



O PERFIL DOCENTE E A INTERDISCIPLINARIDADE: ESTUDANDO OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPO DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO NO BRASILⁱ

Aline Priscila Daura e Maria Cristiane Barbosa Galvão

Universidade de São Paulo (USP) - Brasil

RESUMO

Investigou-se como a interdisciplinaridade na Ciência da Informação se desdobra na formação dos corpos docentes de cursos de graduação da área. Realizou-se um estudo exploratório, analisando-se 504 perfis de docentes que atuavam nos cursos da área de Ciência da Informação de 27 universidades públicas brasileiras. Utilizou-se como principal fonte de informação para a coleta dos dados os currículos disponibilizados na Plataforma Lattes. Observou-se grande concentração de perfis docentes com formação no próprio campo da Ciência da Informação. As áreas de Educação, História, Comunicação, Ciência da Computação, Administração, Letras, Engenharia de Produção, Sociologia; e Museologia também aparecem com relativa frequência. Propõem-se questões que permitirão um conhecimento mais aprofundado da interdisciplinaridade no campo da Ciência da Informação.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade; Perfil Docente; Ensino de Graduação; Ciência da Informação; Brasil.

ABSTRACT

We investigated how interdisciplinary in Information Science influences the faculty profile of undergraduate courses in this field. We conducted an exploratory study, analyzing 504 teachers' profiles of Information Science undergraduate courses from 27 Brazilian public universities. The official teachers' curricula available at Lattes Platform were used as the main information source to collect the data. We observed a large concentration of teachers' profiles with a formal education in the Information Science field. The areas of Education, History, Communication, Computer Science, Administration, Languages, Production Engineering, Sociology, and Museology appear also with relative frequency in the teachers' profile. We propose some relevant questions for future studies that will permit an improved understanding of the interdisciplinary in Information Science field.

Keywords: Interdisciplinary; Teacher Profile; Undergraduate Course; Information Science; Brazil.

1 INTRODUÇÃO

Iniciado o Século XXI, permanecem na pauta de discussão sobre o ensino no campo da Ciência da Informação: a produção e disponibilização de tecnologias de

informação e comunicação em larga escala; a globalização; as mudanças no mundo do trabalho; as novas concepções de ciência e de relação das ciências entre si e das ciências com a sociedade; as tensões entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho; as tensões entre uma abordagem técnica ou intelectual relacionada às demandas postas pela sociedade; a escassez de profissionais da informação para atender a sociedade da informação; a exiguidade de corpos docentes nas instituições de ensino superior frente ao acúmulo de novas responsabilidades; os conteúdos curriculares (disciplinares e interdisciplinares) e sua adequação à contemporaneidade (GARDUÑO VERA, 2007; GOJEH, BAYISSA, 2008; HOLLAND, 2008; SOUZA, 2008; GEROLIMOS, 2009; ASUNDI, KARISIDDAPPA, 2010; IBEKWE-SANJUAN *et al.* 2010; JOSHI, 2010; OZIOKO, NWABUEZE, 2010; PREBOR, 2010; RAMESHA, BABU, 2010; RICHARDSON, 2010; ROBINSON, BAWDEN, 2010; SHUVA, 2010; SINGH, SHAHID, 2010; VARALAKSHMI, 2010; WILSON, 2010; AMEEN, 2011; CHEN, 2011; CHOW, 2011; FUJINO, 2011; RODRIGUES, 2011; SANDÍ, 2011; TAMMARO, 2011). Tais discussões perpassam países com diferentes níveis de desenvolvimento e diferentes expertises (mais tradicionais ou menos tradicionais) no campo da Ciência da Informação, evidenciando que problemas de um contexto específico e soluções pensadas para tal contexto podem ser compartilhadas visando benefícios coletivos ampliados.

A fim de contribuir com as discussões já realizadas e em andamento, este trabalho tem por objetivo conhecer a formação dos docentes que atuam em cursos de graduação do campo da Ciência da Informação, no Brasil, focando-se na análise de como a interdisciplinaridade na Ciência da Informação se efetiva no perfil dos docentes que atuam neste campo.

Optou-se por este recorte porque são os docentes, juntamente com os gestores institucionais, os principais articuladores de propostas, implantação e consolidação de currículos (MONTERO LAGO, 2004, 2007; SISTEMA, 2006a, 2006b)

Além disso, os aspectos interdisciplinares do perfil docente no contexto da Ciência da Informação carecem de maiores estudos. Wilson (2010), por exemplo, ao mapear o perfil de docentes de universidades australianas, caracteriza-os segundo o sexo, grau de escolaridade, país de formação, liderança, tempo de atuação nas universidades, mobilidade, destacando uma tendência de academização do

professorado no contexto da Ciência da Informação, com um paralelo encolhimento da quantidade de professores que atuam nesta área nas referidas universidades. Mesmo não detalhando as áreas ou campos de formação dos docentes que tiveram o perfil estudado, Wilson (2010) fornece tendências importantes sobre o papel do docente no ensino deste campo do conhecimento.

Rodrigues (2011) realizou entrevistas com 19 docentes pesquisadores do campo da Ciência da Informação de diferentes universidades a fim de estudar a relação pesquisa-ensino. Observa a autora que: 15 docentes tinham formação de graduação em Biblioteconomia e apenas 3 eram oriundos de outras áreas (arquitetura e engenharia) com experiências práticas no campo da informação; e, que somente 1 docente apresentou, além da formação em Biblioteconomia, outra formação (Jornalismo). Também este exemplo evidencia que o conhecimento do perfil docente se faz necessário para uma melhor compreensão do campo da Ciência da Informação e do ensino na área.

O foco no ensino de graduação no Brasil deriva-se das mudanças ocorridas no país nas últimas duas décadas referentes à forma de projetar, desenvolver, implementar, consolidar e avaliar o ensino, incluindo-se o ensino superior. Tais mudanças, impulsionadas pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garantiu às universidades a atribuição de criar, organizar e extinguir cursos de educação superior, nos moldes previstos em Lei, assim como fixar currículos de cursos e programas observadas as diretrizes gerais pertinentes.

A flexibilização trazida pela LDB possibilitou, no contexto brasileiro, a criação de novos currículos pelas universidades, muitos dos quais denominados interdisciplinares, levou à expansão da oferta de vagas em novos e antigos cursos, fomentando os debates sobre o ensino, bem como gerando vários questionamentos acerca dos perfis docentes a serem contratados neste novo momento do ensino superior no Brasil. No que se refere ao contexto da Ciência da Informação, muito se debateu e ainda se discute acerca dos currículos, forma de implementá-los, consolidá-los e avaliá-los, pontos igualmente registrados na literatura especializada (ASSOCIAÇÃO, 2001, 2002a, 2002b, 2002c, 2004a, 2004b).

