

Fabrício José Nascimento da Silveira

***Biblioteca como lugar de práticas culturais:*
uma discussão a partir dos currículos de
Biblioteconomia no Brasil**

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Escola de Ciência da Informação – ECI

Setembro de 2007

Fabício José Nascimento da Silveira

***Biblioteca como lugar de práticas culturais:
uma discussão a partir dos currículos de
Biblioteconomia no Brasil***

Dissertação de Mestrado apresentada ao *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*, da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis

Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Escola de Ciência da Informação – ECI

Setembro de 2007

Dedicatória

Este trabalho é dedicado à:

*Rones José da Silveira (Meu Pai);
Marilurdes Nascimento da Silveira (Minha Mãe);
Elza França da Silveira (Minha Avó);
Alcenir Soares dos Reis (Minha Orientadora);
Maria Aparecida Moura (Minha Inspiração).*

Por serem:

*“luce intelletüal, piena d’amore,
amor di vero ben, pien de letizia;
letizia che trascende ogni dolzore”.¹*

¹ ALIGHIERI, Dante. Paradiso. In: *La divina commedia*. Milano: Rizzoli, 1949, p.185, Canto Trentesimo, versos 40-42.

“luz intelectual, plena de amor;
amor do bem, repleto de alegria;
alegria que a tudo é superior”.

Agradecimentos

Presto aqui um grato reconhecimento a todos aqueles que contribuíram diretamente para a realização deste trabalho. Tenho certeza que sem este apoio nada disso teria sido possível. Agradeço, pois:

A Deus, por me possibilitar viver este momento;

Aos meus pais, Rones José da Silveira e Marilurdes Nascimento da Silveira, que sempre me deram “numa mão e noutra, amor com amor”;¹

Aos meus irmãos, Flávia, Fernanda e Fred, que cedo me ensinaram que “amizade dada é amor”;²

À minha Avó, Elza França da Silveira, e aos meus tios Roberto, Cássia, Ângela e Cirleide pela enorme confiança que diariamente depositam em mim e em meus sonhos;

À sabedoria e à simplicidade dos métodos de orientação da professora Alcenir Soares dos Reis, através dos quais aprendi, ao longo de todo este percurso, uma importante lição: “quando o pensamento ilumina-se com o amor, a devoção e a graça fazem mais intensa esta luz”;³

Às professoras Alcenir Soares dos Reis (minha orientadora), Maria Aparecida Moura, Ana Maria Rezende Cabral, Maria Guiomar da Cunha Frota, Maria da Conceição Carvalho, Gercina Ângela Borém Oliveira Lima, Vera Regina Veiga França e Regina Helena. Queridas amigas com as quais, no decurso das disciplinas, compreendi que “só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na Loucura”.⁴ Com elas cultivo o amor à educação e à busca pelo conhecimento;

¹ ROSA, 2006; p.127.

² ROSA, 2006; p.142.

³ HEIDEGGER *apud* STEINER, 2005; p.115.

⁴ ROSA, 2006; p.284.

À professora Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos pelas valiosas contribuições e apontamentos feitos durante meu processo de qualificação;

À generosidade das professoras Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova e Maria Aparecida Moura que durante a defesa desta dissertação me mostraram, com extremo carinho, o real valor desta velha máxima goethiana: “o homem que não é posto a prova não se instrui”;⁵

Ao Neuber, meu tio, com quem compartilho o amor aos livros e os prazeres proporcionados pela leitura. Foi através dele que “de repente, de repente, tomei em mim o gole de um pensamento – estralo de ouro: pedrinha de ouro. E conheci o que é socorro”;⁶

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG, pela bolsa que me permitiu concretizar este trabalho;

À cordialidade de Viviane, Goreth, Gisele, Nádia, Roberto e Cláudia, funcionários desta Escola que de pronto me ajudaram a lidar com as burocracias que permeiam a execução de uma pesquisa acadêmica;

Aos amigos da livraria COOPEC / FAFICH, Cristiane, Leonardo, Jair e Júlio, pela gentileza e alegria de todos os dias;

Ao Frances, Tuta, Moisés, Evânia, Wagner, Sonaly, Mélisson, Rosaline Mota, Ludmila, Luis Fernando, Dani, Daniela Lages, Letícia, Gisele Patrícia, Nádia, Gustavo Saldanha, Ana Paula, Leonardo, Aparecida Shikida, Patrícia, Raquel, Leandro, Adélio Dias, Adriana Nadaes, Euza, Geraldo Venino e demais amigos da Escola Estadual Padre Augusto Horta, Giovani, Lucas, Hebert, Fernanda, Kátia, Arthur, Michele, Marílis e Carol Moraes. Amigos de todas as horas, “com quem a gente gosta de conversar, do igual o igual, desarmado. O que um tira prazer de estar próximo. Só isto, quase; e os todos sacrifícios. Ou – amigo – é que a gente seja, mas sem precisar de saber o porquê é que é.”⁷

É graças a todas estas pessoas que hoje sustento a certeza que obra nenhuma ou vida alguma tem sentido se não puder ser compartilhada com pessoas queridas e amigos afetuosos.

⁵ GOETHE, 1986; p.15, v.1.

⁶ ROSA, 2006; p.139.

⁷ ROSA, 2006; p.164.

Resumo

Este estudo teve por objetivo discutir as inúmeras relações que se instauram entre a história das bibliotecas, a formação educacional dos bibliotecários (especialmente dos brasileiros) e o universo das práticas culturais humanas. Para tanto, reconstituiu-se parte da história das bibliotecas visando reunir indícios que comprovassem sua funcionalidade como lugar de memória, cultura, educação e leitura, práticas culturais que auxiliam o homem a instituir sentido para o mundo que o cerca. Almejou-se, ainda, descrever o profissional bibliotecário como agente histórico que contribui para o processo de construção social da realidade através da participação ativa em todas as etapas que constituem o ciclo informacional.

Para efeito de sustentação teórica, além de definir as práticas culturais como manifestações simbólicas concebidas para se atribuir um olhar interpretativo às coisas do mundo, a presente pesquisa enfatiza que nenhuma delas é completa em si mesma, necessitando, pois, de elementos materiais para adquirirem sentido e visibilidade. De acordo com esta perspectiva, constatou-se que tal materialidade funciona como elemento de ligação histórica entre as práticas culturais e as bibliotecas.

Ao interrogar em que medida as bibliotecas, especialmente as bibliotecas públicas, contribuem para que tais práticas se efetivem, o presente estudo trouxe à tona a figura do bibliotecário e rediscutiu os atributos de seu ofício. Para tanto, apresentou-se a imagem do bibliotecário humanista e seu papel de “zelador” dos segredos mantidos por uma biblioteca para, posteriormente, e dando curso à evolução histórica, inserí-lo no conjunto dos *Modernos Profissionais da Informação*, sujeitos que participam ativamente de todas as etapas do ciclo informacional e travam íntimo contato com as tecnologias da informação.

Contudo, o que se pretendia enfatizar era que, independente do contexto histórico em que a localizemos, a profissão de bibliotecário é demarcada por pensar criticamente as atividades de coleta, organização, preservação e disseminação dos signos materiais que dão forma ao nosso patrimônio intelectual.

Qual o perfil de bibliotecário que os atuais cursos de Biblioteconomia brasileiros almejam formar? E em que medida seus currículos comportam, em termos práticos e teóricos,

conteúdos relacionados às práticas culturais? Objetivando responder a mais estas duas inquietações, a presente pesquisa efetuou, como recurso metodológico, a análise das grades curriculares de 5 (cinco) cursos de graduação em Biblioteconomia do país com o intuito de identificar as principais diretrizes que norteiam a formação educacional de seus alunos.

Esta análise serviu para apontar qual a principal vertente teórico-prática adotada pelo atual sistema de ensino de Biblioteconomia brasileiro e qual o perfil de bibliotecário que dele resulta. Após a análise dos dados tornou-se possível assinalar que o referido sistema optou, e isto é uma característica histórica, por formar profissionais capacitados tecnicamente para o processamento e gestão dos acervos preservados em uma unidade de informação, em detrimento do exercício de capacitá-los a compreender criticamente a importância que seu ofício assume no processo de construção das muitas esferas de atuação humana. Tornou possível, ainda, salientar a importância de novos estudos para a revisão dos parâmetros que norteiam este modelo de formação.

Abstract

This study aimed to discuss the many relations among the library history, the education of librarians (especially the Brazilian ones) and the universe of the human cultural practices. For this, part of the library history was reconstructed intending to gather traces that could confirm its functionality as a place of memory, culture, education and reading, which are cultural practices that help men to create meaning to the surrounding world. It was also aimed to describe the library professional as an historical agent that supports the process of social construction of reality by means of active participation in all the stages that constitute the informational cycle.

Looking for theoretical support, besides defining cultural practices as symbolic manifestations that are devised to consider the things of the world in an interpretative way, this research emphasizes that none of them are complete in themselves, therefore needing material elements to acquire meaning and visibility. Grounded on this perspective, it was noticed that such materiality functions as an historical link between the cultural practices and the libraries.

Inquiring in what degree the libraries, particularly the public libraries, contribute to the effectiveness of those practices, this study highlighted the librarian role and rediscussed the attributes of their duties. For this, the image of the humanistic librarian and his/her roll of “caretaker” of the secrets kept in the library were presented to be, eventually, in the course of historical evolution, inserted in the group of the *Modern Information Professionals*, who participate actively in all the informational cycle stages and are intimate with information technology.

Nevertheless, what was meant to be emphasized is that, independent of the historical context in which it is put, the librarian profession is distinguished by pondering critically the activities of collecting, organizing, preserving and disseminating the material signs that form our intellectual patrimony.

Which is the profile of the librarian that the present Brazilian librarianship courses aim to form? And to what degree their curriculums encompass subjects related to cultural practices in practical and theoretical terms? Aiming to solve these two more disquieting issues, this

study accomplished, as a methodological resource, the analysis of the course listings of five librarianship courses in the country in order to identify the main policies that guide the students' education.

This analysis was useful to point out the main theoretical-practical approach adopted by the present Brazilian librarianship teaching system and the profile of the librarian it produces. After data were analyzed, it was possible to remark that the mentioned system opted to form professionals technically able to process and manage the collections preserved in information units (and this is an historical trait), with detriment to the development of the ability to understand critically the importance of their role in the process of constructing the many human action spheres. It was possible, also, to stress the importance of new studies to review the parameters that guide this model of education.

Lista de tabelas

TABELA 1: Número de Bibliotecas Públicas por Estado no Brasil	92
TABELA 2 – Parte 1: Currículos e Propostas Curriculares de Biblioteconomia no Brasil: 1911 – 1982	154
TABELA 2 – Parte 2: Currículos e Propostas Curriculares de Biblioteconomia no Brasil: 1911 – 1982	155
TABELA 2 – Parte 3: Currículos e Propostas Curriculares de Biblioteconomia no Brasil: 1911 – 1982	156
TABELA 3 – Proposta de Diretrizes Curriculares – MEC / BRASIL para a Área de Ciência da Informação	157
TABELA 4: Conjunto de disciplinas referentes à área Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação	175
TABELA 5: Conjunto de disciplinas referentes à área Processamento da Informação	181
TABELA 6: Conjunto de disciplinas referentes à área Recursos e serviços de Informação	182
TABELA 7: Conjunto de disciplinas referentes à área Gestão de Unidades de Informação	183
TABELA 8: Conjunto de disciplinas referentes à área Tecnologia da Informação	184
TABELA 9: Conjunto de disciplinas referentes à Pesquisa	184
TABELA 10: Número de estágios supervisionados previstos em cada um dos 5 (cinco) cursos analisados	185
TABELA 11: Síntese dos dados apurados no processamento das informações referentes às grades curriculares	186

Sumário

1. Introdução	13
2. Capítulo I	29
<i>O refúgio de Mnemosine: biblioteca como lugar de memória e esquecimento</i>	29
2.1. As várias faces de Mnemosine	30
2.2. Biblioteca como lugar de memória e esquecimento	44
3. Capítulo II	51
<i>No fim do labirinto, o mundo: biblioteca como lugar de práticas culturais</i>	51
3.1. Cultura: modulações de um conceito	52
3.2. Biblioteca: lugar de urdidura da memória e da cultura	64
3.3. Livros e bibliotecas em terras brasileiras	81
4. Capítulo III	94
<i>Um mundo que encanta pela força da palavra: biblioteca como lugar de leitura e educação</i>	94
4.1. Educação e leitura: práticas culturais de produção de sentido	95
4.2. Biblioteca como lugar de educação e de leitura	106
5. Capítulo IV	111
<i>A formação do bibliotecário no Brasil</i>	111
5.1. O bibliotecário como agente histórico: do humanista ao <i>Moderno Profissional da Informação</i>	113
5.1.1. O bibliotecário humanista	113
5.1.2. O <i>Moderno Profissional da Informação</i>	119
5.2. Biblioteconomia, ciências humanas e teoria curricular	127
5.3. A formação do bibliotecário no Brasil	134
5.3.1. De 1911 a 1960	134
5.3.2. De 1960 a 1990	142
5.3.3. De 1990 a 2005	158

6. Capítulo V	166
<i>Biblioteca como lugar de práticas culturais: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil</i>	166
6.1. Universo empírico: apresentação dos 5 (cinco) cursos selecionados como objeto de análise da pesquisa	170
6.1.1. Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	170
6.1.2. Curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG	170
6.1.3. Curso de Biblioteconomia e Documentação do departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP	172
6.1.4. Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba – UFPb	173
6.1.5. Curso de Biblioteconomia da Universidade de Brasília – UNB	173
6.2. Processamento dos dados: divisão das disciplinas segundo as 6 (seis) áreas básicas de conhecimentos em Biblioteconomia definidas para o Mercosul	175
6.2.1. Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação	175
6.2.2. Processamento da Informação	181
6.2.3. Recursos e serviços de Informação	182
6.2.4. Gestão de unidades de Informação	183
6.2.5. Tecnologia da Informação	184
6.2.6. Pesquisa	184
6.2.7. Estágios supervisionados em Biblioteconomia	185
6.3. Análise dos dados: “Biblioteca como lugar de práticas culturais” – uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil	187
7. Considerações finais	195
8. Referências	205
9. Anexos	232
ANEXO 1 - Instituições que possuem curso de graduação em Biblioteconomia no Brasil	232
ANEXO 2 – Grades curriculares dos 5 (cinco) cursos selecionados como objeto da pesquisa	233
1. Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	233
2. Curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG	235
3. Curso de Biblioteconomia e Documentação do departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP	237
4. Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba – UFPb	239
5. Curso de Biblioteconomia da Universidade de Brasília – UNB	241

1. Introdução

Dando no meu corpo, aquele ar me falou em gritos de liberdade. Mas a liberdade – aposto – ainda é só alegria de um pobre caminhozinho, no dentro do ferro de grandes prisões. Tem uma verdade que se carece de aprender, do encoberto, e que ninguém não ensina: o beco para a liberdade se fazer. Sou um homem ignorante. Mas, me diga o senhor, a vida não é cousa terrível? Lengalenga. Fomos, fomos.¹

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.²

Vida, e guerra, é o que é: esses tontos movimentos, só o contrário do que assim não seja. Mas, para mim, o que vale é o que está por baixo ou por cima – o que parece longe e está perto, ou o que está perto e parece longe. Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe; mas principal quero contar é o que eu não sei se sei, e que pode ser que o senhor saiba.³

¹ ROSA, 2006; p.280

² LISPECTOR, 2006; p.19

³ ROSA, 2006; p.208-209

Não faz muito tempo que descobri em um livro de Alberto Manguel⁴ que, de acordo com a tradição talmúdica, quando Deus se pôs a criar o mundo as 22 letras do alfabeto desceram de sua coroa augusta para suplicar-lhe que concretizasse a magnífica criação que iniciara por intermédio delas. Ao consentir tal intento, Deus permitiu que:

Em plena escuridão, o alfabeto desse origem aos céus e à Terra, e produzisse o primeiro raio de luz do seio desta, de tal modo que invadissem a Terra Santa e iluminasse todo o universo. A luz, ou o que nós tomamos por luz, é apenas a sombra de Deus, sob cujo esplendor ofuscante as palavras já não são possíveis. (MANGUEL, 2006; p.221-222).

Reevocando a idéia básica desta genealogia, São João, o mais sensível dos evangelistas, nos lembra em um trecho de grande inspiração poética que:

No começo a Palavra já existia:
A Palavra estava voltada para Deus,
E a Palavra era Deus.
Tudo foi feito por meio dela.
A Palavra estava no mundo,
O mundo foi feito por meio dela,
mas o mundo não a conheceu. (JOÃO, 1990, p.1353).

Ao traçar um paralelo entre estas duas tradições queremos evidenciar que as relações entre escuridão, palavras e luz se instituem deste os tempos primordiais. Mas, sobretudo, destacar que é na palavra que se inscreve a gênese do mundo.

É por intermédio da palavra e da capacidade de nomear que cada sujeito emerge para o mundo e dá vida a todas as outras coisas. É através das palavras que os homens se tornam capazes de estabelecer relações carregadas de sentido consigo mesmos e com os diversos seres que compõem suas esferas de relações. É a palavra “que preserva a origem do tempo, é a palavra que tem mais tempo, que contém o mundo, que contém tudo. A palavra, em sua essência, é, portanto, mítica”. (ARAÚJO, 2001; p.9). É, pois, com a palavra que se inicia a história. História que, por sua vez, tem as dimensões de nossa linguagem.

No entanto, ao mesmo tempo em que projeta um tênue raio de luz sobre as coisas dos homens e do mundo, toda palavra carrega consigo um rastro de escuridão. Isto porque, ao fazermos uso das palavras, atribuímos a estas certas qualidades de nossas esperanças e pesadelos,

⁴ O livro acima citado é: MANGUEL, Alberto. *A biblioteca à noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

acreditamos que elas deveriam existir para nosso deleite e nos entregamos à tarefa de inventá-las sem temer a imprecisão e as limitações de nossa própria capacidade comunicativa.

Se ditas ao acaso, toda palavra corre o risco de se perder no tempo e ser assombrada pelo esquecimento. Porém, reconhecendo sua importância para a construção das dimensões que balizam nossa existência, concebemos, como mais um artifício para se suplantar as levandades da memória e as inclemências do tempo, estruturas físicas para abrigá-las e conservá-las até o momento em que tudo se abater.

Desta forma, barro, pedra, metal, madeira, pele, ossos e carapaças de animais, o papiro, o pergaminho e o papel se apresentam, em diferentes momentos históricos, como instrumentos que constantemente revigoram o desejo humano de prolongar um pouco de sua existência para além dos limites de nossas vidas individuais. No entanto, foi a partir do aparecimento do livro que os intentos em torno da preservação da palavra receberam os estímulos necessários para se tornarem um afã transmitido de geração em geração. Isto porque:

Tanta coisa foi nomeada, tanta coisa ainda será nomeada, que nem mesmo nossa estupidez poderá fazer que abandonemos esse pequeno milagre que nos garante uma ilusão de entendimento. Os livros podem não alterar nosso sofrimento, os livros podem não nos proteger do mal, os livros podem não nos dizer o que é bom e o que é belo, e certamente não terão como nos livrar do destino comum – a tumba. Mas os livros nos abrem miríades de possibilidades: de mudança, de iluminação. Pode bem ser que nenhum livro, por mais bem escrito que seja, consiga remover um grama de dor que seja da tragédia do Iraque ou de Ruanda, mas pode bem ser que não haja livro, por mais mal escrito que seja, que não contenha alguma epifania para algum leitor. (MANGUEL, 2006; p.192-193).

Os livros, tal qual a substância de que são feitos, exercem um verdadeiro fascínio sobre os homens. Eles são um importante auxílio ao aprendizado e um recurso que nos permite compartilhar nossas mais íntimas experiências em relação ao mundo. Por intermédio deles adquirimos a capacidade de imprimir uma marca pessoal e intransferível nas muitas realidades que ajudamos a edificar.

Neste sentido, cada palavra e cada livro carrega consigo duas marcas indeléveis e distintas: a daqueles que lhes atribuiu um sopro de vida, e também aquelas concebidas por algum de seus inúmeros leitores. Mesmo que se circunscreva a uma realidade espaço-temporal específica, ao refletirem anseios, conflitos e necessidades individuais, cada nova marca se constitui como

um elemento indispensável à construção sócio-histórica de qualquer sujeito humano. Portanto, é por intermédio deste jogo de troca de significados que nos tornamos aptos a tirar proveito de um sábio equilíbrio entre lembrança e esquecimento, conhecimento e ignorância e outorgar voz e coerência à nossa própria existência.

Embora não me insira na categoria dos poetas ou dos contadores de histórias, enquanto leitor de livros e das muitas paisagens que conformam o meu mundo de interações, também cultivo enorme apreço pelas palavras. Como leitor, percebo os livros não como uma estrutura rígida composta por palavras que transmitem apenas um significado. Vejo-os, antes, como instrumentos que me permite experimentar, conhecer ou recordar sensações, desejos, paixões, lamentos e os muitos quadros históricos que vagamente se instituem ao meu redor.

Sendo assim, considero serem estes os principais motivos que levaram a humanidade a conceber instituições voltadas para a preservação dos livros e de suas palavras leitoras. Tendo suas origens ligadas ao nascimento das cidades, instituições como museus, arquivos e, especialmente as bibliotecas, passaram a ocupar, em termos práticos ou simbólicos, um lugar de destaque no processo de salvaguarda dos elementos materiais que informam nossa história individual ou coletiva.

São elas que, por intermédio de seus acervos, nos permitem acessar as experiências comuns a toda humanidade, bem como as razões e os intentos de cada um de seus usuários em particular.

Através da estrutura caleidoscópica de seus acervos, cada uma destas instituições oferece ao lugar onde se insere uma espécie de espelho que reflete os interesses e fraquezas de seus interlocutores, bem como a maravilhosa pluralidade identitária que conformam os estratos vitais de uma nação. Em outras palavras; são elas que generosamente oferecem “uma imagem negociável daquele mundo real que gentilmente permite que o concebamos”. (MANGUEL, 2006; p.265).

Sendo assim, vale ressaltar que como um entusiasta da força da palavra, também cultivo ardorosa paixão pelos livros. Acredito piamente que eles são um poderoso auxílio em nossa incessante busca pelo conhecimento e um manancial onde é possível preservar, seja por meio da ficção ou da história factual, as experiências acumuladas pela humanidade. Razão pela qual

se torna necessário salientar, já neste momento, que esta pesquisa nasce de uma inquietação: *por que as palavras deitadas nas páginas de um livro exercem tanto fascínio sobre a vida dos homens e qual a participação da biblioteca na edificação da história humana?*

Embora não seja possível atribuir uma resposta definitiva a esta questão, pretendemos, nos capítulos que se seguem, lançar luzes sobre a mesma através do seguinte artifício: mapear as relações que se instauram entre as bibliotecas, especialmente as bibliotecas públicas, e algumas práticas culturais humanas diretamente ligadas ao universo dos livros. Sendo mais preciso: objetivamos demonstrar que as funções sociais das bibliotecas públicas se tornam mais evidentes quando relacionadas à questão da memória, da cultura, da educação e da leitura.

Optou-se por trabalhar com bibliotecas públicas porque acreditamos serem elas que, dentre as demais tipologias de bibliotecas, atendem de maneira mais indistinta todos os setores sociais. Atendimento que, por sua vez, se consolida através de quatro funções básicas: *a cultural, a informacional, a recreativa e a educacional*.

É, portanto, função de qualquer biblioteca pública colaborar para a difusão e visibilidade da ampla gama das manifestações culturais humanas, sem se levar em consideração critérios ligados à etnia, crença religiosa, condição financeira, questões sexuais ou políticas; além de propiciar amplo acesso aos vários signos informacionais passíveis de serem preservados em um acervo, tendo-se em vista contribuir para a consolidação e disseminação do conhecimento.

Para tanto, devem fazer isto não apenas através de uma estrutura rígida de coleta e organização de materiais informacionais, mas também, de atividades lúdicas e recreativas que promovam o surgimento de uma atmosfera propícia ao exercício da imaginação e da criatividade. Devem, ainda, contribuir para o reforço e equalização das práticas educativas, não como substituta da escola, mas como esfera que comporta grandes potencialidades pedagógicas.

É com base nestas quatro funções básicas que podemos ressaltar que “a identidade de uma sociedade ou nação [pode sim] ser espelhada por uma biblioteca [pública], por uma reunião de títulos que, em termos práticos ou simbólicos, faça as vezes de definição coletiva”. (MANGUEL, 2006; p.241).

Embora a instituição que conhecemos hoje como biblioteca pública tenha suas bases ligadas ao século XIX, a história nos mostra que a idéia básica que lhe confere um formato e um papel social se difunde desde os tempos do Império Romano. E é esta mesma história que nos permite caracterizá-la como um “Lugar de práticas culturais”. Mas o que entendemos por práticas culturais?

Seguindo os ensinamentos de Michel de Certeau (1994), podemos definir práticas culturais como as várias manifestações simbólicas concebidas por uma dada sociedade ou por um determinado indivíduo para atribuir um olhar interpretativo ao mundo que o cerca. Sendo assim, é por intermédio das práticas culturais que nos tornamos capazes de acessar as instâncias de significação que nos conferem uma identidade, seja esta individual ou coletiva.

A partir desta definição, podemos classificar a memória, a cultura, a educação e a leitura como práticas culturais que nos permitem pensar e produzir sentido para o mundo com o qual interagimos. Mas em que medida as bibliotecas podem ser consideradas um “lugar de práticas culturais”? Mais especificamente, a partir de quais argumentos podemos entendê-la como um lugar de memória, cultura, educação e leitura?

Tratando prioritariamente destas duas questões, os três primeiros capítulos da presente pesquisa buscam salientar que prática cultural alguma é completa em si mesma e que todas elas requerem uma dada materialidade para adquirirem visibilidade e sentido. Sendo assim, podemos dizer que é exatamente tal materialidade que funciona como elemento de ligação entre as práticas culturais e as bibliotecas.

Dando início à defesa deste argumento, o primeiro capítulo, intitulado de ***O refúgio de Mnemosine: biblioteca como lugar de memória e esquecimento***, discute a dualidade das relações existentes entre as noções de memória e esquecimento e ressalta que embora a memória seja uma função extremamente elaborada e um elemento indispensável para a construção de uma noção de identidade, seja esta local ou nacional, individual ou coletiva, ela não existe sem se contrapor à noção de esquecimento. Paradoxo que ressalta a necessidade de se instituir os “Lugares de Memória”, dos quais a biblioteca se configura como um dos principais expoentes.

Para dar sustentação a estes apontamentos, utilizamos como marco teórico os estudos de Jacques Le Goff (2003); Maurice Halbwachs (1990); Ecléa Bosi (2003, 2004); Santo Agostinho (2000); Frances Yates (1986); Paul Zumthor (1988); Harald Weinrich (2001); Jean-Pierre Vernant (1990); Pierre Nora (1993); Bruno Latour (2000); Christian Jacob (2000); Roger Chartier (1991, 1998, 1999); Vera Casa Nova (1990); Regina Marteleto (1996); Suzana Müller (1984); Alfredo Serrai (1975), entre tantos outros citados na bibliografia.

A partir desta interlocução, e fazendo coro com Henri-Pierre Jeudy, este capítulo demonstra claramente que:

Ao querer conservar o idêntico, a memória se consagra pela repetição do mesmo até a saciedade de sua restituição. A expectativa da imagem incongruente, fruto das associações arriscadas ou do quiasma dos encadeamentos, torna-se liberta da premonição de um sentido feito configuração única do destino. As temporalidades vivem a si mesmas numa simultaneidade que ameaça os sinais da apreensão das coisas, introduzindo a perda de uma finalidade da reversibilidade. O que retorna, advém ao mesmo tempo, sob o efeito de deslocamentos cujo poder de significação se anula, tornando-se um questionamento alucinado. A morte aí ocorre, à sombra de uma morbidez que a restituição fiel parodia em cenas de objetos de mortificação. Só a memória pode devolver à morte sua alegria, para além da racionalidade da conservação e da decomposição. Imersão na alteridade absoluta, no numinoso (ou equivalente), o jogo da morte e da memória desafia toda lógica da preservação do sentido e dos símbolos que o encerram, absorvendo-se no movimento infinito da simultaneidade e da reversibilidade. Os signos consagrados para a perenidade das civilizações são os fantasmas maravilhosos da História fragmentada visto que o curso do tempo se rompeu, deixando entrever no rodado dos signos os fragmentos únicos das sociedades e dos seres considerados desaparecidos. (JEUDY, 1990; p.146).

Se a história se constrói em fragmentos, a biblioteca, enquanto “Lugar de Memória”, nos auxilia a formular e a nos posicionar em um quadro mais amplo de referências que nossa memória individual, devido à sua falibilidade, se torna incapaz de abarcar e de preservar.

Por este motivo, e dando continuidade às discussões levantadas pela pesquisa, o segundo capítulo, denominado de ***No fim do labirinto, o mundo: biblioteca como lugar de práticas culturais***, centra-se na questão da identidade e busca apreender as formas pelas quais acessamos e interpretamos os elementos culturais que dão forma às várias esferas sócio-históricas em que atuamos.

Após esboçar uma rápida apresentação do conceito de cultura, salienta-se que, embora não seja possível delimitar uma noção estável e unificada de pertencimento cultural, este se constitui a partir do acesso e da interpretação dos elementos simbólicos que nos ligam a uma dada tradição coletiva, sendo, portanto, a biblioteca um importante espaço para a coleta, organização e disseminação destes extratos que norteiam a construção da história de vida de qualquer sujeito ou agrupamento social.

Este momento do texto se consolida tendo por base o olhar interpretativo de autores como Hannah Arendt (2002); Peter Berger e Thomas Luckmann (2002); Alfredo Bosi (1987, 1995); Marilena Chauí (1986); Clifford Geertz (1989); Stuart Hall (1997, 2001, 2003); Roque de Barros Laraia (2003); Muniz Sodré (1983) e Raymond Willians (2000).

A partir da análise dos argumentos defendidos por estes pensadores, tornou-se possível perceber que o grande conflito que assola o sujeito na contemporaneidade gira em torno da capacidade de se constituir laços de sociabilidade que liguem sua história de vida individual à história do grupo ao qual se insere, buscando cristalizar formas de interações que encontrem ressonância na vida social.

Tentando amenizar este mal-estar, a segunda seção do capítulo recupera um longo período da história das bibliotecas com o objetivo de levantar indícios que nos permitam caracterizá-las, também, como um “Lugar de urdidura da cultura e da memória” que desperta, desde sua gênese, o fascínio e o encantamento dos homens. Ou seja, como lugares mistos que, embora permeados por tensões ideológicas, paradoxos e contradições, se transmutam em espaços privilegiados do saber, nos quais o patrimônio cultural dos homens encontra solo fértil para edificar as bases em que nossa identidade se constitui, se nutre e se valoriza.

Faz-se isso tanto em relação à história universal, quanto ao que diz respeito à sociedade brasileira por intermédio dos escritos de Fernando Baéz (2006), Matthew Battles (2003); Jorge Luis Borges (1998, 1999); Luciano Canfora (1989, 2000); Robert Darnton (1990, 2001); Jean-Marie Goulemot (2000); Antônio Agenor Briquet de Lemos (1998); Regina Maria Marteleto (1992, 1994, 2002); Wilson Martins (2002); Luis Milanesi (2002), Maria Cecília Diniz Nogueira (1983, 1985); Sônia de Conti Gomes (1982; 1983); Lilia Moritz Schwarcz; Paulo César de Azevedo e Ângela Marques da Costa (2002); Luiz Carlos Villalta (1999) e Alberto Manguel (2006). Contudo, é este último que nos faz a seguinte advertência:

Conservar e transmitir a memória, aprender com a experiência alheia, compartilhar o conhecimento do mundo e de nós mesmos são alguns dos poderes (e perigos) que os livros nos conferem, bem como razões pelas quais nós os prezamos e os tememos. (MANGUEL, 2006; p.220).

Sentimentos e razões que constantemente emergem, iluminando ou confundindo o senso de realidade de muitos leitores. Leitores que, em ampla medida, se tornam a razão fundamental para justificar a existência de uma biblioteca. Isto porque, é através das práticas de leitura que cada signo informacional ali preservado tem seu valor social instituído.

É através das práticas de leitura que cada sujeito confere sentido ao mundo e à própria vida, não numa tentativa de responder os grandes mistérios filosóficos, mas procurando acessar as respostas dadas pelos outros às rotinas diárias de um dia comum, ou dando continuidade à incessante busca por um mínimo de conhecimento que respalde sua existência.

Razão pela qual o terceiro capítulo, cujo título é ***Um mundo que encanta pela força da palavra: biblioteca como lugar de leitura e educação***, aborda as relações que se edificam entre leitura, educação e bibliotecas. Se as bibliotecas possuem quatro funções básicas (a cultural, a recreativa, a educacional e a informacional), estas se tornam mais evidentes quando relacionadas ao universo das necessidades e desejos de cada leitor em particular.

Isto porque, são eles que, em última instância, determinam aquilo que se deve preservar ou esquecer; da mesma forma como formalizam as regras do jogo de interesses que oferece as pistas daquilo que se procura obter acesso, “um torturante momento de intuição de quem somos como leitores, um vislumbre dos aspectos mais secretos do eu”. (MANGUEL, 2006; p.250).

Por ser uma ação de grande carga simbólica e acentuada função interpretativa, as práticas ligadas à leitura devem ser, em ampla medida, respaldadas por algum padrão educativo. Isto porque, são as práticas educativas que possibilitam que cada sujeito desenvolva suas potencialidades cognitivas e assuma papéis relativos à vida coletiva, à reprodução das condições que garantem sua visibilidade e participação na esfera pública, bem como o uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde sua vida se desenvolve.

Devemos, pois, pensar as práticas educativas como algo mais que o domínio mecânico de técnicas utilizadas para ler e escrever. São, antes, práticas interpretativas que auxiliam a cada sujeito em particular atuar conscientemente sobre um determinado contexto social, político, econômico ou cultural. É, portanto, através da educação e da leitura que cada indivíduo se prepara intelectual, científica e culturalmente para compreender e atribuir sentido às muitas realidades espaço-temporais das quais faz parte.

Mas de que maneira a biblioteca pode contribuir para que tais práticas se efetivem? Tornando-se um espaço propício para que cada leitor busque, encontre e faça uso dos diversos signos informacionais que seus acervos comportam. Função que lhe confere uma posição de destaque em vários períodos de nossa história.

É o que nos alerta os estudos de Luiz Percival Leme Brito (2004); Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (2002); Anne-Marie Chartier (2000); Michel de Certeau (1994); Roger Chartier (1996, 1998, 1999, 2002 e 2003); Paulo Freire (1994, 2005); Gaudêncio Frigotto (2003); Eric Havelock (1995, 1996); Wolfgang Iser (1996); Edmir Perrotti (1989); Vera Masagão Ribeiro (2003, 2004); Neidson Rodrigues (1996, 1999, 2001); Soraia Gontijo Maia (2004); Ezequiel Theodoro da Silva (1986, 1997); Magda Soares (2003, 2004); George Steiner (2001); Eliana Yunes (1999, 2002); Regina Zilberman (1989, 1998, 2001) e Alberto Manguel (1996, 1997, 2006).

Com isso, e a partir daquilo que se expôs até aqui, torna-se evidente que o objetivo principal destes três primeiros capítulos é caracterizar as bibliotecas como “*Lugares de práticas culturais*” que interferem nos diversos cenários sociais, políticos e culturais onde se inserem, fazendo frutificar o saber recolhido e contribuindo para a preservação e difusão de nosso patrimônio material e intelectual.

No entanto, ao fazermos isto, outra grande questão nos foi apresentada: os bibliotecários brasileiros são formados para compreenderem as potencialidades e a importância de todas estas funções das bibliotecas? E mais, qual o perfil de bibliotecário que as escolas de Biblioteconomia do país almejam formar? Responder a estas duas questões se tornou, pois, a prioridade dos capítulos 4 e 5 do presente estudo.

Para tanto, o capítulo 4, cujo título é *A formação do bibliotecário no Brasil*, se inicia discutindo as várias características que demarcam o fazer profissional dos bibliotecários ao longo da história. Em um primeiro momento, caracteriza-o como um ofício permeado por mistérios e só exercido por eruditos e humanistas portadores de uma memória prodigiosa, capaz de atribuir sentido e ordem às várias facetas do saber que se passa a acumular vertiginosamente.

Ressalta-se, ainda, que este perfil de bibliotecário tinha por característica básica uma sólida formação erudita a partir da qual, e por intermédio de suas atividades profissionais e intelectuais, interferia diretamente na paisagem sócio-cultural de onde se inseria. Contudo, com o passar dos anos, verificou-se que o desenvolvimento tecnológico e urbano que deram forma aos fundamentos da modernidade impôs a necessidade de se pensar novos parâmetros em torno da formação educacional dos bibliotecários, tendo-se em vista inserí-lo no conjunto dos *Modernos Profissionais da Informação*.

E é exatamente as discussões em torno da necessidade de se modernizar os fundamentos que definem a atuação profissional dos bibliotecários que a segunda parte desta seção prioriza. Através dela visualizamos que aquilo que efetivamente se altera no perfil de bibliotecário exposto anteriormente é o fato de os *Modernos Profissionais da Informação* apresentarem em seu ofício, além das funções tradicionais ligadas à biblioteca, um crescente envolvimento com as novas tecnologias informacionais e com os diversos procedimentos administrativos que permeiam sua produção e disseminação.

Com isso, busca-se indicar que nesta nova conjuntura que enfatiza a gestão dos sistemas e dos suportes informacionais, o bibliotecário deixa de ser o único profissional a possuir a informação como matéria-prima de seu *labor*. A ele se somam documentalistas, arquivistas, administradores, analistas de sistemas, jornalistas, dentre outros.

Razão pela qual, e como recurso para se manter no mercado, os Modernos Profissionais da Informação devem possuir, ao lado dos atributos necessários à coleta, organização e difusão dos signos informacionais, um sem número de competências e habilidades que os tornem capazes de atuar em espaços multidisciplinares e responder satisfatoriamente às demandas informacionais dos inúmeros usuários que a modernidade faz emergir.

Este conjunto de habilidades e competências, bem como a função social que a história reservou aos bibliotecários foi recuperado tendo por base os trabalhos de Oswaldo Francisco de Almeida Júnior (2000; 2004), Umberto Eco (1983); Gisele Eggert (1996); Daniele Thiago Ferreira (2003); José Augusto Chaves Guimarães (1995, 1997, 1998, 2000, 2002, 2004); Patrícia Marchiori (1996); Richard Mason (1990); Suzana Müller (1989, 2004); Rosemeire Marinho Natri (1992); Glória Ponjúan Dante (2000), Jussara Pereira Santos (1993, 2000), Johanna Smit (1994, 2000, 2002); Maria das Graças Targino (1991, 2000) e Marta Pomin Valentim (1995, 2000, 2002).

A partir deste quadro de referências, e adotando por premissa que a modernidade impõe a necessidade de se repensar a atuação e a formação educacional dos bibliotecários, a segunda e a terceira seção deste mesmo capítulo levantam indícios importantes para se responder às seguintes inquietações: *os currículos das escolas de Biblioteconomia brasileiras oferecem uma resposta satisfatória a este conjunto de mudanças estruturais?* E ainda: *qual o perfil de profissional da informação os mesmos almejam formar?*

Para tanto, antes de efetuar a reconstituição histórica dos principais acontecimentos que deram origem à atual estrutura teórico-prática dos currículos das escolas de Biblioteconomia do país, visualizamos a necessidade de discorrer, mesmo que rapidamente, sobre o que é um currículo e em que medida este se torna capaz de representar em um conjunto de disciplinas as tensões e contradições inerentes à construção do saber em tempos e espaços distintos. Elaboramos, ainda, uma breve consideração sobre as “ciências humanas” e sobre as condições que possibilitam a Biblioteconomia se aproximar, ao adotar por objeto de pesquisa algo tão vasto quanto a informação, deste conjunto de positivities que pensam o homem e suas múltiplas relações com o mundo como assuntos da ciência.

É importante mencionar que esta fase das discussões foi respaldada teoricamente pelos estudos de Michel Foucault (1981), Sérgio Paulo Rouanet (1987), Ivor Goodson (1995), Thomaz Tadeu da Silva (1992, 1995); Peter McLaren (1991); Michael W. Apple (1982, 1989); Jean-Claude Forquin (2000); Antonio Flávio Barbosa Moreira (2002a, 2002b, 2003); ABEBD (1998); Jacira da Silva Câmara (1991) e César Augusto Castro (2002).

Dialogando com este conjunto de referências, tornou-se mais fácil recuperar o cerne dos inúmeros acontecimentos que perfazem a trajetória da constituição histórica da

Biblioteconomia brasileira. História que, como se verá na última seção do capítulo, pode ser dividida em três períodos específicos, a saber:

- **De 1911 a 1960:** período nitidamente marcado pela opção por se constituir um campo de ensino em biblioteconomia no país. Sua característica básica é a vigorosa disputa ideológica acerca de quais deveriam ser os fundamentos teórico-práticos transmitidos pelos cursos que começam a se formar.

- **De 1960 a 1990:** Se os primeiros 50 anos acima mencionados se caracterizaram pela busca por se constituir os fundamentos de uma Biblioteconomia Nacional, os 30 anos seguintes foram pautados pela tentativa de se discutir, desenvolver e implementar um projeto de Currículo Mínimo que promovesse o reconhecimento legal da profissão, além de instituir coerência e visibilidade à área, ampliando, assim, seu espaço de atuação social.

- **De 1990 a 2005:** Embora mais estruturada, a Biblioteconomia brasileira ainda apresentava, nos primeiros anos da década de 1990, alguns pontos críticos a serem debatidos tendo-se em vista alcançar uma formação profissional mais adequada face às necessidades culturais e mercadológicas que começam a surgir. Sendo assim, o período acima compreendido foi amplamente influenciado pela tentativa de se constituir um novo perfil de atuação para os bibliotecários, no qual se objetivava dotá-los das habilidades e competências requeridas pelos mercados informacionais brasileiros e do Mercosul.

Torna-se importante esclarecer, já neste momento, que todo este levantamento histórico teve como base de sustentação os estudos de César Augusto Castro (1995, 2000, 2002, 2004, 2006); José Augusto Chaves Guimarães (1995, 1997, 1998, 2000, 2002, 2004); Luís Milanesi (2002); Antônio Miranda (2003); Rosemeire Marinho Natri (1992); Jussara Pereira Santos (1993, 1997, 1998, 2000); Francisco José das Chagas de Souza (1990, 1991, 1993, 1996, 2000, 2002); Maria das Graças Targino (1991, 2000); Marta Lígia Pomin Valentim (1995, 2000, 2002); Ana da Soledade Vieira (1993) e Lee Welch (1994).

Contudo, embora tais estudos tenham nos fornecido os dados referentes à constituição histórica do sistema de ensino de Biblioteconomia no país, faltava-nos, ainda, responder uma importante pergunta: *qual o perfil de bibliotecário que os atuais cursos de Biblioteconomia brasileiros almejam formar?*

Procuramos responder a mais esta inquietação através do capítulo ***Biblioteca como lugar de práticas culturais: uma discussão a partir dos currículos de biblioteconomia no Brasil***, o 5º (quinto) do presente estudo. Como universo da pesquisa, elegemos, a nível nacional, 5 (cinco) cursos de graduação em Biblioteconomia com o objetivo de analisar suas grades curriculares e identificar os principais eixos teóricos e práticos que norteiam a formação educacional de seus alunos.

Para respaldar nossa escolha, utilizamos os seguintes parâmetros empíricos:

1. Inserção dos cursos nas diferentes regiões do país;
2. Data de fundação ligada a distintos períodos da história da Biblioteconomia nacional;
3. Ocuparem posição de destaque no cenário biblioteconômico brasileiro, consoante os seguintes indicativos: os cursos escolhidos devem possuir uma revista científica e um programa de pós-graduação na área. Isto porque, tais aspectos se constituem como elementos de reconhecida importância para a construção, crescimento e difusão de qualquer campo do conhecimento.

No entanto, tornou-se necessário adotar, ainda, a seguinte estratégia operacional:

- Naquilo que se refere ao primeiro parâmetro, optamos por dividir o mapa brasileiro em 4 (quatro) regiões básicas, e não em 5 (cinco) como indicado no mapa geográfico. Com isto, as áreas a serem consideradas por este trabalho são: Região Sul; Região Sudeste (onde se concentra a grande maioria dos cursos de Biblioteconomia do país e razão pela qual selecionamos 2), Região Norte-Nordeste (embora ocupe a maior área territorial das quatro regiões incorporadas pelo universo da pesquisa, o curso escolhido deve refletir, em ampla medida, as características gerais da área estudada⁵) e Região Centro-Oeste.

⁵ Adotamos esta estratégia em virtude da seguinte constatação: por estarem geograficamente distantes dos grandes centros industriais do país, os cursos de Biblioteconomia da Região Norte-Nordeste privilegiam a formação de profissionais para atuarem em um mercado constituído basicamente por bibliotecas públicas, escolares e universitárias. Razão pela qual seus programas de ensino adotam estruturas curriculares muito similares.

Seguindo os parâmetros e critérios acima apresentados chegamos à escolha dos seguintes cursos⁶:

1. *Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.* (Região Sul);
2. *Curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG.* (Região Sudeste);
3. *Curso de Biblioteconomia e Documentação do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – USP.* (Região Sudeste);
4. *Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba – UFPb.* (Região Norte – Nordeste);
5. *Curso de Biblioteconomia da Universidade de Brasília – UNB.* (Região Centro – Oeste).

Como forma de operacionalizar nossas análises das grades curriculares de cada um dos 5 (cinco) cursos selecionados, dividimos suas inúmeras disciplinas entre as 6 (seis) áreas básicas de conhecimentos em Biblioteconomia definidas para a área do Mercosul no *I Encontro de Dirigentes de Escolas Universitárias de Biblioteconomia do Mercosul*, realizado em Porto Alegre no ano de 1996.⁷ As áreas mencionadas foram:

1. *Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação;*
2. *Processamento da informação;*
3. *Recursos e serviços de informação;*

⁶ Efetuamos uma apresentação detalhada de cada um deles na primeira seção do 5º (quinto) capítulo desta pesquisa.

⁷ Discutimos a relevância deste encontro para a fundamentação do atual quadro de discussões em torno dos conhecimentos que definem a estrutura curricular da área de Biblioteconomia no Brasil na última seção do *Capítulo 4* do presente estudo.

4. Gestão de unidades de informação;

5. Tecnologia da informação;

6. Pesquisa.

Esta última etapa nos permitiu apontar qual a principal vertente teórico-prática adotada pelo atual sistema de ensino de Biblioteconomia do país, bem como o perfil de bibliotecário que este almeja formar. Foi também neste momento da análise que buscamos apreender se a querela entre “humanismo” e “tecnicismo” ainda se faz presente, bem como as condições em que estes perfis se instituem em termos regionais.

Portanto, e a partir de tudo que já se expôs até o presente momento, penso estar claro que o objetivo principal que permeia todo este estudo é demonstrar que a biblioteca se constitui, ao longo da história, como um “lugar de práticas culturais” para, em seguida, apreendermos em que medida os currículos das escolas de formação de bibliotecários no Brasil dialogam com esta perspectiva.

Fazemos isto por acreditar que discutir os rumos da formação educacional dos bibliotecários é condição fundamental para garantir a este profissional a continuidade do exercício de mediar o acesso aos signos informacionais, atividade indispensável ao desenvolvimento de todos os segmentos da vida humana. Ou seja, só a partir de sua constante revitalização que o ofício de bibliotecário não correrá o risco de desaparecer em alguma das muitas brechas da história ou ter sua importância diminuída perante alguma das muitas profissões que emergiram com a modernidade.

2. Capítulo I

O refúgio de *Mnemosine*: biblioteca como lugar de memória e esquecimento

*Fitar o rio feito de tempo e água
E recordar que o tempo é outro rio,
Saber que nos perdemos como o rio,
E que os rostos passam como água.*

*Sentir que a vigília é outro sonho
Que sonha não sonhar e que a morte
Que teme nossa carne é essa morte
De cada noite que se chama sonho...*¹

¹ BORGES, 1999, p.243.

Como primeiro passo para definirmos as bibliotecas como “lugares de práticas culturais”, este capítulo discute as várias relações que se estabelecem entre a memória, o esquecimento e estas instituições seculares que preservam o patrimônio cultural humano. Razão pela qual nosso ponto de partida será descrever a memória em suas várias facetas e interpretações ao longo da tradição ocidental.

Para tanto, recorreremos à noção de memória advinda da Grécia Antiga, examinando-a em sua acepção mítica, para, em seguida, aproximá-la da história do esquecimento. Faz-se isto com o objetivo de demonstrar que o acesso à tradição só se efetiva a partir dos movimentos intermitentes ao ato de rememorar e de esquecer.

Neste sentido, por ser a memória humana fluida e incapaz de abarcar a plenitude dos acontecimentos que marcam a vida individual ou coletiva dos muitos sujeitos históricos, este primeiro capítulo lança, ainda, um olhar sobre as bibliotecas como “lugares de memória”. Ou seja, como lugares que emergem para servir de apoio à salvaguarda da materialidade simbólica concebida como elemento de representação coletiva, cuja função social está diretamente ligada à missão de preservar, organizar e disseminar os elementos que se originam dos saberes e das muitas manifestações culturais concebidas pelos homens. Começemos, pois, por recuperar a função histórica de *Mnemosine*.

2.1. As várias faces de *Mnemosine*

Em um de seus inúmeros momentos de intensa criação, Jorge Luis Borges nos conta que o mesmo homem que edificou a grande muralha da China foi também aquele que mandou queimar todos os livros anteriores a ele. Che Huang-ti, o Primeiro Imperador, desejoso de que a história de seu povo começasse por ele, erigiu a muralha porque esta era sua defesa e queimou os livros porque estes eram invocados para a celebração do passado. Talvez para este homem “a muralha no espaço e o incêndio no tempo foram barreiras mágicas destinadas a deter a morte”. (BORGES, 1999; p.10).

Ao exigir que uma sociedade tão tradicional quanto a dos chineses abandonasse seu passado, sua história, talvez Che Huang-ti acreditasse que a imortalidade estaria intrínseca a seu ato e que a corrupção não poderia entrar em um orbe fechado, sonhando, assim, fundar uma

dinastia imortal. Contudo, destruir a história anterior a si não significou, necessariamente, um ato de arrogância ou de desonra para com a tradição de seu país, visto que, como aponta o próprio Borges:

Talvez a muralha fosse uma metáfora, talvez Che Huang-ti tenha condenado aqueles que adoravam o passado a uma obra tão vasta quanto o passado, tão néscia e tão inútil. Talvez a muralha fosse um desafio e Che Huang-ti tenha pensado: “Os homens amam o passado, e contra esse amor nada posso nem podem meus carrascos, mas um dia há de viver um homem que sinta como eu, e ele destruirá minha muralha, como eu destruí os livros, e ele apagará minha memória e será minha sombra e meu espelho, e não o saberá”. Talvez Che Huang-ti tenha amuralhado o império porque sabia que este era precário e destruído os livros por entender que eram sagrados, ou seja, livros que ensinam o que ensina o universo inteiro ou a consciência de cada homem. (BORGES, 1999; p.10-11).

