

# DA INTER À TRANSDISCIPLINARIDADE: uma proposta de formação integrada para Arquivistas, Bibliotecários e Museólogos

*FROM INTER TO TRANSDISCIPLINARITY: an integrated training proposal for Archivists, Librarians and Museum Professionals*

Carlos Guardado da Silva<sup>1</sup> 

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, sob a forma de ensaio, procura responder à questão que nos foi colocada, apresentada em título: Da inter à transdisciplinaridade: Que formação integrada para Arquivistas, Bibliotecários e Museólogos? Toma-se o ensaio como método (Domingues, 2019), reconhecendo-se o eu discursivo que emerge provocado pelo caminho, que procura apresentar um pensamento com um valor de demonstração, aproximando-se da fenomenologia do ensaio. Pois este estudo visa criticamente descobrir uma resposta, desejavelmente original, para o problema. Parte-se da necessária definição prévia da ciência da informação, na perspetiva integradora das disciplinas aplicadas da arquivística, da biblioteconomia e da museologia, para, a partir de uma breve análise, examinar as possibilidades de oferta de uma formação integrada, isto é, partilhada, por profissionais da informação, aqueles que tomam a informação como objeto da sua profissão, atuando em diversos contextos das instituições de memória, que são também instituições de informação. Assim, o ensaio é entendido como exploratório de “possibilidades fornecidas pelo tempo e pelo espaço das experiências” (Domingues, 2019, p. 15).

A questão apresentada subentende uma mudança de paradigma, que considera a alteração de um posicionamento dialógico entre as áreas disciplinares da Arquivística, da Biblioteconomia e da Museologia para a sua reunião sob o mesmo *corpus* teórico da Ciência da Informação, que integra aquelas dentro do seu campo científico.

---

<sup>1</sup> Centro de Estudos Clássicos, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1490-8709>.

Ao fazê-lo, o diálogo opera-se no interior da Ciência da Informação, que se pode definir como campo científico transdisciplinar e uno. Ou seja, a ciência da informação amplia as suas perspetivas e o seu objeto não apenas por influência da Teoria Geral dos Sistemas, de Ludwig von Bertalanffy (2006), e d'A teoria do sistema geral (1977) (Instituto Piaget, DL 1996), de Jean-Louis Le Moigne, bem como dos estudos do Centre International pour la Recherche et Études Transdisciplinaires (CIRET), sobretudo na sequência do 1º Congresso mundial sobre a transdisciplinaridade, que teve lugar no convento da Arrábida, nos dias 2 a 6 de novembro de 1994, com o apoio da direção geral da UNESCO, e no qual participaram Edgar Morin, o físico Basarab Nicolescu, então presidente do CIRET, bem como Lima de Freitas, na altura o presidente do comité português do CIRET (Santos, 1995). Desta reunião saiu a Carta da transdisciplinaridade, redigida por estes três investigadores, que permite à ciência da informação analisar fenómenos que estão fora e além das disciplinas práticas da arquivística, da biblioteconomia e da museologia, fazendo emergir do seu confronto um novo olhar da natureza e da realidade (art. 3º), um “olhar informacional” (Araújo, 2013, p. 292) sobre processos histórica e culturalmente construídos. Pois, a mudança de paradigma impõe um novo modo de olhar, percecionando-se um mundo diferente e, consequentemente, observando-se fenómenos distintos (Kuhn, 2021).

## 2 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Definidos estes pressupostos, voltamos a enunciar problema: Que formação integrada para Arquivistas, Bibliotecários e Museólogos? Esta é uma verdadeira questão de investigação, ainda que não a formulássemos do mesmo modo, pois não podemos confundir ciência com profissão, que são abordagens distintas que não carecem de conjugação (Ribeiro, 2004; Silva; Ribeiro, 2020, p. 44), e quando os próprios termos ‘Arquivistas’, ‘Bibliotecários’ e ‘Museólogos’ estão mais próximos do anterior paradigma, assumidos como profissões, quando o futuro parece esperar de nós a formação em competências, visando profissionais policompetentes, independentemente da sua designação. Ainda, podemos ter profissionais sob estas designações com formações diversas, como por exemplo em edição, animação cultural, gestão cultural, comunicação, *design*, especialistas em *gaming* e *media*, restauro, e as mais diversas no âmbito dos *makerspaces* nas bibliotecas públicas,

entre tantas outras.

Por outro lado, a nossa posição afasta-se do reconhecimento de que um licenciado ou um mestre em Ciência da Informação corresponde a um cientista da informação, uma vez que a identificação de um cientista implica a produção de obra própria num determinado campo científico, e parece pressupor que a uma determinada formação corresponda uma saída profissional, o que, como todos sabemos, não corresponde à verdade.

Por outras palavras, estes termos são, desde há algum tempo, redutores para definir os atuais profissionais que atuam no mercado da informação com uma formação diversa, inter e transdisciplinar, em ciência da informação, que à falta de melhor termo definimos, ainda que nem todas sejam efetivamente, por gestores de informação. Esta nova opção não pressupõe o fim do diálogo interdisciplinar entre as disciplinas aplicadas, mas permite recentrá-lo, em termos epistemológicos e metodológicos, em torno da informação, o objeto de estudo da ciência da informação, seja enquanto processo, seja enquanto produto. Esbate-se aqui o ‘culto’ do suporte, como defendera Cornelsen (2013, p. 775), que continua a considerar o documento no âmbito do processo infocomunicacional, não sendo, porém, o foco.

O foco encontra-se, pois, na informação enquanto processo e objeto do conhecimento, bem como na procura de uma formação transversal à ciência da informação, que responda maioritariamente aos gestores da informação que atuam nos arquivos, nas bibliotecas e nos museus.

De igual modo, o diálogo interdisciplinar, ou melhor, intercientífico, assim melhor expresso na língua portuguesa, manter-se-á, porém, entre a própria ciência da informação e as demais áreas científicas, designadamente as ciências da comunicação, mas que, no limite, poderão ser todas, uma vez que tendo a ciência da informação por objeto a informação registada, esta é central à Sociedade da Informação, assim como às distintas comunidades.

