanne cidade próxima a Lyon. Em 1992 vê sua missão se expandir tornando-se um grande estabelecimento de ensino e passa a se chamar École Nationale Supérieure des Sciences de L'information et des Bibliothèques (ENSSIB).

A École Nationale Supérieure des Sciences de L'information et des Bibliothèques é um grande estabelecimento público francês de ensino superior em ciências da informação e das bibliotecas, subordinado ao Ministério do Ensino Superior e da Pesquisa. A tradução é literal e proposital e tem o objetivo de ressaltar o fato de que na França não há uma Ciência da Informação mas Ciências da Informação e das Bibliotecas.

Do outro lado do oceano Atlântico, no ano de 1876, nos Estados Unidos é fundada a 'American Library Association', no mesmo ano é publicado a CDD e também os primeiros artigos dirigidos a bibliotecários enquanto grupos começam a se articular cobrando uma maior formação técnica da classe.

Melvil Dewey forma em 1887, na Columbia University, a primeira turma de sua School of Library Economy, um curso de quatro meses no qual eram ensinadas as técnicas profissionais necessárias ao bibliotecário; em 1890 o curso passa a ter a duração de dois anos, recebendo a chancela da University of the State of New York. Em 1926 o curso retorna para a Columbia University.

Porém, a principal influência na formação em Biblioteconomia nos EUA vem daquela que ficou conhecida como Escola de Chicago, para Buckland (1998) é importante analisar a fundação da instituição no início do século XX, que foi sem nenhuma dúvida o principal centro de formação de bibliotecários nos EUA, tendo se tornado a escola de pensamento dominante na área até os anos 1960.

A escola ficou famosa pelo seu caráter interdisciplinar, porém a faculdade foi menos interdisciplinar do que deveria ser, eles estavam muito interessados em sociologia, ciência política e educação, havia algum interesse no que as ciências humanas poderiam contribuir para a ciência da biblioteconomia. (Buckland, 1998, p. 166 tradução livre).

Mas as outras áreas foram ignoradas no momento da organização curricular do curso. Na década de 1932 a 1942, a escola incorpora à pesquisa e ao ensino o interesse pela área de gestão de bibliotecas. Entretanto, a ciência propriamente dita, e a engenharia parecem ter sido solenemente esquecidas (Buckland, 1998).

A Escola de Chicago parece, até pelo menos os anos 1950, estar notavelmente desinteressada pela técnica, tecnologia ou mesmo pelo design, em relação às necessidades de desenvolvimento da Biblioteconomia. Segundo Ortega (2009) houve um deslocamento semântico do termo documentação nos EUA, especialmente nos anos 1950, «a Biblioteconomia Especializada proposta por Dana em 1908 dividiu espaço com a Documentação trazida da

Europa», os documentalistas buscavam distinguir-se dos bibliotecários incluídos aí os bibliotecários especializados (Ortega, 2009, p. 69).

O embate entre a Ciência da Informação e a Biblioteconomia, pode ser visto como um retorno às origens, uma mudança de paradigma, um retorno às primeiras posições adotadas pelos documentalistas europeus e também de Dewey e às inovações técnicas e tecnológicas do século XIX (Buckland, 1998).

Essas mudanças no campo científico vão lentamente se infiltrando nos cursos de Biblioteconomia dos EUA no começo dos anos 1960 e vão se transformando em permanente desafio – integrar os novos estudos de Ciência da Informação e Documentação à base dos currículos dos cursos de Biblioteconomia.

O primeiro curso de Biblioteconomia da América Latina foi criado pelo diretor geral da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro em 1911. O curso de declarada influência francesa era baseado no modelo da École de Chartes, com acento profundamente humanístico (Dias, 1991).

É o terceiro curso de Biblioteconomia no mundo, depois da École de Chartes na França e do curso da Columbia University nos EUA. Enquanto isso em São Paulo, no ano de 1929 foi instalado no Instituto Mackenzie um curso de Biblioteconomia inspirado no modelo norte-americano, e que tinha como foco a preparação técnica dos funcionários da instituição. O curso era orientado por Dorothy M. Geddes Gropp, bibliotecária formada em Biblioteconomia nos EUA.