Desta forma, a oposição entre edificar e destruir traz consigo o seguinte paradoxo: as coisas e as ações humanas adquirem sentido em si mesmas, mas também, e sobretudo, através das interpretações que o indivíduo e a coletividade lhes impõe. Portanto, talvez a grande lição que podemos apreender dos feitos de Che Huang-ti seja aquela que demarca que a história se constrói a partir da passagem contínua do tempo, no qual seu incessante fluir, furtivamente, proíbe o presente de permanecer para sempre.

Esta noção de tempo contínuo se difunde no ocidente a partir da interpretação agostiniana da brevidade da vida perante as incontingências da morte. Para Santo Agostinho, pensador fortemente influenciado pela tradição neo-platônica e pelas leituras que fez da sagrada escritura, as experiências vividas pelos homens se fundiriam em seu passado e nele se tornariam imutáveis, conservando-se, pois, como lembranças ameaçadas de serem destruídas pelo esquecimento.

Nesta concepção, a consciência humana que busca sentido para suas ações e para o mundo que o cerca, de alguma forma, leva em consideração a dimensão temporal, visto que a passagem da vida, das coisas e mesmo dos sonhos se desenvolvem tendo por referência um determinado sistema cronológico.

Portanto, para que o homem se tornasse capaz de inscrever sua história em uma estrutura espaço-temporal invariavelmente fluida, o mesmo se viu obrigado a criar cronologias com o

intuito de “elevar acima das vidas individuais efêmeras, e mesmo da vida dos povos e de suas dinastias passageiras, um tempo supra-humano que, de uma forma ou de outra, estabelece uma transição entre o tempo do cosmo e o dos simples mortais [...], ou seja, uma inscrição – uma grafia – do tempo humano no tempo sideral”. (RICOEUR, 1991; p.6).

É, pois, esta possibilidade de datação que insere o homem no tempo histórico: tempo de fatos realmente ocorridos e tempo de discursos que narram esses fatos. Sendo assim, o tempo é um elemento essencial para a construção de nossa consciência histórica. Ele é:

[...] a dádiva da eternidade. A eternidade nos permite todas essas experiências de um modo sucessivo. Temos os dias e as noites, temos horas, temos minutos, temos a memória, temos a sensação do presente e, depois, temos o futuro, um futuro cuja forma ainda ignoramos, mas que pressentimos ou tememos. (BORGES, 1999; p.234).

Esta noção de tempo histórico, concomitantemente vivido e relatado, com sua subdivisão em passado, presente e futuro possibilita ao homem inserir e desenvolver suas ações em um *continuum* que sempre se prolonga e nunca se repete. Portanto, tal temporalização abole a concepção vulgar do tempo segundo a qual os eventos e seres se sucederiam em uma disposição cronológica tal qual a do relógio. Há os desdobramentos dos eventos da existência, mas não existe a sucessão do tempo que obedece a um sentido linear. As coisas acontecidas, o agora e o porvir são traduzidos em êxtase de um mesmo movimento que adquire sentido no ser e nas interpretações que este lhes outorga. Para tanto:

Consideremos o momento presente. O que é o momento presente? O momento presente é o momento que contém um pouco de passado e um pouco de futuro. O presente, em si, é como o ponto finito da geometria. O presente, em si, não existe. Não é um dado imediato de nossa consciência. Pois bem. Temos o presente, e vemos que o presente está gradativamente tornando-se passado, transformando-se em futuro. (BORGES, 1999; p.235).

Talvez por esta razão a história humana se apresente como “o palco de todas as vicissitudes imersas na temporalidade. Contar uma fábula, criar um poema ou um modelo científico implica ressaltar as relações do homem com o mundo no qual ele se encontra”. (NASCIMENTO, 2005; p.18). Contudo, ao defender que o presente é o agora e o futuro é a esperança daquilo que virá, evidenciamos que as ações humanas manifestam-se e se instauram a partir do passado. Mas como recuperar aquilo que já se foi?

Por ser o tempo fluido e ininterrupto, o mesmo se assemelha a um rio no qual a correnteza constantemente revela a cada homem as mudanças contínuas que os acometem. Sob essa perspectiva, a ordem social não se estabelece a partir da sucessão de eventos lineares, mas sim, através da localização de um determinado evento ocorrido no passado, em associação a um evento do presente por meio da memória.

Os acontecimentos do mundo e as vivências individuais de cada sujeito se desenvolvem como as águas de um rio que não encontra barragens nem fim. É diante de tal perplexidade, e aliada à constatação da fugacidade das coisas e dos seres, que vislumbramos a dificuldade de termos apenas um ponto de vista. Todavia, tal dificuldade não nos impede de apreciarmos a beleza da descoberta. Descoberta que, por sua vez, se pauta pelo referencial sócio-simbólico concebido pela tradição do lugar onde nossas vidas e ações se localizam.

A tradição seria, pois, tudo aquilo que nos possibilita encontrar outros ângulos de visão e projetar sobre as antigas formas de ver o mundo, o homem e suas ações, outras possibilidades de compreensão. É a partir desta perspectiva que podemos inferir que as travessias realizadas pelos sujeitos através do tempo e revividas pela memória nos posiciona diante da continuidade da tradição. Isto porque:

Acreditamos que a tradição é uma possibilidade de compreendermos as ações humanas no presente. Essa colaboração se dá através das constantes revisitações que fazemos ao passado, usando a memória, os costumes coletivos, as criações artísticas para depurar os eventos trazidos pelo tempo. Entretanto, nenhuma compreensão pode ser total. Nenhuma interpretação pode abarcar tudo em virtude de suas próprias rasuras e hiatos que a sustentam. Diante dessas particularidades, constatamos que a memória do grupo, e mesmo a memória individual, garante a sobrevivência e a coerência do sujeito, já que essas duas modalidades de memória são imprescindíveis para a preservação da tradição. (NASCIMENTO, 2005; p.106-107).

Sob este ponto de vista, nenhuma compreensão da realidade pode ser total, bem como nenhuma interpretação, por mais exemplar que seja, é capaz de abarcar todas as dobras que a memória executa. No entanto, é função da memória ordenar a existência humana, visto que procura atribuir sentido aos eventos ocorridos na história, dando coerência às aspirações dos sujeitos, bem como à tradição em que este se encontra. Mas como funciona a memória humana?

Segundo Proust, existem dois tipos de memória: a primeira é a *memória comum*, produto da nossa inteligência, e que a um mínimo esforço nos restitui fatos já passados. Esta memória, que depende da nossa vontade, é como um simples arquivo; fornece apenas fatos, datas, números e nomes, mas não as sensações que experimentamos outrora e que não habitam em nossa consciência.

Tais sensações jazem mais fundo e só são despertadas pela *memória involuntária*, que não depende de nosso esforço consciente de recordar, que está adormecida em nós e que a um fato qualquer pode fazer emergir a consciência e reencontrar o tempo, bem como recuperar o passado. Tempo este que não existe mais em nós, mas que continua a viver oculto em um sabor, em um aroma, em um som, em uma dada paisagem, etc..., provando que a vida vivida não passa de *tempo perdido*, mas um tempo que se pode recuperar, transfigurar e se apresentar sob o aspecto de eternidade através dos labirínticos caminhos da memória. É o que podemos apreender da bela passagem que se segue:

[...] O sol se pusera. A natureza recomeçava a reinar sobre os Bois, de onde se evolaria a idéia de que era o Jardim elísio da Mulher; acima do moinho artificial, o céu verdadeiro se mostrava cinzento; o vento arrepiava o Grande Lago com pequenas ondinhas, como um lago; e soltando gritos agudos pousavam, um após outro, nos grandes carvalhos que, debaixo de sua coroa druidica e com uma majestade dodônea, pareciam proclamar o vazio inumano da floresta desocupada, e me ajudavam a compreender melhor a contradição que existe em procurar a realidade nos quadros da memória, aos quais sempre faltaria o encontro que lhes advém da própria memória e do fato de não serem percebidos pelos sentidos. A realidade que eu conhecera já não existia. [...] Os lugares que conhecemos não pertencem sequer ao mundo do espaço, onde os situamos para maior facilidade. Não passam de uma Igada fatia em meio às imprecisões contíguas que formavam nossa vida de então; a recordação de uma certa imagem não é mais que a saudade de um determinado instante; e as casas, os caminhos, as avenidas, infelizmente são fugitivos como os anos. (PROUST, 2002; p.331, v.1)

Ou, ainda, da célebre passagem do chá servido com *madeleines*, no qual Marcel, personagem central da narrativa proustiana, nos conta que:

[...] quando num dia de inverno, chegando eu em casa, minha mãe, vendome com frio, propôs que tomasse, contra meus hábitos, um pouco de chá. A princípio recusei e, nem sei bem por que, acabei aceitando. Ela então mandou buscar um desses biscoitos curtos e rechonchudos chamados *madeleines*. E logo, maquinalmente, acabrunhado pelo dia tristonho e a perspectiva de um dia seguinte igualmente sombrio, levei à boca uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço de *madeleine*. Mas no

mesmo instante em que esse gole, misturado com os farelos do biscoito, tocou meu paladar, estremei, atento ao que se passara de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado sem a noção de sua causa. Radicalmente me tornaram indiferentes as vicissitudes de minha vida, inofensivos os seus desastres, ilusória a sua brevidade, da mesma forma como opera o amor, enchendo-me de uma essência preciosa; ou antes, essa essência não estava em mim, ela era eu. Já não me sentia medíocre, contingente, mortal. (PROUST, 2002; p.51, v.1).

Estas sensações que se tornaram capazes de restabelecer a felicidade do narrador que nos fala foram trazidas pela memória e por suas doces recordações de uma infância amena e aprazível na companhia de sua mãe. Reminiscências que não foram evocadas pela vontade consciente de seu portador, mas por um estímulo externo que, mesmo aparentando encontrar-se fora de seu domínio e de seu alcance, de alguma forma ligava-se diretamente ao seu passado.

Sendo assim, e de acordo com o autor acima citado, o homem constrói sua memória de duas maneiras: individual e coletivamente. A primeira parte de uma perspectiva individual, em decorrência dos acontecimentos vividos e interpretados subjetivamente. A segunda se manifesta a partir da constatação de que todo sujeito pertence a um grupo e compartilha com este acontecimentos e situações que se configuram como experiências fundamentais para a constituição do quadro de referências onde os contornos de sua memória se assentam, bem como da memória coletiva da comunidade a qual pertence. Tais fatos são, segundo Pollak:

Acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992; p.201.).

Nesse sentido, para Pollak, a memória é um elemento essencial para a constituição de um sentimento de identidade, seja este individual ou coletivo, pois se configura como fator de extrema importância para a continuidade e para a coerência de uma pessoa ou de um grupo em permanente construção. Ainda segundo Pollak, a construção da identidade é um fenômeno que se produz em relação a outros, pois se molda a partir da referência a critérios de aceitabilidade, de admissibilidade e de credibilidade que, por sua vez, se constituem por meio da negociação direta com outros membros do grupo.

Sendo, pois, um elemento de sociabilidade, de construção de identidade, seja esta individual ou coletiva, a memória adquire o status de elemento unificador, capaz de salvar o homem e o tecido social no qual se insere do isolamento e da auto destruição, visto que garante a sobrevivência destes via preservação da tradição. Esta noção já se encontra presente nas *Confissões* de Santo Agostinho, escritas por volta de 398 a 399, onde, em certo momento, se declara:

Eis-me nos campos da minha memória, nos seus antros e cavernas sem número, repletas, ao infinito, de toda a espécie de coisas que lá estão gravadas, ou por imagens, como os corpos, ou por si mesmas, como as ciências e as artes, ou, então, por não sei que noções e sinais, como os movimentos da alma, os quais, ainda quando a não agitam, se enraízam na memória, posto que esteja na memória tudo que está na alma. Percorro todas estas paragens. Vou por aqui e por ali. Penetro por toda parte quanto posso, sem achar fim. Tão grande é a potência da memória e tal o vigor da vida que reside no homem vivente e mortal. (AGOSTINHO, 2000; p.276-277).

Este trecho enseja que, para Santo Agostinho, diferentemente da memória involuntária de Proust, a memória se assemelharia a um depósito, podendo as lembranças serem evocadas quando necessário. Seria, ainda, o lugar onde a providência divina se manifesta de forma mais evidente. Para o bispo de Hipona, os “palácios da memória” possuíam a garantia de Deus, ser absoluto, ao qual todos os eventos humanos estão submetidos e o único capaz de salvá-los das garras da morte.

Desta forma, podemos dizer que a memória é um acúmulo de lembranças? Uma função do passado? Um conhecimento do passado? A organização temporal de um passado individual ou a organização de um passado comum a um número mais ou menos grande de homens? Uma função ligada à inteligência e ao conhecimento, uma repetição, uma imitação? Certamente que não. Migratória em sua essência, a memória não pode ser considerada uma evocação literal do passado, mas antes, uma reaproximação, ou melhor, uma recriação do vivido.

Isto porque, o trabalho da memória é essencialmente de elaboração, sendo mais preciso, de reelaboração da experiência de vida humana a partir do reconhecimento e da reconstrução de uma lembrança. Porém, essa dinâmica da memória acontece no contato com a realidade presente, uma vez que utilizamos os recursos de conhecimentos acumulados para lidarmos com situações novas, que se encontram unidas a novas lembranças. Estas, por sua vez, estão

associadas à maneira de pensar de tantos outros que fizeram e que ainda fazem parte de nossa história, visto que, “o tempo só pode ser captado dentro de um horizonte mimético, e ademais, a memória se define especificamente em função da ordem da colocação temporal dos objetos que recordamos” (COLOMBO, 1991; p.85).

A memória não se constitui, pois, como uma cópia, um decalque do passado. Isto porque, os acontecimentos, os seres e imagens não se apresentam à memória como formas acabadas ou perfeitamente delineadas. No momento em que são evocadas, durante o ato de recordar, as lembranças ligam-se sempre a outros elementos, onde tal dinâmica as tornam diferentes. É a partir deste ponto de vista que podemos entender que o aspecto labiríntico e sinuoso da memória invalida qualquer certeza ou possibilidade de exatidão. Talvez por isso Pierre Nora ressalte que:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensíveis a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A memória instala a lembrança no sagrado. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A memória se enraíza no concreto, no gesto, na imagem, no objeto. A memória é um absoluto. (NORA, 1993; p.9).

É, portanto, a partir desta multiplicidade significativa que podemos dizer que "a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades" (LE GOFF, 2003; p.469) visto que além de identidade, esta se converte em um instrumento de poder.

Mesmo que tenha sofrido transformações de acordo com o olhar de cada pensador e cultura que lhe atribuiu um determinado valor interpretativo ao longo de sua evolução histórica, estas características são denotadas à memória desde suas primeiras concepções, desde quando, segundo LE GOFF:

Os Gregos da época arcaica fizeram da Memória uma deusa, *Mnemosine*. É a mãe das nove musas que ela procriou no decurso de nove noites passadas com Zeus. Lembra aos homens a recordação dos heróis e dos seus altos feitos, preside a poesia lírica. O poeta é, pois um homem possuído pela memória, o aedo é um adivinho do passado, como o adivinho o é do futuro. É a testemunha inspirada dos "tempos antigos", da idade heróica e, por isso, da idade das origens. (LE GOFF, 2003; p.433.).

Como visto, desde suas primeiras concepções advindas da tradição grega, a memória se apresenta como uma função extremamente elaborada que atinge grandes categorias psicológicas, como a do tempo e a do *eu*. Segundo Jean-Pierre Vernant, tais concepções acerca da memória põem em jogo um conjunto de operações mentais complexas, e o seu domínio sobre elas pressupõe esforço, treinamento e exercício.

Para este autor “o poder de rememoração é, nós o lembramos, uma conquista: a sacralização de *Mnemosyne* marca o preço que lhe é dado em uma civilização de tradição puramente oral como o foi a civilização grega entre os séculos XII e VII, antes da difusão da escrita”. (VERNANT, 1990, p.108). Neste sentido, para os gregos, a poesia se identificava com a memória, e a memória fazia desta um saber, uma *Sofia*. Por isso, para os helênicos da época arcaica o poeta ocupava um lugar de destaque entre os "mestres da verdade" e chegavam mesmo a afirmar que para Homero *versejar era lembrar*. Assim, a memória se apresentava como um dom para os iniciados, só revelado aos poetas, como atesta o seguinte texto:

Mnemosine, revelando ao poeta os segredos do passado, o introduz nos mistérios do além.[...] Ela é o antídoto do *Esquecimento*. No inferno órfico, o morto deve evitar a fonte de esquecimento, não deve beber no Letos, mas, pelo contrário, nutrir-se na fonte da Memória, que é uma fonte de imortalidade. (LE GOFF, 2003, p.434).

Em contrapartida, a reminiscência, a capacidade de rememorar os eventos e seres que a tradição elaborava, era uma técnica ascética por meio da qual os iniciados exercitavam seus dons. Entretanto, há o Esquecimento que subjuga a Memória. *Letos* é o rio cujas águas mágicas fazem ruir os duros contornos da lembrança. Segundo Weinrich:

Nos gregos, *Letos* é uma divindade feminina que forma um par contrastante com *Mnemosine*, deusa da memória e mãe das musas. Segundo a genealogia e a teogonia, *Lete* vem da linhagem da noite (em grego *nyx*, *nox* em latim), mas não posso deixar de mencionar o nome de sua mãe. É a Discórdia (em grego, *eris*, em latim, *discordia*), o ponto escuro nesse parentesco. (WEINRICH, 2000, p. 24.).

Nessa perspectiva, constatamos que a memória não é infalível e que é impossível pensá-la como uma forma perfeita, inteiriça e sem furos. Sem a noção de esquecimento não há possibilidade de uma reminiscência. Ao beber as águas do *Lete* os antigos adquiriam a capacidade de esquecer sua existência anterior e ficavam livres para renascer. Daí as torrentes do rio *Lete* serem tão importantes para os poetas. Ao narrar as façanhas dos deuses, os poetas faziam renascer as glórias e infortúnios da tradição. Isso acontece porque, ainda segundo Harald Weinrich:

Da língua grega antiga, recebemos para a história do conceito do esquecimento uma interessante revelação sobre uma palavra que no começo parece estranha aqui. Refiro-me à palavra *aletheia*, “verdade”, que naturalmente assume uma posição central no pensar dos filósofos gregos, o primeiro elemento dessa palavra, o *a-*, é sem dúvida um prefixo de negação (*alpha privativum*). O elemento seguinte, *-leth-*, negado pelo *a-*, designa algo encoberto, oculto, “latente” (essa palavra latina é aparentada com ela), de modo que a verdade do significado da palavra aparece – com Heidegger – como o não-encoberto, não-oculto, não “latente”. Mas como esse elemento significativo *-leth-* negado pelo *a-* aparece também no nome de *Lethe* dado ao mítico rio do esquecimento, podemos conceber também, da formação da palavra *aletheia*, a verdade como o “inesquecido” ou “inesquecível”. Com efeito, por muitos séculos o pensamento filosófico da Europa, seguindo os gregos, procurou a verdade do lado do não-esquecer, portanto da memória e da lembrança, e só nos tempos modernos tentou mais ou menos timidamente atribuir também ao esquecimento uma certa verdade. (WEINRICH, 2001; p.21).

Se traçarmos um paralelo entre o enunciado acima e as posições defendidas por Jean-Pierre Vernant, perceberemos que “nas diversas épocas e nas diversas culturas, há solidariedade entre as técnicas de rememoração praticadas, a organização interna da função, a sua situação no sistema do *eu* e a imagem que os homens conservam da memória” (VERNANT, 1990; p.107.). Por isso, o homem atribui valor e configura suas técnicas de rememoração e sua busca pela *aletheia*, pela verdade, através dos recursos que dispõe historicamente. É, então, a partir deste paradoxo que podemos inferir que:

A memória e o esquecimento são elementos indissociáveis e fundamentais para a permanência da tradição. Tanto a memória quanto o esquecimento são instrumentos pelos quais os elementos da cultura conseguem vencer as garras do tempo que tudo subjuga. Assim, diante dos aspectos negativos, que num momento são *esquecidos*, estes mesmos momentos tornam-se passíveis de retornar à cena como elemento positivo. Cada texto, cada corpo atravessado pelo *gesto* e pela *voz* pode reencarnar, em outro momento, e fazer ressurgir em ações que os precederam. (NASCIMENTO, 2005; p.109).

Do mesmo modo como construiu cosmologias e cosmografias para medir o tempo e se posicionar como sujeito cronológico dentro de um tempo histórico, o homem também concebeu várias formas e signos de memória. A voz poética, ou narração, certamente se apresenta como um dos primeiros artifícios de memorização/rememoração concebidos pelo homem.

Como já apontado, desde a antiguidade clássica que a arte narrativa não se encontra confinada nos livros, posto que seu veio épico se apresenta de forma oral. Segundo Walter Benjamin isso acontece porque o narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam, onde narrar algo significa, na verdade, ter algo especial a dizer. O que nos leva a entender que é justamente a experiência do narrador que se constitui como a função social da memória oral, visto que no transcurso do processo narrativo temos a ausência do acontecimento ou do objeto que demarca o motivo da ação narrada.

Desta forma, torna-se possível evidenciarmos que desde os primórdios da humanidade o acúmulo e a transmissão de elementos fazem parte do cotidiano humano, posto que nas sociedades onde a escrita não se fazia presente tal processo se realizava de forma oral. Função desempenhada, quase que exclusivamente, pelos membros "mais velhos" de cada comunidade. Eles tinham um lugar de honra no centro das práticas culturais e eram vistos como os "*guardiões*" do tesouro espiritual da mesma. Eram mestres da verdade que garantiam a preservação da cultura e da "tradição" deste tecido social.

O narrador é então aquele que, a partir da interação com a comunidade, vê e ouve inúmeras coisas e as retransmite a partir da rememoração, proporcionando aos ouvintes não apenas o prazer do verso, mas também o conhecimento acerca do mundo e da comunidade a qual pertence. É o que atesta Walter Benjamin quando salienta que:

[...] essa experiência que anda de boca em boca é a fonte onde beberam todos os narradores, narradores estes que se formam com a união entre o conhecimento trazido de longe, com o conhecimento do passado, tecendo assim, uma forma artesanal de comunicação, onde não se pretende transmitir o "puro em si" da coisa narrada, como uma informação ou um relatório, mas antes, inserir na narrativa a marca de quem narra, como à tigela de barro a marca da mão do olheiro. (BENJAMIN, 1983, p. 58-63.).

É, então, a partir da performance do narrador que as palavras tornam-se o lugar privilegiado da virtualidade da memória, na medida em que cada palavra apresenta uma ligação direta com a tradição e com os ouvintes que as contemplam sob a forma de ensinamento. Isto acontece porque “(...) enquanto as palavras desfilam, estabelece-se equivalência e contrastes que comportam (porque o contexto se modifica, mesmo que imperceptivelmente) nuances sutis: cada uma delas, recebida como uma informação nova, faz-se crescer do conhecimento ao qual essa voz nos convida”. (ZUMTHOR, 1993; p.200 *apud* NASCIMENTO, 2005; p.52).

Por isso, cabia a estes “guardiões da tradição” ensinar, melhor dizendo, iniciar os mais jovens aos costumes de seu povo. Eles desempenhavam tal papel não porque tinham uma capacidade especial para isso, mas, sobretudo, porque seus interesses se voltavam para o passado e porque transpunham suas interrogações para o presente como forma de se libertar para o futuro, características que os inserem, ainda segundo Walter Benjamin:

Na categoria dos professores e dos sábios, pois lhe é dado recorrer a toda uma vida. Uma vida, aliás, que, abarca não só a própria experiência, mas também a dos outros. Àquilo que é mais próprio do narrador acrescenta-se também o que ele aprendeu ouvindo. Seu talento consiste em saber narrar sua vida; sua dignidade em narrá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se integralmente no fogo brando de sua narrativa. Portanto, o narrador é a forma em que o “justo” encontra a si mesmo. (BENJAMIN, 1983, p. 74.).

Sendo assim, um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode nos chegar através da memória e da performance de cada narrador, visto que os mesmos recuperam o tempo que correu e aquelas coisas que quando as perdemos nos fazem sentir diminuir e morrer, retransmitindo-a sob a forma de ensinamento.

Característica que muda radicalmente a partir do aparecimento do alfabeto, posto que agora se tornara possível lembrar e ordenar visualmente os símbolos provenientes de cada um dos novos códigos e suportes surgidos com a escrita. Isto porque, “uma imagem é signo de um objeto porque o figura, mas é imagem porque dá testemunho de sua presença, e na condição de testemunho de existência, serve de suporte para a lembrança”.(COLOMBO, 1991, p.47).

A memória, deste momento em diante, passa a se renovar através do uso de técnicas visuais, circunstância que determina o surgimento de uma vasta "mitologia" da reminiscência em

épocas e em culturas distintas, onde tal fato acaba por alimentar a função, o lugar no sistema e a imagem que o homem institui para a memória.

É no século VII antes de Cristo que se dá o nascimento da escrita alfabética e o declínio da arte narrativa. A escrita se apresenta como uma tecnologia explosiva e revolucionária para a cultura humana pois muda radicalmente as relações entre os homens e suas formas de apreensão do saber.

Os arranjos lineares do alfabeto agora permitem acionar, automaticamente e individualmente, a memória acústica de todo aquele discurso que antes se apresentava sob a forma de narrativa e se delimitava à memória e à performance do narrador. A invenção da escrita proporciona, portanto, uma mudança drástica nas estratégias de comunicação e interpretação dos homens. O acesso aos conhecimentos agora se faz sem a presença de um intermediário, razão pela qual se institui a igualdade entre os indivíduos e se subtrai o saber da onipotência da razão ou da autoridade do narrador.

Porque rompe com toda forma de representação das coisas, porque despe as figuras e os signos de seus mistérios, porque retira dos sacerdotes o monopólio da interpretação, a escritura alfabética dá a todos os homens “um direito igual ao reconhecimento da verdade”: todos podem procurar descobri-la para comunicá-la a todos, e comunicá-la por inteiro. (CHARTIER, 2003; p.21-22).

A grande inovação da cultura escrita liga-se, de acordo com esta perspectiva, à possibilidade de se efetuar acúmulos de discursos documentados e criar um “passado” que pode deslocar-se do presente e da consciência do presente. O homem portador das técnicas de escrita pode agora “olhar para trás de um modo como seu correspondente no mundo da oralidade não podia e nunca quis fazer”. (HAVELOCK, 1996; p.32).

Evidenciando, assim, que a memória escrita, ao registrar o discurso oral a partir de signos visuais, não mais depende das técnicas e dos ritmos empregados na utilização da memória oral, tornando-se, deste modo, supostamente mais resistível aos assédios do tempo e do esquecimento. Isto se estabelece porque, como atesta Havelock, esta nova forma de registro da memória humana pode se tornar um documento, ou seja:

Um conjunto permanente de formas visuais, não mais constituído por fugazes vibrações do ar, mas por formas que podiam ser conservadas até um posterior resgate. [...] Além disso, as exigências da narrativa, a sintaxe ativa e os agentes vivos de todo discurso oral preservado pela memória podiam ser posto de lado, substituídos por uma sintaxe reflexiva de definição, descrição e análise. (HAVELOCK, 1995; p.32).

Se no universo da oralidade é por intermédio da voz que o sentido se exhibe e se erotiza por meio do prazer de ouvir, na memória escrita é a imagem do signo lingüístico que enfeitiça, que aprisiona o olhar e produz, devido à materialidade e a rigidez do suporte onde se apresenta, uma sensação de segurança e de permanência no tempo.

No entanto, essa sensação de fixidez e estabilidade, supostamente inerente à memória escrita, não garante a preservação e a perpetuação da totalidade da memória humana, visto que a mesma ainda se apresenta sob a forma de fragmento e de descontinuidade. Toda memória, mesmo a memória escrita, é lacunar, é falha e só consegue apreender uma parcela da realidade.

Os homens são seres sociais porque suas ações, inclusive aquelas ligadas à memória, se norteiam e adquirem sentido a partir dos princípios e regras que regem uma dada coletividade. Por este motivo, nossas lembranças, mesmo as mais individuais, são fruto de nossa participação no tecido social ao qual nos ligamos. Trabalhadas pela nossa percepção, “a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no tempo e no espaço, não arbitrariamente mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo”. (BOSI, 2003; p.31).

Ao dialogarmos com a pensadora acima citada, queremos defender que, para adquirirem algum sentido, nossas lembranças devem encontrar respaldo simbólico em uma certa tradição coletiva. Isto porque, “elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos”. (HALBWACHS, 1990; p.26). Para tanto, e outorgada a impossibilidade de preservarmos completamente nossas memórias, sejam elas individuais ou coletivas, orais ou escritas, o homem, na tentativa de enfrentar o tempo e as incontingências da morte e do esquecimento, instituiu os “lugares de memória”.

2.2. Biblioteca como lugar de memória e esquecimento

Os “*Lugares de Memória*”, expressão cunhada por Pierre Nora, surgem a partir do momento que constatamos que nossa memória é frágil demais para reter, voluntariamente, a totalidade das experiências humanas, sendo, por isso, necessário criar arquivos, museus, bibliotecas, monumentos, organizar celebrações públicas e pronunciar elogios funerários como recurso para se manter viva a história e a cultura de toda uma tradição coletiva.

Segundo o referido autor, são estes lugares que “secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação” (NORA, 1993; p.13), ou seja, são eles que viabilizam sua permanência na história e no tempo. Isto porque:

Museus, arquivos, [bibliotecas], cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhais de uma outra era, das ilusões de eternidade. Daí o aspecto nostálgico desses empreendimentos de piedade, patéticos e glaciais. São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos. (NORA, 1993; p.13).

Por ser a memória humana lacunar e falível, os lugares instituídos socialmente como “lugares de memória” se organizam para servir de apoio à salvaguarda da materialidade simbólica concebida como elemento de representação coletiva. Todo lugar de memória é, pois, “um lugar duplo; um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade; e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações” (NORA, 1993; p.27.).

É o que acontece com as bibliotecas, cuja função social está diretamente ligada à missão de preservar, organizar e disseminar os elementos culturais e os saberes concebidos pelos homens. São lugares que nutrem e valorizam nossa cultura e nossa memória coletiva, além de nos permitir manter vivos os elementos que definem as bases conceituais daquilo que entendemos por identidade, seja esta nacional, local ou individual. Em suma, elas se

constituem como um “lugar de memória” porque auxiliam à preservação e à sobrevivência de uma determinada cultura ao longo de seu transcurso histórico.

As bibliotecas chamam a atenção para a necessidade de se preservar os símbolos culturais que garantem identidade e visibilidade a um dado tecido sócio-cultural, justamente por serem estes os elementos que lhes instituem o status de comunidades históricas. Sendo assim, toda biblioteca é:

Lugar da memória nacional, espaço da conservação do patrimônio intelectual, literário e artístico, uma biblioteca é também o teatro de uma alquimia complexa em que, sob o efeito da leitura, da escrita e de sua interação, se liberam as forças, os movimentos do pensamento. É um lugar de diálogo com o passado, de criação e inovação, e a conservação só tem sentido como fermento dos saberes e motor do conhecimento, a serviço da coletividade inteira. (JACOB, 2000; p.9).

Enquanto lugar de memória, a biblioteca tende a reafirmar os saberes e a torná-los móveis, traduzíveis, permutáveis, enfim, tenta dar sentido ao saber e a fazer com que o mesmo se torne um instrumento de reafirmação da "identidade" individual ou coletiva humana.

Portanto, é desde os primórdios de nossa história que o acúmulo e a transmissão de elementos culturais fazem parte do cotidiano humano, onde a "tentação enciclopédica" criada pela biblioteca tende a reafirmar os saberes e torná-los móveis, traduzíveis e permutáveis. É, pois, como lugar de reevocação de um saber anterior que a biblioteca se torna espaço de memória, bem como lugar que confere sentido ao saber. A partir de tal contexto, JACOB (2000) faz a seguinte observação:

Todo saber se funda num saber precedente. O conhecimento é cumulativo e se desdobra em tradição. A biblioteca capitaliza essa herança, permite aumentá-la graças à atividade coletiva dos que a exploram. O trabalho intelectual pressupõe que se faça referência a tudo o que já foi escrito sobre o assunto, que se mobilizem e que se dê fluência aos conhecimentos arquivados nos livros. Todos os livros da Terra num só lugar, isto é, todos os pensamentos jamais formulados, os fatos jamais relatados. Os problemas e suas soluções. (JACOB, 2000; p.68.)

Se levarmos em consideração suas origens, há mais de 6000 (seis mil) anos atrás, perceberemos que a história das bibliotecas é habitada por mitos, e que estes se difundem no Ocidente através de dois grandes arquétipos: o primeiro se consolida em torno do império dos signos, da profusão de línguas que em vez de promover o entendimento, torna-se o lugar do

desencontro e do desespero, e que foi representada por Jorge Luis Borges, em sua "Biblioteca de Babel", como um jogo de espelhos dispersos em um grande labirinto matemático. Por sua vez, em um segundo momento, temos a metáfora da acumulação do infinito e da "cura da alma" presentes nos ícones de Alexandria.

Imagens exemplares que demonstram que toda biblioteca conserva a lembrança das que a precederam e que talvez as tenham sonhado. “A biblioteca ideal se situa assim na encruzilhada da arqueologia e da utopia arquitetônica, da nostalgia das memórias perdidas e das reconstruções que fazem as cinzas e a terra falar”. (JACOB, 2000; p.17). Talvez por estes motivos Bruno Latour tenha dito certa vez que:

A biblioteca não se ergue como palácio dos ventos, isolado numa paisagem real, excessivamente real, que lhe serviria de moldura. Ela curva o espaço e o tempo ao redor de si, e serve de receptáculo provisório, de *dispatcher*, de transformador e de agulha a fluxos bem concretos que ela movimenta continuamente. (LATOUR, 2000; p.21.).

Portanto, desde a antiguidade que a biblioteca se apresenta como a esfera que congrega a metáfora do saber total. Razão pela qual, como bem disse CASA NOVA (1990), uma biblioteca é o “centramento do saber, “vontade de poder”, reserva como fundo, tesouro. Biblioteca, que a letra já aponta para o sentido de sua história – gr. *biblion* + *thêkê* – cofre, lugar de depósito. A biblioteca de Alexandria, a biblioteca de Babel. Lugar de tesouros, lugar de muitas línguas, castigo de Deus-Pai”. (CASA-NOVA, 1990, p.132.).

São lugares de tradição que preservam o conjunto dos valores dentro dos quais nos reconhecemos enquanto seres sociais. Desta forma, as bibliotecas não preservam apenas a materialidade concebida para comportar os conhecimentos ou as opiniões que temos, mas, também, a totalidade do conhecimento humano que só se deixa elucidar a partir do conjunto de valores constitutivos de uma dada sociedade.

São, ainda, lugares de contradição posto que por trás da aparente calma de seus corredores e de suas estantes, toda biblioteca se apresenta como arena de acirradas disputas ideológicas, visto que convivem lado a lado, e em aparente harmonia, vozes de autores distintos e com idéias, em ampla medida, contraditórias e dissonantes cuja validade se determina e se manifesta através da ansiedade de seus múltiplos leitores.

Sendo assim, a história das bibliotecas tem seu início junto à invenção da escrita, quando o homem passa a gravar o que antes era narrado, o que antes se conservava e se transmitia por via oral através da rememoração. A gênese de toda biblioteca liga-se, pois, à necessidade de se conservar um dado signo informacional para que o mesmo se perpetue para além do ciclo vital daquele que outrora o possuía.

As bibliotecas surgem, a partir deste prisma, quando o signo impresso foge “à tradição oral e não permite mais aquela lenta superposição de camadas finas e transparentes, que oferece a imagem mais exata da maneira pela qual a narrativa perfeita emerge da estratificação de múltiplas renarrações”. (BENJAMIN, 1980, p.63). Desta forma, biblioteca serve aqui para figurar um lugar demarcado:

Tão amplo e completo na sua dimensão de abarcar todo o conhecimento, de forma tão extensa e exaustiva, que não haveria outro lugar de interlocução, a não ser o seu próprio espaço sógnico e material, seus estoques e significados: textos sem contexto, a biblioteca total fabulada por Borges, que não remeteria a outro lugar, a não ser a ela própria. (MARTELETO, 1996; p.241).

Se a memória é capaz de inspirar, recuperar a graça do tempo, distender conceitos duros, devolver o entusiasmo pelo que era caro e se perdeu, redimir o sagrado e devolver não simplesmente o passado, mas o passado que prometia, as bibliotecas, enquanto lugares místicos que congregam a amplitude dos saberes concebidos pela humanidade, se configuram, em ampla medida, como o espaço onde o homem, sua cultura, sua tradição e sua memória coletiva se mesclam na tentativa de superar o esquecimento e se preservar futuro adiante. As bibliotecas são, pois, segundo Nora:

Lugares mistos, híbridos e mutantes, intimamente enlaçados de vida e de morte, de tempo e de eternidade; numa espiritual do coletivo e do individual, do prosaico e do sagrado, do imóvel e do móvel. Anéis de Moebius enrolados sobre si mesmos. Porque, se é verdade que a razão fundamental de ser de um lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações. (NORA, 1993; p.22.).

Decerto, pois, que os leitores de Borges se lembram da laboriosa minúcia com que ele recompõe as ruínas daquelas essências que perpassam a literatura dos filósofos platônicos,

cristãos, cabalistas e cientistas de várias épocas até a disposição dos livros em galerias hexagonais da *Biblioteca de Babel*.

Uma das imagens clássicas da memória apresentada nos textos borgianos é a biblioteca, com suas galerias, livros, enciclopédias avançando com e no tempo e mapeando os saberes do mundo. A biblioteca feita da mesma matéria que são feitos os sonhos. Uma Babel inscrita na memória dos tempos, cujas medidas perturbadoras não contêm apenas todos os livros que existem, mas também todos os que se pode imaginar para o futuro. Portanto:

“Não há, na vasta Biblioteca, dois livros idênticos”. Dessas premissas incontrovertíveis deduziu que a Biblioteca é total e que suas prateleiras registram todas as possíveis combinações dos vinte e tantos símbolos ortográficos (número, ainda que vastíssimo, não infinito), ou seja, tudo o que é dado expressar: em todos os idiomas. (BORGES, 1998; p.518).

As dobras da memória que os textos borgianos engendram nos faz, seus leitores, perguntar sobre a realidade das coisas: o que é o mundo? O que é o homem e seus conhecimentos? Através dos paradoxos, das enciclopédias e da dança dos tigres nos deparamos com o absurdo do mundo. Possuir o engenho da memória dos tempos é sonhar o mundo.

Isto posto, a ficção deste homem apaixonado pelos livros nos auxilia a elaborar argumentos que comprovem que a biblioteca, em qualquer época que se insira, representa a metáfora da acumulação total: todo o conhecimento humano em um só lugar, bem como seu sonho de perpetuar-se no tempo, mesmo agora quando descobrimos que:

(...) finalmente dotados de signos, os seres humanos perdem as próprias recordações pessoais, às quais tendem a abdicar. Assim, mais do que nunca, a memória parece encerrar em si um segredo: o armazém da realidade transforma-se numa complexa caverna pintada, onde a entrada não garante necessariamente a saída, e o que foi ciosamente mantido nas salas das lembranças revela-se no fim um “espelho dos enganos”; e o *passado* esvai-se lento, porém dolorosamente, no *tempo* que em vão tentamos dominar (...). (COLOMBO, 1991, p.20-50).

Dominar o tempo, por mais fluido e disperso que este possa parecer, sempre foi o grande sonho humano. É por este motivo que aqui:

A biblioteca parece assim ser uma espécie de Penélope que tece os fios da teia do tempo e do conhecimento, e à noite a desfaz pelo silêncio, para recomeçar no outro dia o mesmo trabalho. Palavra efêmera, conhecimento

efêmero. A teia, o tecido é esse grande discurso que ela encara no que é manifesto, e naquilo que se mostra, e no que é subterrâneo, latente; precisa e se quer desvelado. (CASA NOVA, 1990; p.136).

Em suma, toda biblioteca, por intermédio das relações que estabelece com a memória e com o esquecimento, se constitui como um importante pólo de preservação da tradição coletiva. Portanto, é pensando a tradição como uma possibilidade de se compreender as ações humanas no presente a partir das constantes revisitações que fazemos ao passado através da memória e dos costumes coletivos, que podemos vislumbrar a memória coletiva, aliada à memória individual, como um dos principais elementos que garantem a sobrevivência de uma dada coletividade, bem como a coerência do sujeito enquanto ser social.

Isto porque, as tradições e as várias formas de agir social se assentam em um conjunto de relações simbólicas que norteiam e solidificam as várias esferas de atuação humana, imprimindo nestas um modo de vida e de interpretação do mundo com características bem definidas, tendo-se em vista demarcar a especificidade do sujeito, bem como do tecido sócio-cultural onde o mesmo se insere.

A memória, desta forma, não se encontra inteiramente fechada e isolada sobre si mesma. Para poder evocar seu próprio passado, todo indivíduo adota como ponto de referência as lembranças dos outros, norteando suas ações através de elementos que existem fora dele e que são fixados pela sociedade. Sendo assim, a memória se configura como uma prática social que tem seu valor determinado no seio de cada cultura.

É por esta razão que quando pensamos em cultura quase sempre nos remetemos à idéia de tradição, repertório, conjunto de objetos, discursos ou significados construídos ao longo da trajetória de uma dada sociedade, povo ou agrupamento humano, visto serem estes os elementos que lhes instituem o status de comunidades históricas autônomas e com identidade própria constituída. A partir deste ponto de vista, podemos configurar a cultura como:

[...] um contexto no sentido em que ela se refere a práticas de produção de significados, que por sua vez alimentam todo um processo de dinâmica cultural. Dessa forma, guardando o sentido produtivo que está contido no contexto cultural é que estaremos operando uma passagem do plano discursivo da cultura para o das práticas sociais de produção cultural. Trata-se da passagem do universal para o singular, do homogêneo para o plural, do total para o particular, que é onde se elabora a idéia de cultura

como construção, obra e trabalho, e não simplesmente como norma, código ou tradição. (MARTELETO, 1992; p.90-91.).

Tendo por base este enfoque, acreditamos que as práticas culturais se apresentam como os inúmeros recursos utilizados por cada sujeito, ou mesmo por uma determinada esfera coletiva, para demarcar seu lugar no tempo, no espaço e nos muitos discursos onde suas ações se desenvolvem.

Toda prática cultural é, portanto, um importante elemento de sociabilidade, bem como um mecanismo indispensável à construção do sentimento de pertencimento a um determinado sistema social de interações. Razão pela qual torna-se necessário discorrermos sobre os múltiplos sentidos que demarcam o termo cultura, para podermos caracterizar a biblioteca enquanto lugar de preservação da memória coletiva, bem como dos inúmeros elementos que viabilizam a constituição de uma dada noção de cultura. Estratégia que se converte no objetivo central do capítulo que se segue.

3. Capítulo II

No fim do labirinto, o mundo: biblioteca como lugar de práticas culturais

Conta uma velha lenda talmúdica que nas vésperas do Dilúvio, dois sábios, dois videntes, que eram filhos de Seth e conheciam as tensões de Deus, descendo por um caminho da Mesopotâmia, numa tarde triste, naquela imensa tristeza das últimas tardes do mundo, estremeceram, pararam ao avistar por trás dos montes Górdios as nuvens que subiam, tenebrosas, enroladas, já carregadas de chuva suprema e vingadora. E o que então os contristou não foi a destruição dos rebanhos, das fortes cidades muradas, de tantos povos dóceis... o que os angustiou foi pensar que a ciência tão penosamente adquirida e acumulada desde o paraíso, pereceria com os homens sapientes que a possuíam, de repente, como se evapora a essência rica do nardo quando o vaso fino se quebra; - e que as raças, renascidas sobre a terra renascida, deveriam recomeçar a áspera aprendizagem... Naquele caminho perdido da Mesopotâmia, sob a tristeza da tarde, os dois filhos de Seth, determinaram arquivar, escrevendo em matéria imperecível a ciência que possuíram, que era a ciência total daquela primeira humanidade... gravaram sobre o granito, e gravaram sobre o tijolo o livro de todo saber.¹

¹ QUEIROZ, Eça. Almanagues. Obras Completas, p.1629 *apud*. CASA NOVA, 1990; p.130-131.

Dando continuidade a nosso intento, o capítulo que se segue tem por objetivo aproximar o mundo das bibliotecas ao universo das práticas culturais. Para tanto, recorre-se à historicidade de tais instituições como estratégia para demonstrarmos as tensões e contradições que constantemente emergem em torno da preservação, organização e difusão da herança cultural que informa e atribui sentido à existência humana.

Sendo assim, torna-se necessário esclarecer, já neste momento, que a presente pesquisa define práticas culturais como as várias manifestações simbólicas que permitem a cada sujeito imprimir uma marca interpretativa ao mundo que o cerca, atuando conscientemente na tentativa de instituir seus próprios lugares de representação para as inúmeras esferas que compõem sua vida individual ou coletiva.

Acreditamos, pois, que é através das práticas culturais que o homem se constrói enquanto sujeito histórico. Razão pela qual a primeira seção deste capítulo recupera as inúmeras nuances que circunscrevem o significado do termo *cultura*.

Por conseguinte, e adotando por premissa que toda prática cultural requer uma materialidade que a represente enquanto tal, tendo-se em vista articular, através de obras e manifestações, o universo simbólico do qual se origina, as duas últimas seções postulam que as bibliotecas se constituem, ao longo do transcurso histórico, como “lugares de práticas culturais” porque adotam como função básica a tarefa de recolher, preservar, organizar e difundir as obras e os documentos que conferem identidade a um dado agrupamento humano. Sigamos, pois, para nossa primeira empreitada.

3.1. Cultura: modulações de um conceito

O termo *cultura* tem em sua genealogia o adjetivo adverbial *cultus* que, em sua acepção básica, designa o campo que já fora trabalhado por sucessivas gerações de lavradores e demarca não apenas a ação de cultivar o solo através dos tempos, mas, “principalmente a qualidade resultante desse trabalho já incorporado à terra que se lavrou” (BOSI, 1995; p.13). Fato que atribui a este conceito um significado mais denso que a simples nomeação de uma atividade ligada ao trabalho com o solo, visto demarcar, ainda, que “a sociedade que produziu seu próprio alimento já tem memória”. (BOSI, 1995; p.13)

Memória que se ativa principalmente através do culto aos mortos, “forma primeira de religião como lembrança, chamamento ou esconjuro dos que já partiram” (BOSI, 1995; p.13). Portanto, *cultus* não designa apenas o trato com o solo e aquilo que se produz sobre ele a partir do cultivo, mas também aquilo que se cultua sob ele através dos ritos mágicos em reverência aos antepassados. Isto porque:

[...] a terra na qual repousam os antepassados é considerada como o solo do qual brota cada ano, magicamente, o sustento alimentício da comunidade. Os espíritos dos antepassados devem ter sido considerados, seguramente, como cooperadores na germinação das plantas cultivadas. (CHILDE, 1959; p.129-130 *apud* BOSI, 1995; p.14).

Segundo este prisma, *cultus* também demarca aquilo que se trabalha sob a terra. Ou seja, o enterro dos mortos como instrumento de reverência à memória e à vida dos antepassados que em seu momento de retorno à terra torna-se a força necessária à germinação dando, assim, seqüência ao contínuo fluxo da vida. Fato que nos permite inferir que é a partir deste contexto que a cultura se relaciona, desde suas primeiras acepções, com práticas de organização simbólica e de produção social de significados, tendo-se em vista a interpretação e a constituição do real.

Sendo assim, e tomando por base este segundo enfoque, salientamos que a noção de cultura se difunde no Ocidente tendo por base dois sentidos básicos: o primeiro indica que cultura – palavra e conceito – é de origem romana e deriva-se de *colere* – cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar – e relaciona-se essencialmente com o trato que o homem dispensa à natureza, no sentido de amanho e de preservação desta até que se torne adequada à habitação humana.

De acordo com esta perspectiva, cultura seria uma atitude de carinhoso cuidado com a terra na qual habitamos e se colocaria em aguda oposição a todo esforço de se sujeitar a natureza à dominação do homem. Em decorrência disso, não se aplicaria apenas ao trato com o solo, mas poderia designar, igualmente, o “culto” aos deuses e o cuidado com aquilo que lhes pertence, sejam estes seus ancestrais, monumentos ou ícones que se ligam à memória e reevocam o repertório simbólico que lhes instituem o caráter de comunidades históricas.

Já em seu segundo sentido, cultura designa questões ligadas ao espírito e à alma. Derivando de expressões como *escolere animum* ou *cultura animi*, esta acepção indica a possibilidade de

se cultivar o espírito mediante alguns processos de auto-formação individual, na tentativa de se alcançar um ideal de beleza e verdade que se apresentaria como indissociável da Natureza e do Sagrado. É a partir deste outro olhar que cultura passa a ser definida como o “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. (BOSI, 1995; p.16).

Para tanto, há que se notar, naquilo que concerne ao *cultivo do espírito*, que o termo cultura apresenta íntima relação de sinonímia com o vocábulo grego *Paidéia*. Ou seja, à formação do homem por intermédio das artes e da Educação. Por extensão, o termo pode ser usado para se referir ao cuidado com as crianças, tendo-se em vista potencializar o desabrochar de suas qualidades e faculdades mentais.

Sendo assim, de acordo com esta concepção, é através da cultura e da educação que o homem institui coerência, lógica e sentido para o mundo no qual sua vida se desenrola. *Cultura animi* é sinônimo de *Paidéia* porque esta traz consigo o sentido de educação do homem enquanto indivíduo-cidadão ajustado à *Polis*. Razão pela qual:

A *Paidéia* – conjunto da poesia, artes, ciências, leis –, dos sofistas equivale ao que os romanos [chamaram] de *cultura animi*, o processo de formação humanista do indivíduo. A noção, vê-se, faz parte de uma *ratio* que não é mais a razão cósmica, mas a razão do Estado, medida ideal de toda educação para os sofistas. Poder de Estado e ação pedagógica constituem agora o campo cultural, isto é, compõem as condições de admissão de um fato como pertencente à *Paidéia*. (SODRÉ, 1983; p.21).

Era por intermédio deste ideal de auto-formação através da educação e do logos que o sujeito se tornava capaz de processar e compartilhar gostos, costumes e crenças com o intuito de enquadrar-se em um mundo de hábitos espiritualmente valorizados. Isto porque, “as artes, as letras, a filosofia, o direito, que constituem o saber das Humanidades greco-latinas, eram práticas diferenciais (que pretendiam gerar o bem e a verdade) voltadas para a busca de uma ontologia existencial do indivíduo em face crescente do Estado” (SODRÉ, 1982; p.18).