Pelo exposto, o presente estudo se relaciona com as discussões do cenário internacional e no cenário nacional.

Por fim, ressalta-se que neste texto a denominação Ciência da Informação é empregada para abarcar a Biblioteconomia, a Arquivologia e a Museologia – em que pese proximidades e distanciamentos entre estes subcampos (SARACEVIC, 1992; RAYWARD, 1997; BRASIL, 1998, 2001a, 2001b, 2001c; GUIMARÃES 1998; BARBOSA, 2000; SVENONIUS, 2000; OLIVEIRA, 2005; ZINS, 2007; SUGIMOTO *et al.* 2011). Já na descrição dos resultados, desmembrou-se a área de Museologia da área de Ciência da Informação, questão que será discutida posteriormente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Seja no contexto brasileiro, seja no contexto internacional, o termo interdisciplinaridade se torna cada vez mais presente nas discussões relacionadas ao ensino superior no campo da Ciência da Informação, porém nem sempre se delinea qual ou quais conceitos devem e podem ser associados a tal termo.

Tal observação é reiterada por Tálamo e Smit (2007) ao afirmarem que embora o termo interdisciplinaridade seja utilizado de forma consensual é necessário explicitar em qual dos conceitos associados à interdisciplinaridade a Ciência da Informação se respalda. As autoras apresentam as fragilidades que podem estar ocultas por trás do emprego do termo interdisciplinaridade e propõem o termo integração disciplinar como mais adequado para o contexto da Ciência da Informação.

Holland (2008), de forma semelhante, analisa o emprego do termo interdisciplinaridade no contexto da Ciência da Informação, mas indica o emprego do termo multidisciplinaridade como igualmente frutífero para se entender a área.

Embora falte um consenso sobre interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, e transdisciplinaridade e considerando que todas são interações disciplinares, o presente trabalho adota a síntese a seguir.

A multidisciplinaridade, tendo por termo equivalente a pluridisciplinaridade, consiste na reunião de disciplinas em torno de um mesmo objeto, mas sem que haja intercâmbios conceituais ou metodológicos entre elas. Dessa forma, as barreiras disciplinares permanecem e o trabalho realizado entre os pesquisadores é complementar e de caráter colaborativo, somando diferentes ângulos referentes ao objeto estudado (ALMEIDA FILHO, 2005; ALVARENGA *et al.*, 2005; SANTOS, 2007;

ALVES, REINERT, 2007; HOLLAND, 2008; LUZ, 2009). Assim, observa-se a natureza aditiva da multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade, representada na Figura 1.

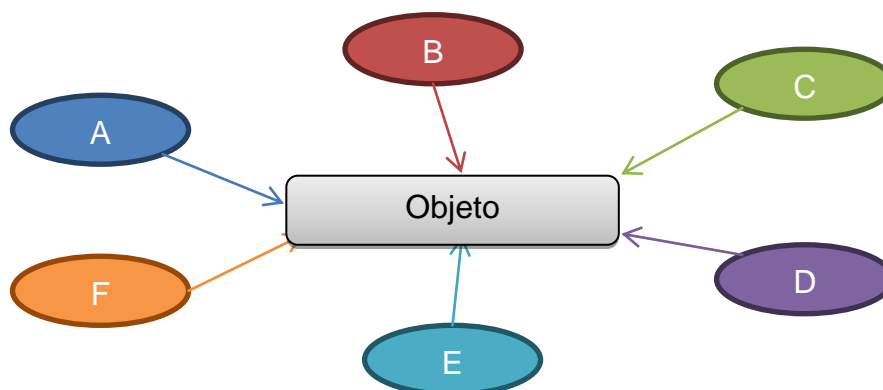


Figura 1: Interação Multidisciplinar.

A interdisciplinaridade se constrói a partir de uma problemática comum a um grupo de disciplinas que elaboram um meio para responder a questões complexas que não podem ser tratadas de forma satisfatória utilizando uma abordagem disciplinar. Neste caso, há reciprocidade de intercâmbio entre as disciplinas, uma fecundação mútua, para estabelecer um novo discurso e integração de conhecimento, o que leva ao enriquecimento das disciplinas envolvidas, por vezes originando novas disciplinas ou subdisciplinas, métodos de investigação e perspectivas teóricas (ALMEIDA FILHO, 2005; ALVARENGA *et al.*, 2005; POMBO, 2006; SANTOS, 2007; AZEVEDO; ANDRADE, 2007; ALVES; REINERT, 2007; SANTOS; INFANTE-MALACHIAS, 2008; LUZ, 2009). A interação interdisciplinar se encontra representada na Figura 2.

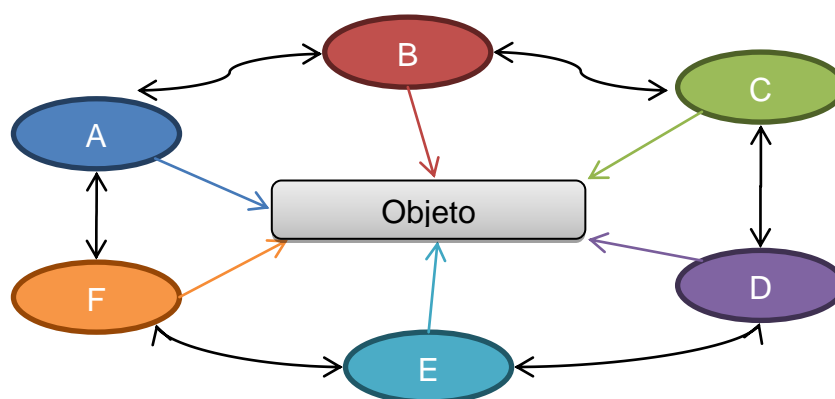


Figura 2: Interação interdisciplinar

Por fim, a transdisciplinaridade consiste na integração de disciplinas com produção discursiva cooperativa entre os diferentes saberes, não somente entre o campo das ciências, mas também da arte e da cultura. As pesquisas transdisciplinares vão além das perspectivas disciplinares, concebendo novos objetos, métodos e concepções, apresentando um desafio epistemológico às abordagens anteriores. Assim, a transdisciplinaridade não nega o disciplinar, mas o relativiza ao constituir-se num saber que organiza diferentes saberes e propõe a fusão entre a teoria e a prática, o filosófico e o científico, apresentando-se como um saber que é da ordem do complexo, englobando as diferentes disciplinas em um sistema que busca desconstruir limites rígidos em prol de soluções para problemáticas sociais. Uma abordagem possível para a construção do conhecimento transdisciplinar é o estabelecimento de questões e metodologias de pesquisa por meio do diálogo permanente com membros de uma população (GIBBONS, 1998; ALMEIDA FILHO, 2005; ALVARENGA *et al.*, 2005; SANTOS, 2007; ALVES; REINERT, 2007; LUZ, 2009; DOMIK, FISCHER, 2010). A Figura 3 representa a interação transdisciplinar.