«A ciência da informação foi introduzida no Brasil, em 1970, por meio do curso de mestrado, instituído pelo então IBBD – a partir de 1976 IBICT – com mandato acadêmico da Universidade Federal do Rio de Janeiro». (Pinheiro, 1995, p.11).

A concepção americana de tratamento de documentos e informação, entendida e nomeada como Ciência da Informação se transfere para o Brasil. Simultaneamente a isso professores brasileiros de outras áreas participam do mestrado incorporando métodos e teorias de disciplinas afins, e trazendo para a pesquisa uma perspectiva da realidade nacional contribuindo ainda mais para que os problemas de informação fossem interpretados segundo o panorama local (Pinheiro, 1995).

A criação dos primeiros cursos de Mestrado em Biblioteconomia é dessa mesma época: o mestrado em Biblioteconomia da Universidade de São Paulo (USP) foi implantado em 1972, em 1976 foi a vez da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1977 o da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), e em 1978, os da Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), totalizando assim cinco cursos somente na década de 1970 (Oliveira, 2011). Com o passar dos anos mesmo os programas de pós-graduação criados com o nome de Biblioteconomia e Documentação acabaram por ser renomeados para Ciência da Informação.

O próximo tópico descreve a metodologia da pesquisa justificando a escolha dos sujeitos do discurso e a técnica de análise dos dados.

METODOLOGIA

O percurso metodológico definido tem por objetivo superar as dificuldades da análise relacional, que na maior parte das vezes, se dá por «não ser possível apreender os espaços sociais de outra forma que não seja a de distribuições de propriedades entre indivíduos» (Bourdieu, 2011, p. 29).

Para fugir do risco da análise com base em unidades pré-construídas Bourdieu (2011)

recomenda que a construção do objeto seja feita a partir do «quadro dos caracteres pertinentes de um conjunto de agentes ou de instituições» como, por exemplo, «diversos estabelecimentos de ensino superior». Segundo o autor esta estratégia «tem a faculdade de obrigar a pensar relacionalmente, tanto as unidades sociais em questão como as suas propriedades» (Bourdieu, 2011, p.29).

Pensar relacionalmente é uma proposta perfeitamente adequada à nossa linha de argumentação que defende uma visão integrada, contextualizada e sistêmica.

Bourdieu (2011) em seus ensinamentos aconselha os investigadores a estudarem pelo menos dois objetos, contrapondo dois tempos históricos «pois o estudo do presente tem pelo menos como resultado obrigar a objetivar e controlar as pré-noções que o historiador projeta sempre sobre o passado» e então ele exemplifica o conceito «como a palavra artista, a qual faz esquecer que a noção correspondente é uma invenção extraordinariamente recente» (Bourdieu, 2011, p.34). Podemos, sem dificuldade, substituir a palavra artista por bibliotecário. Assim, a primeira parte desta pesquisa buscou elucidar no passado, a partir de uma ampla pesquisa bibliográfica, como se deu a formação do profissional da informação, para em seguida, coletar o discurso do presente objetivado.

Trabalhamos com o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) por ser, em nosso entendimento, o instrumento de interpretação que melhor se adequa à pesquisa social qualitativa, no sentido de atribuir um grau de significação mais amplo aos conteúdos a serem analisados.

O Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o curso de graduação em Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal Fluminense (UFF), foram escolhidos para servir como base referencial da pesquisa. Foram entrevistados do dia 16 de janeiro ao dia 22 de fevereiro de 2013, professores e alunos dos cursos de Bacharelado em Biblioteconomia, da UFF e da UNIRIO. O objetivo desta pesquisa está intimamente relacionado ao discurso dos principais atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem do curso de Biblioteconomia.

Assim, buscou-se avaliar o discurso e a prática da interdisciplinaridade nos cursos de Biblioteconomia através de seu duplo olhar ? professores e alunos, o DSC final é um discurso organizado a partir das Ideias Centrais extraídas das expressões-chave coletadas nas entrevistas, o discurso coletivo amplifica os discursos individuais de sentido equivalente.