De modo a tentarmos responder à questão, impõe-se também a definição de ciência, sem a qual não é possível avançar no caminho. Para a definição de ciência importa discutir e distinguir, entre outros, os seguintes tópicos: 1) técnica *versus* disciplina e ciência; 2. O *corpus* teórico *versus* a ciência (campo, objeto, métodos...); 3. A(s) profissão(ões) (técnica) *versus* a investigação (ciência); 4 a institucionalização social: profissional *versus* cognitiva; 5. a identificação de associações profissionais e entidades normalizadoras *versus* sociedades científicas; 6. a pro-

dução técnica *versus* a produção científica; 7. A comunicação técnica *versus* a comunicação científica.

De forma tão sucinta como a sua enumeração, procuramos responder aos tópicos enumerados. Ciência é uma disciplina que evoluiu de um estágio pré-científico (pré-paradigmático), sem referencial teórico consensual, e com diversas escolas, para uma maturidade científica paradigmática, sendo reconhecida como ciência pela existência e utilização de um paradigma (ou mais), que os membros de uma comunidade científica partilham (Kuhn, 2021, p. 60); Ora é difícil reconhecer um paradigma que não seja gestor ou técnico na arquivística, na biblioteconomia ou na museologia, apesar de se reconhecerem esforços de transformar as referidas disciplinas técnicas em disciplinas paradigmáticas, isto é, em ciências. Disso é exemplo, para o caso da Arquivística, o estudo de Theo Thomassen (1999) , que nos oferece uma periodização: fase pré-paradigmática (séc. XIX, até 1898); Fase de paradigma clássico ou moderno (séc. XX); paradigma pós-moderno ou pós-custodial (séc. XXI), sendo este marcado pela revolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Todavia, não é possível aceitar em termos epistemológicos a *library science* e a *archival science* ou a *museum science* por estas constituírem aplicações ou especificações teórico-práticas de um campo científico, o da informação, que se identifica com o da ciência da informação (Silva; Ribeiro, 2002).

Tal não se deve apenas à evolução ou ampliação do objeto do conhecimento. Em A estrutura das revoluções científicas, Thomas Kuhn (2021) reconhece que os objetos e os métodos de uma disciplina podem variar no tempo e em autores da mesma disciplina, sendo usual em disciplinas ou ciências emergentes. Todavia, a afirmação de uma área científica necessita de distintos espaços de encontro, discussão (encontros científicos, sociedades científicas, etc.) e formação (mestradados científicos, doutoramentos, em instituições públicas e de ensino superior, departamentos, etc.), que não são os mesmos espaços de encontro e discussão promovidos pelas associações profissionais, que têm objetivos distintos, designadamente de valorização de carreiras profissionais, de partilha de problemas e soluções comuns, de formação profissional, entre outros.

Assim se entende o surgimento, em 1968, do American Documentation Institute, que mudaria o seu nome para American Society for Information Science (ASIS), a primeira associação mundial de ciência da informação (Araújo, 2018, p. 13), e, mais tarde, para *American Society for Information Science and Technology* (ASIS&T), até à desig-

nação atual, alterada em 2013, para *Association for Information Science and Technology* (ASIS&T). Lembremos, de igual modo, o surgimento da reunião internacional *Information Science*, promovida pelo *Second International Congress on Information System Sciences*, em Hot Springs (Virgínia) (Debons, 1986, p. 355), bem como o início da publicação, em 1966, da *Annual Review of Information Science and Technology*. Também, a mudança seminal do nome da Faculdade de Biblioteconomia (*Syracuse University*) (EUA) para *Syracuse School of Information Studies*, por Robert Taylor, tornando-se na primeira universidade a ter “ciência da informação” vinculada ao seu nome, testemunho de que as atividades e os conteúdos já não se identificavam com a biblioteconomia, que serviria de inspiração para o resto do mundo.

No Brasil, por exemplo, a alteração da designação de faculdades, cursos e departamentos de biblioteconomia para ciência da informação ocorrerá nos anos 80 e 90 do século XX, tendo os cursos de pós-graduação, regra geral, alterado o seu nome para ciência da informação. Caíra o termo biblioteconomia de muitas designações, a exemplo do que se passara nos Estados Unidos da América, num processo que ainda continua, em que a área de *Library and Information Science* (LIS) tende a deixar cair o L, repercutindo-se esta evolução na alteração da designação de escolas, departamentos e cursos.

Ao invés das áreas técnicas, que vivem em torno de associações profissionais ou de normalização técnica, de que são exemplos as associações profissionais de bibliotecários, arquivistas, documentalistas e de museólogos, a ciência desenvolve-se em associações científicas e laboratórios ou centros de investigação, pressupondo uma comunidade de cientistas, dado o caráter comunitário da ciência (Kuhn, 2021, p. 225), cujos membros não se podem confundir com arquivistas, bibliotecários ou museólogos, a que estão vinculadas funções sobretudo de natureza técnica ou prática.

Também não existe uma área científica sem a produção de um *corpus* teórico sólido. Curiosamente, muitos dos estudos que hoje se produzem nacional e internacionalmente, mesmo em arquivística ou biblioteconomia, são realizados no âmbito de cursos de pós-graduação em ciência da informação ou ainda em história e educação, entre outras áreas científicas, mas não em cursos de doutoramento em arquivística ou biblioteconomia. Acerca da *library science*, por exemplo, Cronin (1995, p. 898) reconheceu tratar-se de um oxímoro, uma figura de retórica clássica que reúne numa mesma expressão conceitos contrários, pois ciência biblioteconómica é, na verdade, biblioteconomia,

uma profissão e uma estrutura física, não uma ciência. Já em meados da década de 1990, a formação em biblioteconomia se encontrava em decadência, de que é exemplo o artigo de Bert R. Boyce, *The death of library education* (1994).

Deste modo, a arquivística e a biblioteconomia, a juntar à museologia, bem como à documentação, são disciplinas técnicas excessivamente marcadas pela profissionalização. No entanto, um facto curioso deve ser ressaltado: se é verdade que alguns cientistas da informação reconhecem o lugar da museologia dentro da ciência da informação, os museólogos não parecem reconhecer este espaço como seu, mesmo quando participam de encontros no âmbito da arquivística, da biblioteconomia ou da ciência da informação. Esta discussão de carácter epistemológico, que os inclui, está por fazer.