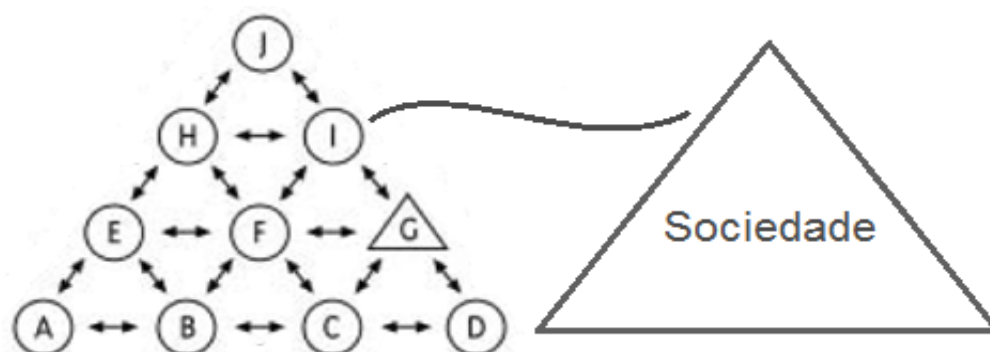


Figura 3: Interação Transdisciplinar, Criada a partir de ALMEIDA FILHO (2005).

Este trabalho foca a dimensão interdisciplinar na Ciência da Informação. Obviamente, há um limite explícito, qual seja, considera apenas o perfil de formação dos docentes. Estudos futuros poderão contribuir para a completude desta análise sistematizando outros aspectos não considerados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo-se do pressuposto de que o corpo docente é uma dimensão fundamental para a construção de um campo do conhecimento, bem como para a formação profissional e acadêmica, considerou-se inicialmente todos os 504 perfis de docentes integrantes de 27 universidades públicas (federais e estaduais) brasileiras atuantes na área de Ciência da Informação, algumas com mais de um curso de graduação na área (Biblioteconomia e/ou Arquivologia e/ou Museologia).

A coleta de dados foi realizada por meio de consulta aos sites institucionais dos cursos de graduação e ao currículo Lattes dos docentes disponibilizado na Plataforma Lattes.

No caso de universidades e cursos sem *sites* institucionais, foram contatados os coordenadores dos cursos de graduação, por *e-mail*, a fim de se obter uma lista com os nomes dos docentes que integravam o corpo docente do curso.

No que se refere ao currículo Lattes, ressalta-se que ele é um padrão brasileiro de registro da vida pregressa e atual dos estudantes, docentes e pesquisadores do país, sendo adotado como fonte de informação pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa nacionais. Gradativamente, no contexto brasileiro, o currículo Lattes tem se constituído como referência para a análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia (CONSELHO, [2008b]). Dessa forma, o currículo Lattes se constitui, no Brasil, uma fonte oficial de informação.

Durante a coleta de dados, observou-se que alguns *sites* institucionais não continham informações sobre seus docentes, tais como quantidade de docentes, nome dos docentes, titulação dos docentes, entre outras informações de importância para esta pesquisa, bem como se observou que 62 docentes não tinham currículo na Plataforma Lattes e outros 25 docentes apresentavam o currículo Lattes incompleto, impossibilitando a coleta de informações.

Em decorrência destes fatos, dos 504 perfis docentes iniciais, foram excluídos do estudo 87 perfis docentes, resultando-se em uma amostra de 417 perfis analisados. A coleta de dados na Plataforma Lattes foi realizada no período de 10 de dezembro de 2008 a 2 de maio de 2009.

Durante a coleta de dados, resgatou-se a formação que tais docentes possuem ao nível de graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado e livre docência. Para a classificação das áreas de formação docente, adotou-se a Tabela de Áreas empregada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CONSELHO, [2008b]). Observa-se, no entanto, que esta Tabela tem passado por discussões e alterações, gerando novas versões com novas áreas. Considerando tais fatos e para evitar distorções no estudo considerou-se apenas a versão da Tabela disponível em 2008.

A opção metodológica do estudo seguiu uma abordagem exploratória e quantitativa. Tal opção por um estudo exploratório, como ressaltam Creswell e Clark (2007), se faz necessária quando o pesquisador deseja ter dados gerais sobre um determinado fenômeno a fim de conhecer variáveis, e/ou escolher variáveis que poderão ser estudadas mais profundamente por uma abordagem qualitativa, e/ou quando não dispõe de instrumentos para a coleta de dados validados por pesquisas anteriores. A opção por uma abordagem exploratória e quantitativa deriva-se do interesse das autoras deste estudo objetivarem futura comparação de dados sincrônica e/ou diacrônica, e vislumbrarem novos estudos que aprofundem a exploração iniciada.

4 RESULTADOS

A coleta de dados foi bastante frutífera permitindo se ter um panorama da situação do corpo docente no campo da Ciência da Informação no Brasil, por região geográfica, por Estado e por instituição. Dessa forma, pode-se observar disparidades entre as regiões geográficas, entre as instituições de ensino, seja quanto ao número de docentes, seja quanto a suas formações. No entanto para fins deste texto, serão apresentados apenas os dados gerais, entendendo-se que estes se adequam ao objetivo do estudo e ilustram a situação do perfil docente quanto à interdisciplinaridade.

Dos 417 perfis analisados, 342 tinham registro de apenas 1 graduação, 67 tinham 2 graduações e 8 tinham 3 graduações. Considerando a área de conhecimento na qual foi realizada a graduação, 64,51% dos docentes possuem graduação em Ciência da Informação; 8,63% em História; 7,43% em Letras, 4,8%

em Ciência da Computação e Sociologia; 4,32% em Museologia e 3,60% em Comunicação. As demais graduações contabilizadas neste estudo aparecem pulverizadas em várias áreas (Geociências, Probabilidade e Estatística, Física, Matemática, Biologia Geral, Engenharia Naval e Oceânica, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia de Materiais e Metalúrgica, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Educação Física, Medicina, Turismo, Arquitetura e Urbanismo, Serviço Social, Economia, Ciência Política, Geografia, Arqueologia, Psicologia, Filosofia, Educação, Linguística, Artes), e foram agrupadas em outros, conforme se observa no Gráfico 1.