A partir da construção do DSC, dos professores e alunos do curso de Biblioteconomia apresentaremos a seguir a análise e interpretação dos DSCs.

A FALA DOS PROFESSORES E ALUNOS

Há um desejo expresso de que haja um maior diálogo não só entre as disciplinas, mas entre as diversas instâncias e instituições de ensino. *DSC Aluno: Um currículo interdisciplinar envolve diversas áreas do conhecimento relacionadas ao curso de Biblioteconomia. As pessoas não têm consciência de como faz falta para a sua formação profissional a interdisciplinaridade. Eu gostaria de ter mais facilidade de interação, menos burocracia e de manter uma conversa maior com outras universidades.*

Como pontua Silva (2007), o que se percebe é que a prática docente ainda hoje é contaminada pelo fato das Universidades serem organizadas em Centros, Departamentos e Faculdades, sob os fundamentos das diferenças disciplinares e pelo estabelecimento das hierarquias.

Merece destaque o *DSC Professor: Eu ainda acho que é um desafio para nós formar esse profissional na área da Biblioteconomia de uma maneira global. Os alunos ainda não conse-*

quem fazer essa articulação e o problema pode estar conosco que não estamos conseguindo fazer essa articulação entre a sala de aula e os trabalhos que propomos. Os alunos não conseguem ver o diálogo ou até mesmo a possibilidade do diálogo. Seria bom se a grande maioria dos alunos conseguisse articular todos os conteúdos, em todas as conversas, é bem aquela pergunta de começo de disciplina. Vocês lembram que viram isso na disciplina passada? E aí eles ficam em silêncio. É um hiato, um abismo e aí você começa a falar, vocês viram isso e aquilo.

O que se observa nas entrelinhas deste discurso é o reconhecimento de que, ainda hoje a forma tradicional de estruturação do currículo é a organização linear, numa sequência que vai das matérias básicas ou teóricas às matérias aplicadas ou profissionais. Muitos professores se queixam de que o currículo parece uma «colcha de retalhos» não se constituindo um programa integrado de estudos.

Quando questionamos se a Universidade prepara os futuros profissionais da informação? Encontramos contraposição de ideias, parte dos alunos e professores entendia que sim e outra parte entendia que não.

Nos DSCs dos alunos tanto quando a resposta é – prepara para o mercado –, quanto quando a resposta é – não prepara para o mercado –, o conceito que aparece nas entrelinhas é o da prática.

DSC Aluno: Acho que quem está saindo pelo menos está preparado para o mercado, o curso prepara você para o mercado porque trabalha muito a prática.

DSC Aluno: Para o mercado de trabalho não. Acho que o curso é muito teórico. A preparação estaria ligada mais a questão prática e não propriamente ao currículo.

No DSC do professor que entende que o curso não prepara para o mercado fica claro, no trecho a seguir, que isso não se dá por falta de infraestrutura e pela impossibilidade de fazer acompanhar o passo currículo e mercado, não sendo estabelecida qualquer relação de causalidade entre a estrutura curricular do curso, a participação do aluno, a interação do professor, o caráter interdisciplinar e as competências adquiridas para concorrer ao mercado de trabalho pelo egresso, em resumo, a linha de raciocínio é que o curso não prepara para o mercado, e o responsável é o próprio mercado por sua agilidade e velocidade de mudança.

DSC Professor: Não, o curso não prepara para o mercado de trabalho. A realidade do mercado de trabalho muda com muita rapidez e a gente acompanha isso pouco! A Universidade não está preparada para formar profissionais para o mercado de trabalho. O mercado de trabalho está a léguas de distância do que a gente vê sendo ministrado nas disciplinas daqui, a infraestrutura da faculdade não permite que eu prepare o aluno para o mercado de trabalho e a mentalidade também não. Os currículos têm um problema porque o período de construção, aprovação e até modificação de um currículo dentro da Universidade é muito longo, é um período que requer debates entre colegiados de professores, colegiados que têm inclusive alunos, é um processo que demanda reflexão, demanda um tempo e as transformações já estão acontecendo, a despeito ou não do currículo. Os alunos de Biblioteconomia não saem preparados para atuar profissionalmente. As possibilidades de atuação profissional de um bibliotecário são imensas. Mas não há um preparo para o atual profissional. Existem demandas do mercado de trabalho mais novas que eu acho que o nosso curso precisa dar conta, demandas na área tecnológica, acho que nós estamos deixando um pouco a desejar.