Neste sentido, quando o homem se questiona sobre a verdade ou sobre as belezas das coisas do mundo, bem como sobre as ações relacionadas à justiça ou sobre as demais esferas de atuação humana, a *cultura animi* proporcionaria ao indivíduo os recursos necessários para que o mesmo se enquadrasse harmonicamente dentro de uma dada estrutura de sociabilidade.

Avançando um pouco no tempo, percebemos que foi exatamente esta noção que prevaleceu e se difundiu no Ocidente até os primeiros anos do século XVIII, momento no qual o conceito se associa ao termo civilização. A partir de então, cultura passa a designar um determinado estágio de desenvolvimento histórico-social expresso em obras, feitos, ações ou instituições oriundos de um processo de aperfeiçoamento moral e intelectual promovidos pelo desenvolvimento autônomo da razão.

Tal concepção advém dos princípios difundidos pela Revolução Francesa e refere-se às boas maneiras aristocráticas vivenciadas nas cortes imperiais. São as convenções sócio-políticas que adquirem valor institucional e social mediante a idéia de progresso que se dissemina juntamente com as novas conquistas tecnológicas. Vertente que ganha força com a ideologia Iluminista, que vê na cultura uma possibilidade para a “difusão das luzes mais brilhantes da consciência” (SODRÉ, 1982; p.23), acreditando, pois, que o mundo deveria progredir mediante o acesso a uma razão universal.

Esta idéia pode ser apreendida já no momento de criação da Enciclopédia, obra máxima do Iluminismo, que tem sua origem ligada ao propósito de promover, edificar e difundir uma nova cultura através da democratização de informações enquanto instrumento que oferece a oportunidade de acesso e cultivo de uma razão universal. O ponto de partida para a construção da Enciclopédia foi a possibilidade de se considerar a existência e a práxis humana como aplicação direta deste conjunto de conhecimentos tidos como autônomos e válidos para todos em qualquer segmento da ação individual ou da ação coletiva dos homens. É a partir deste sentido que podemos ressaltar que:

A cultura agora são os bens simbólicos produzidos e difundidos pelo circuito de distribuição comercial, dentro de um mercado de acumulação monetária ou estatal. Trata-se da difusão de cultura como difusão de mercadoria. Não se trata, por outro lado, de um **a priori**, que deve ser cultivada e/ou reconhecida em diferentes grupos ou sociedades, mas de uma cultura que se produz, se reproduz e se modifica constantemente, seguindo o próprio ritmo da produção material e da produção da verdade, pela racionalidade. (MARTELETO, 1992; p.39).

Portanto, o produto mais visível desta vertente iluminista é aquele que instaura a oposição entre cultura e natureza humana. Cultura, através da educação e dos costumes instituídos como válidos, passa a ser encarada como algo que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a

natureza inata de cada sujeito. Agora, cultura torna-se sinônimo de História e relega a natureza ao reino da repetição.

Por este motivo, o conceito de cultura passa a ser difundido como as inúmeras possibilidades de relacionamento entre os homens e seus múltiplos processos de interação com o tempo e no tempo, tendo-se em vista alcançar um determinado padrão de aperfeiçoamento humano, bem como a busca por um caminho que estabeleça níveis satisfatórios de relacionamento social como alternativa para se atingir o maior índice possível de progresso.

Contudo, ao se tornar sinônimo de civilidade, a cultura passa a ser encarada como um produto à disposição das elites que detêm o controle sobre o capital e sobre os bens de produção, bem como dos burocratas que dominam os aparelhos ideológicos do Estado. Ter ou não cultura serve agora para homologar a diferenciação entre classes, visto que a mesma se converte em elemento a ser exibido e ostentado em uma arena de fetiches que poucos possuem acesso. Neste sentido:

Ser culto, ter cultura, é ter acesso a livros, ter acesso a discos, ter acesso a aparelhos de som muito requintados, que são caros, que exigem espaços. A própria arquitetura passa a funcionar de acordo com essas novas necessidades. Quem tem cultura e precisa de um aparelho de som grande, vai precisar também de uma sala especial na sua casa. O que acontece? A arquitetura começa a moldar-se de acordo com essas necessidades específicas, o que é o contrário da idéia de pobreza. Porque a arquitetura da pobreza é uma arquitetura multifuncional. Numa casa pobre, o mesmo espaço pode servir para comer, para dormir, para trabalhar; enfim, a plurifunção do espaço, a sua flexibilidade, é própria de uma cultura da pobreza. [...] O palácio é o lugar onde a cultura deve ser vista, apreciada em si, elogiada, sem que se tenha uma relação direta com o cotidiano, aliás, sem dever ter qualquer relação direta com o cotidiano, porque este não é, de fato, considerado como cultura. Verifica-se, por este conceito, que a cultura não pode ser democrática. (BOSI, 1987; p.36).

Condição que postula a cultura como uma instância à margem do social, fechada sobre si mesma, indicando a possibilidade de uns terem acesso e outros não, sempre levando em consideração as qualidades inatas de cada sujeito, bem como as relações de poder e interesses de onde estes se originam.

É, ainda, a partir deste quadro histórico que se institui a distinção entre *Cultura Erudita* e *Cultura Popular*, cuja primeira liga-se diretamente ao consumo de bens culturais elitizados

que, por terem alto custo, não se mostram acessíveis à maioria da população. Por sua vez, a Cultura Popular se apresenta como “um sistema simbólico, coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irreduzível à cultura letrada”. (CHARTIER, 1995, p.179).

Se a cultura erudita é tudo aquilo que pertence ao nicho da elite dominante, a cultura popular se apresenta, neste discurso com ares de positivismo, como todas as coisas que o povo fez ou faz. São seus valores, costumes e mentalidades. É a expressão simbólica que surge para representar a periferia, aqueles que se encontram à margem dos grandes centros urbano-industriais do Ocidente. Caracterizando-se, portanto, como as estratégias utilizadas por aqueles que não se ligam diretamente ao circuito de produção da cultura erudita, mas que têm por objetivo conceber interpretações próprias para o mundo que os cercam.

Embora tenha sofrido inúmeras depreciações em torno de seu processo de efetivação e circulação, toda cultura popular deve ser vislumbrada como uma produção discursiva e organizada de sentido, amplamente diversa daquela concebida pelas instâncias do poder dominante, tendo por característica básica, como atesta Michel de Certeau (1994), “suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarias”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios, mas por uma arte de utilizar aquilo que lhe são impostos” (CERTEAU, 1994; p.94, v.1). Ou seja, é a partir de práticas, costumes e tradições tidas como de pouco valor simbólico que a cultura popular se organiza para constituir e edificar seu espaço, sua linguagem, seu mundo.

Por isso se apresenta como um campo simbólico autêntico, no qual a cultura dominante é aceita, interiorizada, transformada e reproduzida pelos mesmos mecanismos através dos quais é recusada, negada e afastada conscientemente pelos dominados. Não é uma outra cultura, mas algo que se constitui a partir de sucessivas interpretações, negociações e intercâmbios efetuados com a cultura erudita. Posicionando-se, assim, como uma cultura tradicional, tanto em termos materiais como simbólicos, com graus variados de espontaneidade, coerência e consciência de sua identidade.

É, portanto, a partir deste ponto de vista que, independente se erudita ou popular, cultura denota, sociológica e antropológicamente, a criação de uma ordem simbólica da linguagem,

do trabalho, do espaço, do tempo, do sagrado e do profano, do visível e do invisível, enfim, das inúmeras esferas de atuação humana. É o conjunto das práticas e dos fazeres a partir do qual o homem, ou uma dada comunidade histórica se constitui para configurar e transformar o mundo no qual se insere, servindo, assim, como elemento essencial para a construção daquilo que chamamos de identidade.

Neste sentido, e como síntese dos apontamentos teóricos que traçamos até o presente momento, percebemos de imediato que memória e identidade são duas instâncias fundamentais para esboçarmos uma compreensão acerca dos elementos que caracterizam as relações humanas na contemporaneidade.

Isto porque, a partir do advento da globalização e da conseqüente distorção das noções de tempo e espaço, o homem moderno se vê imerso em um contexto onde suas ações não se definem de forma tão estáveis como outrora. Razão pela qual se promove um intenso debate em torno das categorias que historicamente balizaram nosso entendimento sobre o que é pertencer culturalmente a uma dada coletividade, bem como este sentimento nos define enquanto sujeitos socialmente localizados e integrados a um determinado contexto espaço-temporal.

Embora a noção de pertencimento cultural não pressuponha o isolamento geográfico, visto ser o contato entre indivíduos e culturas um fator indispensável para a produção coletiva de significados, as transformações que ora emergem atribuem novos valores simbólicos para algumas das categorias que notadamente instituíam status de individualidade aos muitos sujeitos históricos.

Se até recentemente o conceito de individualidade se definia por meio do apego a padrões éticos, morais, religiosos, raciais ou sexuais, as rupturas que marcam a experiência contemporânea e sua lógica da descontinuidade imprimem sobre as relações humanas um esvaziamento tal que sua marca passa a se constituir através de percepções estritamente ligadas aos deslocamentos e façanhas pessoais.

Este rompimento com o apego à localidade e a não identificação com os produtos simbólicos provenientes das interações entre os sujeitos traz à tona a dificuldade de se conjugar a história de vida individual com as experiências coletivas concebidas na esfera social. Como

consequência, tais eventos ameaçam suas vítimas de não encontrarem ressonâncias que respaldem sua participação na construção de um quadro de referências compartilhadas, tendo, assim, suas biografias fraturadas pela falta de uma identidade enraizada no mundo.

Com isso, se a definição básica de identidade ligava-se à busca das origens, das semelhanças, do substrato comum, daquilo “que, por baixo das diferenças, do movimento, das mudanças costura e mantém a unidade” (FRANÇA, 2002; p.27), a contemporaneidade passa a designá-la como um discurso em permanente processo de elaboração; ou seja, “como uma produção que nunca se completa, formada e transformada no interior da representação”. (FRANÇA, 2002; p.27).

Representação que, por sua vez, se forja a partir do prisma da multiplicidade. Ou seja: o sujeito ao longo de seu percurso histórico, e no ato mesmo da socialização, desenvolve e modula suas ações por intermédio do contato com esferas sócio-culturais essencialmente diversificadas. O que equivale dizer que, mesmo pertencendo a uma localidade específica, como a de uma família católica que reside em um pequeno município do sertão mineiro, nosso referencial simbólico se forma com base em um contexto global, visto que somos, a um só tempo, mineiros, brasileiros, americanos e ocidentais, compartilhando de toda aquela diversidade que caracteriza cada uma destas esferas. Em outras palavras:

A identidade tem a ver com discursos, objetos, práticas simbólicas que nos posicionam no mundo – que dizem nosso lugar com relação a outro (outros pontos de referência, outro lugar). Ao fazer isto, a identidade também marca e estabelece *uma* posição, o lugar que efetivamente construímos e no qual nos inserimos. Ela se constrói assim – nessa interseção entre discursos que nos posicionam e o nosso movimento de nos posicionarmos enquanto sujeitos no mundo. (FRANÇA, 2002; p.28).

E isto acontece porque talvez a marca mais eminente da condição pós-moderna seja a fragmentação. Característica que se confirma pelo indicativo de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram a vida social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. (HALL, 2001, p.7).

Portanto, se até bem pouco tempo a noção de identidade cultural se definia pela certeza de se pertencer a grupos que compartilham o mesmo referencial simbólico, as transformações

estruturais oriundas da pós-modernidade acometem radicalmente o quadro de referências em que se assentavam os antigos padrões que por longa data delimitaram tal conceito, libertando “o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” (HALL, 2001; p.25) e refutando a idéia de uma identidade única e estável para os muitos sujeitos humanos. Fator que nos possibilita inferir que:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2001, p.12-13).

Neste sentido, e segundo o autor acima citado, a noção de uma identidade única, coesa e completa em si mesma se torna uma fantasia, visto que o sujeito assume identidades múltiplas, e em ampla medida contraditórias, nos diferentes momentos e espaços onde sua história de vida adquire sentido e encontra ressonância.

Isto acontece porque o atual contexto histórico é caracterizado por rápidas e permanentes transformações que instituem um movimento de “distanciamento da idéia sociológica clássica de “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço”. (GIDDENS, 1990, p.64 *apud* HALL, 2001; p.67-68). Neste novo momento histórico uma parcela significativa dos eventos humanos passa a ser percebida em função de uma rede global que interconecta todos os pontos da terra em uma velocidade antes impensada.

Com o tempo de comunicação implodido e encolhido à insignificância do instante, o espaço e todos os seus delimitadores deixam de importar. Indicando, assim, que a distância não mais se constitui como um elemento expressivo de restrições. Motivo pelo qual a esfera cultural sofre profundas transformações e as relações entre os componentes globais se tornam eminentemente mais difusas. A partir de agora:

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas às influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem

enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2001; p.74).

Percebemos, a partir deste prisma, que a identidade cultural não se fixa no momento do nascimento, visto que não é parte integrante da natureza que se imprime através do parentesco ou da linhagem dos genes que dão vida a um indivíduo. Ao contrário, ela se manifesta a partir do entrelaçamento e da fusão dos diferentes elementos que compõem a esfera global dos discursos culturais onde cada sujeito se insere.

Possuir uma identidade cultural não é estar primordialmente inserido em um núcleo imutável e atemporal que liga o passado ao presente, e este ao futuro em uma linha ininterrupta que se forja através do apego à tradição e da fidelidade às origens. É, antes, a consciência e a possibilidade de se abarcar, o mais amplamente possível, o jogo de semelhanças e diferenças presentes nas culturas do mundo inteiro.

Portanto, só quando entendemos as práticas culturais como um elemento central para a constituição e consolidação da subjetividade do sujeito enquanto ator social, que nos habilitamos a pensar as identidades culturais como manifestações construídas no interior das representações, através da cultura, não fora delas. “Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem, ou que nós subjetivamos (dentro deles)”. (HALL, 1997; p.26).

Ou seja, como toda prática cultural necessita de um quadro de referências para adquirir sentido e valor, é notório que as mesmas se instauram dentro de um repertório simbólico demasiado amplo, que em momento algum pode ser interpretado como se possuísse apenas um sentido. Todo repertório simbólico se constitui como um amálgama proveniente da urdidura dos múltiplos olhares interpretativos que emergem dentro de um determinado referencial cultural, possibilitando ao sujeito, e mesmo a uma coletividade inteira, construir e consolidar sua própria noção de identidade. Tal possibilidade se edifica porque:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar

significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 1997; p.26).

O que equivale dizer que é a partir dos processos de interiorização, significação e exteriorização do repertório simbólico e das tradições culturais que nos posicionamos enquanto sujeitos históricos e sociais capazes de assimilar e transformar o mundo que nos cerca. Nossa identidade se constrói a partir do confronto entre aqueles elementos que alimentam e sustentam nosso referencial de mundo, com a especificidade de nossa subjetividade. Condição que nos atribui os recursos necessários para aceitá-los ou rompermos definitivamente com eles.

Sendo assim, o grande conflito que assola o sujeito na contemporaneidade gira em torno da capacidade de construir laços de sociabilidade que liguem sua história individual à história do grupo ao qual se insere, configurando formas de interações que encontrem ressonâncias na vida social. Ou seja, poder participar ativamente da construção dos “meios onde recebe os princípios da vida moral, intelectual e espiritual que irão informar sua existência. Participação que pode vir do nascimento, da casa, da vizinhança, do trabalho, da cidade”. (FROCHTENGARTEN, 2005; p.368).

Formular um discurso identitário requer, segundo aquilo que se expôs até aqui, pensar as múltiplas manifestações humanas como ações dinâmicas, amplamente permeadas por confrontos, cujo sentido em momento algum determina o nivelamento, a estabilidade, a fixidez ou a homogeneização.

Com isso, se observarmos atentamente os múltiplos sentidos atribuídos ao termo cultura nas páginas iniciais deste capítulo, perceberemos que não é possível falar em *cultura* no singular, mas sim, em *culturas*, no plural. Isto porque, toda cultura, em essência, diz respeito às várias maneiras através das quais o homem se relaciona com seus semelhantes na tentativa de construir, simbólica e discursivamente, as várias esferas onde sua vida se desenvolve. É o que aponta Alfredo Bosi quando ressalta que:

A cultura dá sentido ao tempo redimindo-o da entropia cotidiana e da morte que cada novo minuto decreta sobre o anterior. A cultura não se

confunde com a manipulação direta dos objetos e do outro com fins práticos; a cultura, em si, na sua pureza, e enquanto alheia às instâncias de poder que dela se apropriam, significa o respeito pela alteridade das criaturas, pela sua transcendência, o desejo de ultrapassar os confins do próprio ego, e vencer com as forças da alma as angústias da existência carnal e finita. (BOSI, 1992; p.19).

Portanto, é como sistema de significações a partir do qual uma dada ordem social se dissemina, se reproduz, se vivencia e se preserva, que a cultura deve ser vislumbrada. Mas o que pode ser feito para se preservar os elementos simbólicos que caracterizam uma cultura?

Da mesma forma como criou sistemas de significações tendo-se em vista produzir sentido para as ações que estabelece com o mundo e no mundo, o homem criou instituições cujo objetivo gira em torno de preservar, administrar e disseminar os vários produtos oriundos de sua tradição, convertendo-os em lugares representativos de seu repertório simbólico. Nesta perspectiva, as igrejas, as escolas, os sindicatos, os museus, os arquivos e as bibliotecas certamente se posicionam como as de maior visibilidade, visto serem espaços nos quais a “cultura mostra sua face universalizante, de tradição e continuidade, e também onde se vive de maneira concreta as ações e representações de cada um e de todos, origem e destino de toda cultura autêntica”. (MARTELETO, 1992; p.11).

Demonstramos anteriormente que as bibliotecas se constituem como “*Lugares de Memória*” porque sua função social é respaldada por ações que objetivam preservar e disseminar os saberes concebidos pelo homem, na tentativa de se garantir a construção de uma dada noção de identidade, independente se local, nacional ou individual.

Partimos agora para a tentativa de enfatizar que as bibliotecas também se configuram, ao longo de sua história, como instituições fundamentais para a preservação dos elementos culturais que emergem das diversas esferas sócio-históricas onde se inserem, posicionando-se, assim, como “*Lugares de Cultura*”. Acreditamos que esta possibilidade encontra-se presente já nas funções básicas de seleção, organização e transmissão dos diversos signos informacionais contidos em seus acervos.

Característica que lhes confere o status de lugar de continuidade e de preservação da história em tempos e espaços específicos. Configurando-se, desta maneira, como organismo de fundamental importância para a estabilidade e o desenvolvimento de uma noção de identidade

cultural, bem como do sentimento de se pertencer a um determinado agrupamento humano via preservação da tradição e da memória coletiva. Isto se efetiva porque a história das bibliotecas acaba por se converter na história daquilo que uma sociedade decide preservar e transmitir ao longo de seu *continuum* histórico.

3.2. Biblioteca: lugar de urdidura da memória e da cultura

Sintetizando aquilo que já se salientou até o presente momento, uma biblioteca, especialmente uma biblioteca pública, não é apenas o depósito dos estratos informacionais que o homem almeja proteger das investidas do tempo e do esquecimento. É antes, e sobretudo, o reflexo da ansiedade do *Ser* por preservar-se futuro adiante. Por isso, forma-se como um conceito imaterial que, de acordo com o lugar onde se insere, confere sentido às práticas culturais humanas.

É a memória do mundo: todos os conhecimentos humanos em um só lugar. Isto é, aquilo que o conhecimento significa para o homem é o que a biblioteca pretende conservar, seja este “o sopro de Deus, as Musas, a morada do Bom e do Belo, os ventos uivantes do comércio, ou uma mistura confusa de todas estas coisas – será aquilo que a biblioteca é templo”. (BATTLES, 2003; p.16). É, enfim, o lugar onde se vive de maneira concreta as ações e representações de cada um e de todos, origem e destino de toda cultura autêntica. Características que nos possibilita afirmar que:

A história das bibliotecas no Ocidente é indissociável da história da cultura e do pensamento, não só como lugar de memória no qual se depositam os estratos das inscrições deixadas pelas gerações passadas, mas também como espaço dialético no qual, a cada etapa dessa história, se negociam os limites e as funções da tradição, as fronteiras do dizível, do legível e do pensável, a continuidade das genealogias e das escolas, a natureza cumulativa dos campos de saber ou suas fraturas internas e suas reconstruções. (JACOB, 2000; p.11).

Portanto, a razão para lançarmos um olhar sobre a história das bibliotecas e de suas coleções, bem como sobre seu papel crucial para a salvaguarda da memória e da cultura dos homens, liga-se à impossibilidade de compreendermos e transformarmos o mundo no qual habitamos sem os elementos materiais e imateriais que nelas se preservam para nos ligar a um dado repertório simbólico.

Retrocedendo no tempo, visualizamos que a história das bibliotecas, tal qual a das civilizações humanas, tem sua gênese ligada ao acúmulo das diversas experiências porque passaram as gerações que nos precederam, visto que a conservação e a transmissão “das aquisições elaboradas e complexas somente pode ter lugar mediante registros físicos de tipo permanente, ou pelo menos bastante duradouros” (SERRAI, 1975; p.141). Premissa que nos indica que as primeiras bibliotecas se formaram em paralelo à invenção da escrita, momento no qual o homem passa a gravar em materiais estáveis a substância essencial daquilo que era narrado, ou seja, daquele conteúdo que se conservava e se transmitia oralmente através das práticas de narração e rememoração.

O que implica que à memória biológica, que pertence à espécie, e à memória cerebral, que pertence ao indivíduo, acrescentou-se a biblioteca como memória coletiva das experiências existenciais, científicas e culturais do homem e da sociedade como um todo. Inscrita sob a forma de documento, esta memória requer sua reunião, organização e meios específicos para sua disseminação, tendo-se em vista seu amplo uso por parte de todas as esferas sócio-culturais.

Como marco histórico, é possível apontarmos que as primeiras bibliotecas surgiram mais ou menos no quarto milênio antes de Cristo, na cidade babilônica de Nipur. Região onde foram encontrados os primeiros vestígios de uma coleção de tábuas de argila impressas com a técnica da escrita cuneiforme.

Acompanhando o surgimento das cidades, estas primeiras bibliotecas floresceram no Extremo Oriente, às margens dos rios Tigres e Eufrates. Foi nesta localidade que se edificou a biblioteca de Nínive, fundada por Assurbanipal, rei da Assíria. Como era típico daquele momento histórico, esta biblioteca encontrava-se alocada em uma das muitas salas do palácio imperial e funcionava como uma coleção privada que possuía cerca de 25 mil tabletes de argila contendo transcrições que o rei mandara coletar em diversas partes de seu reino.

No entanto, foi o Egito que viu nascer as bibliotecas mais importantes da Antiguidade, sendo a biblioteca de Alexandria a mais famosa de todas elas, em cujo acervo encontravam-se depositados mais de setecentos mil volumes. De acordo com MARTINS (2002; p.75), foi Ptolomeu Soter quem a fundou durante seu reinado, ficando a cargo de seu filho, Ptolomeu Filadelfo, ampliá-la. Procedimento imitado incessantemente por seus sucessores.

Tendo por objetivo reunir em suas estantes toda a herança cultural da Antigüidade, a Biblioteca de Alexandria entrou para a história como a primeira instituição a possuir aspirações universais e, através de sua comunidade de sábios e estudiosos, tornou-se o protótipo das universidades modernas. Isto porque, “o grande estoque de livros reunidos em Alexandria definiu uma nova concepção a respeito do valor do conhecimento” (BATTLES, 2003; p.36).

Conhecimento que, tanto para os Ptolomeus quanto para a comunidade Alexandrina, era encarado como um bem, uma mercadoria, uma forma de capital a ser adquirido e “entesourado” como recurso para a promoção do espírito e da cura da alma. Alexandria é, portanto, o fruto mais visível das atividades de “uma comunidade de intelectuais que se dedica à pesquisa e ao ensino, que encontra na biblioteca um de seus instrumentos de trabalho, em domínios tão diversos quanto a poética, as ciências, a história e, naturalmente, a filosofia”. (JACOB, 2000; p.46).

Originando-se no ano de 331 antes de Cristo, quando Alexandre Magno fundou uma cidade a oeste do Nilo e a transformou em capital do reino do Egito, Alexandria se apresentava como uma cidade nova – centro urbano grego e de cultura helênica em terras egípcias – que deveria criar sua própria memória. Sendo assim, sua biblioteca, que se unia a um museu junto ao túmulo do imperador, nasceu em meio a imagens múltiplas que conjugavam o conhecimento laico a uma memória sagrada e uma noção pouco terrena de tempo e espaço.

Sua eficácia parecia estar atrelada ao papel dos livros como bens simbólicos; suportes importantes capazes de ser revestidos em grandes ganhos políticos. No caso de Alexandria, por exemplo, tratava-se de valorizar uma cidade nova, formada por emigrados e contraposta à tradição grega. Dessa maneira, a marginalidade geográfica e cultural era compensada por uma nova centralidade simbólica, que premiava o local com “toda memória do mundo” e o transformava em referência para intelectuais e eruditos do Mediterrâneo helenístico e greco-romano. Além do mais, estabeleceu-se em Alexandria um efeito ilusório entre a cidade e a biblioteca, já que os cinco bairros foram batizados tendo como critério as letras do alfabeto: Alfa, Beta, Gama, Delta e Épsilon. A cidade convertia-se, assim, em paródia e ganhava uma mensagem do tamanho das aspirações reais: *Alexandros Basileus Genos Dios Ektisen* (polinamimition), “o rei Alexandre, da raça de Zeus, fundou uma cidade inimitável”. (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002; p.124).

Desta forma, a Biblioteca de Alexandria se constituiu como uma instituição de domínio privado, onde o Estado e o patrocínio do rei asseguravam seu funcionamento e definiam sua política de aquisição, controle e acesso. Biblioteca que, através de sua pretensão de universalidade, tornou-se pólo de atração de livros e leitores do mundo inteiro.

Um tesouro onde alguns poucos leitores desfrutavam de uma infinidade de textos escritos em grego ou traduzidos de línguas bárbaras. Memória do mundo que almejava apropriar-se de todos os traços escritos pelos diversos povos da terra, em todas as línguas e em todos os lugares. Biblioteca formada através de uma intensa política de aquisições, cujo princípio voltava-se para a tentativa de se alcançar a completude de todas as formas de saber inscritas em uma materialidade espaço-temporal e passível de serem armazenadas e disponibilizadas em um único lugar. Condição que instaura uma nova relação com o tempo e com o espaço, onde:

Há o tempo da busca dos livros, de sua acumulação progressiva que visa criar uma memória total, universal, abolindo a distância com o passado para propor num único lugar de conservação todos os escritos humanos, os vestígios do pensamento, da sabedoria e da imaginação. A coleção afirma uma vontade de domínio intelectual ao impor uma ordem de acumulação de livros e de textos provenientes de regiões e de épocas muito variadas. (JACOB, 2000; p.50).

Porém, a empreitada de reunir em um único lugar todos os saberes concebidos pelos homens se mostrou por demais ambiciosa e encontrou nas restrições espaciais sua impossibilidade de concretude física. Alexandria foi um lugar utópico onde seus freqüentadores criaram novas relações culturais, mas sem se esquecer de suas origens. Fruto do paradoxo que se instaura entre a totalidade e suas partes, entre a promessa de uma memória universal, mas que ultrapassa o olhar do indivíduo e seus itinerários pacientes, parciais e atípicos diante da necessidade de escolha de um dado documento.

Um império dos signos, com seus jogos de espelhos que se desdobram em labirintos e escapam a todo entendimento. Alexandria foi, por fim, “a biblioteca como metáfora do infinito, do tempo imóvel, da imensa sincronia de todas as palavras e pensamentos jamais formulados, exposta ao risco final da perda de sentido e de referência”. (JACOB, 2000; p.11). Sendo mais específico, sistema depositário do saber, fonte do sentido de toda literatura, filosofia e ciência da Antigüidade.

Embora tenha se tornado o mais importante centro intelectual da Antigüidade, Alexandria não foi a única biblioteca a gozar de grande prestígio naquele período. Isto porque, Pérgamo, que chegou a abrigar cerca de duzentos mil volumes, conseguiu, em certos momentos de sua história, um nível de fama capaz de rivalizar com sua antecessora.

Pérgamo foi fundada por Eumenes, filho de Átalo, a partir de uma intensa campanha de caça aos livros promovida com métodos muito semelhantes aos praticados havia mais de um século em Alexandria. Porém, grande parte da fama de Pérgamo se deveu ao aperfeiçoamento da técnica, originalmente concebida em países do Oriente, de tratamento do couro de certos animais para servirem de base aos processos ligados à escrita. Técnica que posteriormente deu origem ao pergaminho, material que se tornou, a partir da crise do papiro, a principal matéria-prima para a fabricação do livro.

Porém, como a história das bibliotecas antigas é permeada por catástrofes, sejam estas impostas por forças naturais ou pela loucura dos homens, tanto Alexandria como Pérgamo foram completamente dizimadas, sendo seus tesouros condenados à história do esquecimento.

Dando curso à história, a partir da fundação das Cidades-Estados gregas, as bibliotecas helenísticas, que tomaram as de Alexandria por modelo, edificaram-se tendo por base dois objetivos: servir de sinal visível do poder das grandes dinastias e funcionar como local de trabalho para um círculo restrito de eruditos e letrados. Não eram instituições públicas, posto que continuavam a obedecer um modelo de referência mais antigo, o das “coletâneas de livros das escolas de filosofia e de ciências, reservados a um número muito restrito de mestres, discípulos e alunos”. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p.14, v.1).

Embora se sustente a certeza de que existiram inúmeras bibliotecas em algumas das muitas cidades do mundo helenístico, tendo sido a de Pisítrato a primeira a ser fundada por volta do século VI antes de Cristo, o caráter oral da literatura grega, feita mais para ser ouvida da boca dos próprios autores, que para ser lida em orbes fechados e frios, explica a pouca importância que os gregos atribuíram a estas instituições culturais.

Para os helênicos era desnecessário guardar os livros em lugares específicos porque o conhecimento se produzia e se difundia através do diálogo, da troca de experiências e não do monólogo, da discussão e não da mediação, do entrechoque das idéias e não do virtuosismo

das mesmas, enfim, da literatura dos poetas olímpicos, dos cantores de estádio, dos oradores políticos e dos mestres da ágora.

É a partir deste contexto que, segundo MARTINS (2002), se instaura mais um paradoxo na história da humanidade, visto que é com “um povo militar e guerreiro, comerciante e prático, imediatista e político, que só admitia a palavra, escrita ou oral, como instrumento de ação, que vai, no mundo ocidental, possuir as melhores bibliotecas e, em particular, as primeiras bibliotecas públicas”. (MARTINS, 2002; p.77). A idéia de uma biblioteca pública parecida com a dos moldes atuais foi, de fato, uma invenção dos romanos. Foram eles que destituíram a sacralidade dos materiais escritos para convertê-los no veículo condutor por excelência das idéias, dos projetos e dos empreendimentos que deveriam ser postos ao alcance de todos.

Dentro deste panorama, a primeira biblioteca pública romana foi edificada por volta do ano 39 antes de Cristo e contava com dois salões de leitura: um para os livros escritos em latim, e outro para os livros em grego, sendo que cada um deles era decorado por estátuas que homenageavam os poetas e os oradores de cada um dos dois idiomas. Padrão que serviu de modelo para todas as bibliotecas de Roma construídas a partir de então. É o que nos aponta BATTLES (2003) quando afirma que isso ocorre:

Desde os grandes repositórios imperiais de Augusto e de Trajano até as bibliotecas públicas mais modestas e as pequenas coleções das cidades provincianas. Isso significava um desvio marcante do modelo grego, cujo protótipo era Alexandria, que não dispunha propriamente de salas de leitura. O bilingüismo das bibliotecas romanas expressava a herança mediterrânea reclamada por Roma, enquanto a ênfase na experiência do leitor dá provas de suas origens republicanas. (BATTLES, 2003; p.52).

Característica que também se encontra presente na biblioteca Palatina fundada por Augusto, junto ao templo de Apolo, que mais tarde se tornaria a mais importante do Império. Apesar de ser uma biblioteca imperial e de caráter erudito, a mesma encontrava-se aberta a qualquer pessoa que almejasse freqüentá-la, correspondendo, desta maneira, ao aumento da demanda por materiais de leitura.

Portanto, em seu conjunto, as bibliotecas públicas romanas configuraram-se como um indicativo de que “no mundo das representações das sociedades greco-romanas da época, livros e leitura tinham seu lugar na abundância e nos comportamentos de uma vida opulenta”.

(CAVALLO; CHARTIER, 2002; p.18, v.1). Fato que nos permite inferir que tais bibliotecas são um caso único na Antigüidade Clássica, visto se portarem como as esferas mais próximas de uma instituição cultural como conhecemos nos dias atuais. Instituição que tem o seu real valor projetado pelas seguintes palavras do Imperador Adriano:

Fundar bibliotecas era construir celeiros públicos, aprovisionar reservas contra o inverno do espírito cuja aproximação eu já podia prever mesmo contra minha vontade. Tenho construído muito: é uma forma de colaborar com o tempo sob seu aspecto de passado, é preservar ou modificar seu espírito, fazer dele uma espécie de reserva para o futuro; é reencontrar sobre as pedras o segredo das origens. (YOURCENAR, 1980; p.131).

Referencial histórico que nos possibilita constatar que as bibliotecas antigas eram visualizadas, já naquele período, como lugares privilegiados para a preservação da cultura e da memória coletiva do mundo clássico. Foi por intermédio de seus acervos que a modernidade pôde travar contato com as obras dos grandes intelectuais daquele tempo, destacando-se aí os gramáticos, os retóricos, os poetas e prosadores greco-latinos. Documentos indispensáveis para a elaboração de nosso passado intelectual. Passado que não nos chegou de forma íntegra e completa, posto que, como aponta Luciano Cândido (2000):

Considerada em seu conjunto, a história das bibliotecas da Antigüidade não passa de uma série de fundações, reconstruções e catástrofes. Um fio invisível liga todos os esforços feitos pela civilização do mundo helenístico-romano para salvar seus livros, esforços múltiplos e, em geral, ineficazes. Tudo começa em Alexandria: Pérgamo, Antioquia, Roma, Atenas são apenas repetições. Destruições, saques, incêndios atingem infalivelmente as grandes coleções de livro. Mesmo as bibliotecas de Bizâncio não constituem exceções. (CÂNDIDO, 2000; p.237-238.).

Quadro que se estabelece porque as bibliotecas estão constantemente envolvidas tanto na descoberta da verdade, quanto na sua destruição, tendo-se em vista satisfazer o espírito bárbaro ou à busca cega por poder de príncipes, presidentes ou sujeitos comuns aspirantes a um trono. Os argumentos para a destruição de uma biblioteca encontram suas bases de sustentação no “resultado do medo, da ignorância e da cobiça de seus supostos benfeitores e patronos, [onde] somente uma catástrofe é capaz de fornecer o enredo dramático que age como uma droga contra a realidade da decadência e do destino”. (BATTLES, 2003, P.37).

Por incrível que pareça, as bibliotecas são instituições de estruturas pouco vigorosas que a duras penas conseguem suportar, tal qual muralhas, as investidas do tempo e a loucura dos

homens. Isto porque, como já apontamos, a história das bibliotecas é feita de duplicidades e de paradoxos. Observadas de soslaio, parecem indestrutíveis, mas se vistas com um grau mais acentuado de concentração e de capacidade crítica, apresentam-se como construções frágeis e passageiras. “Alocadas em grandes edifícios e compostas por coleções de coleções, por livros milenares e documentos cuja data se perdeu, as bibliotecas guardaram uma imagem de estabilidade e solidez que, na verdade, pouco combinou com seu destino”. (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002; p.418). É o que também aponta Robert Darnton (2001) quando nos diz que:

A história nos mostra como essas livrarias foram e continuam sendo destruídas, seja por motivos naturais ou por conta da razão instável dos homens. E, cada vez que uma caía, tombava com ela uma parte de civilização. Foi assim com Alexandria, que durou apenas um século, e com ela – com seus 700 mil volumes – desapareceu parte do conhecimento disponível sobre a Grécia. Não por acaso os ingleses queimaram a Biblioteca do Congresso em 1814, e um novo acervo cultural teve de ser construído. Foi assim quando Monte Cassino foi bombardeada, durante a Segunda Guerra Mundial, e perdeu-se boa parte do conhecimento sobre a Europa medieval. E, não faz muito tempo, a destruição da Biblioteca Nacional do Camboja, pelo Khmer Vermelho, levou consigo o maior estoque de informações sobre a civilização Cambojana. Por sinal, esse era o objetivo de seus algozes, que pretendiam reduzir o passado a zero e recomeçar do nada: criar uma memória, inventar de novo uma mesma nação. Não por acaso destruíram 80% dos seus livros e mataram 57 dos seus sessenta bibliotecários. Como se vê, a história das bibliotecas é antiga e feita de destruições, mais ou menos intencionais. Mas a repetição pede atenção, e a insistência em queimar revela o objetivo de liquidar com a memória e de tudo recomeçar. (DARNTON, 2001; p.4).

O principal motivo que coloca as bibliotecas na linha de frente da disputa por poder é o fato das mesmas preservarem, em forma de um acervo físico, a memória coletiva e cultural de um povo. Disputas que, por sua vez, tornam-se as grandes responsáveis pela perda irrevogável de valiosos tesouros do conhecimento humano. Aquilo que sobreviveu até os dias atuais é uma amostra ínfima de todo o repertório informacional que se produziu nos primeiros séculos da humanidade, tendo-se salvado graças aos esforços individuais de leitores que os conservaram mais ou menos ao acaso.

Condição que ainda se manteve inalterada no alvorecer da Idade Média, momento no qual as bibliotecas continuam a se definir como um prolongamento daquelas fundadas na Antigüidade, tanto no que diz respeito à sua composição, quanto à sua organização, natureza e

funcionamento. São bibliotecas que não se encontram abertas ao uso do público em geral, devido ao fato de se ligarem às grandes ordens religiosas que as viam como organismos mais ou menos sagrados, devendo, portanto, manter o livro e a palavra escrita fora do contato com o mundo profano. Porém, por localizarem-se no interior dos conventos e mosteiros, lugares por natureza de difícil acesso para os leitores comuns, conseguiram preservar para a posteridade parte do conhecimento que se produziu até aquele período.

A Idade Média também ficou marcada pelo nascimento de três tipos de bibliotecas: as primeiras emergem junto aos conventos e mosteiros, cujo principal exemplo é a Biblioteca do Vaticano, idealizada pelo Papa Nicolau V no ano de 1450. O segundo tipo nasce em paralelo ao surgimento das primeiras universidades, é o caso das bibliotecas das Universidades de Paris e Oxford. Por sua vez, o terceiro tipo notabilizou-se por seu caráter particular, bibliotecas que mais tarde, e por força de uma evolução natural, transformaram-se em bibliotecas “oficiais” e públicas.

Contudo, é preciso salientar que durante toda a Idade Média o trato com os livros esteve quase que exclusivamente restrito ao interior dos mosteiros e dos conventos. Isto aconteceu porque, naquele período, o contato com os livros associava-se, em todos os seus níveis, à educação religiosa. Tomando os livros como receptáculos sagrados que acolhem os saberes oriundos do contato privilegiado com a divindade, as grandes ordens religiosas solicitaram para si a responsabilidade de administrar todas as etapas de sua produção, bem como os meios necessários para evitar que circulassem no mundo profano.

Os fundadores das grandes ordens religiosas da Idade Média pretendiam, a partir de tais medidas, substituir os elementos característicos da cultura greco-romana por uma muito mais ascética, onde a conversão à vida monástica exigia a renúncia de todos os elos que constituíam sua vida anterior. Razão pela qual não se permitia o estudo das artes liberais, da mitologia, das fábulas e da retórica.

Toda a cultura dos monges deveria, portanto, provir dos estudos e da exegese bíblica, livro que abarcava tudo aquilo que era necessário saber. Neste sentido, se um monge desejasse fazer poesia deveria “ler os salmos, se dialética, as epístolas de São Paulo; para quem se interessava pela ciência, o Gênesis é o livro que se deveria estudar, e, caso se quisesse fazer

história, o Antigo Testamento e em particular o Livro dos Reis ofereceriam uma longa série de acontecimentos”. (RICHÉ, 2000; p.248).

É, pois, a partir da crença de que o livro era um bem que deveria permanecer inacessível ao domínio público, que as bibliotecas da Idade Média se desenvolveram e se instauraram quase que exclusivamente no interior dos mosteiros e conventos europeus. Cada um deles possuía sua própria biblioteca e certas ordens chegavam a incluir em seu código de regras, como dever piedoso, o trabalho em tais instituições. Sendo assim, podemos inferir que durante todo este período as bibliotecas se caracterizaram como:

[...] o verdadeiro tesouro do mosteiro; sem biblioteca, ele seria uma cozinha sem panelas, uma mesa sem alimentos, um poço sem água, um rio sem peixes, um jardim sem flores, uma vinha sem uvas, uma torre sem guardas, uma casa sem mobília. E, da mesma forma por que se conserva cuidadosamente uma jóia num escrínio bem fechado, ao abrigo da poeira e da ferrugem, a biblioteca, suprema riqueza do convento, deve ser atentamente defendida contra a umidade, os ratos, e os bichos. (KEMPIS apud MARTINS, 2002; p.83.).

Foi no interior destas bibliotecas que se assemelhavam a “cofres hermeticamente fechados” que se preservou grande parte da literatura clássica que hoje podemos travar contato. Isto se deve ao fato de terem sido ao mesmo tempo, e graças ao trabalho dos escribas, centros de confecção de livros e depósitos de obras antigas e modernas destinadas à venda, troca ou empréstimo entre o círculo restrito das grandes ordens religiosas ou, em menor medida, entre os representantes das burguesias locais.

Dentre todas as ordens religiosas da Idade Média européia a que mais se identificou com os livros foi a dos Beneditinos. Inspirados pelas ideologias de São Bento, para quem a ociosidade era uma inimiga da alma, os Beneditinos se dedicaram a desenvolver um trabalho de cópia manuscrita de livros que, por ser executada em larga escala e com tamanho esmero, passou a qualificar o ofício intelectual caracterizado por grande valor, paciência e correção.

O trabalho com os livros era uma tarefa oficial desta ordem, devendo ser executado em equipe e em horas especialmente reservadas, visto que requeria grande atenção e extremo cuidado. Foi, portanto, graças aos escribas e às bibliotecas dos conventos e mosteiros que as obras dos Padres da Igreja, dos gramáticos, dos retóricos, dos filósofos, poetas e prosadores greco-latinos puderam ser conservadas até a modernidade. A dívida que a cultura Ocidental tem para

com os escribas, em especial com aqueles que pertenceram à ordem dos Beneditinos, é imensa. Sem eles o conhecimento das letras, do pensamento e da cultura da Antigüidade Clássica ficaria extremamente limitado.

Como cada mosteiro era também uma editora por intermédio da qual os abades enriqueciam suas bibliotecas, os mesmos contribuíram de forma decisiva para a consolidação dos pilares que sustentavam a cultura européia e, particularmente, para a difusão do livro. Política que se intensificou a partir do século IX em benefício de uma cultura que se tornava cada vez mais humanista. Contudo, é preciso lembrar que:

Todas essas riquezas contidas nas bibliotecas monásticas do Ocidente ter-se-iam perdido para a civilização intelectual, e não teriam resultado na Renascença que as revelou e aproveitou, se não fossem as bibliotecas do Oriente Próximo, as de Bizâncio, igualmente mantidas por monges. (MARTINS, 2002; p.86).

Esta afirmação pode ser considerada correta na medida em que constatamos que foram os monges Bizantinos que levaram para os monastérios e conventos europeus os acervos das bibliotecas do Oriente, depois que estas foram tomadas pelos turcos durante a conquista de Constantinopla no ano de 1453. Por conterem as bases do conhecimento da Antigüidade tais acervos difundiram os fundamentos teóricos que deram origem ao Renascimento artístico e científico europeu.

De fato o mundo islâmico viu florescer em suas terras um sem número de bibliotecas que se encontravam repletas de grande parte da filosofia e da ciência do mundo helenístico. Material este que, mediante a ação de tradutores e calígrafos, foi vertido para a língua árabe e, juntamente com a poesia persa, formaram os acervos das bibliotecas que deixaram uma herança inestimável para ser compartilhada entre os vários públicos da Europa renascentista.

A cultura mulçumana, juntamente com suas bibliotecas, se formou em ritmo acelerado visto que já no século VIII Bagdá havia se transformado em um renomado centro de estudos, contando com uma enorme biblioteca onde se tinha acesso a importantes obras sagradas, científicas e humanísticas.

Conhecida pelo nome de *Casa da Sabedoria*, a biblioteca de Bagdá era também um importante centro de tradução, compilação e disseminação do conhecimento acumulado por

todos os povos muçulmanos da Índia à Península Ibérica. Ela era, deste modo, “a um só tempo biblioteca, escola e centro de pesquisa capaz de satisfazer a todas as necessidades de um jovem intelectualmente bem dotado”. (BATTLES, 2003; p.67).

No entanto, foi em Constantinopla, durante o governo de Constantino, que se deu o apogeu das grandes bibliotecas do Oriente. Embora seja vista como mais uma biblioteca particular, posto que se mantinha com recursos oriundos dos fundos do Estado imperial, a biblioteca de Constantino chegou a possuir cerca de cem mil volumes acumulados graças à atividade de uma intensa legião de copistas encarregados de multiplicarem os manuscritos advindos de várias partes do globo. Segundo consta a lenda, era nesta biblioteca que estava depositada, entre outras preciosidades, a cópia autêntica dos Atos do Concílio de Nicéia, além de obras de Homero e Hesíodo escritas em letras de ouro.

Foi este tesouro do conhecimento que os monges Bizantinos levaram para a Europa quando, em meados do século XIII, os reinos árabes se viram completamente tomados pelos bárbaros. Fato que, por sua vez, infiltrou na Europa uma parcela antes impensada e mesmo desconhecida de informações sobre a Antigüidade Clássica. Circunstância basilar e indispensável para a emergência do Renascimento e o fim da Idade Média. Movimento histórico que merece destaque porque:

[...] enquanto as bibliotecas ocidentais perpetuavam exclusivamente a literatura latina e sua respectiva cultura, as bizantinas eram com predominância núcleos de civilização helênica. Ora, sem o helenismo não haveria igualmente Renascença, e as bibliotecas bizantinas, concorreram assim, com a parcela mais importante nessa revolução de idéias. A Renascença, antes de ser uma ressurreição da cultura latina, é o reconhecimento da cultura grega, praticamente desconhecida no Ocidente até então. A verdadeira revelação renascentista é a da cultura grega, visto que o contacto com a latina não se havia praticamente interrompido. (MARTINS, 2002; p.87).

Foi, portanto, a partir das bibliotecas das grandes ordens religiosas como a Vaticana e as de São João e São Paulo em Veneza, que o homem medieval, angustiado no mais profundo de seu ser pelo temor do desgaste dos homens e das coisas, aliado ao medo da finitude da história (crença motivada pela profanação do saber divino), consegue manter a salvo da destruição os fundamentos da cultura e da memória humana concebidos até então e transformá-los nos pilares responsáveis pela edificação da Modernidade.

Outro fator a ser levado em consideração neste panorama histórico que apresenta a biblioteca como instituição responsável pela salvaguarda, organização e disseminação da memória e do patrimônio cultural da humanidade é aquele que recupera a importância das bibliotecas particulares para a concretização de tal função.

Como os acervos de tais bibliotecas sempre cresceram ao gosto de seus proprietários, e tendo muitos deles conseguido burlar as restrições ideológicas impostas por parte da censura estatal e da Igreja, os mesmos se tornaram responsáveis pela preservação de parte importante do conhecimento que se pretendeu condenar à destruição e ao esquecimento. Foi graças às bibliotecas particulares que as obras de Platão, Isócrates, Sófocles, Tucídides, Aristóteles e muitos outros poetas e pensadores permaneceram a salvo.

De Constantino a José Mindlin, passando por imperadores, grandes fidalgos das cortes burguesas européias ou mesmo de pessoas comuns, o hábito de colecionar livros se tornou uma importante variante das formas de conservação da memória e do patrimônio cultural humano. Isto porque, os acervos das bibliotecas particulares não são constituídos apenas por livros tidos como essenciais ou representativos daquilo que se convencionou chamar de cultura erudita ou letrada, mas por todos aqueles documentos que, como um fetiche, uma objetivação ou uma obsessão de colecionador desperta o interesse e a vontade de posse. Sendo assim, muitos elementos que demarcam as várias esferas culturais da atualidade se difundiram graças à ação dos bibliófilos.

Característica que se reafirma no momento em que lembramos que muitos destes acervos particulares acabaram por se constituir no núcleo central das grandes bibliotecas da modernidade. É o caso da Biblioteca Nacional de Paris, que se desenvolveu a partir do que restou dos quase mil e quinhentos volumes da Biblioteca particular de Carlos V, ou da Biblioteca Nacional do Brasil que tem suas bases ligadas ao acervo trazido pela família real portuguesa quando esta imigrou para terras coloniais.

É exemplar também o caso da Biblioteca da Universidade de Oxford, hoje um dos maiores do mundo, que se inicia com uma doação de cerca de 600 volumes feita por Richard de Bury em 1334, e o da Biblioteca da Universidade de Paris, cujo acervo se desenvolveu a partir de uma doação feita por Robert de Sorbon. Instituições que conquistaram seu prestígio por terem lançado os fundamentos necessários à laicização do saber e à publicização do livro.

Surgindo como um desdobramento das bibliotecas monásticas, principalmente daquelas pertencentes aos franciscanos, beneditinos e dominicanos, as bibliotecas universitárias ganharam impulso em meados do século XV, quando suas riquezas aumentaram consideravelmente e a racionalidade proveniente do Renascimento fez destas o grande celeiro para a produção e difusão do saber humano. Episódio que se constituiu como fator decisivo para a consolidação e disseminação da cultura européia, além de incentivar a difusão do livro e das práticas ligadas à leitura.

A partir da criação das universidades as bibliotecas passaram a não se preocupar apenas com o acúmulo e preservação dos livros, mas principalmente com a difusão da leitura e da consolidação dos espaços de pesquisa e de estudos. Do mesmo modo como as bibliotecas monacais haviam se tornado a imagem de um claustro fechado e inacessível, as bibliotecas das universidades converteram-se no cenário onde os livros, mesmo acorrentados às paredes, encontravam-se expostos e disponíveis para satisfazer às necessidades informacionais de seus novos usuários. Sendo assim:

Do ponto de vista arquitetônico, essa nova biblioteca é constituída por uma sala cumprida, com um corredor vazio no centro, sendo a sala ocupada, nas duas naves laterais, por filas paralelas de bancos, dos quais os livros, para leitura e consulta, ficam presos por meio de correntes. A planta é, em resumo, a da igreja gótica; e se trata de uma semelhança que vai muito além do fato puramente arquitetônico, visto que assume as novas exigências próprias da civilização gótica. A biblioteca sai da solidão do monastério ou do limitado espaço que lhes destinavam os bispos nas catedrais românticas, para se tornar urbana e ampla. O quadro que define esse novo modelo de biblioteca é o silêncio: silencioso deve ser o acesso ao livro, perturbado apenas pelo tilintar das correntes que o prendesse ao banco. Silenciosa deve ser a procura de autores e de títulos então dispostos num catálogo bastante acessível. (CAVALLO; CHARTIER, 2002; p.23).