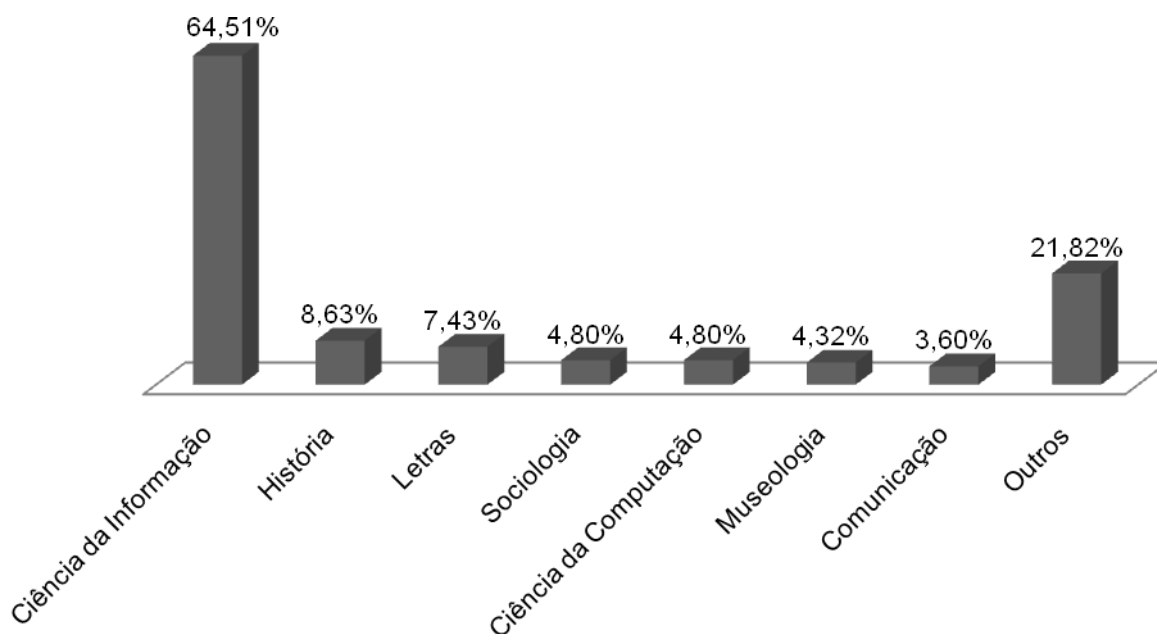


Gráfico 1: Área de Formação Docente na Graduação.

Diferentemente da abordagem deste trabalho, faz-se notar que a Tabela de Áreas (CNPq, [2008b]) usada como referência, não integra a Museologia à Ciência da Informação, motivo pelo qual se encontram separadas nos gráficos. Porém considerando a Museologia como uma área que compõe a Ciência da Informação, o percentual de docentes formados nesta área na graduação é de quase 70% do total.

Este expressivo percentual de concentração de docentes com graduação no campo da Ciência da Informação está ligado ao fato de no Brasil, diferentemente de outros países, existir cursos neste campo ao nível de graduação, bem como pode indicar que as universidades estudadas, embora priorizando de alguma forma a

contratação dos egressos na área, também estão abertas para os egressos de outras áreas.

Dos 417 currículos analisados, apenas 219 apresentaram informações referentes à especialização, dos quais 154 com 1 especialização, 47 com 2 especializações, 14 com 3 especializações e 1 currículo com 6 especializações. Considerando a área de conhecimento, 70,78% dos docentes possuem especialização em Ciência da Informação; 19,18% em educação; 15,07% em Administração, 9,13% em Ciência da Computação e 4,57% em História; estando as demais especializações pulverizadas em diversas áreas (Geociências, Probabilidade e Estatística, Matemática, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Saúde Coletiva, Educação Física, Medicina, Demografia, Economia, Turismo, Comunicação, Antropologia, Ciência Política, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Linguística, Artes, e, Letras), e agrupadas em outros, conforme se observa no Gráfico 2. No Brasil, os cursos de especialização possuem ao menos 360 horas de duração e são realizados, geralmente, ao longo de um ano.

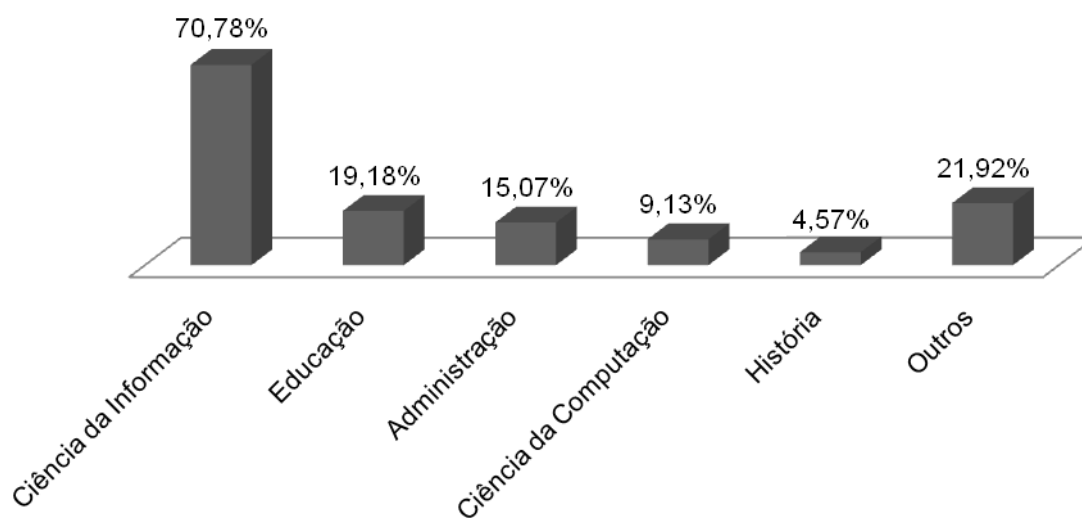


Gráfico 2: Área de Formação Docente na Especialização.