É importante lembrar que as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia determinam que além de preparados para enfrentar com eficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, os bibliotecários deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: sejam

bibliotecas públicas, escolares, universitárias ou especializadas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural, unidades tradicionais ou virtuais, e é no curso de graduação que se espera sejam desenvolvidas as competências para essa atuação profissional.

Vale ressaltar uma das dez funções das Universidades estabelecidas no relatório de 1987 pela OECD, que cuida da mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias, bem como o inciso II do artigo 43 da LDB que estabelece como uma das finalidades da educação superior formar diplomados aptos para inserção em setores profissionais prontos para contribuir no desenvolvimento da sociedade para em seguida fazer a leitura do DSC do professor:

DSC Professor: Esses cursos que não abrem para os alunos as imensas possibilidades dos campos em que estão inseridos estão perdendo espaço, estão deixando que as moças e moços percam espaço. Eu acho também que nós não estamos olhando para a nossa clientela. Na Europa, nos EUA, em que a produção é valorizada nas instituições a biblioteca é coisa séria e os bibliotecários são muitíssimo qualificados para fazer o que fazem. O que não acontece conosco e eu acho que existe aí uma relação cruzada entre representação social e o despreparo mesmo. Os alunos olham para a relação candidato/vaga e dizem, ah! acho que aqui eu tenho mais chance de entrar para a Universidade e vão para esse curso. Esses alunos vêm com uma lacuna muito grande na sua formação porque são na sua grande maioria de meio social bastante desfavorecido e o processo formativo deles reflete isso. Eu percebo a falta que faz a leitura (leitura normal mesmo, não estou nem querendo que leiam os clássicos, a própria leitura do jornal diário), uma ida ao cinema, ao teatro.

Estamos falhando se não estamos considerando o perfil do aluno que ingressa no curso superior, estamos falhando quando permitimos que «as moças e moços percam espaço» por não lhes abrir as imensas possibilidades dos campos em que estão inseridos.

Como pontua Guimarães (1997) se impõe um repensar das atividades e especificidades da Biblioteconomia de forma a abrir caminhos e alternativas para esses profissionais diante da nova ordem mundial que impõe a substituição do conceito de emprego como colocação fixa e estável pela ideia de empregabilidade que traz em si o conceito de competitividade unido a concepção de atividade profissional mutante e diversificada que se configura pelo seu grau de adaptabilidade a uma realidade complexa e em permanente transformação.

Apresentaremos a seguir nossas considerações finais.

REFLEXÕES FINAIS

A Universidade moderna, nascida no início do século XIX, fundada com base no princípio da organização disciplinar, organizada em departamentos que estruturam currículos de formação profissional precisa agora ser reformulada, dentro de uma percepção sistêmica, na qual se entenda a educação como processo, adequando o ensino ao mundo que se reconhece em permanente estado de mutação.

Neste cenário onde as mudanças são constantes e sobremaneira velozes, adaptar-se a elas é mais que instinto de preservação é questão de sobrevivência da espécie. No atual quadro de profundas transformações de natureza tecnológica e mercadológica, muitas escolas da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, não conseguiram adaptar-se e

fecharam suas portas. Enquanto isso, nos últimos anos, tem-se intensificado uma ocupação do mercado de trabalho informacional que se comprova a partir da criação de novos cursos e novas especialidades tais como, gestão da informação, gestão de recursos informacionais, sistemas de informação, gestão de sistemas de informação, em países como França, Inglaterra, EUA, Dinamarca e Canadá entre outros.