A partir deste momento as bibliotecas deixam de ser vistas como um lugar de estudo individual para se tornar o local em que professores e alunos podiam ler, escrever e estudar. Foi nestas bibliotecas onde os livros se encontravam amarrados à grossas correntes que a necessidade de silêncio se tornou explícita pela primeira vez. Condição fundamental para que o livro perdesse seu caráter de objeto sagrado e secreto para se transformar em um instrumento de trabalho posto ao alcance de todas as mãos.

É também neste momento que a biblioteca se torna uma instituição leiga, civil e pública a serviço da laicização, democratização e socialização do conhecimento, abrindo as portas de seus acervos e se posicionando, definitivamente, como esfera público-democrática que busca captar, organizar, preservar e difundir a memória coletiva e o patrimônio cultural do meio onde se insere.

As bibliotecas públicas surgem na Europa como resultado de inúmeras transformações decorrentes do intenso desenvolvimento industrial e da crescente urbanização que ocorre nos séculos XVIII e XIX. Neste período, esperava-se que as bibliotecas contribuíssem de maneira significativa para o progresso cultural e intelectual da nação, bem como para a promoção da ordem social.

Acompanhando o desenrolar das grandes transformações sociais que tiveram seu marco inicial naquele momento histórico, as bibliotecas públicas adotaram como uma de suas principais funções a elaboração e o auxílio às políticas públicas ligadas à promoção da educação. Colaborando, assim, para a socialização e a emancipação do indivíduo via preservação e transmissão do patrimônio material e cultural do grupo ao qual se insere.

Desta forma, “o adjetivo *público*, que contemporaneamente se juntou ao nome da biblioteca, não corresponde apenas ao desejo de identificá-la como organismo mantido pelo governo ou por entidades particulares, mas aberto a todos os interessados”. (MARTINS, 2002; p.325). Sendo assim, o conceito biblioteca pública denota uma instituição social sempre em evolução, que influencia e é influenciada pela estrutura social que a circunda, refletindo e contribuindo para o seu desenvolvimento através da coleta, organização e disseminação dos produtos culturais, da administração e produção do conhecimento registrado, além da garantia de livre acesso a todos aqueles que queiram utilizá-los.

As bibliotecas públicas são, pois, centros locais de informação que têm por objetivo tornar prontamente acessíveis todos os signos informacionais armazenados em seu acervo, cujos serviços devem ser oferecidos tendo-se em vista a igualdade de oportunidades, sendo indiferente a questões que se relacionem com critérios de raça, idade, sexo, religião, nacionalidade ou condição social. Isto porque:

A liberdade, a prosperidade e o progresso da sociedade e dos indivíduos são valores humanos fundamentais, mas só serão atingidos quando os cidadãos estiverem na posse das informações que lhes permitam exercer seus direitos democráticos e ter um papel ativo na sociedade. A participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem tanto de uma educação satisfatória como de um acesso livre e sem limites ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação. (UNESCO, 1994).

Por serem uma criação da democracia moderna, as bibliotecas públicas possuem como missão política e civilizadora, segundo a UNESCO (órgão das Nações Unidas responsável por desenvolver ações relacionadas à educação e à cultura), a função de captar, organizar e disponibilizar os estratos informacionais humanos a fim de colocá-los a serviço de toda uma coletividade. Como prestam auxílio à auto-formação individual, devem se posicionar, ainda, como local propício para um criativo desenvolvimento pessoal, a fim de promover a construção do conhecimento por intermédio do apreço à arte e às inovações científicas.

Devem priorizar, portanto, o fomento e o fortalecimento do diálogo intercultural, em especial o da diversidade cultural, bem como facilitar o desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso da informação e da informática, entre inúmeras outras funções cujo objetivo gira em torno de sua caracterização como organismo social de extrema importância para a preservação da tradição, da cultura e da memória coletiva de qualquer agrupamento humano. Sendo assim, é a partir deste prisma que podemos inferir que:

A biblioteca não é mais, por consequência, um mero depósito de livros: esse o mais importante de todos os pontos característicos na evolução de seu conceito. À sua *passividade* substituiu-se um salutar *dinamismo*, a iniciativa de uma obra que é, ao mesmo tempo, de socialização, especialização, democratização e laicização da cultura. Ela desempenha, dessa forma por menos que pareça, o papel essencial na vida das comunidades modernas; é em torno dela que circulam todas as outras correntes da existência social. (MARTINS, 2002, p.325).

Através delas nos tornamos capazes de compreender que em todos os momentos da história do Ocidente o homem tentou achar respostas para o seguinte paradoxo: obcecados pelo sonho de uma biblioteca total que reunisse todos os textos da terra em um só lugar (e Alexandria é o grande ícone desta busca), sempre nos vimos atormentados pela realidade decepcionante das bibliotecas reais que, por maiores que sejam, somente podem fornecer uma imagem parcial, lacunar e mutilada do conhecimento universal. “Através da conservação de livros que se multiplicam ao infinito, manifesta-se a angústia surda do tempo que passa e que destrói, o

medo de perder-se nessa enchente de letras e palavras sempre ameaçadas pela ignorância, pela violência, pela história, pelo tempo e pela barbárie dos homens”. (GOULEMOT, 2000; p.261).

As bibliotecas, especialmente as públicas, são lugares de confrontos, de sonhos e de pesadelos. Lugares onde se inscrevem as angústias e as esperanças de uma época, bem como suas contradições e confusões. Espaços permeados por tensões contraditórias, mas que estão abertas ao mundo das realidades e das idéias. Instrumentos privilegiados do saber através dos quais, por intermédio da materialidade de suas coleções, nossa tradição, nossa memória coletiva e nosso patrimônio cultural se mesclam para urdirem o tecido onde aquilo que chamamos de identidade se constitui, se nutre e se valoriza. Por este motivo:

Nossa herança humilde e espantosa resume-se ao mundo e apenas ao mundo, cuja existência estamos sempre testando (e comprovando) com as histórias que contamos a seu respeito. A suspeita de que nós e o mundo somos feitos à imagem de algo maravilhosa e caoticamente coerente, muito além de nossa compreensão mas ao qual também pertencemos; a esperança de que nosso cosmo estilhaçado e nós mesmos, pó de estrelas, sejamos dotados de sentido e métodos inefáveis; o prazer de repetir a velha metáfora do mundo como livro que lemos e somos lidos; a hipótese de que tudo que podemos saber da realidade é uma imagem criada pela linguagem – tudo isso encontra manifestação material nesse auto-retrato que chamamos de biblioteca. E nosso amor a ela, nosso desejo de conhecê-la melhor, nosso orgulho por suas façanhas, enquanto andamos entre estantes cheias de livros que prometem mais e mais delícias, são algumas das provas mais felizes e comoventes de que conservamos – apesar das misérias e pesares desta vida e mais até do que desejaria alguma divindade ciosa – uma fé íntima, consoladora, quiçá redentora, em algum método por trás da loucura. (MANGUEL, 2006; p.265-266).

Portanto, seja como espaço físico, como símbolo de uma ordem cósmica ou social, ou como forma visível da razão humana, as bibliotecas são lugares que guardam histórias e despertam o fascínio e o encantamento. Lugares onde tais elementos se transmutam, perturbando e excitando fantasias, irmanando o sonho com a ação, além de provocarem medo e instigarem reações.

Motivo pelo qual a construção, a repressão e a destruição de bibliotecas fazem parte de um mesmo círculo vicioso que praticamente se retroalimenta. Com isso, a história nos mostra que quando não estavam a favor das autoridades, as bibliotecas estavam sempre contra elas, em face disso, acabavam sendo arrasadas e impossibilitadas de existirem. Tais características não

são exclusivas das grandes bibliotecas do mundo antigo, visto se manifestarem inclusive em terras de história relativamente recente como as da América Portuguesa.

3.3. Livros e bibliotecas em terras brasileiras

Se recuperarmos um pouco dos fragmentos que dão forma à história do Brasil, perceberemos que até os primeiros anos do século XIX livros e bibliotecas públicas eram praticamente inexistentes por aqui. Quadro que se liga diretamente ao fato de ter sido, até a chegada da Real Família Portuguesa, sumariamente proibido imprimir ou publicar materiais escritos, do mesmo modo como não se permitia instalar universidades ou bibliotecas públicas em terras coloniais.

Por serem escassos os livros, e como consequência de apenas os jesuítas cuidarem da difusão de materiais impressos, durante todo o século XVI somente textos religiosos (obras de doutrinação, de devoção mística e ascética) circulavam deste lado do Atlântico. Estratégia utilizada como recurso de preservação da fé católica. Realidade que praticamente se manteve inalterada no século XVII, onde livros e bibliotecas ainda permaneciam raros. Portanto, neste primeiro momento, predominou-se a existência de obras dedicadas à devoção dos preceitos católicos: resumos de histórias santas, catecismos, exercícios espirituais, livros de novena e oração.

Contudo, e como nos lembra SCHWARCZ; AZEVEDO e COSTA (2002; p.269), mesmo neste cenário pobre foram descobertos registros de bibliotecas que continham, além de livros de teologia, obras na área da moral, do direito canônico e da filosofia – como então se denominava o conjunto das ciências profanas. Tais bibliotecas se encontravam, sobretudo, em cidades que possuíam um nível acentuado de desenvolvimento e onde começava a se formar um grupo ainda restrito de leitores, como é o caso de Salvador, Rio de Janeiro, Olinda e São Luís. Porém, as maiores e mais ricas bibliotecas certamente eram aquelas que estavam ligadas às grandes ordens religiosas que por aqui se instalaram com destaque para as pertencentes à Companhia de Jesus, que detinha o monopólio sobre a educação.

Portanto, até meados do século XVII o número de proprietários de livros era extremamente pequeno e cada um deles possuía uma quantidade muito reduzida de volumes. Talvez a maior

biblioteca particular do século XVI tenha pertencido a Rafael Olivi, italiano que viveu na Bahia e que chegou a possuir um acervo de 27 volumes. Ao lado desta, encontramos a biblioteca do advogado João Mendes da Silva que continha, em meados do século XVII, um acervo de aproximadamente 250 volumes trazidos da Europa, dos quais 150 eram de direito e o resto de história ou curiosidades, quantidade notável para as condições histórico-sociais da época.

Contudo, é preciso ressaltar, já neste momento, que durante todo este período os modestos acervos familiares e individuais encontravam seu contraponto nas bibliotecas dos colégios jesuítas. É o que nos mostra o inventário feito sobre os livros da biblioteca do Colégio da Bahia que no ano de 1764 já registrava uma quantia de aproximadamente 3000 volumes. Por sua vez, no Rio de Janeiro, ainda nos primeiros anos do século XVIII, estimava-se que o espaço da biblioteca do colégio jesuíta seria capaz de comportar cerca de 5000 mil livros. Porém:

Desde o século XVIII assistiu-se a uma significativa mudança na composição das bibliotecas locais. O predomínio ainda era da literatura religiosa, no entanto, aos poucos, abriam-se novos espaços – ao menos dentre as pessoas que tinham acesso a uma educação mais esmerada –, para obras de ciências, saberes profanos, e para as perigosas obras da ilustração. Foi nesse século que a elite letrada se educou em Coimbra e que certos intercâmbios literários se estabeleceram por meio das academias – dos *Esquecidos* (1724) e dos *Renascidos* (1724) na Bahia; dos *Felizes* e dos *Seletos*, no Rio de Janeiro, e mais tarde a sociedade dos *Científicos*, fundada em 1771. (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002; p.272).

Com isso, se nos séculos XVI e XVII os livros em circulação eram essencialmente de cunho religioso, constituindo-se em fonte de conhecimento e de acesso ao sagrado e encontrando-se alocados prioritariamente nas bibliotecas das grandes ordens religiosas, cujos maiores acervos bibliográficos tinham por objetivo atender à rotina das atividades dos colégios Jesuítas, tal panorama começou a se modificar no século XVIII, momento no qual a presença de livros e bibliotecas na então colônia portuguesa tornou-se cada vez mais constante.

A constituição de uma civilização urbana, aliada à implementação de um expressivo setor de serviços e ao aumento do nível educacional começou a favorecer a circulação dos livros em terras brasileiras. Amparando-se neste novo cenário, especialmente na capitania de Minas Gerais, os impressos ganharam ampla projeção. É o que nos informa Luiz Carlos Villalta

(2002), pesquisador que ao efetuar estudos junto a inventários do século XVIII e autos da devassa da Inconfidência pôde constatar uma presença considerável de livros e outras formas de material impresso em Diamantina, Mariana, Vila Rica e São João Del Rei.

De acordo com os trabalhos do autor acima referenciado, até o século XVIII as maiores bibliotecas particulares pertenciam, quase que exclusivamente, a padres, advogados, cirurgiões e boticários que as constituíam mediante a seleção de obras representativas para seu campo de atuação profissional. Em paralelo a esta tipologia específica de obras, haviam outras que indicavam a adesão à certas correntes filosóficas ou políticas por parte de seus proprietários, característica que reforça o papel da biblioteca como veículo de difusão de idéias consideradas perigosas ou revolucionárias para uma colônia. A partir deste quadro, VILLALTA (2002) nos explica que:

O tamanho das bibliotecas era diverso, não sendo determinado pela riqueza, mas pelo grau de refinamento intelectual e escolaridade dos proprietários. Geralmente padres, advogados e, em menor escala, cirurgiões possuíam as maiores bibliotecas. Havia, ainda, uma relação estreita entre, de um lado, a composição das livrarias e, de outro, a condição social e os ofícios dos seus proprietários. Aqueles que se dedicavam a ofícios, na maioria das vezes, possuíam livros relacionados às suas carreiras, enquanto, entre os demais, imperavam as obras devocionais e, em menor escala, obras de medicina, história ou belas letras. Conclui-se, portanto, que os livros subsidiavam com suas informações o exercício de profissões, constituíam meios de acesso às “verdades sagradas” e também eram objeto de deleite e de recreio. (VILLALTA, 2002; p.198).

No entanto, apesar de serem um instrumento potencialmente revolucionário, as bibliotecas particulares da colônia eram, em ampla medida, mal utilizadas. Isto porque, em vários momentos e localidades foram entendidas como objetos de status e de poder, sendo acompanhadas, com relativa freqüência, de outros elementos materiais então passíveis de ostentação, é o caso de louças, jóias e pratarias.

Característica que nos possibilita inferir o uso do livro como um privilégio, não apenas no sentido econômico ou político, mas cuja posse e leitura se tornara um direito exclusivo de grupos sociais seletos em uma sociedade preponderantemente patriarcal e marginalizadora. Panorama que aos poucos começa a se alterar devido a influência causada pela chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, pela fundação de uma imprensa local e pela criação e abertura ao público da Biblioteca Imperial.

A Corte Portuguesa de Dom João VI, encontrando-se completamente cercada pelas tropas francesas de Napoleão Bonaparte e seu Conselho, deixou Lisboa às pressas em novembro de 1807 e trouxe em seus navios uma enorme quantidade de pratarias, jóias, louças, livros, mapas, moedas, documentos de Estado e outros bens que conseguiram juntar. Depois de quase quatro meses ao mar, a comitiva que transportava a parte mais importante da corte atracou no Rio de Janeiro em 7 de março de 1808. No entanto, a Família Real só desembarcou no dia seguinte imbuídos de grande curiosidade, visto que era hora de encontrar, em “carne e osso”, personagens conhecidos apenas através de gravuras, folhetos e moedas.

Com o fim das comemorações e da acomodação da Família Real e de sua Corte, iniciaram-se as providências para se garantir o funcionamento da nova máquina administrativa do Estado, visto que era a partir da colônia que seriam encaminhadas as ordens para todos os lugares onde persistia a dominação de Portugal.

A colônia se tornara o centro do Império e todas as questões relacionadas à política interna e externa, antes solucionadas em terras lusitanas, passaram a ser articuladas e resolvidas no próprio Brasil. Além disso, ao trocar Lisboa pelo Rio de Janeiro, as embaixadas e delegações estrangeiras iriam dinamizar a vida diplomática local e conferir ao país o aspecto de nação soberana. Ao transplantarem para o Brasil as instituições de Estado que funcionavam em Portugal, as grandes autarquias da Corte pretendiam:

Criar a nova sede, tomando a administração de Lisboa como espelho: organizar o Império seria reproduzir a estrutura administrativa portuguesa no Brasil e amparar os desempregados. O eixo da política era o mesmo, secularmente fundado: o reino deveria servir à camada dominante, ao seu desfrute e gozo. (FAORO, 1979; p.251, v.1 *apud* SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002; p.246-247).

Como não foi preciso recomeçar do zero, posto que a Coroa sempre administrou e controlou o Brasil com base no mesmo código legal que vigorava em Portugal desde o século XVII, Dom João VI conseguiu, logo no primeiro ano de seu governo, prover toda a estrutura administrativa da nova sede, fazendo funcionar os setores de suas principais áreas de atuação. É o caso do setor de segurança, da polícia, da justiça, da fazenda e da área militar.

Em paralelo a tudo isso, outros setores essenciais para os negócios do Estado também foram constituídos e começaram a funcionar. Quadro que se consolida em 1808 quando a Junta da

Fazenda, a Alfândega, a Intendência da Marinha e o Banco do Brasil foram criados. Instituições que dispensavam um toque de requinte e revolução à Colônia.

Outra grande evolução se deu em 13 de maio de 1808, quando Dom João VI promulgou a revogação da lei que proibia a montagem de oficinas tipográficas em terras brasileiras e criou a Impressão Régia com o objetivo de suprir as necessidades oriundas da publicação de decisões, legislações, papéis diplomáticos e inúmeros outros documentos e atos produzidos pelas repartições do serviço real. Contudo, faz-se necessário lembrar que:

O liberalismo da monarquia portuguesa tinha limites e, dentre as atribuições da junta diretora, constavam o exame de tudo o que se mandasse publicar e o impedimento da impressão de papéis e livros cujo conteúdo contrariasse o governo, a religião e os bons costumes. Era a censura colocada à Real Tipografia, preocupada em impedir a divulgação de idéias que ameaçassem a já frágil estabilidade da Coroa Portuguesa. (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002; p.250).

Sendo assim, para que uma obra fosse publicada era imperativo que chegasse à Tipografia Real trazendo, ao pé da página de rosto, a indicação: *Por Ordem de S. A. R.* De sua fundação até 1822 foram ali impressos cerca de 720 títulos entre pequenas brochuras, folhetos, opúsculos, sermões, prospectos, obras científicas, literárias, traduções de textos em francês e em inglês que versavam sobre agricultura, comércio, ciências naturais, matemática, história, economia, política, filosofia, teatro, romances, oratória sacra, poesia, literatura infantil e todo o tipo de obras que tivessem passado pelo crivo da censura real. Foi nesta tipografia que também se imprimiu o primeiro periódico brasileiro: a *Gazeta do Rio de Janeiro*, cujo primeiro número data de 10 de setembro de 1808.

No entanto, foi só a partir de 1811 que a Colônia ganhou ares de civilidade dignos da distinção e da grandeza de uma corte que tinha por objetivo representar os ideais iluministas do governo português. Isto porque, foi nesta data que se processou a inauguração do Jardim Botânico, com plantas frutíferas e ornamentais trazidas de várias partes do globo, bem como do Museu Real e da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.

Instituições que adotaram por premissa incentivar o desenvolvimento do saber científico e dotar a nova sede do Império de lugares onde o conhecimento humano pudesse ser representado e multiplicado livremente. É no cerne destas revoluções culturais que se

processa a criação da Real Biblioteca, aberta ao público em 1814. Data em que a imagem da nova sede do Império definitivamente ganha um novo tempero e adquire ares de metrópole, graças à presença da Família Real.

A Biblioteca Real Portuguesa chegou ao Brasil após três grandes viagens de navio e foi instalada no segundo andar da Ordem Terceira do Carmo onde funcionava, até então, uma enfermaria. No entanto, à medida que se abriram os caixotes de livros percebeu-se que tal locação seria exígua demais para abarcar tamanha quantidade de materiais, razão pela qual, em dezembro de 1812, através de aviso Régio, a Biblioteca Real se estendeu também para o térreo, cômodo para onde havia se transferido a enfermaria.

A livraria parecia bem-arrumada e distribuída em diversas salas, segundo as diferentes classes de objetos científicos ou de literatura, tudo ajeitado com método, de forma a ser considerada por muitos a mais importante do Novo Mundo, não só por conta de seus livros raros como também pelos impressos e pelas coleções de estampas, desenhos e mapas, manuscritos e quadros que possuía, os quais, vindos de Portugal, acabavam por animar o ambiente. (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002; p.402).

Desta feita, é inegável que a colônia havia se beneficiado com a chegada e com a abertura pública da Real Biblioteca, em cujo acervo se encontravam depositadas inúmeras raridades, todas distribuídas em cinco classes: teologia, ciências, artes, belas-artes e história, além de incontáveis manuscritos, mapas e estampas que remetavam à Antigüidade e chegavam até o momento presente, apresentando-se sob a forma de desenhos reais, paisagens, locais existentes e imaginários. Mas como se formou este grande acervo?

Para termos uma noção mais clara de sua diversidade e importância, além de podermos avaliar o quanto o Brasil se beneficiou com sua abertura ao público e com sua permanência após os processos de independência, torna-se necessário regressarmos um pouco no tempo e aportarmos no reinado de Dom João V, monarca que edificou as bases desta biblioteca através de uma grande política de aquisição de manuscritos, livros, gravuras, mapas e outros materiais que, posteriormente, a tornariam uma das maiores e melhores bibliotecas da Europa, quiçá do mundo.

A Real Livraria Portuguesa tem sua fundação ligada ao reinado de Dom João I, monarca que após a reconquista das terras lusitanas das mãos dos mouros deu início a uma coleção cujo

objetivo era servir de base para a educação dos membros da dinastia dos Avis. Tal tarefa teve continuidade no reinado de Dom Duarte, onde se visou, sobretudo, recuperar a história daquele reino. No entanto, foi Dom Afonso V quem destituiu a biblioteca de seu caráter exclusivamente imperial e a colocou à disposição dos estudiosos e a serviço da secularização da cultura.

Porém, faz-se necessário destacar que, ainda neste período, a Biblioteca Real não se caracterizava como uma instituição pública, mas antes, como um espaço separado que continha algumas mesas destinadas a atender às necessidades informacionais e de leitura de uma classe restrita de eruditos e das pessoas da corte mais ligadas aos estudos.

Como já dissemos, foi Dom João V quem mais se dedicou a aumentá-la e a sistematizá-la. Governando em tempos de paz e riqueza, este monarca via a Biblioteca Real como um elemento capaz de dispensar prestígio às realezas européias, principalmente porque, naquele momento, as monarquias se apresentavam através de seus palácios e livrarias imperiais. Era como se a cultura presente nestes acervos representasse e projetasse para o mundo a própria imagem do soberano. Sob o reinado de Dom João V a biblioteca Real passou a responder a problemas concretos como subsidiar o desenvolvimento do conhecimento científico, especialmente o geográfico e o cartográfico, visto que se referiam ao conflito luso-espanhol acerca dos limites e domínios da América do Sul.

Empreendendo uma grande caçada a todos os tipos de materiais bibliográficos, a Real Biblioteca se viu amplamente aumentada, chegando a ser considerada uma das maiores de toda a Europa, tanto em número quanto na qualidade das obras nela depositada. Os muitos milhares de preciosos volumes ali contidos cobriam um vasto domínio do saber e se referiam a áreas como Teologia, Filosofia, História, Direito Canônico, Filologia, Literatura, Medicina e Ciências, além de possuir uma das mais famosas e importantes coleções de gravuras que o mundo já havia conseguido reunir. O certo é que: “depois de tanto empenho, a Biblioteca de D. João V seria avaliada em 60 mil exemplares, número que combina bem com a generosidade esbanjadora do “Rei Magnânimo”, cuja biblioteca era comparada à do Vaticano e à do soberano da França, as grandes do gênero”. (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002; p.78).

No entanto, mais uma vez a sina que liga o destino das bibliotecas às catástrofes muda os rumos da história da Real Livraria portuguesa. O dia era 1º de novembro de 1775 e um terremoto destruíra Lisboa, reduzindo o Palácio Real a pó e com ele quase toda a Biblioteca. Mas como naquele período uma monarquia era vista através de sua Real Livraria, logo depois do incêndio e junto com os trabalhos que começaram a reconstruir e reinventar a velha Lisboa, Dom José I, amparado por seu primeiro ministro Pombal, empenhou-se em reunir o pouco que sobrara da Biblioteca Imperial e iniciou uma nova coleção.

Tal empreitada se desenvolveu através de políticas que buscaram efetuar a compra de acervos privados, a requisição de coleções esquecidas em mosteiros e abandonadas às pressas pelos jesuítas expulsos por Pombal, ou mesmo por intermédio de generosas doações. Sendo assim, a nova Biblioteca Real, agora situada no Palácio da Ajuda, não parou mais de crescer. Fatos que instituem o seguinte panorama:

A Real Biblioteca ia se constituindo de obras de temas variados: religião, história, filosofia, belas-artes e ciências naturais. Faziam parte deste acervo, também, atlas, obras impressas e manuscritas, partituras de música, desenhos, cartas geográficas, gravuras, estampas, algumas obras de arte, instrumentos de medição, moedas e medalhas. [Além daquela coleção] conhecida sob o nome de “Infantado”, [que] compreendia uma série de livros consagrados à educação dos jovens príncipes e futuros dirigentes da nação. Nela se guardavam os compêndios de história e de geografia, os primeiros livros de ciências, gramáticas e outras tantas obras que ajudariam na educação dos herdeiros reais. (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002; p.149).

Como pode ser notado, as políticas de restauração promovidas por Pombal e por Dom José I foram extremamente frutíferas e em menos de 60 anos a Real Biblioteca já gozava de enorme prestígio, sendo mais uma vez definida como uma das mais importantes da Europa, tanto em termos de qualidade, quanto de quantidade. Contudo, como também já apontamos, em 1807 a dinastia de Avis sofreria mais um baque, sendo obrigada a fugir às pressas para o Brasil por motivo das invasões francesas que o governo de Napoleão empreendera em terras lusitanas.

A Corte Portuguesa desembarcou no Brasil em 7 de março de 1808 e com ela vieram todos os elementos necessários para a reconstituição do Império em terras estrangeiras, exceto a sua preciosa Biblioteca. Por motivo de extrema pressa, os valiosos volumes da Real Biblioteca foram esquecidos no porto de Lisboa e por lá permaneceram debaixo de sol e chuva até

retornar ao palácio da Ajuda. Notado o infortúnio, Dom João VI imediatamente mandou que trouxessem seus livros para as terras brasileiras.

Para tal empreendimento foram gastos três grandes viagens de navio e aproximadamente 310 caixões. Após três longos meses de viagens pelo mar, a transferência da Biblioteca se completou em setembro de 1811, sendo totalmente reunida em novembro daquele mesmo ano no primeiro e no segundo andar do antigo hospital da Ordem Terceira do Carmo.

A partir desta data a Real Biblioteca se impôs ao cotidiano local e, mesmo não sendo uma instituição plenamente pública, uma vez que o empréstimo de obras era evitado, a mesma passou a acolher para consultas internas todas as pessoas que se apresentassem decentemente vestidas, sem discriminação de sexo, cor e nacionalidade. Porém, em seus primeiros anos atendeu basicamente àquelas pessoas que pertenciam à corte, especialmente à família real e aos homens brancos, livres e de posses. Sendo assim, é possível afirmar que a Real Biblioteca se constituiu, pelo menos nos seus primeiros anos de funcionamento, em um espaço de sociabilidade da alta burguesia masculina da cidade do Rio de Janeiro.

Com o passar dos anos, e com a ajuda da Inglaterra, os franceses foram expulsos das terras lusitanas e Dom João VI se viu obrigado a retornar para Portugal como tentativa de restabelecer o Império e a Corte dos Avis. No entanto, Dom Pedro I, herdeiro do reino e contando com seus 22 anos, permaneceu no Brasil herdando os projetos políticos e as esperanças de continuidade administrativa.

Ao deixar o país em 25 de abril de 1821, Dom João VI levou consigo, além dos tesouros e cofres do Banco do Brasil, parte dos manuscritos da Coroa que se configuravam como os documentos mais importantes para a preservação e difusão da história de Portugal. História que começava a ser reescrita de forma distinta daquela que seria a história do Brasil independente.

Instaurado o processo de independência mais uma querela se impôs entre Portugal, Inglaterra e Brasil em torno da Biblioteca Real. Para que a emancipação brasileira efetivamente acontecesse seria necessário constituir um quadro cultural que representasse o instinto de nacionalidade local. E, neste sentido, a Biblioteca ocupava um lugar de destaque. Isto porque, “se os livros carregam metaforicamente a liberdade, neste caso cumpriam papel formal e

viravam item de pauta de negociação e de independência, no mais amplo, e talvez único, dos seus sentidos”. (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002; p.386).

A partir deste quadro, e como único caminho para o reconhecimento da emancipação brasileira, Portugal passou a exigir um ressarcimento pelos bens deixados pela Coroa no Brasil, principalmente pela sua Real Biblioteca. Tendo a Inglaterra por intermediadora, estipulou-se que o Brasil pagaria a quantia de 250 mil libras esterlinas pela independência e 800 contos de réis pela permanência da Biblioteca em terras nacionais. Valor que em um primeiro momento pareceu exorbitante, mas era preciso lembrar-se que:

Comparativamente, portanto, os livros representavam muito: custavam caro e significavam mais do que seu valor objetivo. Objetos carregam dons, portam dádivas e se vinculam a outros ganhos, emocionais, políticos ou mesmo simbólico. E era assim que se avaliava uma Real Livraria. Mais do que livros, lá se acumulavam idéias, projetos, ambições, e ainda a cultura possível de uma nação – sobretudo de uma monarquia independente, isolada no meio da América Republicana. [...] Segundo item de uma longa pauta de negociações, ela representava a cultura acumulada e a tradição de que carecia: nada como colocar tudo numa lista e qualificar o que é da ordem da cultura e da própria representação. (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002; p.401).

Ao permanecer no Brasil a Real biblioteca tornou-se o sinal vivo de que o país compartilhava de um quadro vasto da cultura humanística de todos os tempos, sendo portador de uma tradição capaz de inserí-lo no contexto das nações livres, soberanas e portadoras de história e cultura dignas de serem preservadas.

Foi como instituição que a partir daquele momento se tornou responsável por salvaguardar e disseminar a memória coletiva e o patrimônio cultural dos brasileiros que, em 1822, a Biblioteca Real tornou-se Imperial e Pública e, em 1876, por força do decreto número 6141, Biblioteca Nacional, espelho da tradição de uma terra com passado político recente, mas dotado dos recursos necessários para se fazer uso de um acervo histórico capaz de se reportar aos vários meandros da história humana.

Chegamos às primeiras décadas do século XIX e até este momento o Brasil possuía apenas duas bibliotecas públicas legalmente reconhecidas pelos órgãos de poder do Império, são elas: a Biblioteca Imperial no Rio de Janeiro e a Biblioteca Pública de Salvador, inaugurada em 1818 e que teve seu acervo enriquecido pelas duplicatas encontradas no catálogo da

Biblioteca Imperial. No entanto, um novo e arrojado projeto começava a nascer na província de São Paulo com a criação dos Gabinetes de Leitura.

Os *Gabinetes de Leitura*, que mais tarde se configurariam como as primeiras bibliotecas populares do país, foram idealizados por ex-alunos da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Há que se destacar aqui que tais estudantes eram, em sua maioria, filiados à maçonaria. Sendo um projeto de caráter contestador e subversivo, os Gabinetes de Leitura se constituíram como uma rede de estabelecimentos voltados para a leitura e pela busca por se criar bibliotecas com acervos diversificados, onde os usuários pudessem alugar os livros que desejassem travar contato.

Pretendiam, ainda, formar uma escola de primeiras letras com o objetivo de instruir os leitores e alfabetizar os segmentos menos favorecidos da província paulistana. Faziam isto porque possuíam como ideologia a crença de que a Educação era o caminho indispensável para se formar o futuro cidadão. Para tanto, viam o livro como um instrumento estimulante e capaz de promover o questionamento das estruturas sociais então vigentes, potencializando sua força como ícone temido e freqüentemente censurado pelo poder. Deste modo:

O projeto dos Gabinetes de Leitura, a julgar pelos seus Estatutos e mesmo por sua prática, apresentava aspectos avançados, constituindo-se em projeto completo, que não se limitava a introduzir nas rústicas estantes apenas livros que veiculavam a Liberdade, a Igualdade e a Fraternidade – palavras de uso corrente e de entendimentos e significados múltiplos naqueles dias. Criava-se, efetivamente, uma teia de informações, de captações ideológica, traduzida não só pela existência de títulos de obras normalmente censurados, como pela troca de periódicos de caráter contestador, conforme a tônica do periodismo vigente, marcado então pela propaganda republicana. E mais. Acoplava-se-lhe uma escola de primeiras letras, responsável pela formação de um público leitor. Finalmente, numa postura filantrópica e num ensaio democrático facultava-se a entrada àquele desprovido de posses, independente de sua filiação como sócio e/ou pagamento de taxa de aluguel. Na sociedade estamental da época, na qual o homem livre vivia nas fímbrias do sistema, era um espaço de inserção significativo, um dos raros para expressar sua representação. (MARTINS, 2002; p.403-404).

Neste sentido, além de cuidarem da formação de um público leitor e da alfabetização da parcela mais pobre da província paulistana, os Gabinetes de Leitura fizeram da biblioteca um veículo de contestação que se contrapunha e questionava a grave crise sócio-política e cultural

que há muito se instaurara em São Paulo e em praticamente todas as outras províncias brasileiras.

A partir deste momento as bibliotecas públicas começam a ser visualizadas como o lugar onde os homens preservam e acessam os saberes, a tradição, a memória e o patrimônio cultural humano, justamente por serem estes os elementos que lhes outorgam o caráter de sujeitos históricos e portadores de identidade.

Característica que se converte em elemento propulsor para a criação de inúmeras outras Bibliotecas Públicas. É o caso da Biblioteca Mário de Andrade em São Paulo, da Biblioteca Pública do Paraná, da Biblioteca Pública de Belo Horizonte, entre tantas outras, visto que atualmente o Brasil possui cerca de 4174 bibliotecas públicas espalhadas por todas as regiões do país. Números que podem ser melhor visualizados através da tabela que se segue.

TABELA 1: Número de Bibliotecas Públicas por Estado no Brasil

Unidades da Federação	Número de Bibliotecas Públicas
Acre	12
Alagoas	71
Amapá	4
Amazonas	19
Bahia	246
Ceará	121
Distrito Federal	14
Espírito Santo	57
Goiás	192
Maranhão	109
Mato Grosso	41
Mato Grosso do Sul	65
Minas Gerais	931
Pará	90
Paraíba	129
Paraná	371
Pernambuco	126
Piauí	75
Rio de Janeiro	131
Rio Grande do Norte	178
Rio Grande do Sul	282
Rondônia	8
Roraima	1
Santa Catarina	180
São Paulo	659
Sergipe	62
Brasil	4174

Fonte: *Anuário Estatístico do Brasil 1989*. Rio de Janeiro: IBGE, v.49, 1989.

Portanto, como síntese daquilo que se expôs até aqui, podemos caracterizar as bibliotecas como lugares de continuidade, estando seu poder diretamente ligado à função de preservar, organizar e transmitir a materialidade que define os saberes e a cultura humana. Por isso, sua história se converte na história daquilo que uma sociedade decide transmitir, nos conhecimentos que decide conservar, na necessidade de seu esquecimento para posterior recuperação, mas, sobretudo, na reevocação e reutilização destes a partir do rememorar, dos processos educativos e da leitura. Práticas que nos fornecem as bases necessárias para a construção de uma esfera social de interações. Em outras palavras:

[...] gostamos de sonhar com uma biblioteca que reflita cada um de nossos interesses e cada uma de nossas fraquezas – uma biblioteca que, em sua variedade e complexidade, reflita integralmente o leitor que somos. Assim, não é absurdo supormos que, de modo semelhante, a identidade de uma sociedade ou nação possa ser espelhada por uma biblioteca, por uma reunião de títulos que, em termos práticos ou simbólicos, faça às vezes de definição coletiva. (MANGUEL, 2006; p.241).

Contudo, este poder de representação coletiva que demarca a importância e a atuação das bibliotecas só se efetiva quando intermediado por práticas de educação e de leitura que promovam o intercâmbio, o diálogo entre os inúmeros signos que compõem seus acervos, com os desejos, as ansiedades e as necessidades de cada um de seus usuários. Sendo assim, além de ser um lugar de memória e de cultura, uma biblioteca é também um espaço de transformação social que interfere no meio cultural onde se insere através do incentivo às práticas ligadas à educação e à leitura.

No entanto, é preciso ter clareza de que quando falamos em Educação estamos falando da compreensão crítica das práticas que envolvem a leitura e a escrita, que, por sua vez, demandam a compreensão crítica da atuação da Biblioteca e do bibliotecário como agentes executores de tais processos. Isto porque, nenhuma prática educativa pode se dissociar do contexto sócio-político-econômico e cultural do indivíduo, e que as mesmas devem ser vivenciadas como práticas de libertação e de construção da história individual de cada sujeito. Premissas que nos indicam a necessidade de discorrer sobre os vários fatores que também definem a Biblioteca como um “*Lugar de Educação e de Leitura*”. É o que pretendemos fazer no capítulo que se segue.

4. Capítulo III

Um mundo que encanta pela força da palavra: biblioteca como lugar de leitura e educação

É pois de saber que este fidalgo, nos intervalos que tinha de ócio (que eram os mais do ano), se dava a ler livros de cavalaria, com tanta afeição e gosto, que se esqueceu quase de todo do exercício da caça, e até da administração dos seus bens; e a tanto chegou a sua curiosidade e desatino neste ponto, que vendeu muitos trechos de terra de semeadura para comprar livros de cavalaria que ler, com o que juntou em casa quantos pôde apanhar daquele gênero...

Em suma, tanto naquelas leituras se enfrascou, que passava as noites de claro em claro e os dias de escuro em escuro, e assim, do pouco dormir e do muito ler, se lhe secou o cérebro, de maneira que chegou a perder o juízo. Encheu-se-lhe a fantasia de tudo que achava nos livros, assim de encantamentos, como pendências, batalhas, desafios, feridas, requebros, amores, tormentas e disparates impossíveis; e assentou-se-lhe de tal modo na imaginação ser verdade toda aquela máquina de sonhadas invenções que lia, que para ele não havia história mais certa no mundo.¹

¹ CERVANTES, 1978, p.29-30.

Dando seguimento à busca por caracterizar as bibliotecas como “*lugares de práticas culturais*”, o presente capítulo demonstra a interlocução histórica que se institui entre as bibliotecas, a educação e a leitura.

Reconhecendo que tanto a educação quanto a leitura são práticas culturais que têm por objetivo preparar os homens para assumirem papéis sociais relativos à vida coletiva a partir do desenvolvimento de suas potencialidades físicas e intelectuais, a primeira seção deste capítulo objetiva ressaltar que a escola não mais se configura como único espaço responsável por seu desenvolvimento. Ao lado dela inúmeros, outros setores da esfera pública são convocados a colaborar para uma promoção igualitária dos benefícios que advém de tais práticas.

Razão pela qual defendemos, na segunda seção deste mesmo capítulo, que as bibliotecas se consolidam como *lócus* privilegiado para que a alquimia da leitura e dos processos educativos se desenvolva e se efetive. Fazemos isto por acreditar que nos meandros destes corredores e estantes que preservam a infinitude do conhecimento humano, cada usuário se sente confortável para buscar, encontrar e utilizar determinada informação, convertendo-a, posteriormente, em insumo gerador de novos conhecimentos. Portanto, nossa primeira tarefa será posicionar a educação e a leitura no conjunto das práticas culturais de produção de sentido.

4.1. Educação e leitura: práticas culturais de produção de sentido

A história da educação e da leitura é análoga à história de outras práticas culturais humanas. Isto porque, tal qual a memória e a cultura, se constituem a partir dos múltiplos olhares interpretativos e das várias configurações históricas que cada sujeito lhes atribui. Sendo assim, embora sejam vistas como um elemento essencial para que cada indivíduo construa e efetive as diversas relações que estabelece com o meio no qual se insere, tanto a educação quanto a leitura não se apresentam como um ato natural, mas antes, como práticas históricas, sociais e culturalmente demarcadas por uma dada realidade espaço-temporal.

De acordo com esta perspectiva, podem ser definidas como processos regulares e contínuos de desenvolvimento que têm por objetivo preparar os sujeitos humanos para assumirem papéis sociais relativos à vida coletiva, à reprodução das condições que garantem sua visibilidade e participação na esfera pública, bem como o uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde sua vida se desenvolve.

Por serem práticas culturais através das quais sujeitos comuns adquirem a capacidade de interpretar e atribuir significados diversos para as várias instâncias que compõem o mundo no qual habita, a educação e a leitura, juntamente com outras práticas a elas relacionadas, se apresentam também como instâncias básicas para a constituição identitária do sujeito humano, visto que “o homem não se define como tal no próprio ato de seu nascimento, pois nasce apenas como criatura biológica que carece se transformar, se criar como ser humano”. (RODRIGUES, 2001; p.240).

Fator que nos permite indicar que tal formação é o resultado de um ato intencional que tem por objetivo transformar uma criatura biológica em um novo ser, em um ser social capaz de compreender, incorporar e produzir sua própria interpretação, aceitando ou não os elementos culturais que outorgam sentido à sua vida enquanto agente coletivo, bem como à existência do grupo ao qual pertence. Característica que se institui e se difunde:

Desde tempos imemoriais do processo civilizatório humano. Como a nos lembrar, por todo o tempo e a todo instante que, à margem da ação educativa, teriam os homens um destino não muito diferente dos seres brutos. É ela que cria o Ser Humano em primeiro lugar, e em segundo lhe fornece os meios para o exercício de sua liberdade, autonomia e humanidade. (RODRIGUES, 1999; p.19-20).

Portanto, e segundo o autor acima citado, as práticas educativas, entre as quais encontramos aquelas ligadas à leitura, não se reduzem apenas à formação externa do sujeito. Ou seja, a um exercício de reprodução acrítica de modelos historicamente datados, o que transformaria o homem em um objeto a ser trabalhado por um sujeito formador.

Mais importante que isto é saber que o ato de educar compreende ainda um segundo plano: aquele que “aciona os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade

de sua própria formação” (RODRIGUES, 2001; p.241), sendo esta a condição básica para que cada indivíduo se construa como um sujeito livre, independente e com características particulares em relação àqueles que o estão gerando. Neste sentido, são as práticas educativas que possibilitam que cada sujeito adquira a capacidade de autoconduzir seu próprio processo formativo, condição básica para a construção de um quadro de referências identitárias.

Visto que também a identidade cultural, como já apontado anteriormente, não se fixa no momento do nascimento. Ela não é parte integrante da natureza que se imprime através do parentesco ou da linhagem dos genes que dão vida a um indivíduo. Ao contrário, a identidade se manifesta a partir do entrelaçamento e da fusão dos diferentes elementos que compõem a esfera global dos discursos culturais.

Para tanto, toda prática educativa deve ser compreendida como uma atividade que pretende atingir a plenitude da formação humana. Ou seja, significa muito mais que a preparação dos indivíduos para desempenharem determinadas funções sociais ou ocuparem espaços em um mundo com espaços cada vez mais fragmentados pelo excesso de informações, pela multiplicidade dos objetos e pela corrupção dos valores que até então nos forneciam os elementos necessários à construção do sentimento de pertencimento a certo círculo identitário. Sendo assim, o grande valor das práticas educativas está diretamente relacionado à possibilidade de se:

Criar o ser humano como individualidade que vive no mundo, mas somente após tê-lo transformado em seu mundo próprio. Eis o grande mistério da Educação: forjar o Homem que constrói o mundo onde acontecerá o jogo de sua própria existência. O mundo em que vive não lhe é dado anteriormente à sua própria consciência de nele existir. (RODRIGUES, 1999; p.21).

Por este motivo acredita-se que participar ativamente dos processos ligados às práticas educativas seja a condição fundamental para que cada indivíduo adquira a capacidade de atuar e transformar o tecido social no qual se insere, bem como construir suas próprias noções acerca de sua individualidade e de sua autonomia enquanto sujeito humano. Isto porque, o princípio subjacente a todo este movimento é o de que a educação seria uma força capaz de conduzir à liberdade do espírito e a uma atividade crítica e individualizada de cada homem em relação aos espaços em que habita e às atividades que nele desenvolve.

Ou seja, não deve ser pensada como algo neutro em relação ao mundo, mas sim, como algo que produz, na sua própria dinâmica, caminhos diferenciados para uma ação social concreta em virtude da diversidade das necessidades e interesses de cada agente envolto em tal processo.

Com isso, e considerando-se tudo o que já se disse até aqui, torna-se possível inferir que é através das práticas educativas que cada sujeito se prepara intelectual, científica, profissional e culturalmente para compreender a realidade social, econômica e política em que vive e, ao mesmo tempo, se capacita para participar efetivamente do processo de construção e mudança desta realidade através de sua atividade interpretativa, faculdade que lhe possibilita atribuir sentido para as coisas do mundo.

Se todo cidadão é livre porque está certo de que sua vontade não será impedida de ser proclamada por injunções que lhe são externas, a noção de educação também se torna cara ao exercício da cidadania porque esta compreende duas ações externas: “a primeira refere-se à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas” (RODRIGUES, 2001; p.238), onde tais ações articulam as diversas vontades e capacidades individuais e coletivas para construir um modo de viver que lhes permita efetivar o mais alto grau de exercício de liberdade de escolhas nos espaços onde se desenrolam suas atividades sociais.

Ou seja, as práticas educativas também se convertem em esteio para a formação do sujeito enquanto agente que participa ativamente da vida em comunidade a partir da preservação e da difusão dos princípios, regras, valores, além da tradição e da memória coletiva de e para todos os membros que configuram o tecido social onde se insere. Fator que lhe atribui o status de consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou profissão, quer se trate de um agrupamento mais vasto como um grupo étnico ou um Estado. Sendo assim, “a educação não é algo para produzir um sujeito necessário à vida econômica, ou ao progresso material da nação, mas a Educação é o meio pelo qual se preserva a cultura e o espírito do povo”. (RODRIGUES, 1999; p.26).

Motivo pelo qual devemos considerar as práticas educativas como algo mais que o domínio mecânico de técnicas utilizadas para ler e escrever. São antes, práticas interpretativas que

oferecem ao homem a possibilidade de atuar conscientemente sobre seu contexto social, político, econômico e cultural. Para tanto, devem ser capazes de potencializar o conjunto das habilidades individuais de cada sujeito, dotando-lhes de faculdades que lhes outorguem a capacidade de responder às diversas necessidades práticas e valores que caracterizam o lugar de onde é fruto.

Toda prática educativa deve ser capaz de permitir ao homem conhecer-se a si mesmo e a realidade que o cerca a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica e da ampliação de sua capacidade de intervenção social. Característica fundamental para inserí-la no rol das práticas culturais que viabilizam a sujeitos comuns imprimirem uma marca interpretativa nas diversas paisagens que compõem sua vida social, contribuindo efetivamente para a formação do mundo que lhe acolhe.

Elemento também compartilhado pelas práticas de leitura, visto que todo leitor é livre para configurar seu próprio sentido interpretativo para a materialidade textual com a qual trava contato. Materialidade que, por sua vez, não se restringe a uma folha de papel grafada com símbolos alfabéticos. Pelo contrário, antes de sermos leitores de palavras, somos leitores do mundo, posto que desde o nascimento interagimos com os elementos que nos caracterizam como seres sociais.

Portanto, também o leitor deve ser compreendido como um sujeito autônomo que circula e se apossa livremente do texto, criando a partir de seus anseios, habilidades intelectuais e lugar social suas próprias interpretações para o texto que manipula. Deste modo, “o ato de ler, imagem da passividade para a maioria dos observadores e professores [é] um exemplo de uma atividade de apropriação, produção independente de sentido, noutras palavras, “o paradigma da atividade tática”.² (CERTEAU, 1994; p.31, v.1).

Ler é, então, uma ação criadora de sentido que “quase não deixa traços visíveis nem garantias contra a usura do tempo, mas ação produtora que em cada um dos seus encaminhamentos e de fazeres, ao mesmo tempo alteram e conferem existência ao texto”. (CHARTIER; HÉBRARD,

² Segundo Michel de Certeau (1994), as *atividades táticas* se referem aos vários mecanismos que permitem a cada sujeito apropriar-se dos espaços e práticas culturais organizadas através de técnicas que viabilizam uma produção autônoma de sentido.

1998; p.32). É, enfim, apropriação, recriação, uma arte de fazer que não se restringe a um único conceito, mas sim, a um conjunto de práticas difusas e em permanente transformação, fator que acaba por romper com o aspecto de passividade que por longa data a caracterizou.

De fato, a atividade leitora apresenta, ao contrário, todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. [...] Ele [o leitor] insinua as astúcias do prazer e de uma reaproximação no texto do outro, aí vai à caça, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma ‘invenção’ de memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. (CERTEAU, 1994; p.49, v.1).

Embora esteja intimamente relacionada com a escrita e seja classificada como um processo de tradução em que se transpõem para a linguagem verbal os diversos signos que permeiam nossas relações de interação e comunicação com o mundo, efetuamos, mesmo que inconscientemente, diversas outras modalidades de práticas de leitura. É o caso daquela que o músico faz de uma partitura, traduzindo-a em sons e sentimentos; a leitura das estrelas feita pelos astrônomos; ou a leitura dos oráculos que prevêem o futuro a partir de movimentos naturais. Todos eles dividem com os leitores de palavras os segredos de atribuir sentido para os processos de interação e comunicação que edificam nossas relações sociais.

Desta feita, e por ser uma prática interpretativa, a leitura não deve ser vista como recepção imposta de conteúdos objetivos ou como ato passivo de sujeição ao texto. Todo leitor, como aponta Michel de Certeau (1994) “caça em terras alheias, demarca com os olhos, com o dedo, com o franzir das sombrancelhas, com o sorriso, seus caminhos em busca do sentido. Sob a contingência, sem dúvida, e no espaço próprio do texto, ele elabora – como quer ou como pode – sua leitura do texto: um novo texto”. (CHARTIER; HÉBRARD, 1998; p.33). Toda leitura é então um processo voluntário da inteligência onde se produzem e sobrecodificam sentidos e significados, dado que:

Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam em terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram. A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo

expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva, ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido. [...] Com efeito, a leitura não tem lugar. (CERTEAU, 1994; p.269-270, v.1).