No que se refere ao perfil docente em nível mestrado, dos 417 currículos analisados, 397 apresentaram informações referentes ao mestrado, havendo 389 docentes com 1 mestrado e 8 docentes com 2 mestrados. Considerando a área de conhecimento, 48,36% dos docentes fizeram mestrado em Ciência da Informação; 8,82% em Comunicação; 8,56% em História; 8,06% em educação; 6,3% em Engenharia de Produção; 4,53% em Ciência da Computação e 3,53% em

Administração. Os mestrados em outras áreas (Geociências, Matemática, Física, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Saúde Coletiva, Economia, Planejamento Urbano, Arquitetura e Urbanismo, Serviço Social, Filosofia, Arqueologia, Ciência Política, Psicologia, Sociologia, Letras, Linguística e Artes) foram agrupados em outros, conforme apresentado no Gráfico 3.

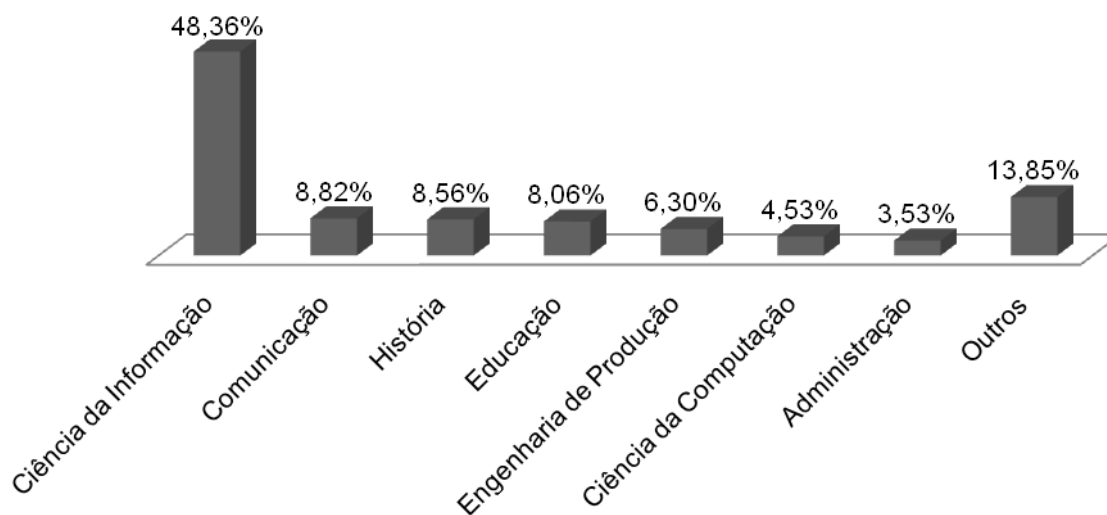


Gráfico 3: Área de Formação Docente no Mestrado.

Dos 417 currículos Lattes, objeto de análise, 304 apresentavam informações referentes ao doutorado, dos quais, 299 com 1 doutorado e 5 com 2 doutorados. É na área de Ciência da Informação que ocorre a maior concentração de doutorados realizados pelos docentes com 39,8%; ficando a Comunicação com 14,14%; a educação com 9,54%, a História com 6,58%; a Engenharia de Produção com 4,93%; a Ciência da Computação e a Sociologia com 3,95% e a Letras com 3,62%. As áreas do conhecimento com menor frequência na formação do doutorado (Geociências, Física, Ecologia, Biologia Geral, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Saúde Coletiva, Medicina, Recursos Florestais e Engenharia Florestal, Economia, Ciência Política, Geografia, Teologia, Filosofia, Serviço Social, Psicologia, Sociologia, História, Educação, Artes, Linguística, e Letras) foram agrupadas em outros, conforme se observa no Gráfico 4.

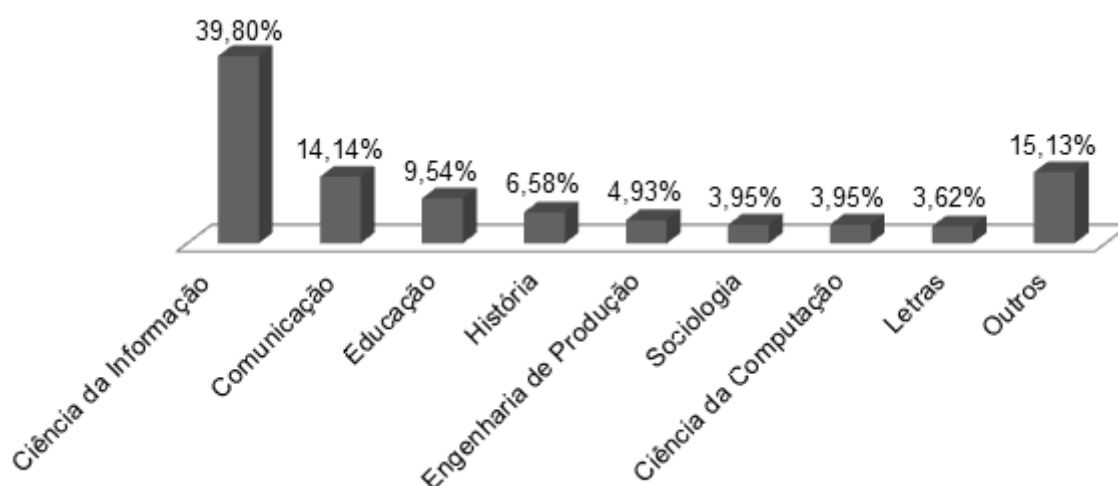


Gráfico 4: Área de Formação Docente no Doutorado.

Em relação ao pós-doutorado, 34 currículos apresentaram informações relacionadas a pós-doutorados, dos quais 30 docentes com 1 pós-doutorado e 4 docentes com 2, conforme apresentado no gráfico 5. Os pós-doutorados realizados pelos docentes se concentram em poucas áreas, dos quais 64,71% em Ciência da Informação; 5,88% em Linguística, em Psicologia, em Antropologia e em Museologia; 2,94% em História, em Administração, em Comunicação, em Engenharia de Materiais e Metalúrgica, em Ciência da Computação, em Química e em Geociências.