Se a Biblioteconomia se configura no momento do fracionamento disciplinar a Ciência da Informação aparece no momento em que as ciências permitiram articular entre si os conhecimentos de disciplinas diferenciadas. Concluída a graduação os profissionais da informação deverão estar preparados para difundir conhecimentos para os diversos campos do saber, dando conta de uma realidade complexa, numa postura naturalmente interdisciplinar. Nesse cenário quando o diploma não significa mais uma garantia de emprego o que se verifica é que a Universidade não está cumprindo adequadamente a sua missão que determina a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Os currículos não são realmente concebidos para incentivar uma construção gradual da prática interdisciplinar, são em geral a mera sequência somativa de conteúdos indispensáveis à formação profissional, como está expresso no DSC «um currículo interdisciplinar não é uma coisa, ela é um resultado, ela é um efeito».

O docente do século XXI deve estimular no discente a busca do seu próprio conhecimento, a interação, o relacionamento com o outro e, principalmente, deve compreender que a comunicação, para ser eficaz, tem de ser resultado da produção coletiva com ampla liberdade de associações, significações e resignificações. A educação cuida de transformar informações em conhecimento, de transformar conhecimento em sabedoria. O direito à educação como um dos direitos fundamentais do indivíduo ganha relevância pela conjuntura de vivermos no contexto da sociedade da informação. Sob essa perspectiva, potencializa sua exigibilidade direta pelo cidadão. No plano objetivo consolida-se como dever do Estado a promoção de sua efetividade – na sociedade da informação o direito à educação se afirma como elemento indispensável ao próprio desenvolvimento do País.

REFERÊNCIAS

- Borko, Harold. (1968). Information science: what is it? *American Documentation*, v. 19, n.1, p 3-5, jan.
- Bourdieu, Pierre. (2011). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Brasil. Lei N. 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, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27833.
- Brasil. Ministério da Educação. (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia*. Brasília, DF, 2001. Disponível em:
<www.abecin.org/portal/documentos/repositorio/HomologacaoDiretrizesCurriculares.doc>. Acesso em: 16 maio 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. (2002). Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Resolução CNE/CES 19 13.03.2002. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia*. Brasília, DF, 2002. Disponível em:
<www.abecin.org/portal/documentos/repositorio/HomologacaoDiretrizesCurricularesCI.doc>. Acesso em: 16 maio 2012.

- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado.
- Buckland, Michael. (1998). Documentation, Information Science, and Library Science in the USA In: HAHN, Trudi Bellarno; BUCKLAND, Michael. *Historical Studies in Information Science*. EUA: Information Today Inc.
- Burke, Peter. (2003). *História social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Capra, Fritjof. (1995). *O ponto de mutação*. São Paulo: Ed. Cultrix.
- Dias, Antonio Caetano. (1991). Na Biblioteca Nacional. In: Pinheiro, Ana V., Teixeira, Loida V., MOREIRA, Maria J. (org.). *Os 80 anos da primeira Escola de Biblioteconomia no Brasil* – Edição comemorativa. Rio de Janeiro: A Escola.
- Farradane, J. Towards. (1976). A True Information Science. *The Information Scientist*, n. 3, sept., p. 91-101.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. (2007). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus.
- _____. (2009). Formação de professores: dimensão interdisciplinar. *Revista Brasileira de Formação de Professores* – RBFP, v. 1, n. 1, p. 103-109, maio.
- Foskett, D.J. (1980). Ciência da Informação como disciplina emergente: implicações educacionais. In: Espanha, Hagar. (org.). *Ciência da Informação ou informática?* Rio de Janeiro: Calunga,
- Guimarães, José Augusto Chaves. (1997). Moderno profissional da informação: elementos para sua formação no Brasil. *Transinformação* v. 9, n. 1, p. 124-135, jan/abril.
- González de Gómez, Maria Nélide. (2001). Para uma reflexão epistemológica acerca da ciência da Informação. *Perspect. Cienc. Inf.*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 5-18, jan/jun.
- Gusdorf, Georges. (2006). Conhecimento interdisciplinar. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa. (orgs). *Interdisciplinaridade: antologia*. Porto: Campo das Letras.
- Herner, Saul. (1984). Brief history of information science. *JASIS*, v. 35, n. 3, p. 157-163.
- Japiassu, Hilton. (2006). *O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago.
- Klein, Julie Thompson. (1998). L'éducation primaire, secondaire et postsecondaire aux États-Unis : vers l'unification du discours sur l'interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 24, n. 1, p. 51-74, Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/031961ar>>. Acesso em: 3 fev. 2012.
- Kobashi, Nair Yumiko; Tálamo, Maria de Fátima Gonçalves Moreira. (2003). Informação: fenômeno e objeto de estudo da sociedade contemporânea. *Transinformação*, Campinas, 15 (Edição especial): p. 7-21, set./dez.
- Lefèvre, F.; Lefèvre, A. M. C. (2006). O sujeito coletivo que fala. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 517-524, jul./dez.
- Lenoir, Yves. (1996). Didactique et interdisciplinarité: une complémentarité nécessaire et incontournable. In: Endipe, S., 1996, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis, p. 231-267.
- _____. (2000). Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: um mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circundisciplinarité. *European Journal of Teacher Education*, v. 23, n. 3, p. 289-298.
- Lenoir, Yves; Rey, Bernard; Fazenda, Ivani. (2001). *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Canadá: CRP-UNESCO.
- Moraes, Maria Cândida. (2007). *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus.
- _____. (2004). *Reencantando a educação a partir de novos paradigmas da ciência*. PUC/SP, out. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/reencantar_educacao.pdf>. Acesso em: jun. 2011.
- Morin, Edgar. (2007). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez Editora.