Visão amplamente compartilhada pelos teóricos que constituem o escopo de referências que caracterizam o movimento interpretativo conhecido sob o nome de *Estética da Recepção*. Vertente de pensamento que ao operar com conceitos como *efeito*, *recepção*, *emancipação*, *horizonte de expectativa* e *leitor implícito* se constitui em um dos esforços intelectuais mais originais e vigorosos sobre a questão da leitura.

Entendendo as várias materialidades significativas como um complexo que adquire sentido a partir da relação dialética que se instaura entre o autor, a obra e seus possíveis leitores, a Estética da Recepção defende que toda atividade interpretativa se constitui mediante o processo de interação que se estabelece entre a subjetividade do leitor e as diversas condições sócio-históricas na qual determinado signo se originou.

A *Estética da Recepção* teve início em 1967 na Universidade de Constança na Alemanha. Naquela ocasião, Hans Robert Jauss proferiu uma conferência intitulada *O que é, e com que fim se estuda história da literatura?* que, posteriormente foi denominada *A história da literatura como provocação à ciência literária*.

Influenciado pela análise hermenêutica da obra de arte efetuada por Gadamer, Jauss propôs, a partir deste texto, uma mudança metodológica a respeito das abordagens interpretativas acerca das obras artísticas. Para tanto, sugeriu que o foco central de toda interpretação textual deveria recair sobre o leitor e seus processos de recepção e não exclusivamente sobre o autor e os mecanismos envolvidos na concepção dos mesmos. Ao fazer isso, o referido autor passou a atribuir à hermenêutica o papel de intérprete da história, reconhecendo nela as bases do conhecimento do texto. Fato que, de acordo com esta perspectiva, permitiria recuperar a imagem do leitor como um produtor de interpretações e significações válidas para o signo que manipula.

Jauss defendia que todo signo passível de leitura não se configura apenas como uma reprodução, um reflexo dos eventos sociais que possibilitaram sua concepção. São antes, um constructo social e cultural que, a partir de sua história, desempenham um papel ativo na

produção das possíveis interpretações de cada leitor, posto que toda recepção envolve e ativa as estruturas intelectuais, emotivas e sensoriais dos mesmos.

O leitor de Jauss é, então, uma figura histórica que respeita a história do signo que lê, mas que ao mesmo tempo promove uma ruptura com as leituras feitas até então, empreendendo sua própria interpretação, sua marca pessoal na obra que lhe é apresentada. Razão pela qual se torna possível afirmar que a concepção de leitor de Jauss baseia-se, como nos aponta ZILBERMAN (1989; p.49-50), em duas categorias essenciais:

A de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e o conceito de emancipação, entendido como a finalidade e efeitos alcançados pela arte, que libera seus destinatários das percepções usuais e confere-lhes nova visão da realidade. (ZILBERMAN, 1989; p.49-50.).

Para Jauss, todo ato de recepção, julgamento estético ou interpretação, por mais espontâneo que seja sua expressão, advém de uma câmara de ecos onde ressoam os pressupostos históricos, sociais ou técnicos que possibilitam sua efetivação. Ao estabelecer que o signo lido provoca, a partir de sua historicidade, uma reação, um efeito em seus leitores, Jauss atribui à leitura uma natureza emancipatória segundo a qual a experiência da leitura libera o leitor de adaptações, prejuízos e apertos de sua vida prática, atribuindo-lhe a possibilidade de se emancipar para empreender novas percepções, sentidos e interpretações para o mundo no qual habita.

Enquanto Jauss se preocupa em entender como se dão os processos de recepção das obras de arte, Wolfgang Iser, outro importante teórico da Estética da Recepção, se preocupa com o efeito que cada obra causa em seus receptores, vale dizer, leitores. Iser distingue então duas modalidades de interação entre a obra e o leitor: de um lado temos o *efeito* que todo signo provoca em seu leitor; e de outro a *recepção*, processo histórico que se configura a partir das diferentes interpretações que cada sujeito lhe impõe.

Acreditando que os signos passíveis de leitura estão abertos a múltiplas interpretações, visto não serem concebidos como um espelho da realidade, Iser chama o leitor para participar dos processos de criação dos mesmos. Tal participação, por sua vez, não se limita ao mero preenchimento dos vazios que determinado signo traz consigo, é antes o processo de constituição da própria obra que, graças à atuação do leitor, passa de “mero artefato artístico a

objeto estético, passível de contemplação, entendimento e interpretação”. (ZILBERMAN, 2001; p.51.). Isto porque, tais vazios provocam estímulos que possibilitam, através da força imaginativa dos leitores, a impressão de vários sentidos interpretativos para a obra que este manipula.

Além disso, Iser, ao ser influenciado por Ingarden, concebe o conceito de *estrutura de apelo do texto* que determina que o mundo imaginário ao ser representado em uma obra mostra-se esquematizado, por isso incompleto, apresentando vários pontos de indeterminação, vazios, lacunas que dependem da interferência dos leitores para adquirirem sentido. Sentido este que, segundo o referido autor, não é uma mensagem universal a ser extraída do texto por um leitor competente, um leitor implícito capaz de atingir a completude significativa da obra lida, é antes, uma interpretação mutável em virtude da historicidade própria da obra e das várias leituras que a mesma sofre ao longo do tempo. Isto porque:

Quando lemos, nossa expectativa é função do que já lemos – não somente ao texto que lemos, mas em outros textos –, e os acontecimentos imprevistos que encontramos no decorrer de nossa leitura obriga-nos a reformular nossas expectativas e a reinterpretar o que já lemos, tudo o que já lemos até aqui neste texto e em outros. A leitura procede, pois, em duas direções ao mesmo tempo, para frente e para trás, sendo que um critério de coerência existe no princípio da pesquisa do sentido e das revisões contínuas pelas quais a leitura garante uma significação totalizante à nossa experiência. (COMPAGNON, 2003; p.149.).

Toda prática de leitura é, então, um grande percurso em busca de se atribuir sentido ao texto. Por isso, nenhum texto pode ser apreendido todo de uma só vez. O leitor é um viajante que desvenda ao longo do processo de leitura os sentidos, os significados, as múltiplas possibilidades interpretativas que a obra lhe oferece. Neste caso, nenhuma obra se apresenta por completo, mas se evidencia durante a travessia, durante as intervenções de seus inúmeros leitores. Eis então o grande paradoxo da leitura:

Admite-se comumente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos e estruturas, e isso é incontestável; mas acumulando as decodificações, já que a leitura é, de direito infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma intervenção dialética: finalmente ele não decodifica, ele *sobredecodifica*; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia. (BARTHES, 1988; p.51).

Se toda obra só se efetiva a partir das intervenções de seus leitores, a noção de um leitor ideal é, para Iser, uma falácia, uma impossibilidade estrutural visto que um leitor ideal seria aquele que possui o mesmo código que o autor. Em outras palavras, seria aquele que tem as mesmas intenções que se manifestam no processo criativo. Para este autor, “o leitor ideal é, à diferença de outros tipos de leitores, uma ficção”. (ISER, 1996; p.66, v.1).

Em contraponto a esta idéia de leitor ideal, Iser propõe o conceito de *Leitor implícito*. Conceito este percebido simultaneamente como uma estrutura textual e como um ato estruturado. O leitor implícito de Iser não tem uma existência real, nem se funda em um substrato empírico, mas sim na própria estrutura do texto. Isso significa que as condições necessárias à existência e atualização do objeto de leitura se inscrevem em sua própria construção. Sendo assim, o conceito de leitor implícito enfatiza as estruturas de efeito do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele.

Portanto, o conceito de leitor implícito de Iser postula que o efeito condicionado pela obra, apesar de oferecer uma orientação prévia quanto às formas de lê-las e quanto ao significado a ser apreendido, não reduz o leitor a um sujeito passivo à caça de uma mensagem original, mas propicia a este o direito de estabelecer inúmeras interpretações e imprimir na obra lida sua marca criativa, visto que:

A recepção, no sentido estrito da palavra, diz respeito à assimilação documentada de textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e noções se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão do texto. Ao mesmo tempo, porém, o próprio texto é a “prefiguração da recepção”, tendo com isso um potencial de efeitos cujas estruturas põem a assimilação em certo curso e a controlam até certo ponto. (ISER, 1996; p.7, v.1).

Razão pela qual, mesmo sendo uma prática que se liga à inteligência, a leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata, ela é também o uso do corpo, uma inscrição dentro de um espaço histórico-temporal e uma relação dos leitores consigo mesmos e com os outros. A leitura de qualquer texto é, portanto, um processo de construção cultural e histórica que se configura a partir das condições materiais destinadas à sua produção e disponibilização, bem como do lugar e da subjetividade em que cada leitor se encontra no momento de executá-la.

Nenhum leitor é confrontado com textos abstratos, ideais ou desligados de uma materialidade espaço-temporal, eles manipulam objetos, ouvem palavras cujas modalidades governam a leitura e a escrita. Fazendo isso, comandam a possível compreensão e apropriação do texto, posto que, “toda história das práticas de leitura é, portanto, necessariamente uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras”. (CAVALLO; CHARTIER; 2002; p.6).

O leitor é, então, um sujeito autônomo capaz de construir sentidos e imprimir sua marca interpretativa no texto que sobrecodifica. Leitor é aquele que se apossa do texto para dotá-lo de existência, visto que todo signo passível de leitura se abre a uma infinidade de possibilidades de significação. Não são obras hermeticamente fechadas à procura de um sujeito capaz de restabelecer o significado primevo que possibilitou sua construção. São antes, constructos que adquirem sentido mediante a interação dos anseios e da capacidade subjetiva de seus leitores, com o contexto espaço-temporal onde se inserem, e com a especificidade das características que lhe foram atribuídas no momento de sua criação. Quadro de referências que nos possibilita afirmar que:

Em nossas sociedades centradas em livros, o ofício de ler assinala nossa entrada nos hábitos da tribo, com seus códigos e exigências particulares, nos permitindo compartilhar a fonte comum de palavras registradas; mas seria um erro pensar na leitura como uma atividade meramente repetitiva. Ao contrário: Mallarmé propôs que o dever de cada leitor era “purificar o sentido das palavras da tribo”. Para isso, os leitores devem se apropriar dos livros. Em bibliotecas infindáveis, como ladrões na noite, os leitores surrupiam nomes, vastas e maravilhosas criações tão simples quanto Adão e tão artificiais quanto Rumpelstiltskin.³ (MANGUEL, 2000; p.24).

É por isso que explicar as práticas de leitura e educação requer compreendê-las como constructos sócio-culturais que adquirem sentidos a partir da urdidura de inúmeras variáveis que em nenhum momento se isolam, encerrando em si modos, ritmos, intensidades e desejos que variam de texto para texto, de leitor para leitor e de educando para educando, da mesma forma que devemos tentar apreender como se efetivam nos vários lugares onde se desenvolvem.

Isto porque, quando tratamos de práticas culturais estamos, na verdade, tratando de vários aspectos que ocupam uma posição de destaque na cultura de um povo, visto serem os

³ Anão do folclore alemão que transforma fios de linho em ouro para que uma donzela cumpra a exigência do príncipe com que se casou, sob a condição de que ela lhe dê seu primeiro filho ou adivinhe seu nome.

instrumentos simbólicos que dispomos para pensar, comunicar e agir sobre uma dada realidade, e que, por isso mesmo, estão fortemente associadas a um amplo leque de determinantes sociais, políticas, econômicas e ideológicas.

4.2. Biblioteca como lugar de educação e de leitura

Se traçarmos um paralelo entre a história da educação e a história da leitura, perceberemos de imediato que tradicionalmente o acesso a tais práticas se circunscreveu ao espaço escolar, efetivando-se através do processo que nele se desenvolve: a escolarização. Por este motivo, sempre fez parte do senso comum a crença de que é na escola que se ensina e se aprende as técnicas que caracterizam os processos educativos e as atividades de leitura. Tal vínculo é tão forte que: “a alfabetização escolar, apenas uma das possíveis modalidades de alfabetização, é considerada o padrão para todas as demais modalidades; de certa forma, é a alfabetização escolar que legitima toda e qualquer atividade que vise a aprendizagem da leitura e da escrita”. (SOARES, 2004; p.94).

No entanto, a história também nos mostra que a escola não é capaz de, sozinha, promover em plenitude e de forma igualitária o acesso à leitura e à educação, necessitando, pois, de outros espaços para que tais práticas se efetivem. Espaços que podem ser a família, a igreja, ou diversas outras esferas da sociedade civil como as bibliotecas.

De fato a biblioteca se configura como *locus* privilegiado para que a alquimia da leitura e dos processos educativos se desenvolva e se efetive. Isto porque, por entre seus corredores e estantes que preservam a infinitude do conhecimento humano, cada usuário se sente confortável para buscar, encontrar e utilizar determinada informação, convertendo-a, posteriormente, em insumo gerador de novos conhecimentos. Razão pela qual:

Uma visita demorada às bibliotecas nos permite viver e reviver a singular experiência que ocorre quando estabelecemos um diálogo com os sábios que nos antecederam. É sempre provocador de demoradas reflexões. E por serem portadores de sabedoria não deixam de nos instruir ainda quando suas vozes se encontram silenciadas. Se não falam aos nossos ouvidos, estabelecem com os leitores uma conversa no plano do entendimento. E despertam nossa curiosidade, ativando a mente para perscrutar, por eles e com eles, os obscuros caminhos por onde trilharam as diversas experiências da humanidade. (RODRIGUES, 1999; p.82).

Ler e estudar em uma biblioteca é promover a atividade dialética que se instaura entre a totalidade e suas partes, entre a promessa de uma memória universal, mas que ultrapassa o olhar de todo indivíduo, e os itinerários pacientes, parciais e atípicos desenvolvidos por cada sujeito em seu processo de interação com as várias materialidades simbólicas que constituem os acervos destas instituições.

É tentar conciliar um desejo de universalidade e a necessidade de escolha, de seleção, até mesmo de esquecimento, como as próprias condições da leitura e do pensamento. O trabalho na biblioteca é percurso no interior de um livro, em seguida de livros para livros e dos livros para o mundo, com suas travessias áridas, suas erranças labirínticas e seus momentos de jubilação intelectual, suas caminhadas míopes e seus grandes panoramas. É também uma viagem no tempo, uma “anábasis” nas ramificações da memória do saber e da criação de um espaço de encontros utópicos e ucrônicos – convergência das idéias, perenidade e metamorfoses dos modelos e das lições, afinidades eletivas ou escolhas longamente refletidas, em que se reaviva o pensamento e o saber de outrem e de outrora através do comentário, da leitura e do jogo livre das digressões. (JACOB, 2000; p.10).

É por estas e outras qualidades que toda biblioteca constantemente se reafirma como uma imensa base de dados que permite a seleção, circulação e permuta dos saberes através da atividade paciente e singular de seus leitores. Relação instituída há longa data, visto que a história da educação e da leitura é indissociável da história das bibliotecas, estando suas dimensões sócio-culturais atreladas às formas e circunstâncias por meio das quais cada um destes elementos são concebidos no tempo e nos espaços onde se concretizam.

Portanto, embora a história da educação e da leitura comece por desprezar a materialidade escrita, dado que todo conhecimento se transmitia através da oralidade, há relatos suficientemente sólidos para comprovarmos que já no período helenístico tais práticas se efetivavam também na intimidade, indicando que “da leitura como momento de vida associativa própria da *polis*, passara-se à leitura como um dobrar-se sobre si mesmo, como procura interior, refletindo bem as atividades culturais e as correntes de pensamento da civilização helenística”. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p.15).

Condição a partir da qual visualizamos uma vertiginosa emergência de espaços de educação e de leitura. Espaços que adquirem enorme importância justamente por inserirem-se em um cenário onde se manifestava uma crescente demanda por livros e outras materialidades textuais. Situação que encontra sua resposta em três planos indissociáveis, são eles:

[...] a criação de bibliotecas públicas e incremento das particulares, complementadas pelo florescimento de tratados que visam a guiar o leitor na escolha e na aquisição de livros; na oferta de textos novos (ou rarefeitos) destinados a novas faixas de leitores; na produção e distribuição de um tipo diferente de livro, o *códex*, mais adequado às necessidades desses novos leitores e das diferentes práticas de leitura. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p.15).

Neste sentido, mesmo não se caracterizando como uma instituição amplamente pública, posto que devemos pensá-la como lugar restrito a um contingente de leitores oriundos da classe média alta, a biblioteca se institui, já no período greco-romano, como arena privilegiada para que as práticas ligadas à educação e a leitura se efetivem. Elementos que definitivamente se difundem nos séculos que caracterizaram a Idade Média. Período no qual:

A leitura do *ócio* literário que no mundo antigo se realizava geralmente entre jardins e arcadas e que previa também praças e ruas urbanas como espaços de escritas expostas e de ensejos de leitura na alta Idade Média ocidental, foi substituída pela prática de leitura concentrada no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros, das escolas religiosas, algumas vezes das cortes: leituras, aliás, geralmente limitadas às Sagradas Escrituras e a textos de edificação espiritual. (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p.20).

De fato, foi no momento em que a leitura e a educação adquiriram o *status* de caminhos que conduzem às verdades divinas e à beleza do mundo, que as bibliotecas converteram-se em “*lugares de educação e de leitura*”. Portanto, foi no interior das bibliotecas ligadas às grandes ordens religiosas da Idade Média que tais práticas encontraram ambiente adequado para desenvolverem-se e se expandirem. Isto porque, embora o livro fosse um objeto extremamente raro, as bibliotecas medievais, especialmente as universitárias, fundaram a crença de que:

O conhecimento não consiste no acúmulo de textos ou informações, nem no livro como objeto, mas na experiência resgatada das páginas e novamente transformada em experiência, em palavras que se refletem tanto no mundo exterior como no próprio ser do leitor. (MANGUEL, 2006; p.83).

Condição que ainda se manteve entre os séculos XIII e XV, quando a arquitetura e o mobiliário das bibliotecas mudaram de forma dramática. Como já apontado, a partir da criação das primeiras universidades as bibliotecas saem dos claustros dos conventos e mosteiros europeus para instalarem-se em salões espaçosos, com mobiliário amplamente

distinto daquele que as caracterizavam até então. Deste modo, foi nestas bibliotecas que professores e alunos encontraram a atmosfera perfeita para lerem, escreverem e estudarem.

Infra-estrutura que se amplia a partir do surgimento das primeiras bibliotecas públicas no século XIX. Isto porque, ao constituírem-se como centros locais de informação que adotam por objetivo recolher, organizar e disponibilizar uma grande parcela da materialidade oriunda da produção intelectual humana, as bibliotecas públicas consolidam-se como importantes aliadas ao processo de auto-formação cognitiva dos sujeitos e à educação formal em todos os seus níveis.

Com a assimilação deste novo conjunto de transformações, as bibliotecas posicionam-se definitivamente no espaço sócio-cultural onde se inserem como lugar privilegiado para que cada sujeito acesse e tome posse dos elementos simbólicos que outorgam sentido às práticas culturais que ali se desenvolvem. Posto desta forma, é possível apontar que a acumulação de livros suscita práticas e relações que têm por “vocação ativar uma memória total, mas virtual. A biblioteca forja um novo olhar de leitor, distanciado, atento à forma, à liberdade e à própria legibilidade da obra”. (JACOB, 2002; p.60).

Se é verdade que a leitura e a educação são ofícios que nos permitem recordar a experiência comum a toda humanidade, as bibliotecas nos auxiliam a perceber o mundo de dois ângulos distintos: como terra estrangeira ou como lar. Em outras palavras:

Vagando entre nossos livros, tirando um volume da estante e folheando-o ao acaso, as páginas ou bem nos espantarão por diferir de nossa experiência ou bem nos confortarão por sua semelhança. A cabeça de Agamêmnon ou a brandura do lama de *Kim* me são absolutamente estranhos; a surpresa de Alice ou a curiosidade de Sinbad refletem uma e outra vez minhas próprias emoções. Todo leitor é um andarilho ou um viajante de retorno. (MANGUEL, 2006; p.253).

Desta forma, embora se constate que o imaginário que define os signos informacionais como ícones revestidos de poder seja uma concepção característica das sociedades arcaicas, vemos que a mesma se prolonga até os dias atuais, sendo as bibliotecas uma das principais esferas responsáveis por sua constante revitalização. Isto porque, enquanto lugares de práticas culturais, as bibliotecas e seus acervos adquirem a capacidade de interferir nos cenários sócio-

políticos em que se inserem, fazendo frutificar o saber acumulado e contribuindo para a preservação e difusão de todo o legado cultural humano.

Característica que, por sua vez, suscita uma série de questões em torno da formação e da atuação do bibliotecário. Constatado o poder atribuído às bibliotecas, tal profissional é chamado a se posicionar como mediador entre as várias materialidades informacionais que compõem seus múltiplos espaços de atuação e os inúmeros segmentos sociais que buscam acessá-los. Desta forma, a atividade do bibliotecário se encontra no centro do processo de socialização e democratização da informação, determinando em que condições e quais usuários poderão dela usufruir.

Dissemos na introdução desta dissertação que o objetivo principal que permeia todo este estudo é demonstrar que a biblioteca se constitui, ao longo da história, como um *“lugar de práticas culturais”* para tentarmos apreender em que medida os currículos das escolas de formação de bibliotecários no Brasil disponibilizam disciplinas cujos conteúdos contemplam, teórica e praticamente, aspectos relacionados à memória, à cultura, à educação e à leitura.

Ao fim destes três capítulos, acreditamos ter alcançado a primeira parte de nosso objetivo geral. Contudo, devemos ainda nos perguntar: ***qual o tipo de profissional da informação as escolas de Biblioteconomia no Brasil almejam formar? Este modelo de formação possibilita a compreensão, em termos práticos e teóricos, da biblioteca como um “lugar de práticas culturais”? Ou seja, como lugar de memória, cultura, educação e leitura?***

Responder estas e outras questões que por ventura se tornem eminentes se configura, deste ponto em diante, como o cerne primordial dos dois próximos capítulos que compõem o conjunto deste trabalho. Para tanto, torna-se extremamente relevante que comecemos por identificar como a Biblioteconomia brasileira se desenvolveu historicamente, tendo-se em vista apreendermos os pressupostos teóricos e práticos que nortearam sua fundamentação. Sendo assim, é exatamente a construção deste panorama histórico-temporal que se converte na substância essencial do capítulo que se segue.

5. Capítulo IV

A formação do bibliotecário no Brasil

*Para esses homens devotados à escritura a biblioteca era ao mesmo tempo a Jerusalém celeste e um mundo subterrâneo no limite entre a terra desconhecida e os infernos. Eles eram dominados pela biblioteca, por suas promessas e proibições. Viviam com ela, por ela e talvez contra ela, aguardando culposamente o dia de violar todos os seus segredos. Por que não deveriam arriscar a vida para satisfazer uma curiosidade de sua mente, ou matar para impedir que alguém se apropriasse de um seu bem guardado segredo?*¹

¹ ECO, 1983; p.216.

Tendo por objetivo responder a pelo menos uma das questões levantadas no final da seção anterior, este quarto capítulo faz uma incursão pela história da Biblioteconomia buscando ressaltar os vários momentos que instituem validade científica à formação profissional dos bibliotecários, especialmente dos bibliotecários brasileiros.

Para tanto, apresenta-se inicialmente a figura do bibliotecário humanista e seu ofício de “zelador” dos segredos mantidos por uma biblioteca para, posteriormente, e dando curso à evolução histórica, inseri-lo no contexto dos *Modernos Profissionais da Informação*, sujeitos que participam ativamente de todas as etapas que compõem o ciclo informacional.

Partindo de uma experiência literária, a primeira seção busca salientar que o *labor* bibliotecário caracterizou-se, durante séculos, como uma ocupação permeada por mistérios e desenvolvida por intelectuais dotados de vasta cultura humanística, grande capacidade de organização e devotado amor aos livros. Contudo, e como mais uma consequência do advento da modernidade, verifica-se que a partir de meados do século XX inúmeras discussões emergem em torno da valorização dos fazeres que demarcam a atuação deste profissional.

Isto porque, o surgimento das tecnologias da informação, aliado à constituição de um mercado global que se centra no acesso remoto aos signos informacionais passou a requerer novas competências, habilidades e funções sociais para os bibliotecários. Característica que impõe a necessidade de se repensar os padrões teóricos e práticos que permeiam a formação educacional do *Moderno Profissional da Informação*.

Como se forma a Biblioteconomia brasileira e em que medida ela se deixa influenciar por tais mudanças? Tentando elucidar estas interrogativas, a parte final deste capítulo recupera as tensões e contradições que deram origem ao quadro de referências teórico-práticas responsáveis pela constituição dos programas de ensino de Biblioteconomia do país.

Permeando toda esta discussão, a segunda seção do capítulo apresenta uma breve consideração sobre as “ciências humanas” e em que condições a Biblioteconomia, ao adotar por objeto de pesquisa algo tão vasto quanto a informação, se aproxima deste conjunto de positivities que pensam o homem e suas múltiplas relações com o mundo como assunto da ciência.

Para sustentar nossa análise da evolução histórica dos programas de ensino de Biblioteconomia brasileiros, esta mesma seção discute o que é um currículo e como seu processo de construção e efetivação é perpassado por disputas ideológicas acerca de quais conhecimentos merecem ou não serem validados socialmente. Sendo assim, começemos por demonstrar como a figura do bibliotecário emerge para o conjunto das profissões humanas.

5.1. O bibliotecário como agente histórico: do humanista ao *Moderno Profissional da Informação*

5.1.1. O bibliotecário humanista

Talvez a lição mais importante que Roland Barthes tenha nos legado em sua “*Aula*” inaugural para a cadeira de Semiologia Literária do Collège de France em 1977 seja aquela que destitui o texto literário de seu caráter meramente descritivo. Para o referido autor, o signo lingüístico não se encontra preso a um conteúdo apenas, visto ser capaz de, e está é condição própria de sua existência, dialogar com os vários vértices (o cultural, o social, o político, entre outros), que possibilitam ao leitor mobilizar a gama de impressões, sentimentos e conhecimentos necessários para interpretar o mundo que o cerca e, ao mesmo tempo, tornar-se verdadeiramente membro deste.

Sendo assim, ao assinalar que o discurso literário não se detém na estagnação e na fixidez inerente a todo discurso científico, Roland Barthes defende que a literatura realiza, por meio da escritura, a façanha de conceber redes variadas de saberes e transformar conceitos estanques em fronteiras móveis que se potencializam e adquirem sentido pelo aspecto múltiplo da palavra. Para tanto, onde existiria um único ponto de vista, a literatura faz emergir inúmeros outros ângulos de compreensão. Ou, como aponta o próprio autor:

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles, ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada em relação a esta. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir esta distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela

mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 2004; p.18-19).

É nesse sentido que, ao demonstrar o caráter abrangente da literatura, Roland Barthes pôde reconhecer a pertinência do discurso literário e postular que, através da escritura, a linguagem trabalha vorazmente incluindo a diversidade e a multiplicidade em sua criação. Ao contrário do discurso científico que tem compromisso com as regras e normas, ou seja, com a epistemologia. Portanto, de acordo com a proposta barthesiana, a literatura serve para corrigir a distância existente entre ciência e ficção.

Ao contrário da rigidez conceitual da ciência, o saber literário, através do confronto entre leitor e texto, amplia a compreensão das coisas que nos cercam e nos ajuda a “lidar com a nossa própria e intransferível morte, na medida em que trabalha ludicamente com a noção de duplicidade que está presente na condição humana. A duplicidade resultante da alteridade intrínseca dos seres humanos”. (NASCIMENTO, 2005; p.118). Em sua operação de fazer girar os signos, o discurso literário nos permite representar o real e melhor nos compreendermos como sujeitos históricos inseridos em uma determinada realidade espaço-temporal, visto que a leitura, a interpretação e o julgamento estético:

[...] por mais espontânea que seja sua expressão, por mais provisórios ou equivocados que possam ser, advém de uma câmara de ecos onde ressoam os pressupostos históricos, sociais e técnicos que informam o reconhecimento: uma espécie de decifração eventual, de avaliação informada que analisa o encontro da nossa sensibilidade com o texto ou a obra de arte. (STEINER, 2001; p.151).

Em outras palavras, através da interpretação do texto literário e da linguagem dos poetas e contadores de histórias adquirimos a capacidade de buscar o conhecimento indireto que encena o sentido do fim que nos atravessa e reconhecer algo que não sabíamos que conhecíamos. Em suma, são as vozes dos discursos literários que dão ao mundo sua aparência de narratividade, que concentram e dramatizam “a matéria-prima da experiência, que traduzem a tristeza e o encantamento em prazeres estéticos”. (STEINER, 2001; p.154). Razão pela qual a literatura se apresenta como instância indispensável para a compreensão, pelo homem, de suas circunstâncias de vida e de sua própria história.

Portanto, embora não almeje alcançar a verdade, o discurso ficcional fornece elementos e fragmentos que permitem ao leitor reconstruir momentos reais que marcaram sua trajetória de vida ou de todo um período histórico.

No entanto, para que a literatura alcance o status de referencial simbolicamente instituído e compartilhado, as palavras geradoras de sentido não devem ser entendidas como simples instrumentos poéticos ou estéticos. São antes, “um objeto sensual, núcleo de onde pode expandir-se todo um movimento textual ou, inversamente, concentração ideal, lugar onde se condensa todo um pensamento” (PERRONE-MOISÉS, 2004; p.71). É, pois, através deste movimento que nos tornamos capazes de interpelar a realidade por intermédio das analogias e contrastes que o encantamento e a experiência literária nos proporcionam.

Neste sentido, e por ser a biblioteca e o bibliotecário o tema central desta pesquisa, tomemos a obra *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco, como exemplo de análise das relações que se estabelecem entre o discurso literário e a história factual dos homens.

O livro *O Nome da Rosa* foi escrito em 1980 e narra os eventos ocorridos no interior de um mosteiro Beneditino do século XIV, mais precisamente entre os anos de 1316 a 1334 onde, durante o papado de João XXII, sete assassinatos misteriosos se sucedem no decorrer de uma semana, todos ligados à tentativa de se barrar o acesso ao segundo volume da *Poética*, livro de Aristóteles considerado profano pelo bibliotecário. “Ao instaurar a dúvida sobre se Jesus Cristo sorriu alguma vez em sua vida, de alguma situação ou de alguém, o autor critica impiedosamente determinadas questões, no seu entender sibilinas e ridículas, que os teólogos debatiam entre si”. (CASTRO, 2006; p.3).

Enredo que evidencia o embate clássico entre fé e razão tão recorrentes em nossa história, bem como o esforço da Igreja Católica para manter inabaláveis seus dogmas e critérios de verdade. Contudo, há ainda uma narrativa de maior importância para nós. Ao mergulhar no mundo e nas histórias que cercam o universo das bibliotecas medievais, Umberto Eco retrata o poder e a função social que estas exercem ao longo dos tempos, bem como as estratégias estruturais e organizacionais utilizadas para se impedir o acesso ao conhecimento.

Como labirinto terreno e espiritual, a biblioteca de *O Nome da Rosa*:

[...] tinha mais livros que qualquer outra biblioteca cristã do Oriente ou do Ocidente, o que a tornava objeto de desejo e admiração por parte de outras abadias. O *scriptorium*, como centro de cópias, de miniaturização e de ilustração, abrigava uma equipe de especialistas no tratamento e concepção de livros. Dirigidos pelo bibliotecário, esses profissionais executavam seu trabalho do nascer ao pôr-do-sol, seguindo férreas regras. O bibliotecário – e tão somente ele – detinha o conhecimento total das obras guardadas nas salas e armários. (CASTRO, 2006; p.4).

Demonstrando íntima relação de similitude com a história das bibliotecas, o livro acima mencionado retrata e rediscute a disputa de poder que por longa data se instaurou entre aqueles que produziam, organizavam e controlavam a circulação dos saberes humanos e os que infringiam as regras de acesso a textos proibidos em busca de conhecimento.

De fato, é no período histórico em que a narrativa de *O Nome da Rosa* se desenrola que a biblioteca adquire o status de espaço privilegiado para a organização, preservação e difusão de toda aquela materialidade simbólica capaz de representar uma cultura. Eram espaços fechados sobre si mesmos, “um universo de regras próprias que [pretendiam] substituir ou traduzir as do universo informe ao redor”. (MANGUEL, 2006; p.19). Eram, ainda, grandes centros de estudos, de trocas de informação, leitura, educação e sociabilidade. No entanto, o que nos chama mais atenção neste grande romance não é a biblioteca em si ou os inúmeros assassinatos que nela ocorrem, mas sim, a figura de seu bibliotecário.

Jorge, personagem central da história de Umberto Eco, é um monge cego e o grande responsável pela organização e guarda de todos os segredos da monumental biblioteca do mosteiro. Biblioteca capaz de comportar todos os segredos acumulados no mundo e propiciar aos seus usuários um poder só avaliado pelos eruditos que, de fato, conheciam de perto as potencialidades de um tesouro como aquele.

Analisando com maior acuidade as características físicas e intelectuais de Jorge, autoridade máxima naquele universo de livros, percebemos as potencialidades da metáfora que seu nome e ofício carregam. Jorge é uma personagem figurativa para homenagear o escritor argentino Jorge Luis Borges, poeta e presidente da Biblioteca Nacional de seu país por mais de dezoito anos e que, mesmo com sua pouca visão, conseguiu atribuir sentido à lógica ilógica das classificações biblioteconômicas e criar, através de sua prosa poética, as mais belas figurações do *labor* bibliotecário.

Compartilhando das mesmas paixões borgianas, o bibliotecário de Umberto Eco é um sujeito dotado de imensa capacidade organizativa, que constrói arqueologias para tratar, ordenar, classificar e conservar os signos sob sua custódia. Mas, diferentemente do primeiro, em *O Nome da Rosa*, Jorge não presa pela difusão do conhecimento, mas antes, pela sua clausura. É o que pode ser deduzido da passagem que se segue, na qual o bibliotecário explica a função de seu trabalho a Frei Guilherme de Baskerville:

Mas de nosso trabalho, do trabalho de nossa ordem, e em particular do trabalho deste mosteiro faz parte – aliás é a sua substância – o estudo e a custódia do saber. A custódia, digo, não a busca, porque é próprio do saber, coisa divina, ser completo e definido desde o início, na perfeição do verbo que exprime a si mesmo. A custódia, digo, não a busca, porque é próprio do saber, coisa humana, ter sido definido e completado no arco dos séculos que vai desde a pregação dos profetas à interpretação dos padres da igreja. Não há progresso, não há revolução de períodos na história do saber, mas no máximo, contínua e sublime recapitulação. [...] Eis aí a responsabilidade de nossa ordem durante os séculos, e o fardo de nossa abadia hoje: orgulhosos das verdades que proclamamos, humildes e prudentes em preservar as palavras inimigas da verdade, sem nos deixarmos conspurcar por elas. Ora, meus irmãos, qual é o pecado de orgulho que pode tentar um monge estudioso? O de entender o próprio trabalho não como custódia mas como busca de alguma notícia que não tenha sido ainda dada aos humanos. (ECO, 1983; p.452-453).

Por serem os livros objetos escassos durante toda a Idade Média, somente os monges designados como bibliotecários transitavam livremente entre os volumes e mistérios de uma biblioteca. Somente eles decidiam como e se outros monges poderiam acessá-los. Isto porque, até aquele momento, e como recurso para se manter a soberania sobre certo conhecimento, as bibliotecas eram encobertas por uma aura mística e obscura, onde alguns homens devotados trabalharam durante séculos seguindo férreas regras. Portanto:

Somente o bibliotecário recebeu o segredo do bibliotecário que o precedeu, e o comunica, ainda em vida, ao ajudante-bibliotecário, de modo que a morte não o surpreenda, privando a comunidade desse saber. E os lábios de ambos estão selados pelo segredo. Somente o bibliotecário, além de saber, tem o direito de mover-se no labirinto dos livros, somente ele sabe onde encontrá-los e onde guardá-los, somente ele é responsável pela sua conservação. (ECO, 1983; p.53-54).

De fato, se fizermos uma incursão pela história da Biblioteconomia veremos que a figura do bibliotecário emerge para o grupo das profissões humanas como o artífice responsável pela organização e salvaguarda do patrimônio intelectual concebido ao longo dos tempos. De Calímaco, célebre bibliotecário de Alexandria, passando por Gabriel Naudé, Gottfried

Wilhelm Leibniz e chegando a Borges, os bibliotecários foram representados como sábios humanistas portadores de uma memória prodigiosa, capaz de atribuir sentido e ordem às várias facetas do saber que vertiginosamente se acumula.

Este perfil de bibliotecário, em sua maioria filósofos, cientistas, poetas ou religiosos, era marcado por uma sólida formação erudita a partir da qual, e por intermédio de sua atividade profissional e intelectual, interferia diretamente na paisagem sócio-cultural onde se encontrava alocado. Neste quadro de formação humanística, “as atividades dos bibliotecários estavam voltadas para a cultura, para a educação, para o saber, para o conhecimento, tendo características que permitiam incluí-los como segmentos direcionados para atender necessidades no âmbito do espírito do homem”. (ALMEIDA JÚNIOR, 2000; p.45).

Portanto, para aqueles que objetivassem exercer o ofício de bibliotecário eram necessárias qualidades como amor à leitura e prazer para o trato com os livros, aguçado senso de organização, perspicácia para criar e manejar inúmeros sistemas classificatórios, dominar com fluência idiomas modernos e antigos, especialmente o latim e o grego, para acesso aos mistérios e segredos do conhecimento, além de compreender os processos de produção e circulação do escrito. Estes foram, durante longa data, atributos requeridos e difundidos pelas escolas de formação de bibliotecários, especialmente pela École des Chartres francesa.

Aliando-se à aura lúgubre e misteriosa que por longa data caracterizou as bibliotecas, a figura do bibliotecário se edificou na história como aquele que protege os livros da usura do tempo, das intempéries da natureza e da loucura dos homens. De Alexandria ao início do século XX, o *labor* bibliotecário se caracterizou pelo silêncio, pela solidão, pelas ardilosas práticas de organização do conhecimento, pelo amor ao livro e à leitura e pelo imenso respeito à memória dos homens e seus símbolos culturais.

Contudo, o desenvolvimento tecnológico e urbano que pautou os fundamentos da modernidade impôs a necessidade de se pensar novos parâmetros para a formação dos bibliotecários. A partir dos primeiros anos do século XX este profissional deixa de ser encarado como um erudito que deve saber todos os segredos contidos nos vários acervos com que trabalha, para se tornar um facilitador do acesso à informação.

Neste novo cenário, que conta ainda com o surgimento das tecnologias da informação e da comunicação e com a emergência de um mercado informacional constituído por usuários cada vez mais exigentes em relação às suas demandas, evidencia-se, sobremaneira, a necessidade de se constituir um novo perfil profissional para o bibliotecário.

Para tanto, tais mudanças reconfiguram o quadro histórico da formação educacional e da atuação social deste profissional. Se antes suas ações práticas e intelectuais limitavam-se ao espaço físico de uma biblioteca, os novos usos das tecnologias da informação fazem com que os serviços informacionais transponham os limites físicos e institucionais que cerceavam seu ofício. Mais do que nunca a globalização acena para crescentes níveis de competitividade local e global, valorizando e reestruturando as formas de acesso à informação, bem como a busca por se prover recursos humanos altamente qualificados para responder aos desafios que ora emergem.

Neste sentido, tornou-se tarefa imediata dos sistemas educacionais que oferecem carreiras no campo da informação incorporar as novas dimensões estruturais que demarcam o contexto atual, tendo-se em vista atender suas especificidades e criar cenários favoráveis para a satisfação das demandas sociais. Portanto, visando acompanhar as drásticas transformações culturais, políticas e econômicas que caracterizam o atual momento histórico, os profissionais da informação devem incorporar à sua ação prática habilidades, atitudes e conhecimentos que lhes propiciem os meios adequados para responder satisfatoriamente às múltiplas esferas que diariamente requerem seus préstimos. Mas o que diferencia o *Moderno Profissional da Informação* de um bibliotecário com perfil humanista? É o que veremos na seção que se segue.

5.1.2. O Moderno Profissional da Informação

Construir um novo perfil de atuação para os bibliotecários e inseri-los no rol das atividades que impulsionam o moderno mercado da informação exigiu repensar os atributos que por longa data definiram o saber biblioteconômico. Para tanto, tornou-se necessário converter uma área que atende apenas aspectos espirituais do homem em uma profissão que participa

ativamente de todas as facetas do circuito de produção informacional. Neste sentido, e resgatando-se um panorama em permanente evolução histórica:

Discutir perfil profissional do bibliotecário hoje é discutir a função profissional no atual contexto social, que exige que a prática profissional se modifique para atender expectativas novas e diversificadas que emergem da sociedade. Tornam-se necessárias novas competências e atitudes e isto é indissociável da questão da formação profissional, pois os traços almejados para compor o perfil fornecem as diretrizes para o estabelecimento das necessidades básicas de aprendizagem. (MÜLLER, 1989; p.63-64).

Sendo assim, ao inserir-se em um contexto onde a informação adquire força capaz de intervir na construção dos vários contextos sócio-históricos, o *Moderno Profissional da Informação* (MIP) passa a ser identificado como:

Todos aqueles que estão vinculados, profissional e intensivamente, a qualquer etapa do ciclo vital da informação e, portanto, devendo ser capaz de operar eficiente e eficazmente todas as etapas relativas ao manejo da informação em organizações de qualquer tipo ou em unidades especializadas de informação. (PONJUÁN DANTE, 2000; p.93).

A partir da definição acima apresentada, torna-se possível apreender que aquilo que efetivamente se altera no perfil de bibliotecário humanista anteriormente exposto é o fato de o Moderno Profissional da Informação conjugar o exercício das funções tradicionais que demarcam as rotinas de uma biblioteca com o uso crescente das novas tecnologias informacionais, além de incorporar em seu fazer os novos procedimentos administrativos que configuram a produção e a disseminação da informação.

Embora a biblioteca tenha se constituído historicamente como instituição responsável pela preservação, organização e disseminação das informações concebidas pelos vários estratos culturais humanos, e o bibliotecário se definido como profissional encarregado de concretizar tais funções, nesta nova conjuntura que enfatiza a gestão dos sistemas e suportes informacionais para atender às demandas que ora emergem, estes agentes não mais se posicionam como os únicos profissionais da informação. Isto porque, em virtude da expansão dos segmentos produtores de insumos informacionais a eles somam-se “documentalistas, arquivistas, museólogos, administradores, contadores, analistas de sistemas, comunicólogos, jornalistas, publicitários, estatísticos, engenheiros de sistemas, sociólogos, educadores, dentre outros”. (TARGINO, 2000; p.64-65).

Portanto, o atual modelo de mercado informacional requer um profissional flexível, apto a atuar em situações de trabalho diversificadas e a mobilizar seus conhecimentos em prol das organizações onde se encontram alocados e da satisfação das várias demandas que lhes chegam. Ou seja, em virtude da nova conjuntura político-econômica priorizar a polivalência do universo tecnológico, valorizando suas inúmeras formas de acesso à informação, o Moderno Profissional da Informação:

[...] também passa a ser cobrado a investir em seu aperfeiçoamento contínuo, seja este aperfeiçoamento pela via da educação continuada e/ou por aprendizado autônomo; por sua capacidade de articular e aprofundar conhecimentos que respondam às demandas do setor produtivo, ou por sua capacidade de transferir para o trabalho sua vivência profissional e sociocultural. A qualificação profissional passa a ser um “fator coadjuvante”, mas não determinante do sucesso profissional, uma vez que a estas se aliam à trajetória de vida do profissional (antes mesmo de sua formação acadêmica), suas aptidões culturais, profissionais, políticas e sociais. (ARRUDA; MARTELETO; SOUZA, 2000; p.21).

Com isso, se até recentemente o bibliotecário possuía uma formação voltada para a preservação da cultura humana, para o apoio à educação como suporte ao processo de ensino-aprendizagem, para o estudo, à pesquisa, e para o planejamento e administração dos recursos informacionais, sua nova fundamentação teórico-prática deve ampliar o escopo de conhecimentos necessários ao seu fazer profissional, tendo-se em vista priorizar premissas como: planejamento, gerência e processamento de sistemas de informação, além da concepção e uso das recentes tecnologias da informação e da comunicação - TICs.

Característica que evidencia a seguinte condição: se até este momento os bibliotecários tiveram como foco de suas preocupações o acervo, os Modernos Profissionais da Informação se voltam para o estudo do ciclo informacional como um todo. Ou seja, além de enfatizarem em seus aspectos teóricos, práticos e tecnológicos os processos de coleta, organização e preservação da informação, também devem levar em consideração os fatores que demarcam sua concepção, circulação e acesso, além das consequências econômicas, políticas e sociais que influenciam na conformação histórica de uma dada paisagem cultural.

Neste sentido, em paralelo às atividades de coleta, organização e difusão de documentos informacionais, o mercado passou a exigir dos bibliotecários competências e habilidades que os capacitem à:

1. Entender, de maneira ampla, a informação como objeto de seu fazer profissional;
2. Trabalhar de forma globalizada visando acompanhar as tendências mundiais em torno do desenvolvimento informacional;
3. Conhecer e utilizar as tecnologias da informação e da comunicação – TICs – como ferramentas de trabalho para a seleção, armazenamento, processamento e disseminação da informação;
4. Fazer uso de técnicas administrativas com o objetivo de criar e planejar produtos e serviços informacionais;
5. Trabalhar de forma integrada, relacionando formatos eletrônicos e digitais às tecnologias de telecomunicações, tendo-se em vista possibilitar acesso local ou remoto aos documentos informacionais;
6. Disponibilizar sistemas que permitam a avaliação contínua dos produtos e serviços oferecidos;
7. Efetuar uma disseminação seletiva da informação;
8. Utilizar bases de dados externas e produzir bases de dados comerciais;
9. Organizar o conhecimento por meio de ferramentas lingüísticas e conceituais adequadas, visando sua rápida recuperação;
10. Criar pontos de acesso físico e intelectual para a informação, independente se alocada em bases físicas ou on-line;
11. Construir um quadro de referências acerca das teorias, dos paradigmas e dos aspectos legais da informação.

Por isso, e conforme atesta VALENTIM (2002; p.123-127), constatada a necessidade de se prover uma resposta satisfatória a este quadro de exigências oriundas do mercado de trabalho, a classe bibliotecária definiu, através do documento final da *Reunião de Diretores do IV Encuentro de Directores de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de La Información Del Mercosur*, realizado em Montevideu no ano de 2000, um conjunto de competências e habilidades para compor o perfil do Moderno Profissional da Informação, são elas: ²

² É importante ressaltar que embora as competência e habilidades que se seguem tenham sido definidas e sistematizadas no Encuentro de Directores de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de La Información Del

1. Competências de Comunicação e Expressão

- Formular e gerenciar projetos de informação;
- Capacitar e orientar os usuários para um melhor uso dos recursos informacionais disponíveis em uma unidade de informação;
- Elaborar produtos de informação (bibliografias, catálogos, guias, índices, disseminação seletiva da informação, etc.);
- Planejar e executar estudos de usuários dos sistemas de informação.

2. Competências Técnico-Científicas

- Desenvolver e executar o processamento de documentos em distintos suportes, unidades e serviços de informação;
- Selecionar, registrar, armazenar, recuperar e difundir a informação gravada em qualquer meio para os usuários de unidades, serviços e sistemas de informação;
- Utilizar e disseminar fontes, produtos e recursos de informação em diferentes suportes;
- Preservar e conservar os materiais armazenados nas unidades de informação;
- Planejar, constituir e manipular redes globais de informação;
- Formular políticas de pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação;
- Realizar pesquisa e estudos sobre desenvolvimento e aplicação de metodologias de elaboração e utilização do conhecimento registrado;
- Realizar perícias referentes à autenticidade, antigüidade, procedência e estado geral de materiais impressos de valor bibliográfico.

Mercosur, sediado em Montevideu no ano de 2000, a grande efervescência de estudos em torno de uma atualização dos parâmetros que norteiam a formação teórico-prática dos Modernos Profissionais da Informação se dá em meados da década de 1990. Portanto, este conjunto de características já se encontra presente, em maior ou em menor medida, nos estudos realizados por ARRUDA (1997); ABEED (1998); BARBOSA (1998); CASTRO (1995); EGGERT (1996); GUIMARÃES (1995, 1997, 1998); MARCHIORI (1996); MASON (1990); MÜLLER (1989); SANTOS (1993, 1997, 1998); SMIT (1994); SOUZA (1990, 1991, 1993, 1996, 1997); VALENTIM (1993); VIEIRA (1993); WELCH (1994), entre outros.

3. Competências Gerenciais

- Dirigir, administrar, organizar e coordenar unidades, sistemas e serviços de informação;
- Formular e gerenciar projetos de informação;
- Prestar assessoria ao planejamento de recursos econômico-financeiros e humanos do setor;
- Planejar, constituir e manipular redes globais de informação.

4. Competências Sociais e Políticas

- Selecionar e avaliar todo tipo de material para as unidades de informação;
- Buscar, registrar, avaliar e difundir a informação com fins acadêmicos e profissionais;
- Prestar assessoria referente à formulação de políticas de informação;
- Fomentar uma atitude aberta e interativa com os diversos atores sociais (políticos, empresários, educadores, trabalhadores e profissionais de outras áreas, instituições e cidadãos em geral) que configuram o atual ciclo informacional;
- Identificar as novas demandas sociais de informação;
- Atuar coletivamente com seus pares no âmbito das instituições sociais com objetivo de promover a defesa da profissão.

5. Habilidades

- Utilizar as metalinguagens pertinentes à preservação, organização e disseminação da informação;
- Demarcar campos específicos e integrar conteúdos de áreas correlatas em uma perspectiva multidisciplinar;
- Produzir e divulgar conhecimentos;
- Processar documentos, quaisquer que sejam os suportes, linguagens e formatos, de acordo com as teorias, paradigmas, métodos e técnicas da área;
- Desenvolver ações pedagógicas voltadas para melhoria do desempenho profissional e para ampliação do conhecimento em geral;

- Realizar atividades profissionais autônomas de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias, emitir e assinar laudos técnicos e periciais;
- Responder às demandas sociais determinadas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo;
- Elaborar novas metodologias de tratamento da informação tendo-se em vista futuros cenários;
- Reestruturar os canais de distribuição, disseminação e transferência da informação visando expandir o uso das telecomunicações e das tecnologias da informação.

Sendo assim, e tendo por base este conjunto de competências e habilidades, assinalamos que a atuação profissional dos bibliotecários na contemporaneidade não destoa das características que historicamente demarcaram seu papel social. Ainda é parte integrante de seu *labor* as atividades de coleta, preservação, organização e disseminação dos documentos informacionais concebidos pela atividade racional humana.

Contudo, se antes tais funções se restringiam aos limites físicos de uma biblioteca e às especificidades de seus acervos físicos, o crescente uso das tecnologias da informação e da comunicação, aliada à virtualização dos documentos informacionais e ao surgimento de usuários cada vez mais conscientes de suas demandas impõem a necessidade de se reestruturar as dinâmicas que por longa data caracterizaram seu perfil de atuação profissional.