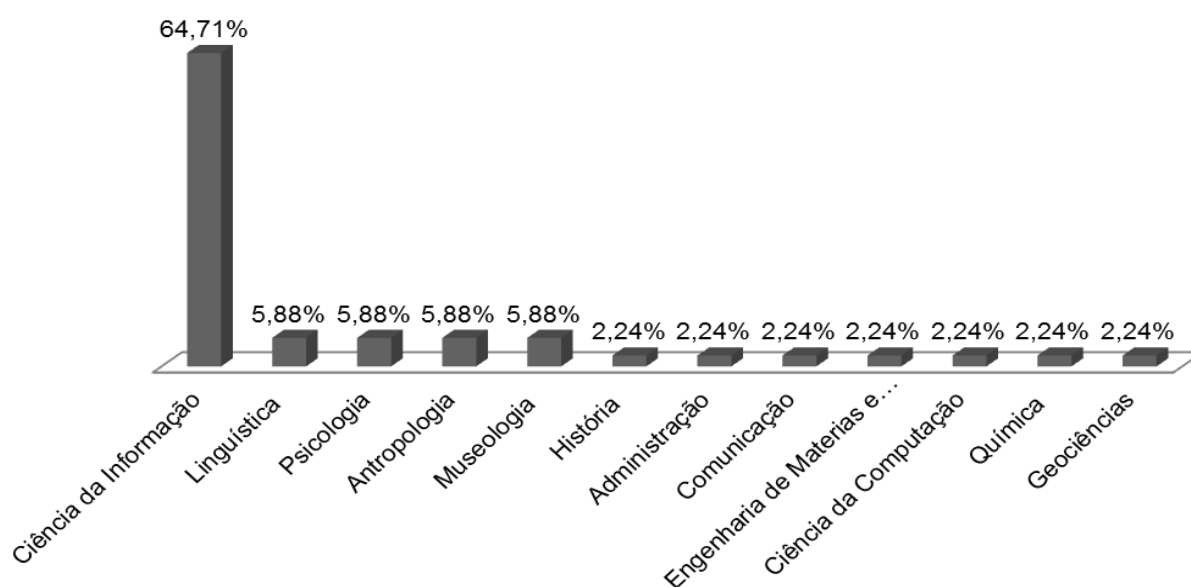


Gráfico 5: Área de Formação Docente no Pós-Doutorado.

Apenas 10 currículos dos analisados apresentaram, na Plataforma Lattes, informações relacionadas à livre docência dos quais 7 relacionados à Ciência da Informação, 2 à História e 1 à educação. A exiguidade de livre-docência pode ser derivada do fato de poucas universidades brasileiras concederem este título e o considerarem como requisito para o progresso dentro da carreira docente.

Considerando os dados anteriores e a fim de propor uma síntese mais representativa, construiu-se a figura 4 que representa, proporcionalmente, as áreas de conhecimento mais frequentemente citadas nos 417 currículos analisados, somando-se os resultados das graduações, especializações, mestrados, doutorados, pós-doutorados e livre-docência. Dessa forma, observa-se que a formação na área de Ciência da Informação é a mais predominante nos perfis docentes estudados; aparecendo, em seguida, em nível semelhante de predominância as áreas de Educação, História e Comunicação; seguidas por Ciência da Computação e Administração; Letras e Engenharia de Produção; Sociologia; e Museologia – isto se separar-se esta última área da Ciência da Informação, conforme já discutido ao longo do trabalho.

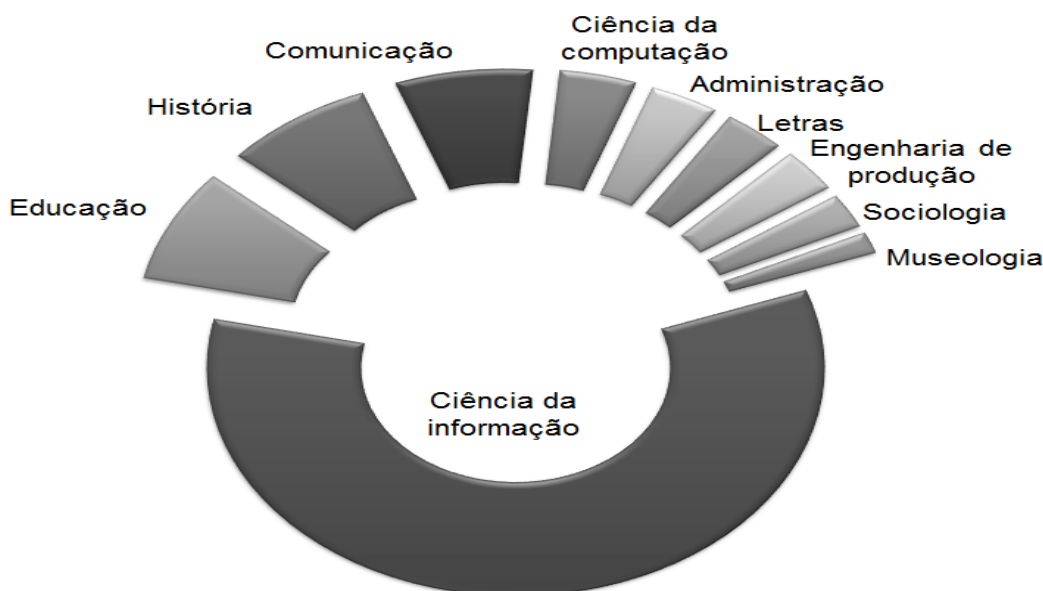


Gráfico 6: Áreas de Formação mais Citadas nos 417 Perfis Docentes Analisados.

Considerando que as áreas do conhecimento mais frequentemente citadas passam pelas Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas, as preocupações levantadas por Holland (2008) e Tálamo e Smit (2007) são reiteradas

na medida em que, do ponto de vista epistemológico, os aportes teóricos revelados via formação docente são bastante distintos.

Por outro lado, faz-se notar os aspectos que seguem.

O projeto brasileiro de criação de currículos de graduação em Ciência da Informação com uma abordagem mais humanística e reflexiva (ASSOCIAÇÃO, 2001, 2002a, 2002b, 2002c, 2004a, 2004b) possui um grande potencial de consolidação já que, além de outras áreas do conhecimento, a participação de docentes com formação nas áreas de educação, História e Sociologia é expressiva, podendo oferecer um suporte para este objetivo, desde que existam condições institucionais para tanto.

De modo surpreendente, observa-se que embora o objeto da Ciência da Informação e seus estudos sejam constantemente associado às tecnologias da informação e comunicação, poucos são os docentes com formação no campo da Ciência da Computação que atuam nos cursos de graduação da área. Dessa forma, novos estudos são necessários para saber como esta dimensão tecnológica é resolvida pelos diferentes docentes e cursos de graduação. Observa-se que a inserção epistemológica de conteúdos relacionados à tecnologia da informação nos currículos do campo da Ciência da Informação está em discussão em alguns países (GARDUÑO VERA, 2007, GOJEH, BAYISSA, 2008; GEROLIMOS, 2009; ASUNDI, KARISIDDAPPA, 2010; JOSHI, 2010; OZIOKO, NWABUEZE, 2010; RAMESHA, BABU, 2010; RICHARDSON, 2010; SINGH, SHAHID 2010; AMEEN, 2011; CHOW, 2011), fato que pode evidenciar uma tendência de revisão desta dimensão.