- _____. (2010). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nicolescu, Barsarab et al. (2000). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO.
- OECD. (1987). *Universities under scrutiny*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development ; Washington, D.C. : OECD Publications and Information Centre (distributor).
- Ortega, Cristina D. (2009). Surgimento e consolidação da documentação: subsídios para compreensão da história da ciência da informação no Brasil. *Perspect. ciênc.inf.*, Belo Horizonte, v. 14, p.59-79, Número especial.
- Pinheiro, Lena Vânia R. (2005). Processo evolutivo e tendências contemporâneas da Ciência da Informação. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v. 15, n.1, p. 13-48, jan./jun.
- _____. (2002). Gênese da Ciência da Informação ou sinais anunciadores da nova área. In: *O campo da Ciência da Informação: gênese, conexões e especificidades*. João Pessoa, UFPB, p. 61-86. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/17/1/LenaGeneseUFPB-2.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2013.
- Pombo, Olga. (2003). *Epistemologia da interdisciplinaridade*. Porto. Disponível em: <<http://www.humanismolatino.online.pt>>. Acesso em: 12 ago. 2011.
- _____. (2010). Dispersão e unidade para uma poética da simpatia. In: LARA, Marilda L. G.; SMIT, Johanna W. (orgs.). *Temas de pesquisa em Ciência da Informação no Brasil*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes. p. 31-46. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/node/1459>>. Acesso em: 3 abr. 2011.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Saracevic, Tefko. (1996). Ciência da Informação: origem, evolução e relações. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 41-62, jan/jun.
- Silva, Roberta Pereira. (2007). *A interdisciplinaridade e os aspectos conceituais e de representação: análise da área «Multidisciplinar» da Tabela de Áreas do Conhecimento em uso pela CAPES*. Niterói: UFF, 2007, 108f. Dissertação Mestrado em Ciência da Informação – Universidade Federal Fluminense, Niterói; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro.
- Stengers, Isabelle. (1990). *Quem tem medo da ciência? : ciências e poderes*. São Paulo: Siciliano.
- Wersig, Gernot. (1993). Information science: the study of postmodern knowledge usage. *Information Processing & Management*, Berlin, v. 29, n. 2, p. 229-239, Mar.-Apr.
- Wersig, G.; Neveling, U. (1975). The phenomena of interest to information science. *The Information Scientist.*, v. 9, n. 4, p. 127-140.