Com isso, o Moderno Profissional da Informação deve ser capaz de interagir com todas as etapas que perfazem o ciclo vital da informação, mostrando-se consciente da importância que a mesma assume para o desenvolvimento político, econômico, social e cultural do indivíduo e de toda uma coletividade. Segundo esta perspectiva, ser proativo, comunicativo e atuar em espaços multidisciplinares tornou-se atributos fundamentais para que os bibliotecários respondam satisfatoriamente aos problemas e demandas informacionais que a modernidade faz emergir.

Em paralelo a este cenário, e em virtude das tecnologias da informação implodirem as barreiras impostas pelo tempo e pelo espaço, além de instituírem novos parâmetros e valores para o acesso à informação, o panorama atual passou a exigir que tais profissionais adotem uma postura investigativa e crítica acerca de suas atividades com o objetivo de incorporar

gradativamente tais mudanças. Foi, portanto, a partir deste momento que os estudos sobre a reformulação dos padrões que definem a formação acadêmica dos bibliotecários ganharam o impulso necessário para se estabelecer como campo de investigação.

Como resultado, tais estudos demonstraram que estabelecer habilidades e competências para os Modernos Profissionais da Informação não é um problema. O problema está em definir propostas curriculares que revitalizem os modelos de ensino-aprendizagem que historicamente definiram a Biblioteconomia como campo de conhecimento. Isto porque, todo processo formativo deve ter por base os auspícios de atender às demandas de mão-de-obra existentes na sociedade e, no caso específico dos profissionais bibliotecários, responder satisfatoriamente aos problemas informacionais que atualmente se constata.

A partir deste prisma, e levando-se em consideração que a modernidade impõe a necessidade de se repensar a atuação e a formação dos bibliotecários, posto que seu ofício assume dimensões sociais mais complexas, interrogamo-nos aqui: *os currículos das escolas de Biblioteconomia do Brasil oferecem uma resposta satisfatória a este conjunto de mudanças estruturais?* E ainda: *qual o perfil de profissional da informação os mesmos almejam constituir?*

Acreditamos ser possível encontrar respostas satisfatórias para as questões acima apresentadas na própria história que demarca a constituição da Biblioteconomia brasileira enquanto campo do conhecimento. Contudo, antes de efetuarmos a reconstituição histórica dos principais acontecimentos que deram origem à atual estrutura teórico-prática dos currículos de formação de bibliotecários do país, pensamos ser conveniente discorrer, mesmo que rapidamente, sobre o que é um currículo e em que medida este se torna capaz de representar em um conjunto de disciplinas as tensões e contradições inerentes à construção do saber em tempos e espaços distintos.

Para tanto, além de desenvolver os apontamentos acima mencionados, a próxima seção também apresenta uma breve consideração sobre as “ciências humanas” e ressalta em que condições a Biblioteconomia, ao adotar por objeto de pesquisa algo tão vasto quanto a informação, se aproxima deste conjunto de positivities que pensam o homem e suas múltiplas relações com o mundo como assuntos da ciência.

5.2. Biblioteconomia, ciências humanas e teoria curricular

Em um de seus muitos textos de rara sobriedade o psicólogo, filósofo e historiador Michel Foucault nos ensina que o projeto epistemológico das ciências humanas, “esse conjunto de discursos que tomo por objeto o homem no que ele tem de empírico” (FOUCAULT, 1981; p.361), adquiriu seus primeiros contornos no exato momento em que o homem se enxergou como um objeto científico. Melhor dizendo, no instante em que o sujeito humano e suas múltiplas possibilidades de interação com o mundo se tornaram objetos empíricos da ciência.

Ao elaborar uma arqueologia das diversas formas do conhecimento empírico, Foucault defende que esta virada epistemológica se efetivou em um momento facilmente detectável na história de nossa racionalidade. Segundo o pensador francês, da época clássica até o início do século XVIII o campo do saber se constituía de forma perfeitamente homogênea porque seu principal fundamento racional era a noção de semelhança. Conhecer algo era, de acordo com esta categoria, trazer à luz as similitudes que o ligava ao cosmos ou à natureza.

Contudo, o advento da modernidade e a imposição de novas normas pela sociedade industrial provocaram a fragmentação dos saberes e instauraram diferentes possibilidades de formalização do pensamento. Neste novo cenário, e ao emergir como objeto da ciência, o homem abandona seu posto de agente que observa o mundo com o objetivo de criar suas possíveis significações, para se tornar alguém que, do interior da vida a que pertence e pela qual é atravessado em todo o seu ser, constitui representações empíricas para aquilo que vive, para aquilo que fala e para aquilo que produz. Em outras palavras:

É como ser vivo que ele nasce, que tem funções e necessidades, que vê abrir-se um espaço cujas coordenadas móveis ele articula em si mesmo; de um modo geral, sua existência corporal fá-lo entrecruzar-se, de parte a parte, com o ser vivo; produzindo objetos e utensílios, trocando aquilo de que tem necessidade, organizando toda uma rede de articulação ao longo do qual perpassa o que ele pode consumir e onde ele próprio se acha definido como objeto de troca, aparece ele em sua existência imediatamente imbricado com os outros; enfim, porque tem uma linguagem, pode constituir para si todo um universo simbólico, em cujo interior se relaciona com seu passado, com coisas, com outrem, a partir do qual pode imediatamente construir alguma coisa com um saber (particularmente esse saber que tem de si mesmo e do qual as ciências humanas desenham uma das formas possíveis). (FOUCAULT, 1981; p.368).

Portanto, se até o advento do século XVIII o campo da *epistémê* se sustentava em três pilares específicos: o das ciências físicas e matemáticas, o da filologia e o da biologia, a positividade das ciências humanas não se ordena conforme uma matematização perfeita e nem se delineia de acordo com as dimensões da lingüística ou do funcionamento biológico. Ao assumir o homem, seu mundo e suas manifestações como objeto racional e empírico, as ciências humanas incorporam e articulam em torno de si o conjunto de referenciais simbólicos através dos quais os indivíduos se representam e atribuem sentido à vida em sociedade. Sendo mais explícito, a base de sua racionalidade liga-se à tentativa de explicar como a atividade humana adquire um caráter individualizado e em que medida cada sujeito se torna capaz de conceber laços de sociabilidade.

É através da possibilidade de se inscrever as ações humanas em um parâmetro individual, mas amplamente perpassado pelo coletivo que, na modernidade, nenhum olhar interpretativo pode ser considerado perfeitamente estável ou cerrado sobre si mesmo. Apoiando-se nesta assertiva, Foucault defende que o conhecimento, a partir do século XVIII, deve ser representado como uma massa fragmentada que se mistura aqui e ali com as figuras do mundo. Neste sentido, ainda segundo este pensador, as ciências humanas alcançam seu estatuto de validade epistemológica quando:

Abandonando o espaço da representação, os seres vivos alojaram-se na profundidade específica da vida, as riquezas no surto progressivo das formas de produção, as palavras no devir das linguagens. Nessas condições, era necessário que o conhecimento do homem surgisse, com seu escopo específico, como contemporâneo e do mesmo veio que a biologia, a economia e a filologia, de tal sorte que nele se viu, muito naturalmente, um dos mais decisivos progressos realizados, na história da cultura européia, pela racionalidade empírica. (FOUCAULT, 1981; p.362).

Porém, é preciso frisar que neste movimento por se instituir o homem como fundamento de todas as positivities, as ciências humanas não se colocaram em oposição ao triedo que as precederam. Ao contrário, foi exatamente no interstício desses saberes, no volume definido por suas três dimensões, que elas encontraram seu lugar e que alguns de seus procedimentos e resultados puderam ser formalizados. Isto porque, ao estabelecer relações de proximidade com a física, a biologia e a filologia, as ciências humanas se tornaram capazes de instituir relações entre elementos descontínuos, mas, ao mesmo tempo, análogos.

A prioridade das ciências humanas não é, portanto, determinar aquilo que o homem é por natureza, mas analisar como este se vislumbra enquanto ser que vive, trabalha, fala e constitui laços de sociabilidade, bem como compreende, ou busca compreender, o que é a sociedade e a vida, qual a essência do seu trabalho e de que maneira pode falar. Neste sentido, segundo Foucault:

O homem, para as ciências humanas, não é esse ser vivo que tem uma forma bem particular (uma fisiologia bastante especial e uma autonomia quase única); é esse ser vivo que, do interior da vida a qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo o seu ser, constitui representações graças às quais ele vive e a partir das quais detém esta estranha capacidade de poder se representar justamente a vida. (FOUCAULT, 1981; p.369).

Trabalhando com a essência humana, a racionalidade desta nova ciência não trata a vida, o trabalho e a linguagem como discursos transparentes que modulam, na esfera do comportamento, da fala, dos gestos e dos afetos as ações de cada sujeito em relação ao mundo que o cerca. Ao inserir seu objeto no campo da finitude, da relatividade e da perspectiva, as ciências humanas colaboram com a difícil tarefa de atribuir um sentido empírico e factível às normas, às regras e ao conjunto de significantes que conformam um saber científico ou uma competência prática acerca do comportamento individual ou coletivo dos homens.

Foi a partir desta concepção que a modernidade viu surgir disciplinas como a psicologia, a sociologia, as ciências políticas e a antropologia. Da mesma forma que vislumbrou a história e a filosofia se firmarem como positivities que contribuem para a formação dos homens ao pensarem racionalmente suas múltiplas formas de relacionamento com o mundo e ao inseri-los em certo ramo da tradição universal.

Embora não se inscreva no conjunto das ciências humanas de forma *stritu senso*, a Biblioteconomia, campo do saber que adota a informação como fundamento de sua positividade, também se insere no ramo das disciplinas que pensam o homem, suas relações sociais e suas ações sobre o mundo. Desenvolvendo métodos racionais e empíricos para coletar, armazenar, organizar e disseminar os vários estratos informacionais concebidos por nosso fazer racional, esta esfera do saber que tem sua origem ligada ao período clássico e ao surgimento das primeiras bibliotecas se consolida, na contemporaneidade, como *epistémê* fundamental para a preservação da tradição, da história e da memória coletiva dos homens.

Ao adotar como premissa que a informação perpassa e modula todas as esferas racionais em que somos capazes de atuar, a Biblioteconomia, através dos saberes e das práticas que lhe caracteriza, também se capacita a atribuir uma resposta satisfatória às diferentes necessidades informacionais de cada um dos muitos usuários que diariamente recorrem aos serviços de uma biblioteca ou centro de informação.

Neste sentido, se as ciências humanas caracterizam-se por pensar o homem e suas práticas como objetos científicos, a Biblioteconomia confere à produção, circulação e utilização da informação diferentes olhares interpretativos. Contudo, é preciso salientar que se por longa data seus esforços empíricos se evidenciaram pelo intenso uso de técnicas de organização, gestão e tratamento dos signos informacionais, os últimos cinquenta anos promoveram uma verdadeira revolução em torno dos fundamentos que sustentam sua racionalidade.

Isto se dá porque a constante valorização da informação como insumo responsável pela construção das várias esferas sociais, econômicas, políticas e culturais; como recurso que alicerça a produção e difusão do conhecimento; como elemento que valoriza a história, a tradição e a memória coletiva, bem como fator estratégico para a democratização dos recursos humanos impôs a necessidade de se repensar os fundamentos teóricos e práticos que conferem visibilidade e autoridade científica ao *labor* dos bibliotecários.

Agora, todos são chamados a saírem dos limites que demarcam o espaço físico de uma biblioteca e irem a campo investigar as várias incógnitas que perpassam o ciclo informacional, objetivando-se determinar quais os fatores que facilitam ou impedem sua efetivação, bem como os benefícios ou conseqüências sociais que emanam de todo este processo.

Para tanto, e como mais um recurso para fundamentar e validar seu programa de pesquisa, a Biblioteconomia deve promover um intenso diálogo com outras disciplinas científicas. É o caso da sociologia, da história, da psicologia, da economia, da administração, da informática, da comunicação, da filosofia, da educação, da lingüística e da literatura. Disciplinas que nos ajudam a entender a atualidade que nos modela e que contribuímos para modelar na exata medida em que conhecemos as influências que nos constituem.

Daí a necessidade de interrogarmos se *os currículos das escolas de Biblioteconomia brasileiras oferecem uma resposta satisfatória a este conjunto de mudanças estruturais?* E, também: *qual o perfil de profissional da informação os mesmos almejam constituir?* Porém, antes de prosseguirmos com nossa busca por elucidar tais inquietações, e como salientado anteriormente, torna-se necessário discorrermos um pouco sobre o que é um currículo e quais os pressupostos a serem considerados em sua elaboração. Estratégia que nos ajudará a melhor compreender a evolução das tensões e das contradições que conformam o atual panorama da Biblioteconomia nacional.

Sendo assim, se recorrermos à etimologia perceberemos que a palavra currículo, ao derivar-se da expressão latina *curriculum*, significa, basicamente, pista, circuito atlético, ordem, seqüência ou estrutura. No entanto, ao introduzir-se no campo pedagógico o termo adquire outras acepções. Inicialmente foi utilizado para designar um arranjo sistemático de matérias, disciplinas ou conteúdos. Posteriormente passou a ser identificado como o conjunto de estratégias empregadas para preparar o jovem para a vida adulta. Logo em seguida, e ligando-se às experiências trabalhadas pela escola, se configurou como o conjunto das atividades e dos meios que objetivam alcançar os fins da educação.

Esta evolução histórica é importante para, já neste momento, demarcarmos que o conhecimento corporificado em um currículo não funciona como algo fixo, imutável e fechado sobre si mesmo. Ao contrário, ele deve ser pensado como um constructo social e histórico que, por tais razões, está sujeito a mudanças e flutuações. Em outras palavras:

O currículo [de qualquer disciplina] tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. Uma análise histórica do currículo deveria, em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas. (SILVA, 1995; p.7).

De acordo com este prisma, ao constataremos que o currículo é um artefato que se origina de nossas práticas culturais, não devemos, em seguida, pensá-lo como o resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades em torno

dos quais haja um acordo geral, mas sim, “como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais”. (SILVA, 1995; p.8).

Sendo assim, se seguirmos os rastros de Tomaz Tadeu da Silva, um dos mais importantes historiadores e teóricos que discute a temática do currículo no Brasil, compreenderemos que, enquanto constructo cultural, todo currículo expressa, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas como problemas sociais. Portanto, sua organização não deve ser concebida como um processo epistemológico desinteressado ou imparcial. De acordo com este autor:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento [...]. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. (SILVA, 1995; p.8).

Elaborar um projeto curricular requer, de acordo com esta perspectiva, levar em consideração aspectos de quatro ordens teórico-práticas, a saber:

1. **Forças sociais:** todo currículo deve contemplar conhecimentos que expressem, em termos teóricos e práticos, os anseios sociais e culturais que permeiam o contexto local onde este se insere;
2. **Desenvolvimento humano:** pensar um currículo requer outorgar voz aos vários discursos que o identificam como uma expressão ou representação de conteúdos validados socialmente, visando-se formar indivíduos capazes de conviver, interagir e consolidar respostas satisfatórias para os inúmeros problemas, desafios e mudanças que constantemente assolam a sociedade;
3. **Natureza da aprendizagem:** para conseguir cumprir sua função social, todo projeto curricular deve prever processos distintos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, podem ser contempladas diretrizes pedagógicas de natureza passiva ou ativa, significativa ou rotineira, do todo ou das partes e, ainda, individual ou coletiva;

4. Natureza do corpo organizado de conhecimentos: instância que pensa a gênese e a validade conceitual, teórica, metodológica e empírica de cada uma das disciplinas que compõem a estrutura de um currículo, de acordo com a área e o público a que este se destina.

Neste sentido, torna-se evidente que elaborar um modelo curricular dinâmico e consistente enseja a necessidade de pensar todo projeto educativo como um empreendimento sócio-cultural que se efetiva por meio dos muitos conteúdos instituídos como válidos por uma dada sociedade em um determinado momento histórico. Sendo mais preciso, “a reflexão sobre o currículo precisa incidir tanto sobre as propostas, sobre as intenções nelas contidas, como sobre as práticas e os sujeitos que as concretizam e as renovam”. (MOREIRA, 2003; p.94).

Portanto, e dialogando com os pensadores até aqui citados, o presente estudo adota, para fins de fundamentação teórica e como recurso metodológico, a seguinte definição de currículo:

Por currículo se entende, geralmente, tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo me parece fazer referência ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. (FORQUIN, 2000; p.48).

Ao adotarmos a definição acima apresentada como centro de nossa argumentação acerca das propostas curriculares que instituem forma ao campo da Biblioteconomia nacional, pretendemos ampliar nossa possibilidade de compreensão do contexto sócio-histórico em que cada uma delas se originou. Estratégia que nos permitirá projetar luzes sobre as tensões e contradições impostas pela modernidade à formação teórica e prática dos bibliotecários brasileiros. Formação cuja historicidade começa a ser recuperada a partir deste momento.

5.3. A formação do bibliotecário no Brasil

5.3.1. De 1911 a 1960

O primeiro projeto para se instituir um curso de formação de bibliotecários no Brasil veio à luz em 11 de julho de 1911 nos corredores da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, através do Decreto n. 8.835, Artigo 34³. Como não possuía nenhum planejamento curricular e por visar apenas o aperfeiçoamento da mão-de-obra que nela se alocava, o referido projeto apenas se concretizou em 1915.

Mesmo possuindo uma grade curricular composta de disciplinas escassas e oferecidas de maneira estanque e desarticuladas, a gênese deste curso, moldado sob a influência da École des Chartres francesa, objetivava formar um profissional bibliotecário com perfil erudito e humanístico. Para tanto, as bases de seu processo de ensino centravam-se no repasse de experiências pelos professores encarregados das seções de Bibliografia, Paleografia, Diplomática, Iconografia e Numismática.

Contando com uma carga horária em ampla medida extensa, tais disciplinas, que correspondiam às seções da Biblioteca Nacional, dividiam-se em conteúdos práticos e teóricos. Inicialmente previsto para durar 1 (um) ano, o curso se propunha a formar um bibliotecário humanista conservador, razão pela qual sua ênfase curricular priorizava os aspectos relacionados à teoria cultural.

Sendo assim, além de possuírem uma vasta cultura geral, os bibliotecários formados pela Biblioteca Nacional deveriam dominar vários idiomas, principalmente o idioma materno, bem como conhecimentos sobre Artes, Ciências e Letras que os tornassem aptos a participarem ativamente da formação do quadro intelectual, sócio-histórico e cultural brasileiro.

Após sofrer algumas interrupções o curso foi reiniciado em 1931 com algumas reformulações em sua estrutura curricular básica. Fato respaldado legalmente em 1933 com a aprovação do

³ Se mais uma vez atentarmos para os aspectos históricos, constataremos que tal projeto surge no exato momento em que se comemora 100 anos de instalação da primeira biblioteca pública do país. Sendo mais preciso, do primeiro centenário de funcionamento da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Decreto n. 23.508 de 28 de novembro de 1933, que inverte a ordem das disciplinas e inclui História Literária em seu programa. Contudo, “em termos gerais, não ocorreram mudanças significativas entre a primeira e a segunda fase quanto aos saberes da formação do bibliotecário” (CASTRO, 2002; p.28), visto que ainda se priorizava o ensino de uma cultura geral em detrimento às técnicas de organização do conhecimento.

Por sua vez, em 1929, na cidade de São Paulo, outro curso de formação biblioteconômica se inicia. Funcionando junto ao Colégio Mackenzie e seguindo as ideologias de Rubens Borba de Moraes e Adelpha de Figueiredo que retornavam de uma temporada de estudos nos Estados Unidos, o currículo deste novo curso tinha sua gênese vinculada a disciplinas como Classificação, Catalogação, Referência e Organização de Documentos Informacionais. Portanto, ao contrário do curso da Biblioteca Nacional, este seguiu orientações teórico-práticas norte-americanas, priorizando o ensino de aspectos técnicos da organização de bibliotecas.

Sendo denominado de modelo Deweyano e enfatizando o ensino de técnicas de tratamento da informação aliada ao uso de um Sistema de Classificação do Conhecimento, o curso paulista pretendia formar bibliotecários aptos a executarem todas as rotinas instrumentais necessárias à circulação do conhecimento e da informação. Portanto, não pretendia dotar seus alunos dos aparatos teóricos para intervirem na construção sócio-histórica do lugar onde estes se inseriam, mas possibilitar que todo e qualquer usuário tivesse suas demandas informacionais atendidas a partir da organização conveniente da biblioteca e dos serviços de informação por ela oferecidos.

Sendo assim, neste modelo de formação bibliotecária o “projeto educacional era linear, racional e positivista. As disciplinas eram trabalhadas a partir de um centro ideal, a Organização e a Administração da Biblioteca, incorporando catalogação e classificação, sendo complementado rigidamente pela Bibliografia e Referência”. (CHAGAS, 1996; p.9).

Tendo suas atividades encerradas em 1935, o curso do Colégio Mackenzie cedeu lugar a um novo. Criado pela Prefeitura de São Paulo e baseando-se nas orientações curriculares do precedente, este novo curso incorporou ao seu projeto pedagógico a disciplina História do Livro. Contudo, é preciso salientar que a Prefeitura Paulista retirou seu apoio pouco tempo após sua instalação. Para continuar existindo o curso anexou-se, no ano de 1940, à Escola

Livre de Sociologia e Política daquele mesmo Estado, onde se firmou e expandiu sua duração e conteúdo, sempre levando em consideração as orientações curriculares do modelo norte-americano.

Avançando um pouco mais no tempo, percebemos que a década de 1940 ficou marcada por mais uma reforma no curso da Biblioteca Nacional que, apoiado pelo Governo Federal e pela Fundação Rockefeller, passou a ceder bolsas a alunos de outros estados, os quais, ao regressarem às suas cidades natais, reorganizavam velhas bibliotecas ao mesmo tempo em que criavam novas. Foi neste período, portanto, que os profissionais bibliotecários começaram a se instalar em regiões distintas do país.

Projetada pela bibliotecária Heloisa Cabral da Rocha Werneck e executada por Cecília Roxo Wagley e Josué Montello, esta nova reforma operou modificações de extrema relevância para o ensino de Biblioteconomia no país. De acordo com DIAS (1955; p.10 *apud* CASTRO, 2000; p.28-29), “a sua finalidade era transformar o antigo curso de Biblioteconomia, que até então se limitava a formar bibliotecários para atender às necessidades da instituição e para a promoção de seu quadro de pessoal em curso destinado a capacitar bibliotecários para qualquer tipo de biblioteca”.

Ou seja, a partir desta nova configuração, a ênfase curricular de preparação humanística cede lugar a uma de ordem mais técnica, uniformizando os saberes bibliotecários e consolidando o modelo pragmático de instrução norte-americana no país.

Destoando das orientações e necessidades clássicas de formação do bibliotecário por meio de conceitos e métodos europeus, “o empréstimo de modelos curriculares americanos que estivessem em harmonia com as intenções acima mencionadas não causam surpresa. As teorias americanas inicialmente mais influentes no Brasil constituíam em combinações de idéias tecnicistas e progressistas”. (MOREIRA, 1995; p.83 *apud* CASTRO, 2002; p.29).

Sendo assim, após a adoção desta nova estrutura curricular o antigo curso de Biblioteconomia carioca passou a denominar-se, já em meados daquela mesma década, Curso da Biblioteca Nacional (CBN), compreendendo três níveis distintos de formação, são eles:

1. **Curso Fundamental de Biblioteconomia – CFB;**
2. **Curso Superior de Biblioteconomia – CSB;**
3. **Cursos Avulsos – CA.**

Cada um destes respectivos níveis de formação possuía objetivos próprios e uma grade curricular formada por disciplinas específicas. Amparados pelo estudo de CASTRO (2002; p.29-30), podemos assim descrevê-los:

O **Curso Fundamental de Biblioteconomia** tinha por finalidade formar bibliotecários auxiliares que, sob a orientação de profissionais mais graduados e experientes, executassem serviços técnicos. Para tanto, seu currículo era composto por quatro disciplinas básicas, a saber:

1. Bibliografia e Referência;
2. Catalogação e Classificação;
3. História do livro e das Bibliotecas;
4. Organização de Bibliotecas.

Por sua vez, o **Curso Superior de Biblioteconomia** objetivava formar mão-de-obra mais qualificada para administrar, organizar, gerir e dirigir serviços técnicos referentes às rotinas biblioteconômicas. Sua estrutura curricular, por ser mais densa e diversificada que a do primeiro, era constituída por dois núcleos de disciplinas: *as comuns*, e por isso obrigatórias, e *as optativas*.

O núcleo comum abrangia disciplinas técnicas como Organização e Administração de Bibliotecas, Catalogação e Classificação. Possuía, ainda, uma vertente de cunho mais teórico, encarnado pela disciplina História da Literatura. No que tange às disciplinas optativas, eram oferecidas anualmente, em um único período e em número suficiente para atender às necessidades de um ensino mais generalista e aos interesses humanísticos dos alunos. De acordo com esta proposta, foram disponibilizadas as seguintes disciplinas:

1. Biblioteca de Música;
2. Bibliotecas Infantis e Escolares;
3. Bibliotecas Públicas, Especializadas e Universitárias;

- 4.Iconografia;
- 5.Mapotecas;
- 6.Noções de Paleografia e Catalogação de Manuscritos, Livros Raros e Preciosos;
- 7.Publicações Oficiais e Seriadas.

Portanto, o elenco de disciplinas acima apresentado nos permite apontar que, embora sofrendo nítida influência do modelo de formação norte-americano, este currículo ainda conservava alguns elementos do humanismo que caracterizou as origens da Biblioteconomia no país.

Sendo destinado a atualizar os conhecimentos dos profissionais já formados, os **Cursos Avulsos** tinham por finalidade “divulgar conhecimentos sobre Biblioteconomia e promover a homogeneidade básica dos serviços de biblioteca”. (NEVES, 1971; p.227 *apud* CASTRO, 2002; p.30). Estes cursos de atualização profissional marcaram, por sua vez, o início da sistematização de um programa formal de educação continuada para os bibliotecários brasileiros.

Neste sentido, se traçarmos mais um paralelo com a história da Biblioteconomia paulista, veremos que a Escola Livre de Sociologia e Política, ao seguir os passos do curso carioca, também reformulou sua estrutura curricular a fim de atender a todas as pessoas interessadas em graduar-se nesta área do conhecimento.

Com isso, os pressupostos norteadores do processo de ensino-aprendizagem de ambos os cursos buscaram, a partir daquele momento, treinar e habilitar seus alunos a participarem ativamente da concepção, gestão e efetivação dos vários serviços que compõem as rotinas de uma biblioteca. Ou seja, tanto o curso da Biblioteca Nacional quanto o da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo adotaram como base dos conhecimentos ministrados por seus currículos cinco disciplinas básicas, são elas:

1. Bibliografia e Referência;
2. Catalogação;
3. Classificação;
4. História do Livro;
5. Organização e Administração de Bibliotecas.

Também neste período, ambos os cursos passaram a receber alunos oriundos de outros Estados da Federação, política extremamente importante para a difusão da profissão em nível nacional. Isto porque, ao se formarem, os novos bibliotecários regressavam para suas cidades de origem e fundavam novos programas de ensino pautados na mesma organização e fundamentos curriculares dos cursos originais.

Foi beneficiando-se deste contexto que importantes Escolas de Biblioteconomia iniciaram suas atividades de ensino. Podemos citar os seguintes cursos como exemplo desta dinâmica:

- 1942 – Curso de Biblioteconomia da Escola de Biblioteconomia da Bahia – Salvador. (O curso foi integrado à Universidade Federal da Bahia em 1958);
- 1944 – Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Filosofia “Sedes Sapientae” – São Paulo. (Este curso encerrou suas atividades em 1960);
- 1945 – Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia da Universidade Católica de Campinas – Campinas;
- 1947 – Curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre;
- 1948 – Curso de Biblioteconomia da Prefeitura Municipal de Recife – Recife. (Este curso teve suas atividades encerradas em 1950, porém, neste mesmo ano foi reaberto e incorporado à Universidade Federal do Recife);
- 1950 – Curso de Biblioteconomia da Escola de Biblioteconomia de Minas Gerais – Belo Horizonte. (O Curso foi incorporado à Universidade Federal de Minas Gerais em 1963);
- 1952 – Curso de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal do Paraná – Curitiba;
- 1957 – Curso de Biblioteconomia e Documentação da Associação da Companhia Santa Úrsula – Rio de Janeiro;
- 1959 – Curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Biblioteconomia e Documentação de São Carlos – São Carlos.

Outro importante movimento para a difusão da Biblioteconomia e para a construção de uma base curricular sólida e coerente com as necessidades brasileiras se deu na década de 1950 com a criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD) e a implementação de uma proposta que visava modificar as disciplinas oferecidas pelos cursos existentes. De acordo com CASTRO (2002; p.31), tais mudanças se deram por dois motivos: “incorporar referenciais teóricos e práticos da documentação; e, formar um profissional especializado no tratamento de informações técnico-científicas”. Neste contexto:

O Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação procurava se firmar no conjunto das indecisões políticas e sociais que marcaram a sociedade brasileira nos anos 50 e 60. Buscava-se então adaptar o bibliotecário às várias regras sociais impostas com o término da II Grande Guerra. É a era da bibliografia, da documentação e, principalmente, da introdução da informática no campo da Biblioteconomia. (CASTRO, 2004; p.43-44).

Difundindo definitivamente o modelo Deweyano no país, o IBBBD buscou consolidar um sistema de formação que oferecesse aos bibliotecários os recursos necessários para se controlar a produção bibliográfica nacional, em especial a produção técnico-científica. Função que requeria grande especialização e diferenciava as atividades de um bibliotecário generalista do qualificado, do especializado.

Com a abertura de novos cursos e a criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, a década de 1950 ficou marcada, também, pelo nascimento de uma inteligência bibliotecária responsável pela consolidação e difusão do *habitus* da Biblioteconomia no Brasil. Fazem parte deste grupo nomes como: Adelpha de Figueiredo, Lydia de Queiroz Sambaquy, Bernadete Senay Neves, Laura Russo, Etelvina Lima, Zila Mamede, Rubens Borba de Moraes, Edson Nery da Fonseca e Antônio Caetano Dias.

Portanto, e tendo este conjunto de referências como elemento de sustentação, podemos afirmar que os primeiros 50 anos em torno da construção de uma Biblioteconomia brasileira foram amplamente marcados por uma intensa disputa entre currículos com características eminentemente técnicas, e outros com disciplinas mais generalistas ou humanistas.

Porém, a preponderância do modelo de formação norte-americano já nos primeiros anos da década de 1940 serve como indicativo de que os cursos de Biblioteconomia então existentes compartilhavam dos pressupostos ideológicos que defendiam a instrumentalização técnica

como principal recurso para se promover o desenvolvimento político, econômico e social brasileiro.

É importante ressaltar, ainda, que muitos destes pressupostos ideológicos encontraram respaldo teórico no pensamento que caracterizou a vertente educacional conhecida pelo nome de “Escola Nova”. Para este movimento, muito influente nos anos de 1920 e 1930, a educação se convertia, especialmente em sua dimensão técnica, na base para a:

Disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente, da velocidade das transformações, da interiorização de normas de comportamento otimizados em termos de tempos e movimentos e da valorização da perspectiva da psicologia experimental na compreensão “científica” do humano, tomado na dimensão individual. (VIDAL, 2000; p.498).

Ao apropriar-se da discussão internacional sobre educação, preponderantemente através da literatura americana, os “Pioneiros da Escola Nova” objetivavam estender para todo o território nacional as condições materiais e técnicas da escola de massas, “desafio que associava as largas dimensões do Brasil à sua diversidade cultural e populacional”. (VIDAL, 2000; p.514).

Neste cenário, ao pretender formar uma mão-de-obra capaz de contribuir para o projeto de um país independente, a Biblioteconomia que aqui se institui reforçou, em suas primeiras décadas de atividade, a tese de que a biblioteca é um organismo de extrema importância para a construção das muitas paisagens históricas. No entanto, a base de seu argumento era que tal condição só seria alcançada através da difusão de rígidos padrões técnicos em torno da execução das rotinas de captação, organização, preservação e disseminação da informação.

Sendo assim, preocupados com os rumos que a formação bibliotecária havia tomado, uma parcela dos representantes dos cursos brasileiros institui comissões com o objetivo de discutir, desenvolver e implementar um plano de Currículo Mínimo capaz de outorgar coerência à área enquanto campo do conhecimento, bem como possibilitar a conquista de um espaço mais amplo pela Biblioteconomia nacional. A partir de então, mais especificamente de 1960 em diante, os cursos dão início à busca por tentar equalizar a dimensão técnica de seus currículos

com a vertente cultural que por longa data demarcou a atuação social das bibliotecas e dos bibliotecários, bem como vinculá-los ao sistema de ensino universitário.

5.3.2. De 1960 a 1990

A partir do exposto acima, verifica-se que até 1960 cada curso ou escola de Biblioteconomia era independente para determinar o segmento teórico-prático que seu programa curricular deveria seguir, tendo-se em vista atender às necessidades de mão-de-obra específica para determinados setores da sociedade brasileira.

Contudo, a partir de 1960, mais especificamente de 1962, este padrão educacional passou a ser duramente criticado. Advindas tanto daqueles que defendiam um modelo de formação tecnicista, quanto da ala que priorizava uma formação com características humanistas para os bibliotecários, tais críticas evidenciavam que a falta de uma uniformidade curricular que promovesse o “estabelecimento de um Currículo Mínimo no Brasil, antes dos anos 60, estava na ausência de uma unidade de ponto de vista entre as escolas de Biblioteconomia, isto é, não havia clareza sobre quais os saberes a serem incorporados nesse currículo”. (CASTRO, 2002; p.33).

No entanto, torna-se necessário salientar que tais inquietações já haviam sim sido expostas anos antes do período acima apresentado. Isto porque, as primeiras propostas com o objetivo de implementar um Currículo Mínimo capaz de nortear os projetos político-pedagógicos dos cursos de Biblioteconomia brasileiros emergiram no ano de 1954, durante o *Primeiro Congresso de Biblioteconomia* realizado na cidade do Recife.

De acordo com este primeiro modelo, que mais uma vez deu voz à querela entre tecnicismo e humanismo, o currículo básico dos cursos de Biblioteconomia deveria comportar dois níveis de disciplinas: *as profissionais* e *as não profissionais*. Desta forma, foram incluídas na primeira categoria as seguintes disciplinas:

- Bibliografia e Referência;
- Catalogação e Classificação Especializada;
- Catalogação;

- Classificação;
- História dos Livros e das Bibliotecas;
- Organização e Administração de Bibliotecas;
- Técnicas de Documentação.

Por sua vez, mesmo sendo alvo de divergências entre os diretores das escolas que não as consideravam como importantes para a formação do bibliotecário, foram selecionadas como disciplinas não profissionais:

- Ciência Filosófica;
- História da Literatura ou Bibliografia Literária;
- Introdução à Cultura Histórica, Literária, Artística e Científica;
- Seleção e Orientação de Leitores.

Se efetuarmos uma análise atenta deste conjunto de 11 disciplinas arroladas, notaremos que já nesta primeira proposta de conformação curricular evidencia-se uma tendência que se fará presente em todas as discussões posteriores: uma supervalorização dos conteúdos das disciplinas técnicas e uma conseqüente desvalorização da vertente cultural. Vertente que apresentava-se, em ampla medida, “como apanhados pretensamente enciclopédicos de temas que certamente poderiam ser abordados em função das atividades profissionais do bibliotecário”. (NASTRI, 1992; p.85).

Avançando no tempo, e tendo por base o respaldo do Artigo 1º da Lei 4084 de junho de 1962 e o Artigo 60 da Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Dumerval Trigueiro Mendes, então Diretor de Ensino Superior, formou uma comissão de especialistas em Biblioteconomia com o intuito de elaborar uma proposta de Currículo Mínimo que deveria ser encaminhada ao conselho Federal de Educação para análise. Constituíram esta Comissão: Edson Nery da Fonseca, Abner Lellis Vicentini, Nancy Wesfallen Correa, Cordélia de Cavalcanti, Sueli Bradbeck e Zilda Galhardo de Araújo.

Com o término das atividades, a comissão propôs que o ensino de Biblioteconomia fosse ministrado nas universidades em três níveis distintos e complementares de formação: *Curso de Graduação*; *Curso de Pós-Graduação* e *Curso de Doutorado*. Decidiu-se, ainda, que:

O Curso de Graduação deveria ter a duração de três anos e destinava-se a formar bibliotecários e documentalistas. Os critérios de ingresso, mediante concurso de habilitação, seriam exames de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa, História Geral e do Brasil, Língua Inglesa e outras disciplinas a serem escolhidas entre o Francês, o Alemão e o Italiano. (CASTRO, 2002; p.34).

Estipulou-se também que o Curso de Graduação deveria abarcar as seguintes disciplinas:

- Armazenagem e Recuperação de Informações;
- Bibliografia;
- Catalogação;
- Documentação;
- História da Arte;
- História da Ciência e da Tecnologia;
- História da Literatura;
- História do Livro e das Bibliotecas;
- Introdução à Filosofia;
- Introdução às Ciências Sociais;
- Literatura;
- Organização e Administração de Bibliotecas;
- Pesquisa Bibliográfica;
- Recuperação de Documentos;
- Seleção de livros;
- Serviços de Documentação;
- Técnicas de Indexação e Resumos;
- Teoria da Informação e Cibernética.

Por sua vez, definiu-se que o Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia deveria abranger quatro áreas específicas, são elas:

1. Bibliografia;
2. Bibliotecas Especializadas e Didáticas;
3. Bibliotecas Infanto-Juvenis;
4. Documentação.

Com relação ao grau de Doutor em Biblioteconomia, determinou-se que este seria conferido àquele que concluísse o Curso de Doutorado, devendo o mesmo produzir e defender publicamente uma tese, de acordo com as formalidades legais.

Acordadas todas estas especificações, o primeiro *Currículo Mínimo Obrigatório* para os cursos de Biblioteconomia foi estabelecido pelo Conselho Federal de Educação através da Resolução de 16 de novembro de 1962. Por sua vez, o parecer em que se fundou a Resolução ficou a cargo do Conselheiro Josué Montello e passou a ser conhecido como Parecer n. 326 / 62, através do qual se instituiu que:

Artigo 1: O Currículo Mínimo do Curso de Biblioteconomia compreenderá as seguintes matérias:

- Bibliografia e Referência;
- Catalogação e Classificação;
- Documentação;
- Evolução do Pensamento Filosófico e Científico;
- História da Arte;
- História da Literatura;
- História do Livro;
- Introdução aos Estudos Históricos;
- Organização e Administração de Bibliotecas;
- Paleografia.

Artigo 2: A duração do curso será de três anos letivos;

Artigo 3: É obrigatória a observância dos Artigos 1 e 2 a partir do ano letivo de 1963.

A promulgação deste primeiro Currículo Mínimo Obrigatório visava, entre outros objetivos:

Atender às necessidades do “mercado biblioteconômico ascendente”, ao aumento da produção científica brasileira, que requeria organização e controle, e às técnicas biblioteconômicas que eram o canal privilegiado para isso, justificando a inclusão de disciplinas como Catalogação, Classificação e Bibliografia. É evidente que, para não configurar a formação do bibliotecário como exclusivamente técnica, foram incorporadas algumas disciplinas culturais, panorama que atendeu, em

parte, às reivindicações das escolas e associações de classes. (CASTRO, 2002; p.36).

Com a aprovação deste Currículo Mínimo Obrigatório, a classe bibliotecária almejava padronizar não apenas o ensino, mas também suas atividades mediante a especialização dos conteúdos que melhoravam a qualidade da execução das rotinas biblioteconômicas. Para tanto, e com o objetivo de minimizar as diferenças de projetos pedagógicos existentes entre os vários cursos de formação do país, a Diretoria de Ensino Superior do MEC, através da Portaria n. 28 de 31 de janeiro de 1967, instituiu uma nova comissão formada por influentes especialistas da área com a atribuição de diagnosticar as situações das escolas e as possíveis melhorias em seus sistemas de ensino.

Esta Comissão de Especialistas de Ensino em Biblioteconomia (CEEB) foi composta por: Edson Nery da Fonseca, professor da Universidade de Brasília; Maria Martha de Carvalho, professora da Universidade Federal de Minas Gerais; Laura Garcia Moreno Russo, presidente do Conselho Regional de Biblioteconomia de São Paulo; Lydia de Queiroz Sambaquy, professora do curso da Biblioteca Nacional; Maria Lectícia de Andrade Lima, professora da Universidade Federal de Pernambuco e Zenaira Garcia Márquez, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Como resultado, estabeleceu-se que para se instituir modelos uniformes de formação entre as diversas escolas do país, as dimensões geográficas deveriam ser levadas em conta. Neste sentido, o mais adequado seria fixar padrões mínimos e máximos de disciplinas, adotando as disponibilidades financeiras de cada instituição de ensino como prerrogativa.

Estas e outras importantes questões foram retomadas no *Seminário de Ensino de Biblioteconomia no Brasil*, promovido pela Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação e sediado pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais em 1968. Tendo como objetivo principal avaliar o ensino brasileiro de Biblioteconomia e adequá-lo à reforma do Ensino Superior, os participantes do referido encontro discutiram três temáticas consideradas prioritárias para a atualização dos fundamentos educacionais que caracterizavam a formação dos bibliotecários brasileiros até aquele momento, são elas:

1. *Pesquisa em Biblioteconomia;*
2. *Currículo e Duração dos Cursos;*
3. *Pós-Graduação e Biblioteconomia.*

Naquilo que se refere ao Currículo e à Duração dos Cursos, os relatores do referido seminário indicaram que quaisquer mudanças a serem realizadas deveriam aguardar a Reforma Universitária de 1968 que, conseqüentemente, alcançaria a Biblioteconomia.

Com relação às disciplinas curriculares, os participantes recomendaram ao Conselho Federal de Educação os seguintes itens:

- A. Desdobramento da disciplina Introdução aos Estudos Históricos e Sociais em Introdução aos Estudos Históricos e Introdução aos Estudos Sociais;
- B. Desdobramento da disciplina Evolução do Pensamento Filosófico e Científico em História da Ciência e História da Filosofia;
- C. Desdobramento da disciplina Bibliografia e Referência em duas. O mesmo deveria ocorrer com as disciplinas Catalogação e Classificação;
- D. Supressão da disciplina Paleografia como matéria autônoma e sugestão da inclusão de seu conteúdo na disciplina Introdução aos Estudos Históricos.

Com isso, o panorama histórico até aqui apresentado nos permite apreender que:

O Currículo Mínimo de 1962, apesar de constituir-se em um marco significativo para a Biblioteconomia, bem como fator decisivo para a obtenção do reconhecimento da profissão em nível universitário, não chegou a satisfazer os professores e às exigências dos avanços tecnológicos, sociais e educacionais da época. Seu elenco de disciplinas não permitia um entendimento claro, talvez porque sua elaboração não tenha tomado por base os pressupostos essenciais que deveriam ser considerados para a apreciação de um Currículo Mínimo. (CASTRO, 2002; p.43).

Foi a partir desta constatação, e dando continuidade às atividades em prol da elaboração de um Currículo Mínimo adequado às exigências biblioteconômicas nacionais que se processou, ainda na década de 60, mais precisamente em 1967, a criação da Associação Brasileira de

Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD), em São Paulo. Entidade de classe destinada à:

Congregar o corpo docente dos cursos de Biblioteconomia, criando uma comunidade empenhada em buscar soluções de seus problemas, em atualizar os currículos plenos adotados nas várias escolas e em promover permanentemente o aperfeiçoamento dos professores desta área. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1983, p.139 *apud* NASTRI, 1992; p.85).

Torna-se importante destacar, também, que em paralelo ao efervescente cenário de discussões em torno do estabelecimento de uma base comum de conhecimentos através da aprovação de um Currículo Mínimo, a Biblioteconomia brasileira viu surgir, durante toda a década de 1960 e 1970, importantes cursos de formação bibliotecária. Dentre eles, merecem destaque:

- 1963 – Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia da Universidade de Brasília – Brasília;
- 1963 – Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal Fluminense – Niterói;
- 1963 – Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Pará – Belém;
- 1964 – Curso de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal do Ceará – Fortaleza;
- 1966 – Curso de Biblioteconomia e Documentação do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – São Paulo;
- 1966 – Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Amazonas – Manaus;
- 1967 – Curso de Biblioteconomia da Escola de Biblioteconomia da Fundação de Ensino Superior do Oeste de Minas – Formiga;
- 1969 – Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa;
- 1969 – Curso de Biblioteconomia da Fundação Universitária do Maranhão – São Luiz;
- 1972 – Curso de Biblioteconomia do Departamento de Biblioteconomia da Fundação Universidade Estadual de Londrina – Londrina;

- 1974 – Curso de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis;
- 1974 – Curso de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória;
- 1974 – Curso de Biblioteconomia da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – Florianópolis;
- 1974 – Curso de Biblioteconomia da Fundação Universidade do Rio Grande do Sul – Rio Grande;
- 1975 – Curso de Biblioteconomia e Documentação da Faculdade de Biblioteconomia e Documentação Teresa D’Ávila – Lorena;
- 1977 – Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva – Catanduva;
- 1977 – Curso de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília.

Aliando-se à expansão das escolas de formação de bibliotecários no decorrer das décadas de 1960 e 1970, o surgimento dos primeiros periódicos especializados na área e a implementação dos primeiros cursos de mestrado no país fizeram emergir novas discussões acerca dos conteúdos curriculares ministrados e de uma possível reconfiguração do Currículo Mínimo Obrigatório instituído em 1962.

Mesmo pautadas por uma intensa atuação da recém criada Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação – ABEED, o cerne desta nova fase de discussões ainda permaneceu o mesmo, ou seja: o conteúdo dos programas dos cursos, seus métodos de ensino, a carga horária excessiva para as disciplinas técnicas, o desenvolvimento das disciplinas culturais, além dos aspectos sociais envolvidos na formação do profissional bibliotecário.

Em meio a este contexto em permanente ebulição, o ano de 1981 ficou marcado pelo trabalho de um grupo liderado pelo então presidente da ABEED e composto por uma comissão de professores da UFMG, USP, UFPb, UFPr, UNB, IBICT, além de assessores técnicos da Secretaria de Ensino Superior (SESU / MEC), que apresentou ao Conselho Federal de

Educação uma proposta de reformulação da primeira versão do Currículo Mínimo Obrigatório de Biblioteconomia instituído em 1962. De acordo com GUIMARÃES:

A referida proposta serviu de gênese para o teor da Resolução 8 / 82 do Conselho Federal de Educação, que aprovava o novo Currículo Mínimo de Biblioteconomia a partir da qual o curso passava dos até então três anos de duração para uma carga horária mínima de 2.500 horas (mais 10 % de estágio obrigatório) a ser cumprida no decorrer de oito semestres. (GUIMARÃES, 2002; p.54).

Edificando-se no período de redemocratização civil, onde a informação adquire o status de elemento indispensável à construção das várias esferas sociais humanas, este novo Currículo Mínimo Obrigatório procurou, em maior medida, estabelecer um equilíbrio entre a concepção humanista difundida pela tradição francesa e a concepção tecnicista de orientação norte-americana.

Preocupando-se, ainda, com o crescente uso das tecnologias da informação e da comunicação, bem como com a abertura de novos mercados de trabalho para os bibliotecários, o Currículo Mínimo de 1982 adotou como proposição básica a interdisciplinaridade, conceito que objetivava responder satisfatoriamente às transformações sócio-culturais eminentes na época. Para tanto, sua organização básica foi pensada a partir de três matérias principais, com suas respectivas subdivisões em disciplinas de caráter prático ou teórico, são elas:

1. Matérias de Fundamentação Geral

- Aspectos sociais, políticos e econômicos do Brasil contemporâneo;
- Comunicação;
- História da Arte;
- História da Cultura;
- Iconografia;
- Paleografia.

2. Matérias Instrumentais

- Língua Estrangeira Moderna;
- Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa;

- Lógica;
- Métodos e Técnicas de Pesquisa.

3. Matérias de Formação Profissional

- Administração de Bibliotecas;
- Bibliografia;
- Catalogação;
- Classificação;
- Controle Bibliográfico dos Registros do Conhecimento;
- Disseminação da Informação;
- Formação e Desenvolvimento de Coleções;
- Informação Aplicada à Biblioteconomia;
- Produção dos Registros do Conhecimento;
- Referência.

A partir deste momento, e seguindo as recomendações advindas da promulgação legal do novo Currículo Mínimo, todos os cursos de formação de bibliotecários do país passaram a constituir seus Currículos Plenos tendo por base a estrutura acima apresentada. Contudo, todos eles eram livres para atualizá-los, por meio de outras disciplinas (obrigatórias ou optativas), de acordo com as necessidades locais.

Porém, trazendo à tona a necessidade de se avaliar as conseqüências da implementação do novo Currículo Mínimo, bem como sua operacionalização junto às escolas de Biblioteconomia de todo o país por meio dos diferentes Currículos Plenos concebidos, a ABEBD promoveu em Recife, em fevereiro de 1986, o *I Encontro Nacional de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação – ENEBCI*.

Contando com quatro frentes de discussões (corpo docente, ensino de graduação, ensino de pós-graduação e pesquisa), o evento atribuiu maior relevância às atividades que enfocavam questões relacionadas à elaboração das grades curriculares. Razão pela qual o foco do encontro recaiu sobre a normalização das terminologias e a distribuição da carga horária das disciplinas adotadas por cada curso do país.

Dando continuidade ao exercício das atividades para as quais foi criada, a ABEBD promoveu em Brasília, em meados de junho de 1989, o *II Encontro Nacional de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação* visando discutir as conseqüências advindas da implantação do Currículo Mínimo de 1982. Desta vez, as atividades tiveram como parâmetros norteadores três aspectos fundamentais: o estágio curricular, a evasão escolar e o mercado de trabalho. Ao fim das discussões, destacou-se que:

O referido evento teve resultados altamente positivos, pois, além de propiciar uma integração entre ensino de graduação e de pós-graduação na área (visto que nos dias subseqüentes realizou-se o Encontro Nacional de Cursos de Pós-Graduação em Ciência da Informação e a criação da Associação Nacional de Ciência da Informação e Biblioteconomia – ANCIB), permitiu que se chegasse a algumas ações de histórica importância para a área. (GUIMARÃES, 2002; p.57).

As ações históricas das quais nos fala o autor acima citado foram:

- A. A criação, por parte da ABEBD, de quatro Grupos Regionais de Estudos Curriculares visando realizar pesquisas comparativas entre os Currículos Plenos das escolas no âmbito de cada estado, organizar reuniões periódicas de estudos referentes às experiências e perspectivas de compatibilização curricular nas diferentes regiões e integrar os educadores em um trabalho de avaliação curricular permanente;
- B. A criação dos *Seminários Nacionais de Avaliação Curricular* que deveriam ser realizados em sessões paralelas aos Congressos Brasileiros de Biblioteconomia e Documentação, servindo como espaço natural para a apresentação e discussão dos resultados alcançados através dos estudos curriculares levados a cabo pelos Grupos Regionais.