Também chama a atenção o fato das Ciências Biológicas, incluindo a Saúde, aparecerem apenas de forma esporádica nos currículos estudados, questão que pode ser mais bem analisada em estudos futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o caráter exploratório quantitativo deste trabalho, entende-se que ele cumpriu a função de mapear como a interdisciplinaridade no campo da Ciência da Informação se reflete na composição de corpos docentes dos cursos de graduação de universidades públicas brasileiras. Observou-se que a interdisciplinaridade no campo da Ciência da Informação encontra-se, de alguma

forma, presente no perfil docente, sendo marcada por traços da historicidade da área de Ciência da Informação no Brasil. Por outro lado, a existência de uma parcela expressiva de pulverização da formação docente em muitas áreas do conhecimento não pode ser explicada pela instância epistemológica da área.

Pelo exposto, novos estudos são necessários para tratar das seguintes questões: quais são os fatores motivantes para o ingresso na docência no campo da Ciência da Informação? Por exemplo, os fatores que levam um profissional proveniente do turismo, da matemática ou das Letras a atuar na docência no campo da Ciência da Informação são os mesmos? Quais são os fatores motivantes para os docentes realizarem pós-graduação no campo da Ciência da Informação ou fora dela? Consideram a dimensão epistemológica da área e/ou aspectos da carreira docente? Como se desenvolve, nas diferentes instituições, a relação entre os docentes com formação original no campo da Ciência da Informação e os docentes com formação original em outras áreas? Há conflitos? De que natureza? Como são solucionados? Há relação entre a formação original do docente e as disciplinas por ele assumidas nos cursos de graduação? Quais são as condições oferecidas pelas instituições a fim de que os docentes construam uma abordagem interdisciplinar? Qual a percepção de discentes e egressos acerca dos docentes e seus diferentes perfis? Qual é o impacto gerado na formação do discente se egresso de uma instituição com corpo docente mais disciplinar ou mais interdisciplinar? Como os corpos docentes constituídos a partir de uma concepção mais disciplinar suprem, no processo de ensino-aprendizagem, os conhecimentos das outras áreas? Como os corpos docentes constituídos a partir de uma concepção mais interdisciplinar trabalham os conteúdos disciplinares?

Em que pese o caráter exploratório deste trabalho, entende-se que as questões colocadas abrem uma janela de oportunidades para a cooperação nacional e internacional para um conhecimento mais aprofundado de como a interdisciplinaridade se constrói efetivamente nos cursos de graduação do campo da Ciência da Informação e como se reflete nos perfis docentes da área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. **Saúde e Sociedade**, v.14, n.3, p.30-50, 2005.

ALVARENGA, A. T. *et al.* Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de idéias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Saúde e Sociedade**, v.14, n.3, p.9-29, 2005.

ALVES, F. M. S.; REINERT, J. N. Percepção dos coordenadores dos cursos de graduação da UFSC sobre a multidisciplinaridade dos cursos que coordenam. **Avaliação**, v.12, n.4, p.685-702, 2007.

AMEEN, K. Changing scenario of librarianship in Pakistan: managing with the challenges and opportunities. **Library Management**, v.32, n.3, p.171-182, 2011.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação em Ciência da Informação. Projeto pedagógico e avaliação da graduação: referências para a renovação e resignação do ensino em Biblioteconomia/Ciência da Informação. São Paulo: ABECIN, 2001.

_____. **Avaliação da graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação:** bases conceituais, metodológica e princípios do processo avaliativo. Vitória: ABECIN, 2002a. 20p.

_____. **Diretrizes para a construção de indicadores de qualidade para a avaliação de cursos de graduação de Biblioteconomia e Ciência da Informação.** Florianópolis: ABECIN, 2002b.

_____. **Avaliação do processo formativo na área de Biblioteconomia/Ciência da Informação:** documento referencial. Fortaleza: ABECIN, 2002c.

_____. **Oficina pedagógica - região sudeste:** (re)construção das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem em Ciência da Informação. Rio de Janeiro: ABECIN, 2004a.

_____. **Auto-avaliação do ensino no Brasil desde a perspectiva da pesquisa, extensão e gestão:** contribuição para um modelo de avaliação às escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul. (s.l.): ABECIN, 2004b.

ASUNDI, A.; KARISIDDAPPA, C. Library and information science education in India: international perspectives with special reference to developing countries. **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, v.27, n2, p.5-11, 2010.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar em Revista**, n.30, p.235-250, 2007.

BARBOSA, R. R. *et al.* Novo nome e novo paradigma: da Biblioteconomia à Ciência da Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.5, n.especial, p.81-91, jan./jun.2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes curriculares: Ciência da Informação.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares para os cursos de Biblioteconomia.** Brasília: MEC, 2001.

_____. **Diretrizes curriculares para os cursos de Arquivologia.** Brasília: MEC, 2001a.

_____. **Diretrizes curriculares para os cursos de Museologia.** Brasília: MEC, 2001b.

CHEN, C., *et al.* The attitude of LIS chairs toward the iSchools movement in China: a contemporary grounded theory analysis. In: ICONFERENCE, 10., 2011. **Proceedings...** (s.l.): ACM, 2011. p.217-224