Assim, identifica-se uma predominância de estudos práticos nos domínios da arquivologia/arquivística, biblioteconomia e museologia, sobrevalorizando-se a dimensão empírica, do saber-fazer, em detrimento da componente teórica, aspeto testemunhado em muitos dos produtos de que são exemplos o tratamento técnico de unidades de informação, a produção de instrumentos de acesso à informação, a produção de tabelas de temporalidade, a elaboração de autos de eliminação, evidenciando-se quase exclusivamente a sua dimensão técnica, incluindo a publicação de manuais, que neste caso, regra geral, não são fontes de aprofundamento teórico, mas técnico, profissional, de formação dos seus profissionais. Deste modo, afirma-se o elevado cunho empírico e descritivo das disciplinas aplicadas, como já notaram diversos autores, de que são exemplos Terry Cook (2001) e Armando Malheiro da Silva *et al.* (1999).

No âmbito das revistas, para citar apenas algumas da subárea da Arquivística – *Archivaria*, *Archives* (Quebec), *Archives & Manuscripts* (Austrália), *American Archivist* (EUA), *Acervo*, *Informação Arquivística* (Brasil), *Cadernos BAD* (Portugal), *Tábula* (Espanha) – são revistas de associações profissionais. Existem outras, em número reduzido, que visam promover o desenvolvimento da arquivística como disciplina científica autónoma, de que é exemplo a *Archival Science*. O mesmo objetivo testemunha a *Encyclopedia of archival science*, publicada por Luciana Duranti e Patrícia Franks, em 2015, em que a entrada “archival science” (p. 84-86), elaborada por Theo Thomassen, melhor atesta o carácter técnico da disciplina do que a sua dimensão científica. Na verdade, a disciplina prática que mais resistiu à sua integração na CI foi a Arquivística, sendo a sua definição datada, ou seja, ultrapassada, inclusive

pelos autores da área. Disso são exemplos Armando Malheiro da Silva *et al.*, quando, em 1999, definiram a Arquivística como “uma ciência social, que estuda os arquivos...” (p. 214). Refira-se, o exemplo paradigmático, porém excepcional, da *Archival Science* em cursos de mestrado e doutoramento na República Democrática da China, objeto de estudo de Jorge Costa (2017), na sua dissertação de mestrado.

Por fim, sublinhe-se o quão distintos são os discursos, incluindo a terminologia, dos arquivistas, dos bibliotecários e dos museólogos face ao(s) discurso(s) dos cientistas da informação.

### 3 QUE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO?

Mas que Ciência da Informação? A pergunta impõe-se dada a sua pertinência, uma vez que o que designamos por Ciência da Informação, nacional, mas sobretudo internacionalmente, apresenta matizes diversas, que traduzem a riqueza do campo científico, não parecendo existir uma via melhor do que a outra, e, não nos podemos escamotear, a sua ainda não consolidação. Não há um cânone para a ciência da informação. Todavia, estas matizes apresentam sobretudo duas grandes tendências – uma mais tecnológica, desenvolvida no contexto anglo-saxónico e em países sob a sua influência; outra de feição mais humanista e sociológica (Marques, 2020), desenvolvida na Europa continental. Ambas interessantes, que devem ser igualmente consideradas, não sendo de defender, em abstrato, ser melhor a opção por uma via em desfavor da outra.

Pois, não ignoramos, que, mesmo pela via humanista, as tecnologias da informação e comunicação têm, como terão de ter, um lugar central, quando a transformação/transição digital é um dos maiores desafios da União Europeia até 2030, que definiu 2021-2030 como a Década Digital, com impactos de natureza social, económica e ambiental, visando a sustentabilidade [Ver Agenda 2030]. E quando o *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)*, também uma iniciativa da União Europeia para apoiar a adaptação sustentável e eficaz dos sistemas de educação e formação dos Estados membros ao digital, visa reforçar as competências e as aptidões digitais para a transformação digital de alunos, professores, profissionais da informação e comunicação e dos cidadãos em geral. Ainda, quando a pandemia Covid-19 tornou obrigatória a transformação digital em todos os setores da sociedade, exigindo um investimento das organizações na melhoria da

maturidade digital (FREITAS, 2022). Pois, o que a Covid-19 veio demonstrar foi, em primeiro lugar, a impreparação das organizações para o universo digital, e de forma acrescida as instituições memorizadoras. Todavia, a avaliação e o reconhecimento de limitações é o primeiro passo para o encontro de soluções e da inovação, transformando-se em oportunidades.

Mas não podemos, mesmo no atual contexto exigente da transformação digital, “deitar a criança fora com a água do banho”, permitindo-nos aqui uma referência ao provérbio de origem medieval, registado pela primeira vez por Thomas Murner, em 1512. De facto, não podemos ignorar, no âmbito da formação futura, conhecimentos técnicos desenvolvidos e refletidos pelas comunidades de prática, cientificamente discutidos, empurrando frequentemente a discussão epistemológica do campo da ciência da informação para as margens, alargando-as, esquecendo, porém, o seu ‘coração’, isto é o seu ponto de partida. Pois, bem sabemos, quando isto acontece, ou seja, enquanto formamos gestores da informação, sociólogos, tecnólogos, historiadores, quando não curiosos, apropriam-se do seu lugar, mas de um lugar que encontraram vago.

Hoje, parece reunir algum consenso, talvez um largo consenso, que dentro do próprio Euro-Referencial não existe um domínio para a epistemologia, assim como para a metodologia, condição para que tenhamos uma ciência e no caso concreto uma ciência da informação. Ou seja, temos um referencial em que se apoiam as instituições de ensino superior para a definição científica dos diversos *curricula*, como se tem passado no caso português, que atende muito mais à formação técnica do que à formação científica. É importante ter uma referencial desta dimensão, mas que inclua a dimensões da epistemologia e da metodologia, e não só.

Não há uma única abordagem paradigmática a defender, mesmo dentro do chamado paradigma científico, informacional, infocomunicacional ou pós-custodial, termo este associado à arquivística por F. Gerald Ham (1981), uma vez que a mesma área científica, por regra, e dentro da “ciência normal”, expressão de Thomas S. Kuhn (2021), admite vários paradigmas em simultâneo, assim como estamos certos da existência de diversos paradigmas no âmbito do designado paradigma técnico, documentalista, que no âmbito da evolução da ciência da informação se encontravam num estágio pré-paradigmático, o que não quer dizer ausente de paradigmas. Não são, porém, paradigmas científicos, mas gestionários, de que são exemplos o *recordskeeping* e

a gestão de documentos ou *records management* (EUA), a arquivística integrada (Canadá), a arquivística funcional ou pós-moderna (Canadá), a diplomática arquivística (Canadá), o *records lifecycle* e o *records continuum model* (Austrália).