Torna-se necessário enfatizar que além das duas ações acima mencionadas, o referido evento destacou, ainda, outras importantes estratégias voltadas para a questão da padronização curricular. Dentre elas, merecem destaque:

1. A realização de um estudo comparativo entre os diversos Currículos Plenos existentes no país, com o objetivo de analisar a adequação do novo Currículo Mínimo a partir de

aspectos relacionados ao perfil de profissional bibliotecário necessário ao mercado de trabalho atual e futuro;

2. Promover a proporcionalidade na divisão da carga horária entre as disciplinas de fundamentação geral, instrumentais e profissionalizantes;

3. Realizar encontros temáticos por disciplinas voltados para o intercâmbio de idéias, material didático-pedagógico e incentivo à divulgação de novas estratégias e metodologias de ensino;

4. Criar um banco de dados contendo os programa das disciplinas, estudos de casos e relatos de experiências usadas nos cursos.

Foi, portanto, a partir deste *II ENEBCI* que os Grupos Regionais deram início a uma série de estudos comparativos dos Currículos Plenos adotados pelas várias escolas de Biblioteconomia do país. Este conjunto de estudos teve como finalidade equalizar os conteúdos ministrados pelos vários cursos brasileiros e adequá-los às muitas diferenças regionais e mercadológicas existentes.

Sendo assim, e como recurso para melhor visualização dos principais pontos que marcaram a evolução histórica dos esforços em torno da equalização dos conhecimentos ministrados pelos cursos de Biblioteconomia brasileiros, inserimos aqui um conjunto de tabelas contendo as várias propostas curriculares que se edificaram ao longo dos dois períodos acima abordados.

TABELA 2 – Parte 1: Currículos e Propostas Curriculares de Biblioteconomia no Brasil: 1911 – 1982

Biblioteca Nacional				Mackenzie	Departamento de Cultura de São Paulo
1915 (1 ano)	1931 (2 anos)	1944	1962	1929 – 1931	1936 – 1937
Bibliografia; Paleografia; Diplomática; Numismática.	História Literária com aplicação à Bibliografia; Iconografia e Cartografia; Bibliografia; Paleografia; Diplomática.	Organização e Administração de Bibliotecas; Catalogação; Classificação; Bibliografia e Referência; História dos Livros e das Bibliotecas; História da Literatura aplicada à Bibliografia; Noções de Paleografia; Cursos Avulsos.	Técnicas de Referência; Bibliografia Geral; Catalogação e Classificação; Organização e Administração de Bibliotecas; Organização e Técnicas de Documentação; Literatura e Bibliografia Literária; Introdução à Cultura Histórica e Sociológica; Reprodução de Documentos; Paleografia; Introdução à Cultura Filosófica e Artística.	Catalogação; Classificação; Referência.	Catalogação; Classificação; Referência.

Fonte: CASTRO, César. Currículos e propostas curriculares de Biblioteconomia no Brasil: 1911 – 1982, p.325. *Apud* VALENTIM, 2000; p.13.

TABELA 2 – Parte 2: Currículos e Propostas Curriculares de Biblioteconomia no Brasil: 1911 – 1982

Escola Livre da Sociologia e Política			1º Projeto de Currículo Mínimo	1º Currículo Mínimo (3 anos)
1938	1940	1944	1956	1962
Catálogo; Classificação; Referência; História do Livro e das Bibliotecas.	Catálogo; Classificação; História do Livro e das Bibliotecas; Organização e Administração de Bibliotecas.	Catálogo; Classificação; Referência; História dos Livros e das Bibliotecas; Organização e Administração de Bibliotecas.	Bibliografia; Classificação; Catálogo; História do Livro e das Bibliotecas; Referência; Documentação; História da Arte; História da Ciência e da Tecnologia; História da Literatura; Introdução à Filosofia; Introdução às Ciências Sociais; Organização e Administração de Bibliotecas; Serviços de Documentação; Seleção de Livros.	História dos Livros e das Bibliotecas; História da Literatura; História da Arte; Introdução aos Estudos Históricos e Sociais; Evolução do Pensamento Filosófico e Científico; Organização e Administração de Bibliotecas; Catálogo e Classificação; Bibliografia e Referência; Documentação; Paleografia.

Fonte: CASTRO, César. Currículos e propostas curriculares de Biblioteconomia no Brasil: 1911 – 1982, p.325.
Apud VALENTIM, 2000; p.14.

TABELA 2 – Parte 3: Currículos e Propostas Curriculares de Biblioteconomia no Brasil: 1911 – 1982

Proposta de Mudança Curricular – ABEBD	Proposta de Mudança Curricular – ABEBD (3 anos)	2º Currículo Mínimo
1976	1977	1982
Formação Social da Biblioteca; Estudo de Usuário; Planejamento e Administração de Sistemas de Informação; Fontes de Informação; Seleção e Aquisição; Organização da Informação; Recuperação e Disseminação da Informação.	Catálogo; Classificação; Planejamento e Administração de Bibliotecas; Seleção e Aquisição; Documentação; Introdução à Biblioteconomia; História do Livro e das Bibliotecas; Introdução à Filosofia; História da Arte; Introdução aos Estudos Históricos; História da Literatura; Biblioteca Referencial.	Comunicação; Aspectos Sociais, Políticos e Econômicos do Brasil Contemporâneo; História da Cultura; Lógica; Língua e Literatura Portuguesa; Métodos e Técnicas de Pesquisa; Informação Aplicada à Biblioteconomia; Formação e Desenvolvimento de Coleções; Controle Bibliográfico dos Registros do Conhecimento; Disseminação da Informação; Administração de Bibliotecas.

Fonte: CASTRO, César. Currículos e propostas curriculares de Biblioteconomia no Brasil: 1911 – 1982, p.325.
Apud VALENTIM, 2000; p.14.

**TABELA 3 – Proposta de Diretrizes Curriculares – MEC / BRASIL para a Área de
Ciência da Informação**

Matérias Comuns para a Área de Ciência da Informação	Matérias Específicas para a Área de Biblioteconomia
<i>A construção do Conhecimento</i> Epistemologia; Metodologia da Pesquisa; Heurística; <i>O Estatuto do Documento</i> Produção de evidência versus atribuição de sentido; A informação orgânica e a inorgânica; As unidades físicas de referência: documento, peça, série, coleção, arquivo e acervo (cartorial e operacional); As unidades intelectuais de referência: assunto e função; O documento como indício, prova e testemunho. <i>O fluxo documental: da gênese ao acesso</i> Produtores e usuários da informação (mediações e interfaces); A contextualização como ferramenta; Seleção / Avaliação; Representação e comutação: polissemia e monossemia. <i>As Instituições</i> Funções pragmáticas, cognitivas, estéticas e vivenciais; Gestão, custódia; conservação, depósito legal e curadoria; Patrimônio, memória, herança, cultura.	<i>Fundamentos Teóricos da Biblioteconomia</i> História das Bibliotecas e da Biblioteconomia; O papel e a missão do bibliotecário na sociedade; As etapas de geração, tratamento, difusão, recepção e uso da informação; As interfaces da Biblioteconomia com as demais ciências; Bases legais e éticas da profissão. <i>Organização e Tratamento da Informação</i> Descrição física e temática da informação e do conhecimento; Aplicação de códigos, normas e formatos disponíveis; Uso da informática nos serviços de informação; Desenvolvimento e gestão de bancos de dados, bases de dados e bibliotecas digitais; Metodologia de análise e avaliação de sistemas de informação. <i>Recursos e Serviços de Informação</i> Fundamentos, princípios, processos e instrumentos do serviço de referência: seleção, aquisição, avaliação, descarte, preservação, conservação e restauração de recursos informacionais; Normas para desenvolvimento de coleções; Fontes de informação impressas, eletrônicas e digitais: conceitos, tipologias, acesso, utilização e avaliação; Estudo e educação de usuários; A indústria da informação: geração, produção e comercialização de documentos, fontes e serviços de informação. Serviços de referência e informação; Serviços de extensão e ação cultural. <i>Gestão de Unidades e Serviços de Informação</i> Princípios e evolução da Administração e da teoria organizacional; Funções da Administração: planejamento, organização, execução, controle, mensuração e avaliação; Gestão de marketing, de recursos humanos, de recursos financeiros, de recursos físicos, de produção e materiais; Qualidade aplicada ao contexto das unidades e serviços de informação.

Fonte: CASTRO, César. Currículos e propostas curriculares de Biblioteconomia no Brasil: 1911 – 1982, p.325.
Apud VALENTIM, 2000; p.15.

Este conjunto de tabelas, aliadas aos vários acontecimentos históricos até aqui mencionados, nos permite indicar que a Biblioteconomia brasileira ficou profundamente marcada, no período acima compreendido, por uma intensa busca pelo reconhecimento legal da profissão através da consolidação de algumas propostas em torno da padronização dos conteúdos ministrados em cada uma das disciplinas oferecidas pelas várias instituições de ensino que se criam, bem como pela institucionalização e permanente avaliação de seus Currículos Mínimos.

Características que se acentuam após a criação da ABEBD, órgão destinado a promover o estabelecimento, avaliação e atualização dos Currículos Mínimos da área de Biblioteconomia. Realidade que se torna mais efervescente após o aparecimento das primeiras revistas especializadas na área, da emergência das tecnologias da informação e da comunicação – TICs, do novo papel social atribuído à informação e da implementação dos cursos de mestrado e doutorado em Biblioteconomia e Ciência da Informação.

No entanto, é preciso salientar que o ensino de Biblioteconomia brasileiro ainda apresentava alguns pontos críticos a serem debatidos para se alcançar uma formação profissional mais adequada face às necessidades mercadológicas, culturais, políticas e sociais que começam a surgir já nos primeiros anos da década de 1990.

5.3.3. De 1990 a 2005

Com o desenvolvimento da internet e o barateamento do acesso às tecnologias da informação e da comunicação, o início da década de 1990 ficou marcado pela necessidade de se constituir um novo perfil de atuação profissional para os bibliotecários. O objetivo agora era dotá-los das habilidades e competências que o recente mercado informacional passou a exigir.

Buscando atribuir uma resposta satisfatória ao conjunto de transformações que demarcam este período, realiza-se na cidade de São Paulo, em agosto de 1992, o III Encontro Nacional de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação (ENEBCI). Adotando como tema principal a *Capacitação Docente em Biblioteconomia*, este evento discutiu questões ligadas à atuação dos docentes da área em três aspectos básicos: sua capacitação, sua prática

pedagógica e a interface currículo / política educacional. Contudo, o aspecto positivo alcançado pelo encontro ligou-se à:

Discussão curricular em um contexto mais amplo, na qual aspectos como a inserção dos conteúdos em um projeto político-pedagógico maior, que refletisse a ambiência do curso e o profissional por ele almejado, assim como as necessidades de capacitação docente para tal, puderam ser mais especificamente trabalhados. (GUIMARÃES, 2002; p.59).

Ainda sob influência direta do evento acima mencionado, e dando continuidade às suas atribuições históricas, a Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEDB) deu início a um projeto nacional denominado *Ensino de Biblioteconomia no Brasil: perspectivas de desenvolvimento integrado para o terceiro milênio*. Graças a tal projeto, integralmente financiado pelo CNPq, tornou-se possível realizar reuniões nacionais de professores em cada uma das matérias de formação profissional incluídas no Currículo Mínimo de 1982 com o intuito de elaborar recomendações específicas para os conteúdos e procedimentos pedagógicos indicados à cada curso do país.

Contudo, a partir de 1994, e em virtude das influências advindas do Special Interest Group on Modern Information Professional da Federação Internacional de Informação e Documentação – (MIP / FID), criado em 1991, uma nova tendência passou a nortear as discussões acerca da reformulação curricular exigida à área de Biblioteconomia.

Focando-se neste novo direcionamento, cuja questão central tornou-se o perfil profissional a ser alcançado pelos cursos de modo a atender às demandas exigidas pela sociedade em relação ao Bibliotecário, a ABEDB promoveu em São Paulo, em agosto de 1995, o IV ENEBCI. No entanto, foi no ano de 1996 que se processou as alterações mais importantes em torno de uma reforma curricular para a área de Biblioteconomia pós 1982. Isto porque, foi naquele momento que dois importantes acontecimentos históricos diretamente relacionados a este cenário se consolidaram, são eles:

1. A promulgação da ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96)***, que trouxe à baila uma concepção curricular mais flexível, voltada para as diferentes realidades sócio-culturais e mercadológicas do país e mais centrada nas competências e habilidades esperadas dos egressos;

2. A inserção da ABEBD no âmbito do Plano para o Desenvolvimento Educativo Regional dos Países do MERCOSUL. Aspecto que, por sua vez, culminou com a realização do ***I Encontro de Dirigentes de Escolas Universitárias de Biblioteconomia do Mercosul***, na cidade de Porto Alegre, em setembro de 1996. Evento que teve como principal objetivo elaborar uma proposta de harmonização curricular para os cursos de Biblioteconomia da região acima assinalada.

Naquilo que tange especificamente à LDB, vale ressaltar que:

O referido diploma legal, ao dispor, em seus artigos 43 a 57, sobre o ensino superior, trouxe novas perspectivas (e preocupações) às instituições de ensino superior da área, visto preconizar uma concepção de ensino baseada em princípios como flexibilidade curricular, integração graduação / pós-graduação, integração universidade / comunidade, desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos como base para a ação educativa e avaliação global do processo formativo, entre outros. (GUIMARÃES, 2002; p.61-62).

Portanto, ao substituir a noção de Currículo Mínimo pela idéia de Diretrizes Curriculares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação introduziu uma revolução nos estudos curriculares, visto esta nova perspectiva não conceber os conteúdos curriculares isoladamente, mas como elementos a serem constituídos de acordo com as especificidades de cada instituição de Ensino Superior.

Por sua vez, ao reunir representantes das escolas de Biblioteconomia da Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai e Brasil, o Encontro de Porto Alegre apresentou como resultado de suas seções discursivas um conjunto de conhecimentos necessários à padronização dos conteúdos ministrados pelos cursos que compõem o Mercosul. Para tanto, e como mais uma contribuição do referido evento, houve-se a necessidade de agrupá-los em um conjunto de seis áreas básicas de fundamentação teórica e prática que deveriam ser adotadas por todas as instituições de ensino superior em Biblioteconomia da região. De acordo com o relatório final do evento as áreas indicadas foram:

1. Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação:

- Biblioteconomia, Documentação, Arquivologia, Museologia, Ciências da Informação e áreas afins;
- Comunicação e informação;
- Cultura e sociedade;
- História e tendências da produção dos registros do conhecimento, das unidades e dos sistemas nacionais e internacionais de informação;
- O profissional da informação: formação e atuação;
- Unidades e serviços de informação.

2. Processamento da informação

- Geração e organização de instrumentos de recuperação da informação;
- Organização do conhecimento e da informação;
- Práticas, tecnologias e produtos referentes à informação;
- Tratamento descritivo dos documentos;
- Tratamento temático: teoria da classificação, análise da informação, teoria da indexação.

3. Recursos e serviços de informação

- A indústria da informação: geração, produção e comercialização de documentos, fontes e serviços de informação;
- Estudo e educação de usuários;
- Fontes de informações documentais e virtuais: conceitos, tipologias, características, acesso, utilização e avaliação;
- Fundamentos, princípios, processos e instrumentos para: seleção, aquisição, avaliação, descarte, preservação, conservação e restauração de recursos de informação e documentos virtuais;
- Normas relativas ao desenvolvimento de coleções;
- Serviços de extensão e ação cultural;
- Serviços de provisão e acesso;

- Serviços de referência.

4. Gestão de unidades de informação

- Formulação de projetos de informação;
- Gestão de espaço físico;
- Gestão de recursos humanos;
- Gestão de unidades e serviços de informação: leitores, usuários, clientes e ambiente social;
- Gestão financeira;
- Mensuração e avaliação de serviços e unidades de informação;
- Técnicas modernas de gestão;
- Teoria de sistemas;
- Teoria Geral da Administração;
- Teoria organizacional.

5. Tecnologia da informação

- Análise e avaliação de sistemas e redes de informação;
- Análise, avaliação e desenvolvimento de sistemas de informação;
- Aplicações das tecnologias da informação e comunicação nas unidades de informação;
- Gestão de bases de dados e bibliotecas virtuais;
- Informatização das unidades de informação.

6. Pesquisa

- Epistemologia da investigação científica;
- Metodologia da pesquisa social;
- Pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação: produção e comunicação científica.

Após serem adotadas as resoluções oriundas do Encontro de Porto Alegre, e objetivando integrar a Biblioteconomia brasileira ao contexto das Diretrizes Curriculares da Educação Nacional, teve início o V Encontro Nacional de Biblioteconomia e Ciência da Informação, sediado em São Paulo e realizado em setembro de 1998, que discutiu o perfil dos profissionais almejados em termos de habilidades, atitudes e conhecimentos em cada uma das seis áreas indicadas acima.

Como resultado dos trabalhos, chegou-se ao texto da Proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia, em cuja estrutura encontra-se, como nos aponta GUIMARÃES (2002; p.63-64), os seguintes elementos:

- A. Perfil almejado para os egressos;
- B. Competências e habilidades (gerais, para toda a área de Ciência da Informação e específicas para a Biblioteconomia);
- C. Tópicos de estudos (matérias de formação geral e específica);
- D. Duração dos cursos;
- E. Estágio e atividades complementares;
- F. Estrutura geral dos cursos (corpo docente; avaliação, padrões de qualidade e interface graduação / pós-graduação).

Aspectos que permaneceram em voga e continuaram a ser discutidos durante o VI Encontro Nacional de Biblioteconomia e Ciência da Informação (ENEBCI), realizado em Campinas em maio de 2001. Na ocasião, os trabalhos tiveram como eixo norteador os aspectos relativos à capacitação docente para os cursos de Biblioteconomia do Mercosul, dando-se especial atenção ao tratamento dispensado à questão da pesquisa e do estágio discente em cada um dos referidos cursos.

Foi também neste evento que se processou a criação da *Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação* (ABECIN). Instituição responsável por ampliar a atuação da ABEBD em torno da reflexão sobre a implementação das Diretrizes Curriculares para a área de Biblioteconomia através de oficinas de trabalhos nacionais e regionais voltados para o delineamento dos projetos político-pedagógicos mais adequados ao conjunto do Mercosul,

bem como para a reflexão das concepções e dos parâmetros de avaliação considerados legítimos pela área. Portanto:

O evento buscou não só analisar as características do docente de Biblioteconomia para a formação da sociedade do conhecimento, como também refletir, compreender e atuar sobre a prática docente com o objetivo de transformação social e, ainda, favorecer a inovação educativa nas escolas de Biblioteconomia do Mercosul e contribuir para o delineamento do perfil do docente de Biblioteconomia e Ciência da Informação. (GUIMARÃES, 2002; p.76).

Com isso, torna-se possível indicar que tais eventos influenciaram sobremaneira os estudos curriculares em Biblioteconomia no Mercosul e indicaram a necessidade de muito a se fazer pelo amplo desenvolvimento da Biblioteconomia brasileira e pelo aumento da participação dos bibliotecários na constituição das muitas esferas sociais que diariamente solicitam seus préstimos. Demanda que tenta ser suprida por profissionais formados em todas as cinco regiões do país.

Portanto, se a busca por informações aumentou vertiginosamente desde o início da década de 1990, a Biblioteconomia brasileira também se expandiu muito neste período. Atualmente, milhares de bibliotecários se formam todos os anos através da inserção em algum dos 37 (trinta e sete) cursos aprovados pelo MEC.

Embora a grande maioria das escolas de formação de bibliotecários esteja alocada na região Sudeste, o mapa que se encontra em anexo a esta pesquisa nos permite visualizar uma importante difusão de mão-de-obra especializada no tratamento da informação para áreas menos centrais do país como os estados das regiões Norte e Nordeste.

Mercado que, dado a dimensão territorial do país, apresenta-se multifacetado e com demandas específicas de mão-de-obra especializada. Portanto, entender como a sociedade se organiza em torno dos processos de produção, captação, organização e disseminação da informação se tornou indispensável para a revalorização da profissão de bibliotecário no mercado de trabalho. Contudo, dissemos em certo momento deste capítulo que as disciplinas culturais que compõem os currículos de biblioteconomia do país sempre foram tratadas como apanhados generalistas e pretensamente enciclopédicos de temas relevantes para a formação educacional e cultural deste profissional, será que tal condição ainda se faz presente?

Trataremos de elucidar esta questão através da análise das grades curriculares dos atuais cursos de Biblioteconomia do país. Esta análise buscará identificar o espaço dispensado às disciplinas que relacionam o universo da memória, da cultura, da educação e da leitura ao mundo das bibliotecas. Ou seja, buscará apreender em que medida o conceito “biblioteca como lugar de práticas culturais” está incorporado ao contexto de formação dos bibliotecários brasileiros.

6. Capítulo V

Biblioteca como lugar de práticas culturais: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil

*A biblioteca existe ab aeterno. Dessa verdade cujo corolário imediato é a eternidade futura do mundo, nenhuma mente razoável pode duvidar. O homem, o imperfeito bibliotecário, pode ser obra do acaso ou dos demiurgos malévolos; o universo, com seu elegante provimento de prateleiras, de tomos enigmáticos, de infatigáveis escadas para o viajante e de latrinas para o bibliotecário sentado, somente pode ser obra de um deus. Para perceber a distância que há entre o divino e o humano, basta comparar estes rudes símbolos trêmulos que minha falível mão garatuja na capa de um livro, com as letras orgânicas do interior; pontuais, delicadas, negríssimas, inimitavelmente simétricas.*¹

¹ BORGES, 1998; p.517.

Qual o perfil de bibliotecário que os atuais cursos de Biblioteconomia brasileiros almejam constituir? E em que medida seus currículos comportam, em termos práticos e teóricos, conteúdos relacionados ao universo das práticas culturais? Objetivando responder a mais estas duas inquietações, o presente capítulo analisa as grades curriculares de 5 (cinco) cursos de graduação em Biblioteconomia do Brasil com o intuito de identificar as principais diretrizes que norteiam a formação educacional de seus alunos.

Recordamos que para processar a escolha dos cursos, foram adotados os seguintes parâmetros empíricos:

1. Inserção dos cursos nas diferentes regiões do país;
2. Data de fundação ligada a distintos períodos da história da Biblioteconomia nacional;
3. Ocuparem posição de destaque no cenário biblioteconômico brasileiro, consoante os seguintes indicativos: os cursos escolhidos devem possuir uma revista científica e um programa de pós-graduação na área. Elementos de reconhecida importância para a construção, crescimento e difusão de qualquer campo do conhecimento.

Em paralelo a estes 3 (três) parâmetros, lançamos mão da seguinte estratégia operacional:

- Naquilo que se refere ao primeiro parâmetro, optamos por dividir o mapa brasileiro em 4 (quatro) regiões básicas, e não em 5 (cinco) como indicado no mapa geográfico. Com isto, as áreas a serem consideradas por este trabalho são: Região Sul; Região Sudeste (onde se concentra a grande maioria dos cursos de Biblioteconomia do país e razão pela qual selecionamos 2), Região Norte-Nordeste (embora ocupe a maior área territorial das quatro regiões incorporadas pelo universo da pesquisa, o curso escolhido deve refletir, em ampla medida, as características gerais da área estudada²) e Região Centro-Oeste.

² Esta estratégia foi adotada em virtude da seguinte constatação: por estarem geograficamente distantes dos grandes centros industriais do país, os cursos de Biblioteconomia da Região Norte-Nordeste privilegiam a formação de profissionais para atuarem em um mercado constituído basicamente por bibliotecas públicas, escolares e universitárias. Razão pela qual seus programas de ensino adotam estruturas curriculares muito similares.

De acordo com os parâmetros e critérios acima mencionados, o universo empírico da pesquisa foi composto pelos seguintes cursos³:

1. Região Sul: *Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.* O curso funciona desde 1974 e tem por objetivo formar profissionais bibliotecários capazes de suprir as demandas informacionais que diariamente demarcam as rotinas dos centros de informação da localidade;

2. Região Sudeste: *Curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG.* Fundado em 1950, o curso destina-se a formar profissionais bibliotecários para atuarem nas áreas de *Gestão da Informação* e de *Gestão de Coleções*.

Curso de Biblioteconomia e Documentação do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – USP. Funcionando desde 1966, o curso paulista visa formar bibliotecários aptos a fazer frente às exigências sociais por meio de conhecimentos práticos e teóricos ligados à área da informação;

3. Região Norte-Nordeste: *Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba – UFPb.* Criado em 1969 e adotando por premissa o objetivo de formar bibliotecários preparados para interagir com o processo de transferência da informação, independente do suporte e do formato em que esta se encontre, o mesmo congrega as principais nuances que caracterizam o ensino de Biblioteconomia de toda a Região Norte-Nordeste.

4. Região Centro - Oeste: *Curso de Biblioteconomia da Universidade de Brasília – UNB.* Considerando que o papel social do bibliotecário consiste em atuar como mediador entre o universo da informação e o dos seus possíveis usuários, o curso pretende formar profissionais aptos para o trabalho com a informação, independente do suporte ou do

³ A primeira seção deste capítulo traz uma apresentação mais detalhada das características que demarcam a especificidade de cada um dos 5 (cinco) cursos abaixo em relação ao cenário biblioteconômico brasileiro.

espaço no qual esta se insira. Condição que o torna um importante pólo de formação de mão-de-obra especializada para os demais estados da região.

Selecionados os cursos, a parte analítica do capítulo se inicia com a divisão das disciplinas que compõem o universo específico de cada uma das 5 (cinco) grades curriculares entre as 6 (seis) áreas básicas de conhecimentos em Biblioteconomia definidas para a área do Mercosul no *I Encontro de Dirigentes de Escolas Universitárias de Biblioteconomia do Mercosul*, realizado em Porto Alegre no ano de 1996⁴. Como apontado na **seção 5.3.3**, as áreas mencionadas ao fim do evento foram:

1. *Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação;*
2. *Processamento da informação;*
3. *Recursos e serviços de informação;*
4. *Gestão de unidades de informação;*
5. *Tecnologia da informação;*
6. *Pesquisa.*

Esta etapa, processada na segunda seção do capítulo, nos permitiu reunir indícios para apontar qual a principal vertente teórico-prática adotada pelo atual sistema de ensino de Biblioteconomia do país, bem como o perfil de bibliotecário que o mesmo almeja formar. Pudemos apreender, ainda, se a querela entre “humanismo” e “tecnicismo” continua a demarcar o cerne de suas estruturas curriculares e como esta disputa se institui em termos regionais.

Discutir a presença do “humanismo” e do “tecnicismo” nos currículos de Biblioteconomia brasileiros se mostrou importante para assinalarmos em que medida eles comportam, em termos práticos e teóricos, conteúdos relacionados ao universo das práticas culturais, objetivo final desta pesquisa.

⁴ Esclarecemos que a relevância deste encontro para a fundamentação do atual quadro de discussões em torno dos conhecimentos que definem a estrutura curricular da área de Biblioteconomia no Brasil foi discutida na última seção do *Capítulo 4* do presente estudo.

6.1. Universo empírico: apresentação dos 5 (cinco) cursos selecionados como objeto de análise da pesquisa⁵

6.1.1. Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

O curso de graduação em Biblioteconomia, modalidade bacharelado, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC iniciou suas atividades docentes no ano de 1974, sendo reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 8 de novembro de 1977. Seu atual currículo, em vigor desde 1991, está dividido em 9 (nove) semestres letivos.

Funcionando no período noturno, e com o objetivo de formar profissionais bibliotecários capazes de gerenciar e organizar as várias modalidades de centros de informação, suprimindo as necessidades informacionais de seus usuários em relação a seus aspectos políticos, econômicos, educacionais, sociais, culturais, recreativas e tecnológicas, o curso disponibiliza um total de 80 (oitenta) vagas anuais, que devem ser preenchidas através de concurso vestibular.

Para adquirir o título de bacharel em Biblioteconomia cada aluno deve cursar um total de 2898 horas em disciplinas obrigatórias e optativas.

6.1.2. Curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG

O curso de Biblioteconomia, modalidade bacharelado, da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG, cujo marco inicial se liga à data de 25 de março de 1950, destina-se a formar profissionais bibliotecários aptos a atuarem nas áreas de gestão de informações e de gestão de coleções. A *gestão de informações* privilegia as

⁵ Ressaltamos que as apresentações a seguir foram feitas tendo por base as informações disponibilizadas nos sites oficiais de cada um dos 5 (cinco) cursos selecionados.

atividades voltadas para o acesso e para o uso dos recursos informacionais, enquanto que a *gestão de coleções* privilegia o planejamento, implementação, organização e o tratamento de acervos.

Com relação ao conteúdo, seu currículo atual, aprovado no ano de 2000, compreende as seguintes modalidades de matérias:

- a) Matérias de fundamentação geral:** Comunicação, aspectos sociais, políticos e econômicos do Brasil contemporâneo, história da cultura, etc;
- b) Matérias instrumentais:** Lógica da língua portuguesa e literatura da língua portuguesa, língua estrangeira moderna, métodos e técnicas de pesquisa, etc;
- c) Matérias de formação profissional:** Informação aplicada à biblioteconomia, produção dos registros do conhecimento, formação e desenvolvimento de coleções, controle bibliográfico dos registros do conhecimento, disseminação da informação, administração de bibliotecas, entre outras.

O curso é oferecido nos turnos diurno e noturno, sendo que em ambos a integralização dos créditos pode ser feita em oito semestres. Em cada um deles é ofertado um seminário de 15 h/a (1 crédito), mais cinco disciplinas de 60 h/a (4 créditos).

Sua estrutura curricular é formada pelo ciclo básico, com duração de um semestre e pelo ciclo profissional, com duração de sete períodos. Este último prevê um conjunto de cinco semestres para o oferecimento de disciplinas obrigatórias, comuns para todos os alunos, e um período de dois semestres para a oferta de disciplinas optativas/eletivas complementares, compondo as duas ênfases (*gestão de coleções* e *gestão de informações*). Tais disciplinas podem ser escolhidas a partir de um elenco de conteúdos optativos que têm por objetivo permitir uma formação específica, de acordo com as ênfases propostas.

O curso prevê, ainda, um estágio supervisionado obrigatório com o objetivo de possibilitar a visão de um serviço de informação em funcionamento, seus aspectos técnicos e administrativos, seu relacionamento com a comunidade a que serve, permitindo o confronto entre o conhecimento teórico adquirido na escola e a prática adotada na instituição.

Sendo assim, o bibliotecário formado por esta instituição pode atuar em uma gama variada de unidades de informação, tais como: bibliotecas públicas, escolares, universitárias, especializadas, centros de documentação, serviços de informação, serviços de análise de informação, entre outras.

6.1.3. Curso de Biblioteconomia e Documentação do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP

O curso de Biblioteconomia e Documentação, modalidade bacharelado, do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP foi fundado em 1966, período no qual a informação adquire o status de elemento responsável pelo fortalecimento das inúmeras relações humanas. Razão pela qual dominar os instrumentos de acesso, organização e recuperação dos insumos informacionais se tornou condição necessária para o progresso de qualquer área do conhecimento.

Objetivando responder satisfatoriamente a este conjunto de mudanças estruturais, o curso objetiva dotar o futuro bacharel em Biblioteconomia dos recursos práticos e teóricos necessários à satisfação das novas exigências da sociedade em relação à informação. Para tanto, seus alunos devem ser capazes de atuar não apenas nos ambientes tradicionais (como bibliotecas públicas, escolares, universitárias, de institutos de pesquisa, empresas, etc.), mas também em inúmeras outras instituições ou atividades vinculadas ao ciclo informacional, destacando-se entre elas empresas de comunicação, arquivos, museus e sindicatos.

Para tanto, sua grade curricular disponibiliza disciplinas práticas e teóricas específicas da área de biblioteconomia ou de caráter multidisciplinar, que podem ser integralizadas em 9 (nove) semestres para o curso matutino, e em 10 (dez) semestres para o noturno⁶.

⁶ É preciso esclarecer que as disciplinas oferecidas pelos dois cursos são exatamente as mesmas, a diferença de tempo necessária à integralização do curso matutino ou do curso noturno se refere ao período destinado à realização dos dois projetos experimentais previstos em suas grades curriculares. Portanto, nossa análise se refere aos 2 (dois) cursos como um todo.

6.1.4. Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB

O curso de Biblioteconomia, modalidade bacharelado, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB inicia suas atividades acadêmicas no ano de 1969, momento em que o cenário biblioteconômico brasileiro reunia esforços para discutir, desenvolver e implementar um plano de Currículo Mínimo que promovesse o reconhecimento legal da profissão, além de instituir coerência e visibilidade à área, ampliando assim seu espaço de atuação social.

Sofrendo influências diretas deste cenário, o Currículo Pleno do curso, aprovado em 21 de dezembro de 1983, prevê que para tornar-se um bibliotecário graduado cada aluno deve cursar um total de 2790 horas/aula, que perfazem um conjunto de 177 créditos divididos entre disciplinas obrigatórias e optativas de cunho teórico-prático.

Adotando como pressuposto que o profissional bibliotecário deve ser preparado, prática e intelectualmente, para interagir com o processo de transferência da informação (de sua concepção ao uso) e participar ativamente da construção e interpretação da sociedade através de reflexões intelectuais, sua grade curricular é composta por disciplinas específicas do *corpus* teórico da Biblioteconomia e outras, de caráter multidisciplinar, que também ajudam a pensar racional e empiricamente as várias facetas que compõem o ciclo informacional.

6.1.5. Curso de Biblioteconomia da Universidade de Brasília – UNB

A história da graduação em Biblioteconomia, modalidade bacharelado, da Universidade de Brasília – UNB inicia-se em 1963, ano de fundação do curso. Do início das atividades até os dias atuais o curso adota por premissa formar profissionais aptos para o trabalho com a informação em qualquer lugar ou suporte em que esta se insira. Neste sentido, ao levar em consideração o caráter multifacetado do atual mercado de trabalho, sua estrutura curricular foi pensada a partir de três níveis básicos de fundamentação teórico-prática, são eles:

- 1. Nível gerencial:** envolve disciplinas cujos conteúdos básicos se voltam para a supervisão, administração, planejamento e assessoria de serviços informacionais;

2. Nível operacional: prioriza disciplinas que sustentem teórica e praticamente as atividades de seleção, aquisição, análise, síntese, armazenamento e recuperação da informação independente do lugar ou suporte em que esta se inscreva;

3. Nível educacional: enfatiza disciplinas relacionadas à pesquisa, ao ensino e à extensão.

Por consequência, o curso adota uma estrutura curricular que:

- Pensa a informação como todo conhecimento humano inscrito sob qualquer forma. Daí a necessidade de geri-la independente de sua origem, suporte material ou instituição depositária. Razão pela qual busca oferecer um meio ambiente de imersão integral nas tecnologias da informação, enquanto instrumentos convencionais da ação profissional do bibliotecário;
- Amplie a interdisciplinaridade acadêmica, especialmente no segmento curricular reservado à formação diversificada de seus alunos (disciplinas optativas e do módulo livre), para permitir que o futuro profissional da informação possa assimilar uma formação teórica e uma habilidade metodológica holística;
- Privilegie a iniciação à pesquisa científica como atividade curricular.

Sendo assim, e visando abarcar todos estes pressupostos, sua grade curricular é composta por 24 disciplinas obrigatórias, 4 disciplinas, também obrigatórias, denominadas de cadeia seletiva⁷ e 15 optativas que podem ser escolhidas a partir de uma lista de 168 (cento e sessenta e oito) possíveis.

⁷ Nesta modalidade de disciplina cada aluno escolhe cursar, entre matérias pré-determinadas, aquela que mais se aproxima do perfil desejado para sua formação. De acordo com esta estrutura, a *cadeia seletiva 1* se refere à lógica; a *cadeia seletiva 2* à línguas estrangeiras; a *cadeia seletiva 3* à cultura brasileira e a *cadeia seletiva 4* à evolução do pensamento científico, filosófico e literário.

6.2. Processamento dos dados: divisão das disciplinas segundo as 6 (seis) áreas básicas de conhecimentos em Biblioteconomia definidas para o Mercosul

6.2.1. Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação

TABELA 4: Conjunto de disciplinas referentes à área *Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação*

Nome do Curso				
UFSC	UFMG	USP	UEPB	UNB
Arquivística; Aspectos sociais, políticos e econômicos do Brasil Contemporâneo; Biblioteconomia aplicada I; Biblioteconomia aplicada II; Biblioteconomia aplicada III; Comunicação; Editoração; Estatística aplicada I; História da cultura; Informação aplicada à	Cultura e informação; Economia; Estatística; Fundamentos científicos da comunicação; Fundamentos de análise sociológica; Inglês instrumental; Introdução à biblioteconomia; Introdução à filosofia com ênfase em lógica e filosofia da ciência; Introdução à teoria democrática;	Biblioteca e Sociedade; Elementos de lógica para documentação; Fundamentos em Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação; História da cultura e da comunicação I; História da cultura e da comunicação II; Inglês instrumental I; Inglês instrumental II; Língua portuguesa: redação e expressão oral I;	Cultura brasileira I; Economia I; Editoração; Educação Física; Estatística I; Evolução do pensamento filosófico e científico I; Fundamentos científicos da comunicação I; História da Arte; História da Literatura I; História dos livros e das bibliotecas; Informação aplicada à	Cadeia seletiva 1 ⁸ ; Cadeia seletiva 2 ⁹ ; Cadeia seletiva 3 ¹⁰ ; Cadeia seletiva 4 ¹¹ ; Editoração; Estatística aplicada; Introdução à Biblioteconomia e à Ciência da Informação; Leitura e produção de textos; Teorias da comunicação I.

⁸ O aluno deverá escolher entre as seguintes disciplinas: Lógica ou Introdução à lógica.

⁹ O aluno deverá escolher entre as seguintes disciplinas: Francês Instrumental, Língua Alemã I, Inglês Instrumental ou Língua Espanhola I.

¹⁰ O aluno deverá escolher entre as seguintes disciplinas: Cultura Brasileira ou História social e política do Brasil.

¹¹ O aluno deverá escolher entre as seguintes disciplinas: Evolução do pensamento filosófico e científico, Introdução à filosofia, Idéias filosóficas em forma literária ou Fundamentos de história literária.

Biblioteconomia; Inglês instrumental I; Inglês instrumental II; Literatura em língua portuguesa; Lógica; Matemática básica; Organização e métodos aplicados à Biblioteconomia; Português prático – redação; Produção dos registros do conhecimento. Disciplinas Optativas Direitos e deveres do bibliotecário no Brasil; Introdução à Ciência da Informação; Paleografia; Tópicos especiais em Biblioteconomia.	Língua portuguesa; Literaturas brasileira e portuguesa; Produção dos registros do conhecimento; Teorias da informação. Disciplinas Optativas Psicologia social I; Tópicos em arquivologia; Tópicos em cultura e informação; Tópicos em estudos da informação: seminários; Tópicos em informação e sociedade; Tópicos em produção de documentos; Tópicos em teorias da informação.	Realidade sócio-econômica e política brasileira; Teoria e ação cultural. Disciplinas Optativas Bibliotecas públicas: objetivos e funções sociais; Imaginário e ação cultural; Introdução à museologia; Leitura, teoria e prática.	Biblioteconomia; Inglês instrumental; Introdução à Biblioteconomia; Introdução à matemática; Introdução à Sociologia; Língua inglesa I; Língua portuguesa I; Literatura da língua portuguesa; Lógica Formal (Aristotélico-Tomista); Sociologia I. Disciplinas Optativas Fundamentos científicos da comunicação II; História da Paraíba I; História da Paraíba II; Introdução à filosofia; Introdução à Psicologia; Introdução aos estudos históricos e sociais; Língua francesa II; Língua inglesa II; Língua portuguesa II; Problemas sócio-econômicos contemporâneos; Relações públicas e humanas; Sociologia da educação I; Sociologia II (Cultural); Técnica de arquivos.	Disciplinas Optativas A Questão da Mulher e Políticas Sociais; Análise da Imagem; Análise dos Condicionamentos Ambientais; Análise e Opinião; Análise Gráfica 1; Análise Gráfica 2; Análise Multivariada 1; Antropologia Cultural; Arquivo Corrente 1; Arquivo Intermediário; Arquivo Permanente 1; Biblioteconomia e Sociedade Brasileira; Cartografia 1; Ciência, Tecnologia e Governo; Ciências do Ambiente; Cinema e Literatura; Criatividade e Produtividade; Cultura e Meio Ambiente; Cultura Popular; Desenvolvimento de Comunidade; Diplomática e Tipologia Documental; Direito Autoral; Direito de Cidadania; Direitos Humanos e Cidadania; Documentação; Elementos de Linguagem Estética e História da Arte 1; Elementos de Linguagem Estética e História da Arte 2; Epigrafia e Paleografia Antiga;
---	---	---	---	---

				Epigrafia e Paleografia Medieval e Moderna; Estatística Exploratória; Estética e Cultura de Massa; Estilística da Língua Portuguesa; Estudos de Sistemas de Informação; Evolução da Educação no Brasil; Evolução das Idéias Econômicas e Sociais; Filosofia da Educação 1; Folclore Brasileiro 1; Formação Econômica do Brasil; Francês Instrumental 1; Francês Instrumental 2; Fundamentos de Linguagem; Fundamentos de Linguagem Visual; Geografia Humana e Econômica; Grego 1; Grego 2; História da Arte 1; História da Arte e da Tecnologia; História da Ciência 1; História da Ciência 2; História da Educação 1; História da Filosofia no Brasil; História da Imprensa; História do Livro e das Bibliotecas; História do Teatro 1; História Econômica Geral; História Social e Política Geral; História Social e Política Latino-
--	--	--	--	--

				Americana; Historiografia do Brasil; Imprensa e Sociedade; Informática e Sociedade; Inglês Instrumental 2; Instituições do Direito Público e Privado; Introdução à Análise do Discurso; Introdução à Antropologia; Introdução à Arquitetura e Urbanismo; Introdução à Arquivologia; Introdução à Ciência da Computação; Introdução à Ciência da Informação; Introdução à Ciência Geográfica; Introdução à Ciência Política; Introdução à Economia; Introdução à Educação; Introdução à Gravura; Introdução à História das Idéias Sociais no Brasil; Introdução à Lingüística; Introdução à Música 1; Introdução à Programação Visual; Introdução à Psicologia; Introdução à Psicologia Social; Introdução à Semântica; Introdução à Sociologia; Introdução à Teoria Literária; Introdução ao Direito 1;
--	--	--	--	---

				Introdução ao Direito 2; Introdução ao Estudo da História; Introdução ao Estudo das Relações Internacionais; Introdução ao Estudo de Políticas Públicas; Introdução ao Planejamento Educacional; Introdução ao Serviço Social; Latim 1; Latim 2; Lexicologia e Lexicografia; Língua Alemã 2; Língua Alemã 3; Língua Alemã 4; Língua Espanhola 2; Língua Espanhola 3; Língua Espanhola 4; Língua Francesa 2; Língua Francesa 3; Língua Francesa 4; Língua Inglesa 2; Língua Inglesa 3; Língua Inglesa 4; Língua Japonesa 1; Língua Japonesa 2; Linguagem Publicitária; Mercadologia em Publicidade; Movimentos Populares; Mulher, Cultura e Sociedade; Oficina de Produção de Textos; Organizações Internacionais; Paleografia; Planejamento Gráfico; Planejamento Social;
--	--	--	--	---

				Prática Desportiva 1; Prática Desportiva 2; Processos de Leitura e Escrita; Produção e Leitura de Imagem; Produção Gráfica; Psicologia da Aprendizagem 1; Psicologia da Infância; Psicologia da Personalidade 1; Publicidade e Sociedade; Recreação e Lazer 1; Redação Oficial; Redação para Publicação Impressa; Reportagem e Entrevista; Reprografia; Sociologia da Ciência; Sociologia da Comunicação; Sociologia da Cultura; Sociologia da Educação 1; Sociologia do Conhecimento; Teatro Brasileiro 1; Teoria da Ciência; Teoria da História; Teoria do Conhecimento; Teoria Geral do Direito Público; Teorias Contemporâneas da Música 1.
--	--	--	--	---

6.2.2. Processamento da Informação

TABELA 5: Conjunto de disciplinas referentes à área *Processamento da Informação*

Nome do Curso				
UFSC	UFMG	USP	UFPb	UNB
Catalogação (entrada de cabeçalhos); Catalogação de Multimeios; Catalogação descritiva; Classificação Decimal de Dewey; Classificação Decimal Universal; Indexação. Disciplinas Optativas Arquivos especializados; Documentação cartográfica; Sistemas especiais de classificação.	Tratamento da informação I (Catalogação); Tratamento da informação II (Indexação); Tratamento da informação III (Tesauros e cabeçalhos de assunto); Tratamento da informação IV (Classificação); Tratamento da informação V. Disciplinas Optativas Construção de linguagens de indexação I; Construção de linguagens de indexação II; Tópicos em tratamento da informação.	Documentação audiovisual; Indexação e resumos; Linguagens documentárias; Lingüística e documentação; Representação descritiva I; Representação descritiva II; Representação temática I; Representação temática II. Disciplinas Optativas Laboratório de construção de tesauros; Organização de arquivos fotográficos.	Catalogação I; Catalogação II; Indexação e resumo; Indexação pós-coordenada; Indexação pré-coordenada I; Indexação pré-coordenada II; Multimeios. Disciplinas Optativas Elaboração e Manutenção de Tesauros; Linguagens Documentárias; Organização de Arquivos; Organização de Arquivos de Computadores; Organização de Sistemas; Organização do Trabalho Intelectual; Organização e Tratamento de Materiais Especiais; Sistemas de Classificação Bibliográfica.	Análise da informação; Catalogação; Classificação; Indexação; Disciplinas Optativas Elaboração e Manutenção de Tesauros; Linguagens Documentárias; Organização de Arquivos; Organização de Arquivos de Computadores; Organização de Sistemas; Organização do Trabalho Intelectual; Organização e Tratamento de Materiais Especiais; Sistemas de Classificação Bibliográfica.

6.2.3. Recursos e serviços de Informação

TABELA 6: Conjunto de disciplinas referentes à área *Recursos e serviços de Informação*

Nome do Curso				
UFSC	UFMG	USP	UFPb	UNB
Controle dos registros do conhecimento I; Controle dos registros do conhecimento II; Controle dos registros do conhecimento III; Controle dos registros do conhecimento IV; Disseminação da informação; Formação e desenvolvimento de coleções; Normalização de documentos; Periódicos e seriados; Planejamento dos serviços bibliotecários; Usuário da informação. Disciplinas Optativas Conservação e preservação de documentos especiais; Conservação e restauração de documentos; Recuperação da Informação.	Fontes de informação especializada; Fontes de informação geral; Formação, desenvolvimento e preservação de acervos; Normalização bibliográfica; Organização e controle bibliográfico da informação; Serviços de disseminação da informação; Usuários da informação. Disciplinas Optativas Extensão em unidades de informação; Leitura e formação do leitor; Tópicos em disseminação da informação; Tópicos em fontes especializadas; Tópicos em fontes gerais; Tópicos em formação e desenvolvimento de acervos; Tópicos em preservação de acervos; Treinamento de usuários.	Formação e desenvolvimento de coleções; Recursos informacionais I; Recursos informacionais II; Serviço ao usuário. Disciplinas Optativas Orientação bibliográfica; Usuários da informação: comunicação integrada.	Bibliografia brasileira; Bibliografia especializada em ciências biomédicas e tecnológicas; Bibliografia especializada em ciências humanas; Bibliografia geral; Disseminação da informação I; Disseminação da informação II; Estudo do usuário; Formação e desenvolvimento de coleções.	Bibliografia; Controle Bibliográfico; Estudo de usuários; Formação e desenvolvimento de acervos; Serviços de informação. Disciplinas Optativas Bibliografia Brasileira; Bibliografia Especializada 1; Bibliografia Especializada 2; Conservação e Restauração de Documentos; Pesquisa Jurídica; Sistemas de Informação.

6.2.4. Gestão de unidades de Informação

TABELA 7: Conjunto de disciplinas referentes à área *Gestão de Unidades de Informação*

Nome do Curso				
UFSC	UFMG	USP	UFPb	UNB
Organização de bibliotecas;	Administração de unidades de informação I;	Introdução à administração de bibliotecas;	Marketing bibliotecário;	Gerência de serviços de informação;
Teoria da Administração.	Administração de unidades de informação II;	Introdução à administração;	Organização e administração de bibliotecas I;	Introdução à administração.
Disciplinas Optativas	Administração de unidades de informação III;	Planejamento bibliotecário I;	Organização e administração de bibliotecas II;	Disciplinas Optativas
Bibliotecas Escolares;	Unidades de informação.	Planejamento bibliotecário II.	Planejamento bibliotecário.	Introdução à Atividade Empresarial;
Bibliotecas Especializadas;	Disciplinas Optativas		Disciplinas Optativas	Legislação Administrativa;
Bibliotecas Infantis;				Métodos e Processos Administrativos;
Bibliotecas Públicas;				Psicologia Aplicada à Administração;
Bibliotecas Universitárias;	Marketing de unidades de informação;		Sistemas de bibliotecas.	Sistemas Computacionais Aplicados à Administração;
Custos aplicados à Biblioteconomia;	Tópicos em administração de unidades de informação.			Teoria do Planejamento.
Informação para empresas;				
Marketing aplicado à Biblioteconomia.				

6.2.5. Tecnologia da Informação

TABELA 8: Conjunto de disciplinas referentes à área *Tecnologia da Informação*

Nome do Curso				
UFSC	UFMG	USP	UFPb	UNB
Automação de bibliotecas; Disciplinas Optativas Gerenciador de Bases de Dados – MICROISIS; Tópicos especiais em Biblioteconomia – Internet.	Introdução à informática. Disciplinas Optativas Acesso à informação eletrônica; Introdução à tecnologia da informação; Tópicos em recursos informacionais: seminários; Tópicos em tecnologia da informação.	Documentação e informática. Informação, ciência e tecnologia.	Automação de bibliotecas.	Informática documentária; Introdução à microinformática; Planejamento de sistemas de informação; Planejamento e elaboração de bases de dados; Redes de informação e transferência de dados. Disciplinas Optativas Análise de Sistemas; Banco de Dados.

6.2.6. Pesquisa

TABELA 9: Conjunto de disciplinas referentes à *Pesquisa*

Nome do Curso				
UFSC	UFMG	USP	UFPb	UNB
Métodos científicos para Biblioteconomia; Métodos da pesquisa em Biblioteconomia.	Métodos e técnicas de pesquisa em biblioteconomia em ciência da informação. Disciplinas Optativas Tópicos em métodos e técnicas de pesquisa em biblioteconomia e em ciência da informação.	Teoria e métodos de pesquisa em comunicação.	Elaboração de trabalhos monográficos; Metodologia da ciência III; Métodos e técnicas de pesquisa I. Disciplinas Optativas Métodos e técnicas de pesquisa II.	Monografia em Biblioteconomia e Ciência da Informação. Disciplinas Optativas Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais; Metodologia da História; Métodos de Pesquisa; Planejamento e Pesquisa 1; Técnicas de Amostragem; Técnicas de Pesquisa.