- CHOW, T. L. *et al.* Changing times and requirements: implications for LIS education. **LIBRES Library and Information Science Research Electronic Journal**, v.21, n.1, p.1-23, 2011.
- CONSELHO Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **A Plataforma Lattes**. Brasília: CNPq, [2008a]. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/conteudo/aplataforma.htm>. Acesso em: maio de 2011.
- _____. Tabela de áreas do conhecimento. Brasília: CNPq, [2008b].
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Mixed methods research**. Thousand Oaks: Sage, 2007.
- DOMIK, G.; FISCHER, G. Coping with complex real-world problems: strategies for developing the competency of transdisciplinary collaboration. **Advances in Information and Communication Technology**, v.324, p.90-101, 2010.
- FUJINO, A. Estágios: reflexões sobre a ação didático-pedagógica na formação do profissional da informação. **CRB-8 Digital**, v.4, n.1, p.40-58, 2011.
- GARDUÑO VERA, R. Caracterización del docente en la educación virtual: consideraciones para la Bibliotecología. **Investigación Bibliotecológica**, v.21, n.43, p.157-183, 2007.
- GEROLIMOS, M. Skills developed through library and information science education. **Library Review**, v.58, n.7 p.527-540, 2009.
- GIBBONS, M. **Higher education relevance in the 21st Century**. Washington: World Bank, 1998.
- GOJEH, L. A., BAYISSA, G. Library and Information Science education in Ethiopia. **Ethiop. J. Educ. & Sc.**, v.4, n.1, p.121-128, 2008.
- GUIMARÃES, J. A. C. Moderno profissional da informação: elementos para sua formação e atuação no Mercosul com vistas ao terceiro milênio. In: ENCUENTRO DE DIRECTORES Y II DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 3... Anais. Santiago: [s.c.p.], 1998.
- HOLLAND, G. A. Information science: an interdisciplinary effort? **Journal of Documentation**, v.64, n.1, p.7-23, 2008.
- IBEKWE-SANJUAN, F. *et al.* Information science in Europe. **Proceedings of the American Society for Information Science and Technology**, v.47, n.1, p.1-2, 2010.
- JOSHI, M. K. Library and Information Science Education in India: Some Government Initiatives. **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, v.30, n.5, p.67-73, 2010.
- LUZ, M. T. Complexidade do campo da saúde coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, e transdisciplinaridade de saberes e práticas; análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. **Saúde e Sociedade**, v.18, n.2, p.304-311, 2009.
- MONTERO LAGO, P. Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v.15, n.56, p.341-350, 2007.
- _____. Roles para la docencia universitaria concordantes con las demandas educacionales del nuevo siglo. **Reencuentro**, p.1-19, ago. 2004.
- OLIVEIRA, M. de (Coord.). **Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- OZIOKO, R. E.; NWABUEZE, A. U. Justification for reform in library and information science education in Nigerian universities. **Library Philosophy and Practice**, p.1-6, Jun. 2010.
- POMBO, O. Práticas interdisciplinares. **Sociologias**, n.15, p.208-249, 2006.

- PREBOR, G. Analysis of the interdisciplinary nature of Library and Information Science. **Journal of Librarianship and Information Science**, v.42, n.4, p.256-267, 2010.
- RAMESHA, BABU, B. R. Trends, challenges and future of library and information science education in India. **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, v.27, n.5, p.17-26, 2010.
- RAYWARD, W.B. The origins of information science and the International Institute of Bibliography/International Federation for Information and Documentation (FID). **Journal of the American Society for Information Science**, v.48, n.4, p.289-300, 1997.
- RICHARDSON, A. Practitioner involvement in teaching LIS at UWE. **Aslib Proceedings**, v.62, n.6, p.605-614, 2010.
- ROBINSON, L., BAWDEN, D. Information (and Library) Science at City University London; 50 years of educational development. **Journal of Information Science**, v.36, n.5, p.631-654, 2010.
- RODRIGUES, M. E. F. A articulação ensino-pesquisa como indicador de inovação na formação do profissional da informação. **Liinc em Revista**, v.7, n.1, 214-230, 2011.
- SANDÍ, M. *et al.* Modelo de relaciones transdisciplinarias para el diseño curricular en ciencias bibliotecológicas y de la información. **E-ciências de la informacion**, v.1, n.1, p.1-15, 2011.
- SANTOS, M. S. Integração e diferença em encontros disciplinares. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.22, n.65, p.51-60, 2007.
- SANTOS, S.; INFANTE-MALACHIAS, M. E. Interdisciplinaridade e resolução de problemas: algumas questões para quem forma futuros docentes de ciências. **Educação e Sociedade**, v.29, n.103, p.557-579, 2008.
- SARACEVIC, T. Information science: origin, evolution and relations. In: VAKKARI, P.; CRONIN, B. (Ed.). **Conceptions of library and information science: historical, empirical and theoretical perspectives**. London: Taylor Graham, 1992. p.5-27
- SHUVA, N. Z. Internationalization of Library and Information Science curriculum: Case study of Bangladesh. In: COOPERATION AND COLLABORATION IN TEACHING AND RESEARCH: TRENDS IN LIBRARY AND INFORMATION STUDIES EDUCATION, 2010. **Proceedings**. Boras: IFLA, 2010.
- SINGH, J.; SHAHID, S. M. Changing needs of library and information science curricula in India. **Library Philosophy and Practice**, p.1-8, May 2010. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/357/>. Acesso em: maio de 2011.
- SISTEMA Nacional de Ensino Superior. Da concepção à regulamentação. Brasília: SINAES MEC, 2006a.
- _____. Instrumento de avaliação de cursos de graduação. Brasília: SINAES MEC, 2006b.
- TÁLAMO, M. G. M.; SMIT, J. W. Information Science: informational concept and disciplinary integration. **Brazilian Journal of Information Science**, v.1, n.1, p.30-54, 2007.
- SOUZA, F. de. Tendências em informação, educação e trabalho: As dimensões currículo e mercado profissional na pesquisa em Ciência da Informação no Brasil. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v.1, n.1, p.1-38, 2008.
- SUGIMOTO, C. R et al. The shifting sands of disciplinary development: analyzing north american library and information science dissertations using latent Dirichlet allocation. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v.62, n.1, p.185-204, 2011.

SVENONIUS, E. **The intellectual foundation of information organization**. Cambridge: MIT Press, 2000. p.1-14

TAMMARO, A. M. Library and Information Science (LIS) education: a conceptual framework towards "europeisation". **Journal of the Bangladesh Association of Young Researchers**, v.1, n.1, p.1-13, 2011.

VARALAKSHMI, R. Need for national consensus on Library and Information Science education in India. **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, v.27, n.2, p.13-20, 2010.

WILSON, C. S. *et al.* Fifty years of LIS education in Australia: academization of LIS educators in higher education institutions. **Library & Information Science Research**, v.32, n.4, p.246-257, 2010.

ZINS, C. Conceptions of Information Science. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v.58, n.3, p.335-350, 2007.

NOTAS

ⁱ As autoras agradecem à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e ao Departamento de Medicina Social da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo pelo apoio recebido para realização e divulgação deste estudo.

As autoras agradecem aos Professores Doutores Ivan Luiz Marques Ricarte da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Edberto Fernalda da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Janise Braga Barros Ferreira da Universidade de São Paulo (USP) pelos comentários.