#### 4 DIRETRIZES DE COMPETÊNCIAS PARA A ELABORAÇÃO DE CURRICULA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

O *Encontro de arquivos, bibliotecas e museus à luz da era pós-custodial: realidades de Portugal e do Brasil* (Encontro ABM 2011) surgiu com o objetivo de discutir a interdisciplinaridade das mencionadas áreas, bem como de outras que lhe são próximas. O ABM, que volta a convocar-nos em 2022, agora na segunda edição, aponta para uma evolução, da inter para a transdisciplinaridade, mas já então se afirmava o paradigma pós-custodial. Isto é, assumia também a mudança de objeto fenomenológico, do documento para a informação, tornando-se este o objeto apreensível e cognoscível da ciência da informação, e, por extensão, transversal às três disciplinas aplicadas – a arquivística, a biblioteconomia e a museologia. Deste modo, a constituição de um campo científico transdisciplinar, mas uno, obriga-nos a rejeitar um modelo formativo em diálogo, no âmbito das três disciplinas técnicas, entendidas como subáreas da ciência da informação, a única a que se reconhece o estatuto de ciência, tendo presentes os critérios de Thomas Kuhn (2021). Não se trata, pois, de apresentar um modelo formativo dialógico e transversal a cada uma das áreas, mas um modelo formativo para a ciência da informação, que responda às necessidades atuais e futuras das referidas áreas aplicadas, entre outras, uma vez que a formação não pode descurar a evolução científica, assim como o desenvolvimento social, económico, cultural e político.

Como propor um modelo formativo? Poderíamos efetuar uma análise dos diversos *curricula*, por exemplo no âmbito do movimento das *Information Schools* (*iSchools*), inclusive adotando critérios que permitem posicionar determinadas áreas científicas nos primeiros lugares. Todavia, não estaríamos a propor um modelo que respondesse a uma ciência da informação de feição humanista e social. Por outro lado, mesmo adotando critérios, que excluíssem uma perspetiva mais tecnológica da ciência da informação, analisando os *curricula* de outros cursos já implantados e em curso, independentemente do seu sucesso, a que não é alheio o contexto, o nosso labor seria redutor. Ainda, tece-

mos algumas propostas para um modelo de formação, assumindo que deverão existir diferentes modelos, de modo a proporcionar ofertas distintas, que respondam a diversas necessidades e interesse formativos, quer do ponto de vista dos futuros alunos, quer das entidades potencialmente empregadoras, garantindo, simultaneamente, a competitividade, salutar e desejável, entre as distintas escolas de formação.

Deste modo, propõe-se, o que não é novidade, um modelo de formação, que assente em diretrizes (*guidelines*) de competências ou domínios de competência para a formação em ciência da informação ao nível do ensino superior, quer de graduação, quer de pós-graduação. Tal implica, em primeiro lugar, a identificação de diretrizes para a formação de competências em ciência da informação, nas áreas disciplinares da arquivística, da biblioteconomia e da museologia, assim como de tecnologias da informação ou sistemas de informação de forma a apresentar propostas, superando-as.

Que referenciais é possível identificar na área da ciência da informação? Identificámos os seguintes de que faremos uma breve caracterização, apresentando-os por ordem cronológica, tendo presente a sua última versão: 1. o *Euro-Referencial I-D* (2004); as *ICOM-ICTOP Curricula Guidelines for Museum Professional Development* (2008); o *MSIS 2016: Global competency model for graduate degree programs in information systems* (2016); as *Records and information management: Core competencies* (2017); as *Guidelines for a Graduate Program in Archival Studies* (2019), da Association of Canadian Archivists (ACA); e, por último, as *IFLA Guidelines for Professional Library and Information Science (LIS) Education Programmes* (2022, abr.).

1. O *Euro-Referencial I-D* (2004), desenvolvido pelo European Council of Information Associations (ECIA), destina-se, entre outros propósitos, à elaboração de um programa de formação (INCITE, 2005: 11), e nomeadamente “ao responsável pelo ensino ou pela formação que queira melhorar os seus programas (...) para melhor se adaptar às expectativas e solicitações do meio profissional” (INCITE, 2005: 17). O *Euro-Referencial I-D* apresenta-se em dois volumes, sendo o primeiro relativo a Competências e aptidões dos profissionais europeus de Informação-Documentação, e o segundo sobre Níveis de qualificação dos profissionais europeus de Informação-Documentação. Identifica trinta e três domínios de competência, divididos pelos cinco Grupos (INCITE, 2005: 10-11): Grupo I - Informação, que constitui o ‘coração da profissão’ na área da Informação; Grupo T - Tecnologias (“tec-

nologias da informática e da Internet”); Grupo C – Comunicação, com competências indispensáveis ao profissional da informação; Grupo M – Gestão (*Management*); e Grupo S – Outros saberes.

As competências encontram-se descritas por quatro níveis: 1. Sensibilização; 2. Conhecimento das práticas; 3. Domínio das ferramentas; 4. Domínio da Metodologia. Como adequar o nível de exigência de formação e competência à oferta formativa? Parece-nos defensável que os níveis 1 e 2 se adequem, *grosso modo*, a uma formação no âmbito da graduação (bacharelato ou licenciatura), e os níveis 3 e 4 a cursos de mestrado e doutoramento. Os domínios de competência devem ser complementados com as Aptidões, ‘elementos constitutivos das competências’, igualmente definidas no *Euro-Referencial I-D* (INCLTE, 2005: 25), em número de vinte, no âmbito das seguintes situações profissionais: A – Relacionamento; B – Pesquisa; C – Análise; D – Comunicação; E – Gestão; F – Organização.

Tendo o objetivo de servir de suporte à definição de *curricula* de graduação e pós-graduação em Documentação-Informação, o referencial europeu centra-se muito na dimensão técnica e profissional da informação, isto é, nos arquivistas, bibliotecários e documentalistas, respondendo melhor a um paradigma técnico, patrimonialista, estatizante, custodial, e menos a um paradigma dinâmico, científico, informacional, pós-custodial. E, sendo este documento a base de definição de diversos *curricula*, como acontece em Portugal, evidencia-se um paradoxo no seu uso pelas instituições de ensino superior, quando estas defendem (ou devem defender) uma abordagem científica dos programas de pós-graduação, quando não de graduação.

2. *ICOM-ICTOP Curricula Guidelines for Museum Professional Development* (2008), uma revisão das *Recommended Curricula Guidelines for Museum Professional Development* (2000), do International Council of Museums (ICOM), considera diversas áreas de competências para o exercício de funções nos museus, que estrutura em cinco secções e sessenta e cinco competências, do seguinte modo: 1) gerais (12): comunicações, gestão financeira, métodos de avaliação, e tecnologia da informação; 2) museológicas (7): papel dos museus na sociedade, questões sobre prática museológica, e contexto legal para a prática museológica; 3) de gestão (19): arquitetura, angariação de fundos e desenvolvimento de subsídios, e teoria organizacional; 4) de programação pública (9): exposições, educação e interpretação, serviço ao visitante, e relações públicas; 5) de gestão e curadoria de informação e coleções (18): tópi-

cos relacionados com arquivos e coleções de objetos. Sendo diretrizes curriculares, que visam o desenvolvimento profissional dos Museus, acentuam a dimensão profissional em detrimento da dimensão científica, aparecendo a 'investigação' apenas uma única vez, como uma das doze competências gerais (BOMAR, 2012, p. 158).

Refira-se, ainda, o *Referencial europeu das profissões museais* (2008), desenvolvido sob a direção do ICOM International Committee for the Training of Personnel (ICTOP), que organiza as atividades do museus, segundo os seguintes três campos: Coleções e investigação; Públicos; e Administração, organização e logística, acentuando-se, uma vez mais, a sua dimensão técnica e profissional. Este documento define as funções e a formação inicial das seguintes profissões do museu: diretor/a; conservador/a; responsável pelo inventário; gestor de coleções; restaurador/a; assistente de coleções; responsável do centro de documentação (formação na área de documentação); comissário de exposições; *designer* de exposições; responsável pela mediação e serviço educativo; mediador; responsável pelo serviço de acolhimento e vigilância; técnico de acolhimento e de vigilância; responsável pela biblioteca/mediateca (formação em ciências documentais e de informação); responsável pelo sítio *web*; administrador/a; responsável pela logística e pela segurança; responsável pelos sistemas informáticos (formação em tecnologias de informação e comunicação); responsável pelo *marketing*, divulgação e recolha de fundos; responsável pela comunicação com os média.

3. *MSIS 2016: Global competency model for graduate degree programs in information systems* (2016), que resulta de uma *task force* entre a Association for Computing Machinery e a Association for Information Systems, fornece orientação para a elaboração de programas de graduação (e pós-graduação) na área disciplinar de Sistemas de Informação (SI). Sendo o primeiro documento orientador para a elaboração de um *curriculum* em sistemas de informação, destina-se igualmente a profissionais, académicos e estudantes. Apesar de ter em conta o que se passa no mundo, MSIS 2016 está maioritariamente alinhado com o sistema educacional norte-americano. Não pretende fornecer um modelo de currículo pré-definido, não se apresentando como uma recomendação curricular, mas MSIS 2016 fornece orientação detalhada para a elaboração de um currículo no ensino superior, ajudando na definição da natureza e identidade dos programas em sistemas de informação a atuais e potenciais estudantes, empregadores, administradores de institui-

ções de ensino superior e decisores políticos. Articula competências que licenciados e mestres devem ter adquirido ao completarem os seus programas de (pós)graduação, respondendo a uma larga gama de programas desenvolvidos em contextos distintos em todo o mundo. MSIS 2016 compreende nove áreas de competência em sistemas de informação: 1. Continuidade do negócio e garantia de informação; 2. Gestão de Dados, Informação e Conteúdo; 3. Arquitetura Empresarial; 4. Ética, Impactos e Sustentabilidade; 5. Inovação, Mudança Organizacional, e Empreendedorismo; 6. Gestão e Operações de Sistemas de Informação; 7. Estratégia e Governância de Sistemas de Informação; 8. Infraestruturas de Tecnologias da Informação; e 9. Desenvolvimento e Implementação de Sistemas.

Cada competência está estruturada do seguinte modo: áreas de competências em sistemas de informação; áreas de competências fundacionais individuais, e áreas de domínio de competências. Cada área inclui categorias de competência. MSIS 2016 inclui as seguintes áreas de competências fundacionais individuais: Pensamento Crítico, Criatividade, Colaboração e Trabalho de Equipa, Análise Ética, Competência Intercultural, Liderança, Competências Matemáticas e Estatísticas, Negociação, Comunicação Oral, Resolução de Problemas, e Comunicação Escrita. Para além da área de competências em sistemas de informação, as competências de domínio especificam as principais áreas de competência relacionadas com um domínio de prática com a qual o programa de graduação está associado. Por fim, sendo possível através dos programas MSIS utilizar vários mecanismos para determinar os perfis profissionais para preparação dos seus diplomados, o Modelo utiliza um subconjunto de perfis especificado no *CEN Workshop Agreement on European ICT Professional Profiles* (CEN, mar. 2012 ). Todavia, sendo um referencial de elevado interesse, e dada a sua orientação para os sistemas de informação no contexto norte-americano, responde sobretudo à ciência da informação desenvolvida na perspetiva das *iSchools*.

4. *Records and information management: Core competencies* (2017). 2<sup>nd</sup> ed. [1<sup>a</sup> ed. 2007] é um referencial desenvolvido pela ARMA International, uma comunidade de profissionais de gestão de informação e governança da informação, fundada em 1955. Tem como destinatários os profissionais de Gestão de Documentos e Informação (RIM) para uso no âmbito das competências-chave de gestão de documentos e informação, porém admite, entre outros interessados, as instituições de educa-

ção. Visa identificar a proficiência de profissionais da informação nos seguintes domínios: Funções empresariais (*Business Functions*), gestão de documentos e informação/ Práticas de governância da informação; Gestão do risco; Comunicações e *Marketing*; Tecnologia da informação; e Liderança. Apresenta quatro níveis de competência.

5. *Guidelines for a Graduate Program in Archival Studies* (2019), da Association of Canadian Archivists (ACA), são dirigidas aos futuros diplomados em arquivística, ao nível de um 2º ciclo de estudos, dotando-os de conhecimentos e habilidades, bem como às entidades onde potencialmente estes profissionais poderão desenvolver a sua atividade e às instituições de educação superior, que queiram desenvolver programas de estudos de arquivo a nível de mestrado. No âmbito da formação, abrange três facetas do conhecimento-chave sobre arquivos, designadamente: a) o “conhecimento do material de arquivo e das funções arquivísticas (teoria e metodologia associadas a áreas específicas do trabalho arquivístico); inclui: a natureza dos documentos e dos arquivos; avaliação para seleção e aquisição; organização e descrição; preservação; referência e acesso; sensibilização e valorização (*outreach and advocacy*); gestão e administração; gestão de documentos e informação; gestão de materiais digitais b) o conhecimento da profissão e do sistema arquivístico (história da profissão, o seu código de ética, a evolução das suas práticas, o enquadramento nacional e internacional da gestão e documentos e arquivos”); inclui: sistemas de arquivo e a profissão de arquivo; registos e memória cultural; Ética e valores; e c) o “conhecimento de contexto (os contextos jurídico-administrativos em que os documentos são criados, geridos e mantidos)” (p. 10); inclui: sistemas sociais e culturais; sistemas legais e financeiros; comunidades indígenas (p. 10-16).

As diretrizes canadianas para a formação pós-graduada em arquivística, que se inspiram nas *Guidelines for a Graduate Program in Archival Studies* (2016), da Society of American Archivists, propõem ainda conhecimentos, métodos e perspetivas de outras disciplinas, designadamente: tecnologia da informação; conservação; metodologia de investigação; teoria organizacional; biblioteconomia e ciência da informação; artes liberais e ciências (p. 16-18).

Reconhece à Arquivística o estatuto de ciência ao lado de outras, que poderão facultar conhecimentos complementares, tais como antropologia, economia, educação, história, direito, biblioteconomia e ciência da informação, informática, gestão, estudos de museus e so-

ciologia. Ou seja, tem ainda uma visão da arquivística custodial, excessivamente profissionalizante, ainda que não exclusivamente técnica, apesar de maioritária, que toma por objeto o documento, estando ausente a adoção de qualquer perspectiva transdisciplinar.

A autonomia conferida à arquivística mantém-na, porém, próxima da história, como se depreende na necessidade de oferecer “uma base sólida na teoria, metodologia e prática da ciência arquivística, história da gestão de documentos e arquivos, e historiografia arquivística” (p. 7). Também se registra a defesa ainda do professor que conjuga as funções de docente com as de arquivista: “os professores devem ter um profundo conhecimento da profissão e do trabalho de arquivo, fortes laços com as comunidades acadêmica e profissional, conhecimentos e habilidades tecnológicos, e evidência de investigação e publicação na área. Devem ser professores e participantes ativos em organizações profissionais” (p. 18).

6. As *IFLA Guidelines for Professional Library and Information Science (LIS) Education Programmes* (2022, abr.) (CHU *et al.*, 2022) são promovidas pela IFLA Building Strong LIS Education (BSLISE), um grupo de trabalho da *IFLA Section on Education and Training* (SET), a *Section on Library Theory and Research* (LTR) e a *LIS Education in Developing Countries SIG*. Estas diretrizes caracterizam o âmbito dos conhecimentos profissionais de LIS (*Library and Information Science/Studies*), ou seja, as áreas de conhecimento fundacional de LIS, e orientam o desenvolvimento de programas de educação em LIS (p. 1). Poderão ser aplicadas a qualquer nível do ensino superior e destinam-se a preparar profissionais LIS. As diretrizes são constituídas pelas oito Áreas de Conhecimento Fundacionais (FKAs = *Foundational Knowledge Areas*): Informação em Sociedade; Fundamentos da Profissão LIS; Tecnologias de Informação; Investigação e Inovação; Gestão de Recursos de Informação; Gestão para profissionais da Informação; Necessidades de Informação e Serviços ao Utilizador; Literacias e Aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos seis documentos orientadores (referenciais ou diretrizes) de competência, é possível comparar as áreas de competências consideradas. Os primeiros quatro grupos de competências – Informação, Tecnologias, Comunicação e Gestão-, que se encontram no *Euro-Referencial LD*, encontram-se igualmente bem representados nos restantes cinco documentos orientadores.

A Ética encontra-se em alguns referenciais, integrando competências ou complementando-as, não constituindo, porém, uma área de competências. Está praticamente ausente do *Euro-referencial I-D* (2005), com apenas uma menção, mas sem um domínio próprio, assim como das diretrizes curriculares para museus, de 2008. No MSIS 2016 integra uma área de competências designada “*Ethics, Impacts and Sustainability*”, enquanto no referencial *ARMA Records and information management* encontra-se a menção a “*Ethics and organizational code of conduct*” associada à gestão do risco. Deste modo, a Ética (e os valores) parece readquirir, nos últimos anos, maior peso, por um lado associada à sua relação com a investigação, e, por outro lado, no campo profissional, de que são tópicos, entre outros, a cópia e o plágio, a transparência e a integridade pública, bem como a representação das distintas comunidades nos sistemas de informação/memória.

Se o MSIS 2016 defende uma perspectiva tecnológica dos sistemas de informação, no contexto da formação pós-graduada nos Estados Unidos da América, sem a feição mais humanista e social preconizada por uma via da ciência da informação de tradição europeia, os outros cinco referenciais têm uma forte componente técnica, profissional. Assim se justifica, por exemplo, que a investigação surja no *Euro-referencial I-D* apenas acidentalmente. Todavia, nas *ICOM-ICTOP Curricula Guidelines for Museum* surge como competência integrada na área das competências gerais, e é referenciada no MSIS 2016, assim como no referencial *ARMA Records and information management*, porém não como área de competências. Nas *ACA Guidelines Archival Studies* sublinha-se a necessidade de o arquivista obter conhecimento complementar em “Metodologia de Investigação”, e, nas *IFLA Guidelines Professional LIS*, “Investigação e inovação” é uma das oito áreas de conhecimento fundacionais.

A educação não-formal, assim grafada, encontra-se ausente do *Euro-referencial I-D*, onde aparecem a competência ‘M08 – Formação e acções pedagógicas no grupo da Gestão, bem como uma breve referência à formação dos utilizadores no grupo I – Informação, no âmbito da competência “I 01 – Relações com utilizadores e clientes”. Está ausente das *ICOM-ICTOP Curricula Guidelines for Museum*, bem como das *ACA Guidelines Archival Studies*. O MSIS 16 Model e o referencial *ARMA Records and information management* apresentam referências pontuais à aprendizagem. No entanto, talvez por serem mais recentes e melhor espelharem as necessidades e expectativas sociais atuais, as *IFLA Guidelines Professional LIS* apresentam, no âmbito das oito áreas

de conhecimento fundacionais, a área de “Literacias e aprendizagem”.

Partindo do princípio de que aos três níveis de formação do ensino superior tem de corresponder formação necessariamente distinta, parece-nos natural que as licenciaturas possam vir a ocupar o lugar que tinham antes os cursos de formação média, técnico-profissionais, quer por descontinuidade deste tipo de formação, e dada ausência de profissionais com este tipo de qualificação, quer por se tratar do primeiro nível de formação superior, mais técnico do que científico, pois não se formam cientistas com uma graduação, assim como não se é historiador com uma licenciatura em história não se pode ser cientista da informação com uma licenciatura em ciência da informação. A dimensão técnica desta formação está bem presente no Brasil quando, a título de exemplo, a formação em Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia ocorre ao nível da graduação, por regra bacharelato (com a mesma duração das licenciaturas no âmbito do processo de Bolonha na Europa), exceto nos casos de mestrados profissionais (em Arquivologia e Biblioteconomia), ocupando a ciência da informação os cursos de pós-graduação.

Reconhece-se, também, que admitindo a possibilidade de termos uma arquivística, uma biblioteconomia e uma museologia científicas, tal não implica que assumamos ou tenhamos de assumir cada uma como uma ciência autónoma, impondo-se a distinção entre conhecimento científico, inerente à ciência da informação, e conhecimento arquivístico, biblioteconómico ou museológico, resultante da prática diária, de usos e tradições, de uma metodologia de trabalho, de um *modus operandi*. Pois não temos uma ciência dos arquivos, uma ciência das bibliotecas como uma ciência dos museus, como alguns (resistentes) pretendem demonstrar, porém sem argumentos sólidos. Na verdade, qualquer das disciplinas técnicas não dispõe dos requisitos definidos por Kuhn, em 1962, para a identificação de uma ciência ou para a ostentação do estatuto de ciência (2021). Acerca do lugar científico da arquivística, já Couture, Martineau e Ducharme (1999, p. 33) se tinham referido a um “consenso apático” ao reconhecerem a arquivística como uma subárea da ciência da informação, isto é, uma disciplina da ciência da informação.

Face à discussão anterior, sugere-se uma atualização do *Euro-referencial ID*, sendo já tempo de deixar cair o D de Documentação, introduzindo novos grupos de competências, mas que terá de reforçar as competências na componente científica, isto é, epistemológica e metodológica, sob pena de mantermos o atual paradoxo: criticamos

um paradigma formativo excessivamente técnico e profissional, e tomamos como referencial para a elaboração de *curricula* um documento que orienta nessa direção, ao qual falta essa dimensão científica tão reclamada.

Também, sendo as competências definidas de nível 1 a 4, sugerimos, *grosso modo*, para os cursos de primeiro ciclo os níveis 1 e 2 das competências (a definir), o nível 3 para cursos de 2º ciclo de estudos e o nível 4 para cursos de 3º ciclo de estudos. Inspirando-nos em Bomar (2012), que apresenta cinco níveis de competência, correspondendo o primeiro à ausência da mesma, por falta de conhecimentos ou capacidades, seria possível apresentar a seguinte categorização:

1. Nível básico: capaz de executar tarefas relacionadas com esta competência com supervisão;
2. Nível bom: capaz de executar tarefas relacionadas com esta competência com pouca supervisão;
3. Nível elevado: capaz de executar tarefas relacionadas com esta competência sem supervisão;
4. Nível especializado: capaz de liderar e supervisionar outros em tarefas relacionadas com esta competência. (p. 98-99)

Naturalmente, existem competências e conteúdos que se encontram ausentes no *Euro-referencial ID*, quer por evolução da ciência, quer devido à própria evolução social, assim como evoluiu a própria terminologia. Para além dos exemplos enunciados acima, fica uma última nota acerca de alguns exemplos de conteúdos que deveriam sustentar a definição de competências autónomas, como a gestão do risco e da emergência, com referências pontuais no âmbito de distintos domínios de competências, a inteligência artificial, a escavação/mineração de dados, os repositórios digitais, a Organização do Conhecimento, a comunicação da ciência, a literacia e, consequentemente, a literacia visual.

A par da Informação, da Tecnologia, da Comunicação e da Gestão, como grupos de domínio de competências, é manifesta a falta das áreas, que podem originar outros grupos, dedicadas à Ética, à Educação (formal e não-formal) (incluindo aqui, com esta ou outra designação, as literacias e a aprendizagem) e à Investigação, cuja ausência é hoje um aspeto evidente. Por último, talvez a Segurança já pudesse ser definida em grupo autónomo da gestão, dado o peso crescente e a abrangência que vem adquirindo nos últimos anos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos. Arquivos, bibliotecas e museus: apontamentos para um possível modelo curricular de convergência. In: DUARTE, Zeny (org.). **Arquivos, bibliotecas e museus: realidades de Portugal e Brasil**. EDUFBA. 2013, p. 259-298.

ARAÚJO, C. **O que é a Ciência da Informação**. KMA. 2018.

ARMA International. **Records and information management: Core competencies**. 2. ed. 2017.

ASSOCIATION FOR COMPUTING MACHINERY. ASSOCIATION FOR INFORMATION SYSTEMS. **MSIS 2016: Global competency model for graduate degree programs in information systems**. 2016. Disponível em: <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/msis2016.pdf>.

ASSOCIATION OF CANADIAN ARCHIVISTS. Guidelines for a Graduate Program in Archival Studies. ACA. 2019. Disponível em: <https://archivists.ca/resources/Documents/Governance%20and%20Structure/ACA%20Education%20Curriculum%20Guidelines%20%20FINAL.pdf>.

BERTALANFFY, L. von. **Teoria Geral dos Sistemas**. 7. ed. Vozes. 2006.

BOMAR, W. **Graduate museum studies curricula: meeting the needs of the field**. 2012. Disponível em:

[https://www.academia.edu/7445626/GRADUATE\\_MUSEUM\\_STUDIES\\_CURRICULA\\_MEETING\\_THE\\_NEEDS\\_OF\\_THE\\_FIELD\\_by\\_WILLIAM\\_FRANK\\_BOMAR](https://www.academia.edu/7445626/GRADUATE_MUSEUM_STUDIES_CURRICULA_MEETING_THE_NEEDS_OF_THE_FIELD_by_WILLIAM_FRANK_BOMAR)

BOYCE, B. On my mind: The death of Library Education. **American Libraries**. American Library Association, v. 25, n.3, p. 257-259, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25633197>

CHU, C., *et al.* **IFLA Guidelines for Professional Library and Information Science (LIS) Education Programmes**. IFLA. 2022. Disponível em: <https://repository.ifla.org/handle/123456789/1987>

COOK, T. Archival: Science and postmodernism: new formulations for old concepts. **Archival Science**, v. 1, n. 1, p. 3-24. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF02435636>

CORNELSEN, J. O Arquivo Público e a transição paradigmática na sociedade da informação: a entrada do digital em instituições custodiais. **Anais... ENCONTRO IBÉRICO EDICIC – Globalização, Ciência e Informação**, Porto, 6. Nov. 2013. Disponível em: [http://eprints.rclis.org/22706/1/PORTUGAL\\_%20Arquivo%20P%C3%ABlico%20e%20a%20transi%C3%A7%C3%A3o%20paradigm%C3%A1tica%20na%20sociedade%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://eprints.rclis.org/22706/1/PORTUGAL_%20Arquivo%20P%C3%ABlico%20e%20a%20transi%C3%A7%C3%A3o%20paradigm%C3%A1tica%20na%20sociedade%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o.pdf)

CORUJO, L. **Avaliação arquivística de informação eletrônica**: da emergência teórica ao consenso sobre um modelo. Tese de doutoramento - Universidade de Coimbra. Faculdade de Letras. 2020. Disponível em: <https://eg.uc.pt/handle/10316/95276?mode=full>

COSTA, J. **Formação superior em ciência Arquivística na República Popular da China**: um estudo comparativo entre a Escola de Gestão da Informação da Universidade de Wuhan e a Escola de Gestão de Recursos de Informação da Universidade Renmin da China. 2017. Dissertação de mestrado - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30414/4/ulfl242151\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30414/4/ulfl242151_tm.pdf)

COUTURE, C.; MARTINEAU, J. ; DUCHARME, D. **A formação e a pesquisa em Arquivística no mundo contemporâneo**. FINATEC. 1999.

CRONIN, B. Cutting the gordian knot. **Information Processing & Management**, v.31, n. 6, p. 897-902. 1995. Disponível em [https://doi.org/10.1016/0306-4573\(95\)00017-B](https://doi.org/10.1016/0306-4573(95)00017-B).

DEBONS, A. Information science. *In: ALA world encyclopedia of library and information services*. 2ª ed.). American Library Association. p. 354-358. 1986.

DOMINGUES, J. **O ensaio como método**. 2019. Disponível em: [https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/7941/1/domingues\\_jose\\_2019\\_ensaio\\_como\\_metodo.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/7941/1/domingues_jose_2019_ensaio_como_metodo.pdf).

DURANTI, L.; FRANKS, P. **Encyclopedia of Archival Science**. Rowland & Littlefield. 2015.

ECIA. Euro-referencial ID: Competências e aptidões dos profissionais europeus de informação-documentação. 2ª ed. rev. INCITE. 2005. v. 1. Disponível em: [http://www.eseig.ipp.pt/documentos/doc\\_noticias/EuroReferencial\\_P.pdf](http://www.eseig.ipp.pt/documentos/doc_noticias/EuroReferencial_P.pdf).

FREITAS, C. V. (2022). Transformações, comunicações e interações digitais no contexto da pandemia Covid-19: oportunidades, desafios e agendas de pesquisa. **Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra [Informação, desinformação e pós-verdade]**, n. 1 - Extra, p. 131-150. 2022. Disponível em: [https://doi.org/10.14195/2182-7974\\_extra2022\\_1\\_6](https://doi.org/10.14195/2182-7974_extra2022_1_6).

HAM, F. G. Archival Strategies for the postcustodial era. **American Archivist**, p. 207-216. 1981.

ICTOP. **Referencial Europeu das Profissões Museais**. ICOM. 2008 Disponível em: <https://icom-portugal.org/multimedia/File/ReferencialPT.pdf>.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS. ICOM-ICTOP Curricula Guidelines for Museum Professional Development. 2008

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Guerra e Paz. 2021.

LE MOIGNE, J.-L. **A teoria do sistema geral**. Instituto Piaget, 1996

MARQUES, Maria. “Para uma Ciência da Informação Social e Humana: análise crítica das tendências da formação em Information Science e Ciência da Informação nas “25 melhores universidades do mundo””. In: MARQUES, Maria; GOMES, Liliana (Coords.). **Ciência da Informação: visões e tendências** Imprensa da Universidade. p. 115-189. Disponível em: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1896-8>

RIBEIRO, Fernanda. Informação: um campo uno, profissões diversas?

In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 8, Estoril, 2004. **Actas...** Nas encruzilhadas da Informação e da Cultura: (re)inventar a profissão. BAD, 2004. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo4181.pdf>

RUBIN, R. **Foundations of Library and Information Science**. 3. ed. Neal-Schuman Publishers. 2010

SANTOS, R. Transdisciplinaridade. **Cadernos de Educação**, v. 8, p. 7-9, 1995. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/249336345\\_Transdisciplinaridade](https://www.researchgate.net/publication/249336345_Transdisciplinaridade)

SILVA, Armando Malheiro; RIBEIRO, Fernanda. **Das «ciências» documentais à ciência da informação: Ensaio epistemológico para um novo modelo curricular**. Afrontamento. 2002.

SILVA, Armando Malheiro *et. al.* **Arquivística: teoria e prática de uma ciência da informação**. Afrontamento, 1999.

SILVA, Armando Malheiro; RIBEIRO, Fernanda. Ciência da Informação trans e interdisciplinar: para a superação de equívocos... In: MARQUES, Maria; GOMES, Liliana (Coords.). **Ciência da Informação: Visões e tendências**. Imprensa da Universidade, 2020, p. 33-58). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/128954/2/414775.pdf>.

THOMASSEN, T. **The development of archival science and its european dimension**. 1999. Disponível em: <http://za-d.net/the-development-of-archival-science-and-its-european-dimension/>.