6.2.7. Estágios supervisionados em Biblioteconomia

TABELA 10: Número de estágios supervisionados previstos em cada um dos 5 (cinco) cursos analisados

Nome do Curso				
UFSC	UFMG	USP	UFPb	UNB
Estágio Supervisionado em Biblioteconomia	Estágio Supervisionado A; Estágio Supervisionado B.	Estágio Supervisionado em Bibliotecas Especializadas e Universitárias; Estágio Supervisionado em Bibliotecas Públicas e Escolares; Projeto Experimental em Biblioteconomia I; Projeto Experimental em Biblioteconomia II.	Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado em Biblioteconomia I; Estágio Supervisionado em Biblioteconomia II.

Estes dados, consolidados a partir da análise das 5 (cinco) grades curriculares selecionadas como objeto da presente pesquisa, permitem uma melhor visualização das relações de proximidade e dissonâncias quanto à forma de constituição e efetivação de cada um dos respectivos programas de ensino. Relações que se tornam mais claras a partir da síntese apresentada a seguir.

TABELA 11: Síntese dos dados apurados no processamento das informações referentes às grades curriculares

Cursos	Ano de Fundação	Perfil de profissional que deseja formar	Quantidade de disciplinas		Quantidade de disciplinas em cada uma das 6 (seis) áreas definidas para o Mercosul					
			Obrigatórias (OB)	Optativas (OP)	Fundamentos teóricos	Processamento da Informação	Recursos de informação	Gestão de unidades de informação	Tecnologia da informação	Pesquisa
UFSC	1974	Bibliotecários capazes de gerenciar e organizar as várias modalidades de unidades de informação, atentando-se para suas potencialidades políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais.	41 (68%)	19 (32%)	22 (36,5%) 18 OB 4 OP	10 (16%) 6 OB 4 OP	14 (23, 5%) 12 OB 2 OP	10 (16%) 2 OB 8 OP	3 (5%) 1 OB 2 OP	2 (3%) 2 OB
UFMG	1950	Bibliotecários para atuar na organização e na gestão de informações e coleções a partir da compreensão crítica da informação.	34 (59%)	24 (41%)	20 (34%) 13 OB 7 OP	8 (14%) 5 OB 3 OP	15 (26%) 7 OB 8 OP	6 (11%) 4 OB 2 OP	5 (9%) 1 OB 4 OP	2 (3%) 1 OB 1 OP
USP	1966	Bibliotecários que possam fazer frente às novas exigências da sociedade em relação à informação. Para tanto, devem ser capazes de atuar em todas as etapas do ciclo informacional.	33 (81%)	8 (19%)	14 (34%) 10 OB 4 OP	10 (24%) 8 OB 2 OP	6 (15%) 4 OB 2 OP	4 (10%) 4 OB	2 (5%) 2 OB	1 (2%) 1 OB
UFPb	1969	Bibliotecários aptos, prática e teoricamente, para interagir com o processo de transferência da informação e para participar da construção e interpretação da sociedade através de reflexões críticas.	43 (71,5%)	17 (28,5%)	34 (56,5%) 20 OB 14 OP	7 (12%) 7 OB	8 (13,5%) 8 OB	5 (8%) 4 OB 1 OP	1 (2%) 1 OB	4 (6%) 3 OB 1 OP
UNB	1963	Bibliotecários aptos para trabalharem com a informação em qualquer lugar ou suporte em que esta se insira.	28 (65%)	15 (35%)	9 (32%) OB 140 (83%) OP	4 (15%) OB 8 (5%) OP	5 (18%) OB 6 (3,5%) OP	2 (7%) OB 6 (3,5%) OP	5 (18%) OB 6 (3,5%) OP	1 (3%) OB 6 (3,5%) OP

6.3. Análise dos dados: “Biblioteca como lugar de práticas culturais” – uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil

Se traçarmos um paralelo entre a história da Biblioteconomia brasileira e as informações coletadas com o processamento dos dados acima apresentados, veremos que embora o acesso à informação tenha se tornado, a partir da década de 1970, recurso indispensável à construção de todas as esferas de atuação humana, a atual estrutura curricular dos cursos de Biblioteconomia do país ainda privilegia disciplinas técnicas cujo foco está centrado nas atividades de coleta, organização, gestão, preservação e disseminação dos recursos informacionais.

Condição expressa pelo significativo número de disciplinas cujo teor se volta para o processamento da informação, para a gestão de unidades de informação e para o uso dos recursos de informação. Interpretando a **TABELA 11** do presente estudo, o primeiro dado que nos salta aos olhos é o fato destas 3 (três) áreas concentrarem grande parte da carga horária obrigatória destinada à formação dos bibliotecários brasileiros. Situação inversa ao que acontece com os fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, área que dispõe da maioria dos conteúdos classificados como optativos.

Ainda nos valendo dos aportes históricos, é possível apontar que este quadro revigora o embate entre “tecnicismo” e “humanismo” que por longa ditou os rumos das discussões em torno do melhor modelo de estrutura curricular a ser adotado pelas escolas de Biblioteconomia brasileiras.

Se trouxermos novamente à tona alguns dos apontamentos feitos na **seção 5.3.** do capítulo anterior, recordaremos que o primeiro projeto de formação de bibliotecários a se instituir no país seguiu padrões franceses e priorizava o ensino de conteúdos relacionados às Ciências Humanas e à intenção de se dotar os bibliotecários da capacidade crítica necessária para compreender a importância que seu ofício assumia no cerne do cenário sócio-cultural da

época. Época que, por sua vez, marca o início do projeto de desenvolvimento econômico do país.

Embora os primeiros profissionais formados por este modelo tenham assumido a execução das rotinas necessárias ao funcionamento da Biblioteca Nacional, uma parcela significativa dos mesmos contribuiu, graças à formação humanista oriunda dos preceitos difundidos pela École des Chartres, para impulsionar o crescimento do país, sobretudo no segmento educacional¹².

Contudo, a necessidade de se prover mão-de-obra especializada para suprir a carência do mercado de trabalho que emerge com os primeiros anos de industrialização e urbanização das grandes cidades brasileiras ditou novos rumos para a história do sistema de ensino de biblioteconomia nacional. Isto porque, como aconteceu em inúmeros outros setores sociais, as escolas de formação de bibliotecários passaram a ser fortemente influenciadas pela ideologia do tecnicismo norte-americano.

Tecnicismo que, aliás, serviu de fundamento para a formatação do curso de Biblioteconomia do Instituto Mackenzie, o segundo do país. Contando com uma grade curricular que priorizava o ensino de técnicas de tratamento e gestão da informação, o mesmo objetivava formar profissionais aptos a executarem todas as rotinas instrumentais que garantissem a produção e a circulação do conhecimento.

Em essência, podemos dizer que estes dois modelos pretendiam a mesma coisa: fazer do bibliotecário o profissional responsável pela captação, seleção, organização, preservação e disseminação dos registros documentais oriundos da atividade intelectual humana. Contudo, em termos teóricos e metodológicos há uma distância acentuada entre ambos.

Enquanto o modelo humanista ministrava disciplinas relacionadas com as Ciências Humanas e com a necessidade de se interpretar as conseqüências sociais que surgem do acesso ou da falta de acesso à informação, o modelo norte-americano, também conhecido como *Modelo Deweyano*, tratava estes mesmos conteúdos como apanhados enciclopédicos que mereciam

¹² Não nos esqueçamos que a Biblioteca Nacional do Brasil já era considerada, no final do século XIX, o maior acervo público da América Latina.

pouco destaque em uma estrutura curricular permeada por disciplinas cujo foco principal eram as técnicas de tratamento e gestão da informação, aliada ao uso de um Sistema de Classificação do Conhecimento.

Como as primeiras quatro décadas do ensino de Biblioteconomia no Brasil foram marcadas pela tentativa de se consolidar um modelo de formação que respondesse satisfatoriamente aos anseios de desenvolvimento nacional, dois fatores se mostraram preponderantes para a supremacia do modelo Deweyano e um posterior enfraquecimento do modelo humanista, são eles: a necessidade de se prover mão-de-obra especializada para suprir a carência do mercado de trabalho que emerge com a industrialização e a urbanização do país, como apontado anteriormente, e o surgimento do *Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação* (IBBD).

Quando foi criado em meados da década de 1950 o IBBBD lançou as sementes de um projeto nacional que visava formar profissionais bibliotecários especializados no tratamento de informações técnico-científicas com o intuito de adaptá-los às várias regras sociais impostas com o término da II Grande Guerra. Movimento que marca a aproximação da Biblioteconomia com a Documentação e com a Informática.

Com isso, ao difundir o modelo Deweyano no país, o IBBBD consolidou um sistema de formação que oferecia aos bibliotecários os recursos necessários para se controlar a produção bibliográfica nacional, em especial a produção técnico-científica. Função que requeria grande especialização e diferenciava as atividades de um bibliotecário generalista (humanista) do qualificado, do especializado. Razão pela qual, deste momento em diante, todas as propostas curriculares referentes à reforma do sistema de ensino de Biblioteconomia brasileiro se mostraram marcadas pela tendência a supervalorizar os conteúdos das disciplinas técnicas em consequência da desvalorização da vertente cultural.

Tendência que, segundo os dados arrolados acima, ainda se faz presente. Em todas as 5 (cinco) grades curriculares estudadas encontramos um aprofundamento excessivo dos conteúdos relativos às técnicas de tratamento da informação e de gestão dos serviços oferecidos pelas unidades de informação. Em contrapartida, as áreas de *Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação* e a de *Pesquisa*, cujos conteúdos se mostram importantes para o desenvolvimento de uma Biblioteconomia mais preocupada em interpretar

como o acesso à informação contribui para edificar a realidade atual do país, são mantidas com disciplinas optativas que oferecem apenas uma visão parcial da responsabilidade que as bibliotecas e os bibliotecários assumem em um cenário com graves problemas sociais como o brasileiro.

Por isso foi preciso lembrar, e este era um dos objetivos da pesquisa, qual o papel dispensado aos bibliotecários pela história. Durante toda a primeira parte do **Capítulo 4** deste estudo ressaltou-se que a figura do bibliotecário emerge para o universo das profissões como o agente que auxilia na construção da paisagem sócio-cultural onde se insere através das atividades de organização, preservação e disseminação do patrimônio intelectual concebido ao longo do tempo. Ou seja, seu ofício foi validado socialmente porque facilitava o acesso aos bens culturais, à educação e aos conhecimentos preservados nos acervos de uma biblioteca.

Para tanto, além de dominarem a elaboração e o manejo de sistemas classificatórios, deveriam compreender as várias etapas que compõem o ciclo informacional e avaliar em que medida a falta de acesso à informação corrobora com a manutenção das diferenças sociais. Sendo assim, seu fazer racional deveria ser respaldado por uma sólida formação humanística e não apenas pelo tecnicismo que retira deste profissional seu papel de agente histórico. Isto porque, a técnica, isolada do racional e pensada separadamente do social, contribui para a homogeneização da sociedade em torno de valores, normas, idéias e comportamentos dominantes.

E foi isso que aconteceu em certos momentos da recente história brasileira. Ao se tornar excessivamente técnica e por trabalhar com programas de ensino vinculados explicitamente às demandas do mercado, a Biblioteconomia brasileira rompeu com a vertente teórica que pensa as bibliotecas como organismos de mobilização social. Ou seja, ao refletirem a especialização técnica de seus gestores, as bibliotecas públicas gradativamente se afastaram do povo.

Em contrapartida, como o projeto de desenvolvimento nacional exigia ampla especialização na formação da mão-de-obra e na utilização dos recursos e equipamentos existentes, este período que marca a decadência da biblioteca pública é também aquele que viu florescer o nascimento e difusão das bibliotecas especializadas e dos grandes sistemas de informação. Tal fato não seria um problema se estas medidas tivessem sido pensadas de acordo com as

necessidades da população local e em consonância com políticas de desenvolvimento das bibliotecas públicas.

Influenciado mais uma vez por ideologias externas, disseminou-se aqui a idéia do planejamento e implementação de grandes sistemas de informação, onde a biblioteca pública aparecia, em ampla medida, como uma das infra-estruturas que os faziam funcionar. Ou seja, as bibliotecas e os bibliotecários não eram mais os agentes históricos responsáveis por dar sentido ao saber e a fazer deste um instrumento de reafirmação da "identidade" individual ou coletiva. Eram, antes, o espelho que refletia o jogo de interesses de uma minoria dominante que, por deter o poder econômico, opôs-se à proposta de contribuir para a construção de um novo tempo de igualdade e democracia.

Mas em que medida a Biblioteconomia brasileira contribuiu, ou ainda contribui, para a constituição histórica do quadro acima mencionado? Certamente a resposta para esta questão pode ser encontrada na trajetória que demarca as discussões em torno de quais seriam o conjunto de conhecimentos necessários à formação teórica e prática dos profissionais bibliotecários do país.

Dissemos, com base nos argumentos defendidos por SILVA (1995; p.8), que todo currículo é um artefato que se origina de nossas práticas culturais e que, por esta razão, não deve ser pensado como o resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades em torno dos quais haja um acordo geral, mas sim, como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Neste sentido, e como acontece em qualquer campo do conhecimento, a construção dos currículos das escolas de Biblioteconomia brasileiras também está permeada por este jogo de tensões e contradições. Razão pela qual é possível indicar que o atual modelo de formação dos nossos bibliotecários se sustenta em diretrizes lançadas ao longo de quase um século de história.

Como demonstramos em vários pontos desta pesquisa, a marca mais eminente da constituição da Biblioteconomia brasileira enquanto campo do conhecimento é a disputa entre dois modelos distintos de formação: o modelo “humanista” e o “modelo tecnicista”. Modelos que até o início da década de 1950 conviveram com certa tranquilidade e responderam, até certo ponto, às necessidades de mão-de-obra do país. Contudo, a adoção de uma ideologia

desenvolvimentista através da técnica decretou a supremacia do segundo em relação ao primeiro. E foi aí que o ensino de Biblioteconomia entrou em contradição com a realidade sócio-cultural do país.

Segundo dados do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional / 2001), o Brasil possui 9% de sua população completamente analfabeta, 65% não conseguem compreender plenamente aquilo que lêem e apenas 26% são plenamente alfabetizados¹³, índices preocupantes para um país em vias de desenvolvimento. Contudo, o que pretendemos demonstrar com estes números é a quase inexistência de participação das bibliotecas e dos bibliotecários na promoção de mudanças neste cenário.

Durante os 3 (três) primeiros capítulos desta pesquisa caracterizamos as bibliotecas como *“lugares de práticas culturais”*, ou seja, como lugares de memória, cultura, educação e leitura. Espaços físicos que embora permeados por tensões ideológicas, paradoxos e contradições se transmutam em ambientes privilegiados do saber, nos quais o patrimônio cultural humano encontra solo profícuo para edificar as bases em que nossa identidade se constitui, se nutre e se valoriza.

No capítulo seguinte, por sua vez, nos detemos na figura do bibliotecário como agente histórico, cujo ofício é demarcado pelas atividades de coleta, organização, preservação e disseminação da materialidade simbólica que resulta de nossa atividade intelectual. Ao fim deste breve resumo, cabe aqui uma interrogação: por que estas potencialidades das bibliotecas e dos bibliotecários não ficaram tão marcadas na sociedade brasileira?

Certamente porque o modelo de formação de bibliotecários aqui instituído não fornece os aparatos teóricos e práticos necessários à efetivação deste conjunto de potencialidades. Ao tornar-se excessivamente tecnicista os currículos das escolas de Biblioteconomia do país romperam com o cenário histórico em que ocorre a formação dos profissionais da informação

¹³ Os dados acima apresentados tiveram por base a seguinte referência: RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p.9-29.

e desconsideraram o lugar que as bibliotecas e os bibliotecários ocupam na sociedade brasileira.

Preocupando-se mais com as atividades técnicas de organização dos acervos que com os problemas sociais ligados ao acesso à informação, o sistema de ensino aqui instituído desconsidera a participação social deste profissional em esferas como a promoção da leitura, o incentivo à equalização das práticas educacionais e à preservação dos símbolos culturais ou dos lugares de memória.

Contudo, o fator que nos causa mais espanto é aquele que determina que este cenário não é exclusivo de um dado período da história da Biblioteconomia nacional, é um problema que ainda se evidencia quase um século após a fundação do primeiro curso do país. Apontamos isto com base no conjunto de disciplinas que compõem as grades curriculares dos 5 (cinco) cursos selecionados como universo empírico desta pesquisa.

Após a análise dos dados, tornou-se visível que os conteúdos obrigatórios dos cursos estudados priorizam disciplinas técnicas relacionadas às áreas de *Processamento da Informação*, *Gestão de unidades e serviços de informação*, bem como o uso das *Tecnologias da informação*. Realidade bem acentuada nos programas curriculares dos cursos de Biblioteconomia da Universidade de São Paulo – USP, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Característica que evidencia a gestão de acervos como principal atividade profissional dos bibliotecários formados no Brasil.

Em contrapartida, disciplinas que favorecem uma discussão mais aprofundada dos impactos gerados pelo acesso ou pela falta de acesso à informação e qual deveria ser a participação das bibliotecas e dos bibliotecários na construção social da realidade brasileira são oferecidas como optativas. É o caso daquelas que compõem o escopo das áreas de *Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação* e da área de *Pesquisa*. Mas este ainda não é o maior problema. O problema está na forma como seus conteúdos são ministrados. Ou seja, como apanhados enciclopédicos ou generalistas de conhecimentos essenciais para que os bibliotecários possam ampliar suas possibilidades de atuação profissional. Demonstremos isto com um exemplo.

No **capítulo 3** desta pesquisa descrevemos a biblioteca como um lugar propício para que as práticas ligadas à leitura se efetivem fora do ambiente escolar e apresentamos o bibliotecário como um importante agente no processo de equalização das práticas educativas. No entanto, para que esta perspectiva realmente se concretize os cursos de Biblioteconomia deveriam prover seus alunos com os aparatos teóricos e técnicos necessários à realização das atividades acima mencionadas. Condição que efetivamente não se estabelece.

Isto porque, dos 5 (cinco) cursos estudados, apenas 3 (três) – USP, UFMG e UNB, disponibilizam 1 (uma) disciplina relacionada à história da leitura ou à formação de leitores em suas grades curriculares. E, para salientar aquilo que dissemos anteriormente, nestes três cursos a referida disciplina é ofertada como optativa.

Sendo assim, se nosso objetivo era investigar em que medida os currículos das escolas de Biblioteconomia aproximam o universo das práticas culturais às atividades desenvolvidas em uma biblioteca, penso já termos levantado indícios suficientes para apontar que o ensino de Biblioteconomia no Brasil optou, e isto é uma característica histórica, por formar profissionais capacitados tecnicamente para o processamento e gestão dos acervos preservados em uma unidade de informação, em detrimento do exercício de capacitá-los a compreender criticamente a importância que seu ofício assume no processo de construção das muitas esferas de atuação humana.

Portanto, se quisermos revitalizar a imagem do bibliotecário como agente histórico que, através de seu ofício, contribui para a conformação das múltiplas paisagens sócio-culturais onde se insere, devemos repensar os parâmetros que norteiam sua formação educacional e lembrar que a técnica, concebida acriticamente, reforça as desigualdades e retira das bibliotecas, seu ambiente de trabalho por natureza, a possibilidade de servir de espaço de representação coletiva onde aquilo que entendemos por identidade constantemente se reafirma e no qual as “práticas culturais” entendidas nos termos desta pesquisa se corporifica.

7. Considerações finais

*Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e em tão rápida existência,
tudo se forma e se transforma!
Sois de vento, ides no vento,
e quedais com sorte nova!*

*Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida
principia à vossa porta...¹*

*Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras
maiores perguntas.²*

¹ MEIRELES, 1986; p.492-493.

² ROSA, 2006; p.378.

Esta dissertação tem sua gênese ligada à exaltação da palavra e à busca por elucidar uma de minhas mais antigas inquietações: *por que as palavras deitadas nas páginas de um livro exercem tanto fascínio sobre a vida dos homens e qual a participação da biblioteca na edificação da história humana?* Ao recuperar um pouco da história dos livros e das bibliotecas, a presente pesquisa projeta um rastro de luz sobre esta instigante questão.

Vimos, logo nas primeiras linhas que dão corpo a este trabalho, que a palavra ocupa um lugar central na formação da cultura do Ocidente, visto que esta encontra seu ponto de referência nos preceitos que fundamentam a tradição judaico-cristã, cuja história inicial se narra através de dois livros sagrados: a *Torá* e a *Bíblia*.

A *Torá*, conjunto das palavras que Deus dirigiu diretamente aos homens, é o eixo ao redor do qual o povo judeu entrelaça as referências, as elucidações, o debate hermenêutico que organiza e informa a vida da comunidade em seu dia-a-dia e ao longo da história. Dito de outra forma, o conjunto dos livros que congregam os ensinamentos da *Torá* expressa e enseja o *continuum* da existência judaica.

Definindo-se por sua devoção à palavra, nenhuma outra tradição ou cultura atribuiu tanta importância à conservação e à transcrição de textos. Condição que se evidencia através de toda a teoria e toda a técnica que circunscreve o universo da *cabala*, segundo o qual em cada letra hebraica, a partir de sua forma e de seu nome, está gravado uma multiplicidade de energias e significados.

As letras contêm a essência da divindade porque, de acordo com os cabalistas, Deus criou o universo mediante as múltiplas combinações possíveis de se estabelecer entre os números cardinais de um a dez e as vinte e duas letras do alfabeto.

Vinte e duas letras fundamentais: Deus desenhou-as, gravou-as, combinou-as, pesou-as, permutou-as e com elas produziu tudo o que é e tudo o que será. Em seguida, revela-se qual letra tem poder sobre o ar, e qual sobre a água, e qual sobre o fogo, e qual sobre a sabedoria, e qual sobre a paz, e qual sobre a graça, e qual sobre o sonho, e qual sobre a cólera, e como (por exemplo) a letra *Kaf*, que tem poder sobre a vida, serviu para formar o sol no mundo, a quarta-feira no ano e a orelha esquerda no corpo. (BORGES, 1999; p.102).

Em decorrência de sua essência divina e da capacidade de nomear e dar vida a todas as coisas, as palavras inscritas na Torá constituem um livro que transcende a natureza desafiadora do tempo e do espaço. Razão pela qual, mesmo após tantas diásporas, sua leitura demarca, quer no nível interpretativo-meditativo, quer no comportamental, um movimento no qual o povo judeu reverencia seu mundo e sua pátria. O “povo do livro” foi, portanto, o primeiro a instituir a palavra escrita como sua morada. Morada que se edifica em todos os cantos da terra, mas está permanentemente ligada ao centro de sua tradição.

Se as palavras que deram forma à Torá foram ditadas pelo Deus de Israel, a certeza de que a divindade escrevera um livro também permeia os fundamentos da teologia cristã. A *Bíblia*, ou a Escritura erigida pela vontade do Espírito Santo, é, segundo o filósofo George Steiner, “o livro que define, e não apenas para a civilização ocidental, o conceito de texto”. (STEINER, 2001; p.51).

Isto porque, segundo este pensador de origem judaica, todos os outros livros que narram a história do Ocidente, por mais diferentes que sejam seus assuntos e sua organização, relacionam-se, ainda que indiretamente, a este Livro dos livros. Ou seja, tal qual a Torá para o povo judeu, a Bíblia preserva grande parte da identidade histórica e social da tradição ocidental. Todos os demais livros que constituem nosso cânone intelectual estabelecem, em maior ou em menor medida, um diálogo multifacetado com o texto bíblico. Desta relação apreende-se que:

A filologia e a lingüística comparada, o estudo da gramática e da retórica desenvolveram-se, todos eles, em torno de um ponto focal bíblico. Os conceitos ocidentais de história e historiografia originam-se nas organizações de tempo e de fatos da narrativa das Escrituras. As teorias políticas medievais, renascentistas e do século dezessete buscam fundamentar-se nos princípios teocráticos das sucessivas formas de governo do Antigo Testamento ou, em movimento oposto, buscam dele se emancipar. Por vários séculos a jurisprudência se debateu com o problema de uma possível concordância entre os critérios legais de Moisés e Paulo e os dos modelos romanos e da “lei natural”. O mesmo ocorre com livros e monografias de abordagem psicanalítica em relação a personagens e episódios bíblicos. (STEINER, 2001; p.53).

Não por acaso o movimento que marca a popularização do livro na Europa e, logo em seguida, nas demais partes do globo tem como ponto de partida a impressão da “Bíblia de 42 linhas” por Gutenberg em meados do ano 1462. A partir deste momento a história do

Ocidente se tornara amplamente marcada pela leitura apaixonada de livros, chegando mesmo a se definir como uma sociedade livresca no mais profundo sentido da palavra.

Portanto, a primeira resposta satisfatória para nossa questão inicial nos é apresentada pelos aportes históricos que demonstram que toda tradição ocidental se difunde tendo como ponto de referência os preceitos oriundos de dois livros sagrados. Enquanto textos canônicos, é para a *Torá* e para a *Bíblia* que muitos homens se voltam quando almejam satisfazer sua busca por felicidade, seu desejo de encontrar sabedoria.

No entanto, é preciso ressaltar que os homens não se relacionam com os livros apenas porque desejam aproximar-se das verdades sibilinas. Como produto que adquire forma através da atividade racional humana, eles se convertem no instrumento a partir do qual qualquer sujeito, fazendo uso da tinta e da pena para dar voz à ansiedade ou à imaginação que por vezes queimam seu corpo, contribui para que a memória coletiva que caracteriza uma dada sociedade se preserve incólume dos assédios do tempo e do esquecimento. Talvez por esta razão Jorge Luís Borges (1999) certa vez afirmou que:

Dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso é, sem dúvida, o livro. Os demais são extensões de seu corpo. O microscópio e o telescópio são extensões de sua visão; o telefone é a extensão de sua voz; em seguida, temos o arado e a espada, extensões de seu braço. O livro, porém, é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação.

Em *César e Cleópatra*, de Shaw, quando se fala da biblioteca de Alexandria, diz-se que ela é a memória da humanidade. O livro é isto. E é algo mais, também: a imaginação. O que é nosso passado senão uma série de sonhos? Que diferença pode haver entre recordar sonhos e recordar o passado? Essa é a função exercida pelo livro. (BORGES, 1999; p.189).

Extensão da memória e da imaginação, talvez estas sejam as duas virtudes do livro que mais fascinem seus leitores. Como instrumento de memória, eles preservam em suas páginas o conjunto dos elementos históricos que informam os homens sobre seu passado, dando-lhes a possibilidade de projetar uma explicação para o presente, de divagar acerca do futuro. Enquanto produto da imaginação, eles se portam como pouso seguro para todos os delírios, sonhos, paixões, aventuras e desventuras da alma humana.

Portanto, eis aqui a segunda explicação possível para nossa inquietação inicial: os livros nos encantam porque suas páginas estão permeadas pelas mais diversas experiências humanas.

Experiências que, quando resgatadas através da leitura, se transformam em experiências individuais, refletindo aquilo que somos e as muitas facetas com as quais nossas palavras esculpem o mundo.

Foi justamente para reunir, organizar, preservar e disseminar este conjunto de materialidades que comportam boa parte das experiências humanas relatadas pelo universo das palavras, que as bibliotecas apareceram para a história. A acumulação de livros é, de acordo com esta proposição, uma dinâmica que demarca a vontade dos homens de enfrentar o tempo e resistir às investidas do esquecimento. Razão pela qual toda biblioteca se define como espaço de preservação da memória e do patrimônio cultural, artístico e literário que institui forma aos movimentos racionais de uma dada localidade. São, portanto, lugares de representação coletiva onde aquilo que chamamos de identidade encontra solo profícuo para nutrir-se e valorizar-se.

Se em seus primeiros séculos de existência as bibliotecas caracterizaram-se pela função de depositária da materialidade concebida através da escrita, as sucessivas revoluções em torno do livro impuseram-lhes inúmeras outras funções sociais. Na modernidade, além das atividades de coleta, organização, preservação e disseminação do escrito, as bibliotecas devem participar ativamente do processo de construção sócio-histórica das múltiplas paisagens culturais que configuram o lugar onde encontram-se inseridas.

Mas em que medida as bibliotecas se tornam capazes de oferecer uma resposta satisfatória para este conjunto de exigências? Foi exatamente isto que buscamos responder através dos 3 (três) primeiros capítulos desta pesquisa. Ao relacionar as atividades desenvolvidas em uma biblioteca com o universo da memória, da cultura, da educação e da leitura nos capacitamos a defini-la como um “lugar de práticas culturais”. Ou seja, como espaços que mesmo permeados por tensões e contradições refletem os interesses e fraquezas de seus interlocutores, bem como a maravilhosa pluralidade identitária que conformam os estratos vitais de uma nação.

Por isso, seus acervos chamam a atenção para a necessidade de se preservar os símbolos culturais que garantem identidade e visibilidade a um dado tecido sócio-cultural, justamente por serem estes os elementos que lhes instituem o status de comunidades históricas. Portanto, embora seja, em essência, um lugar de diálogo com o passado, toda biblioteca funciona

também como espaço de criação e inovação, onde a conservação só tem sentido como fermento dos saberes a serviço da coletividade inteira.

Se o conhecimento é acumulativo, as bibliotecas, através do exercício de coleta, organização, preservação e disseminação capitalizam essa herança e permitem aumentá-la graças a atividade coletiva daqueles que as exploram. E é exatamente tal potencialidade que lhes confere um lugar de destaque no processo de construção sócio-histórica da modernidade, momento no qual a informação se constitui como elemento indispensável à edificação de todas as esferas de atuação humana.

Característica que, por sua vez, suscitou uma série de questões em torno da atuação e da formação do bibliotecário. Profissional que se posiciona como mediador entre as várias materialidades informacionais que compõem os acervos de uma biblioteca e os inúmeros segmentos sociais que buscam acessá-los.

Ao constatar que o bibliotecário se encontra no centro do processo de socialização e democratização da informação, determinando em que condições e quais usuários poderão dela usufruir, nos sentimos obrigado a investigar como este ofício emerge para a história das profissões e qual o perfil de profissional da informação o atual sistema de ensino de Biblioteconomia brasileiro almeja constituir? Esta pergunta se mostrou importante para apreendermos se a estrutura curricular que dá forma ao modelo acima referido compreende, em termos práticos e teóricos, a biblioteca como um “lugar de práticas culturais”.

Iniciando a busca por respostas para mais estas questões, descobrimos que a primeira imagem que a história reserva a este profissional é a do “bibliotecário humanista”, do zelador cuidadoso de todos os segredos mantidos por uma biblioteca. Razão pela qual eram quase sempre representados como sábios humanistas portadores de uma memória prodigiosa, capaz de atribuir sentido e ordem às várias facetas do saber que vertiginosamente se começava a acumular.

Este perfil de bibliotecário, em sua maioria filósofos, cientistas, poetas ou religiosos, era marcado por uma sólida formação erudita a partir da qual, e por intermédio de sua atividade profissional e intelectual, interferia diretamente na paisagem econômica, política, social e cultural do lugar onde se encontrava alocado. Portanto, para aqueles que objetivassem exercer

o ofício de bibliotecário eram necessárias qualidades como amor à leitura e prazer para o trato com os livros, aguçado senso de organização, perspicácia para criar e manejar inúmeros sistemas classificatórios, dominar com fluência idiomas modernos e antigos, especialmente o latim e o grego, para acesso aos mistérios e segredos do conhecimento.

Com o avançar do tempo, que a tudo transforma, vimos que para manter sua reserva de mercado os bibliotecários se viram obrigados a inserirem-se na categoria dos *Modernos Profissionais da Informação*, sujeitos que participam ativamente de todas as etapas do ciclo informacional e travam íntimo contato com as tecnologias da informação.

Ao inserir-se nesta nova categoria profissional e por incorporar em seu perfil novas habilidades e competências, sua formação, até então voltada para o apoio à educação como suporte ao processo de ensino-aprendizagem, para o estudo, à pesquisa, e para o planejamento e administração dos recursos informacionais, passou a priorizar premissas como: planejamento, gerência e processamento de sistemas de informação, além da concepção e uso das recentes tecnologias da informação e da comunicação - TICs.

Ou seja, além de enfatizarem em seus aspectos teóricos, práticos e tecnológicos os processos de coleta, organização e preservação da informação, os *Modernos Profissionais da Informação* devem levar em consideração os fatores que demarcam sua concepção, circulação e acesso, além das conseqüências econômicas, políticas e sociais que influenciam na conformação histórica de uma dada paisagem cultural.

Efetuada este percurso histórico, chegamos à primeira resposta que buscávamos. No entanto, era preciso voltar o olhar para a formação dos bibliotecários brasileiros e apreender em que medida a Biblioteconomia nacional acompanhou o ritmo destas mudanças, bem como o perfil de profissional da informação que atualmente se forma no país.

Para tanto, nossa estratégia inicial foi recuperar os principais acontecimentos históricos responsáveis por instituir forma à Biblioteconomia brasileira enquanto campo do conhecimento. Nesta empreitada, ressaltamos que os primeiros cinquenta anos desta história, **de 1911 a 1960**, têm como característica básica a vigorosa disputa ideológica acerca de quais deveriam ser os fundamentos teórico-práticos transmitidos pelos cursos que começam a se formar. Centrando-se em dois modelos, o “humanista” e o “tecnicista”, esta disputa permeou

todas as discussões posteriores em torno da implementação do melhor modelo de formação para os bibliotecários do país.

Se os primeiros 50 anos acima mencionados caracterizaram-se pela busca por se constituir os fundamentos de uma Biblioteconomia Nacional, os 30 anos seguintes, **de 1960 a 1990**, foram, como vimos, pautados pela tentativa de se discutir, desenvolver e implementar um plano de Currículo Mínimo que promovesse o reconhecimento legal da profissão, além de instituir coerência e visibilidade à área, ampliando, assim, seu espaço de atuação social.

Ou seja, através da aprovação do *Currículo Mínimo Obrigatório*, a classe bibliotecária almejava padronizar não apenas o ensino, mas também suas atividades mediante a especialização de conteúdos que pudessem melhorar a qualidade da execução das rotinas biblioteconômicas. Currículo que, ao edificar-se no período de redemocratização civil, onde a informação adquire o status de elemento indispensável à construção das várias esferas sociais humanas, procurou, em maior medida, estabelecer um equilíbrio entre a concepção humanista difundida pela tradição francesa e a concepção tecnicista de orientação norte-americana.

Equilíbrio que na prática não se efetivou. Razão pela qual a Biblioteconomia brasileira ainda apresentava, nos primeiros anos da década de 1990, alguns pontos críticos a serem debatidos tendo-se em vista alcançar uma formação profissional mais adequada face às necessidades culturais e mercadológicas que começam a surgir. Buscando responder satisfatoriamente às demandas deste novo cenário, o período que compreende **toda a década de 1990 até os dias atuais** se mostra amplamente influenciado pela tentativa de se constituir um novo perfil de atuação para os bibliotecários, bem como dotá-los das habilidades e competências requeridas pelos mercados informacionais brasileiros e do Mercosul.

Mercado que, devido à dimensão territorial do país, apresenta-se multifacetado e com demandas específicas de mão-de-obra especializada. Razão pela qual chamamos a atenção para o fato de que entender como a sociedade se organiza em torno dos processos de produção, captação, organização e disseminação da informação havia se tornado indispensável para a revalorização do *labor* bibliotecário e para a permanência deste profissional no mercado de trabalho.

Contudo, havíamos apontado que em virtude da disputa entre modelos “humanistas” e “tecnicistas” as disciplinas culturais que compõem os currículos de biblioteconomia do país sempre foram tratadas como apanhados generalistas e pretensamente enciclopédicos de temas necessários à formação educacional e cultural deste profissional, houve-se então a necessidade de investigarmos se tal condição ainda se fazia presente na atualidade.

Tentamos elucidar esta última inquietação através da análise das grades curriculares de 5 (cinco) cursos de graduação em Biblioteconomia do Brasil (UFSC, UFMG, USP, UFPb e UNB). Estratégia que nos permitiu reunir indícios para apontar qual a principal vertente teórico-prática adotada pelo atual sistema de ensino de Biblioteconomia do país, bem como o perfil de bibliotecário que o mesmo almeja formar.

Após a análise dos dados, tornou-se visível que todos eles priorizam em suas estruturas curriculares conteúdos obrigatórios relacionadas às áreas de *Processamento da Informação*, *Gestão de unidades e serviços de informação*, bem como o uso das *Tecnologias da informação*. Em contrapartida, os conteúdos que favorecem uma discussão mais aprofundada dos impactos gerados pelo acesso ou pela falta de acesso à informação, bem como a interpretação crítica de qual deveria ser a participação das bibliotecas e dos bibliotecários na construção social da realidade brasileira são oferecidos em disciplinas optativas de cunho altamente generalista. É o caso do conjunto de saberes que compõem o escopo teórico-prático das áreas de *Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação* e da área de *Pesquisa*.

Sendo assim, se nosso objetivo era investigar em que medida os currículos das escolas de Biblioteconomia aproximam o universo das práticas culturais às atividades desenvolvidas em uma biblioteca, os indícios levantados com o processamento dos dados apresentados no **capítulo 5** desta pesquisa nos permitiram apontar que o ensino de Biblioteconomia no Brasil optou, e isto é uma característica histórica, por formar profissionais capacitados tecnicamente para o processamento e gestão dos acervos preservados em uma unidade de informação, em detrimento do exercício de capacitá-los a compreender criticamente a importância que seu ofício assume no processo de construção das muitas esferas de atuação humana.

Condição que se mostra paradoxal em virtude da informação ser um dos elementos responsáveis pela construção e conformação dos muitos setores oriundos da atividade racional

humana e um insumo indispensável à efetivação do projeto de crescimento de qualquer nação em vias de desenvolvimento.

Sendo assim, defendemos que o fazer racional dos bibliotecários deveria ser respaldado pelo equilíbrio entre disciplinas teóricas, de cunho humanístico, e aquelas voltadas para as técnicas de seleção, organização, preservação e disseminação da informação. Isto porque, a técnica, isolada do racional e pensada separadamente do social, contribui para a homogeneização da sociedade em torno de valores, normas, idéias e comportamentos dominantes, além de retirar deste profissional seu papel de agente histórico.

Papel que está diretamente imbricado à função que a história dispensou às bibliotecas: servir de refúgio seguro para os mais íntimos sonhos, desejos, imagens, histórias, conhecimentos, aventuras e desventuras que as palavras (a única porta para o infinito segundo João Guimarães Rosa) oferecem aos homens a capacidade de fabular.

8. Referências

- 1.ABREU, Márcia. Da maneira correta de ler: leituras das belas letras no Brasil colonial. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura e história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.213-233. (Coleção História de leitura).
- 2.ABREU, Márcia. Em busca do leitor: estudo dos registros de leitura dos censores. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Orgs). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2005, p.183-200. (Coleção Histórias de leitura).
- 3.ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p.33-45.
- 4.AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 2000 (Coleção os pensadores).
- 5.ALIGHIERI, Dante. Paradiso. In: *La divina commedia*. Milano: Rizzoli, 1949.
- 6.ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Profissional da informação: entre o espírito e a produção. In: VALENTIM, Marta Lígia (Org.). *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000, p.31-51. (Palavra-Chave; 11).
- 7.ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. Profissional bibliotecário: um pacto com o excludente. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MÜELLER, Suzana Pinheiro Machado. (Orgs.). *Profissional da informação: o espaço de trabalho*. Brasília: Thesaurus, 2004, p.70-86. (Estudos Avançados em Ciência da Informação; 3).
- 8.ANDRADE, Ana Maria Cardoso de. Objetivos e funções da biblioteca pública. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v.8, n.1, p.48-59, mar. 1970.
- 9.ANDRÉ-SALVINI, Béatrice. Gênese de uma invenção. *O correio da UNESCO*, Junho, 1995, ano 23, n.6, Brasil, p.11-13.
10. APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

11. APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
12. ARAÚJO, Heloisa Vilhena de. *Palavra e tempo: ensaios sobre Dante, Carroll e Guimarães Rosa*. São Paulo: Mandarim, 2001.
13. ARAÚJO, WalKíria Toledo de. A biblioteca pública e o compromisso social do bibliotecário. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.106-122, mar. 1985.
14. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002. (Debates; 64).
15. ARMS, Dom Paulo Evaristo. *A técnica do livro segundo São Jerônimo*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. (Bereshit).
16. ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Revolução informacional, globalização e as mudanças na capacitação profissional. *INFORMARE: Cad. Prog. Pós-Grad. Ci. Inf.* Rio de Janeiro, v.3, n.1/2, p.165-173, jan./dez., 1997.
17. ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; MARTELETO, Regina Maria; SOUZA, Donaldo Bello de. Educação, trabalho e o delineamento de novos perfis profissionais: o bibliotecário em questão. *Ci. Inf.*, Brasília, v.29, n.3, p.14-24, set./dez. 2000.
18. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO. *Moderno profissional da informação: o perfil almejado pelos cursos de Biblioteconomia brasileiros*. Porto Alegre: ABEDB, 1998. (Documentos ABEBD; 13).
19. AUERBACH, Erick. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
20. BAÉZ, Fernando. *História universal da destruição dos livros: das tábuas suméricas à guerra do Iraque*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
21. BARATIN, Marc. Da biblioteca à gramática: o paradigma da acumulação. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Orgs.). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, p.227-233.

22. BARBOSA, Ricardo Rodrigues. Perspectivas profissionais e educacionais em biblioteconomia e ciência da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v.27, n.1, p.53-60, jan./abr. 1998.
23. BARRETO, Aldo de Albuquerque. O tempo e o espaço da Ciência da Informação. *Transinformação*, Campinas, v.14, n.1, p.17-24, jan./jun. 2002.
24. BARRETO, Sônia Régis. Modos de ler, modos de pensar: leitura e memória. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Orgs). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2005, p.511-518. (Coleção Histórias de leitura).
25. BARTHES, Roland. *Aula*. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
26. BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
27. BARTHES, Roland; COMPGNON, Antoine. Leitura. In: *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987, p.184-206. v.11 (Oral / Escrito / Argumentação).
28. BATTLES, Matthew. *A conturbada história das bibliotecas*. São Paulo: Planeta, 2003.
29. BENJAMIN, Walter. Desempacotando minha biblioteca. In: *Rua de mão única*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1997, p.227-235. (Obras escolhidas; 2).
30. BENJAMIN, Walter. Guarda-livros juramentado. In: *Rua de mão única*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1997, p.27-29. (Obras escolhidas; 2).
31. BENJAMIN, Walter. Livros. In: *Rua de mão única*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1997, p.113-114. (Obras escolhidas; 2).
32. BENJAMIN, Walter. O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. [et al]. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p.57-74.
33. BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. (Antropologia; 5).
34. BÍBLIA SAGRADA. N.T. *Evangelho segundo São João*. São Paulo: Paulinas, 1990. cap.1, p.1353.

35. BORGES, Jorge Luis. A biblioteca de babel. In: *Ficções*. Porto Alegre: Globo, 1998, p.516-523. (Obras Completas; 1).
36. BORGES, Jorge Luis. A muralha e os livros. In: *Outras inquisições*. Porto Alegre: Globo, 1999, p.9-11. (Obras Completas; 2).
37. BORGES, Jorge Luis. Arte poética. In: *O fazedor*. Porto Alegre: Globo, 1999, p.243. (Obras Completas; 2).
38. BORGES, Jorge Luis. Do culto aos livros. In: *Outras inquisições*. Porto Alegre: Globo, 1999, p.99-103. (Obras Completas; 2).
39. BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: *Ficções*. Porto Alegre: Globo, 1998, p.539-546. (Obras Completas; 1).
40. BORGES, Jorge Luis. O livro. In: *Borges, oral*. Porto Alegre: Globo, 1999, p.189-197. (Obras Completas; 4).
41. BORGES, Jorge Luis. O tempo. In: *Borges, oral*. Porto Alegre: Globo, 1999, p.231-240. (Obras Completas; 4).
42. BORGES, Maria Alice Guimarães. O profissional da informação: somatório de formações, competências e habilidades. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. (Orgs.). *Profissional da informação: o espaço de trabalho*. Brasília: Thesaurus, 2004, p.55-69. (Estudos Avançados em Ciência da Informação; 3).
43. BORNHEIM, Gerd. [et al]. *Cultura brasileira: tradição contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / FUNARTE, 1987.
44. BOSI, Alfredo. Colônia, culto e cultura. In: *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das letras, 1995, p.11-63.
45. BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: BORNHEIM, Gerd. [et al]. *Cultura brasileira: tradição contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / FUNARTE, 1987, p.31-58.
46. BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p.19-32.

47. BOSI, Ecléa. A substância social da memória. In: *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. 2 ed. São Paulo: Ateliê, 2003, p.13-48.
48. BOSI, Ecléa. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos estudos*, CEBRAP, São Paulo, n.32, março, 1992, p.111-118.
49. BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 11 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
50. BRANDÃO, Ruth Silviano. A biblioteca de Babel, seu acervo, críticos e leitores. In: GONÇALVES, Gláucia Renate; RAVETTI, Graciela (Orgs). *Lugares críticos: línguas, culturas, literaturas*. Belo Horizonte: Orobó / Faculdade de Letras da UFMG, 1998, p.75-81.
51. BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p.47-63.
52. BURKE, Peter. História como memória social. In: *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p.67-89.
53. CALVINO, Ítalo. A aventura de um leitor. In: *Os amores difíceis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.81-96.
54. CÂMARA, Jacira da Silva. Bases fundamentais para elaboração do currículo. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.9, n.1, p.1-5, jun. 1991.
55. CAMPOS, E. M. Sociedade e informação. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.7-18, jan./jun. 1992.
56. CANFORA, Luciano. *A biblioteca desaparecida: histórias da biblioteca de Alexandria*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
57. CANFORA, Luciano. As bibliotecas antigas e as histórias dos textos. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Orgs.). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, p.234-245.

58. CARVALHO, José Jorge de. As duas faces da tradição: o clássico e o popular na modernidade latino-americana. *Dados – revista de ciências sociais*, Rio de Janeiro, v.35, n.3, 1992, p.403-434.
59. CASA NOVA, Vera. Biblioteca: uma leitura semiológica. *R. Esc. Bibliotecon.* UFMG, B. Hte., v.19 n. Especial, p.130-137, mar. 1990.
60. CASTRO, César Augusto. Biblioteca como lugar de memória e eco de conhecimento: um olhar sobre “O nome da rosa”. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v.4, n. esp., p.1-20, 2006.
61. CASTRO, César Augusto. *História da biblioteconomia brasileira: perspectiva histórica*. Brasília: Thesaurus, 2000.
62. CASTRO, César Augusto. Histórico e evolução curricular na área de Biblioteconomia no Brasil. In: VALENTIM, Marta Lúcia (Org.). *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis, 2002, p.25-48. (Palavra-Chave; 13).
63. CASTRO, César; RIBEIRO, Maria Solange Pereira. As contradições da sociedade da informação e a formação do bibliotecário. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v.1, n.1, p.41-52, jan./jun., 2004.
64. CASTRO, César; RIBEIRO, Maria Solange Pereira. Sociedade da Informação: dilemas para o bibliotecário. *Transinformação*, Campinas, v.9, n.1, p.17-24, jan./abr. 1995.
65. CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002, 2v.
66. CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994, 2 v.
67. CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de la mancha*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
68. CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para pesquisa e para a formação. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p.157-168, jul./dez. 2000.
69. CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. *Proj. História*, São Paulo, (17), p.29-44, nov. 1998.
70. CHARTIER, Roger. (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

71. CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador, conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999. (Prismas).
72. CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII*. 2 ed. Brasília: UNB, 1998.
73. CHARTIER, Roger. As representações do escrito. In: *Formas e sentido, cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de leitura do Brasil, 2003, p.17-48. (Histórias de Leitura).
74. CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v.8, n.16, 1995, p.179-192.
75. CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, 11 (5), 1991, p.173-191.
76. CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.
77. CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
78. COLOMBO, Fausto. *Os arquivos imperfeitos: memória social e cultura eletrônica*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
79. COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. (Iluminuras; 41).
80. COOK-GUMPERZ, Jenny. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
81. CURTIUS, Ernst Robert. O livro como símbolo. In: *Literatura européia e idade média latina*. São Paulo: Hucitec / Edusp, 1996, p.375-429. (Clássicos; 2).
82. CUZCANO, Alonso Estrada. La biblioteca pública: institución democrática al servicio de los ciudadanos. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, 2002, v.12, n.2, p.41-59.
83. DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.199-234.

84. DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
85. DARNTON, Robert. O poder das bibliotecas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 15 nov. 2001, Caderno Mais, p.4-7.
86. DELORS, Jacques [et al]. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3.ed. São Paulo: Cortez; DF: MEC / UNESCO, 1999. (Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI).
87. DUMONT, Lígia Maria Moreira. *O imaginário feminino e a opção por leitura de romances de massa*. 1998. 257f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 1998.
88. ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
89. EGGERT, Gisela. A percepção social do profissional bibliotecário: uma pesquisa exploratória. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v.1, n.1, 1996, p.33-48.
90. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.135-150. (Coleção História; 6).
91. FERREIRA, Danielle Thiago. Profissional da informação: perfil de habilidades demandadas pelo mercado de trabalho. *Ci. Inf.*, Brasília, v.32, n.1, p.42-49, jan./abr. 2003.
92. FERREIRA, Tânia Maria Tavares Bessone da Cruz. Bibliotecas de médicos e advogados do Rio de Janeiro: dever e lazer em um só lugar. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura e história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.313-333. (Coleção História de leitura).
93. FLUSSER, Víctor. Uma biblioteca verdadeiramente pública. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v.9, n.2, p.131-138, set. 1980.

94. FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.73, dez. 2000, p.47-70.
95. FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981. (Ensino Superior).
96. FRANÇA, Vera R. Veiga. Discurso de identidade, discurso de alteridade: a fala do outro. In: GUIMARÃES, César [et al]. *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.27-43.
97. FRANÇA, Vera R. Veiga. Meios de comunicação, memória e temporalidades. In: *XI POSCOM – XXVII Congresso de Ciências da Comunicação*, Porto Alegre, PUC/RS, 13/08/2004, p.1-13.
98. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da Nossa Época; 13).
99. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
100. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
101. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
102. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, abr. 2003, v.24, n.82, p.93-130.
103. FROCHTENGARTEN, Fernando. A memória oral no mundo contemporâneo. *Estudos Avançados*, 19 (55), 2005, p.367-376.
104. GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, 14(2), 2000, p.3-11.
105. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p.125-153.

106. GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
107. GOETHE, Johann Wolfgang von. *Memórias: poesia e verdade*. 2 ed. Brasília: UNB, 1986, 2v.
108. GOMES, Sônia de Conti. Biblioteca e sociedade: uma abordagem sociológica. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v.11, n.1, p.14-21, mar. 1982.
109. GOMES, Sônia de Conti. *Bibliotecas e sociedade na primeira república*. São Paulo: Pioneira / Instituto Nacional do Livro, 1983.
110. GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.95-124.
111. GONÇALVES, José Reginaldo. Autenticidade, memórias e ideologias nacionais: o problema dos patrimônios culturais. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1988, p.264-275.
112. GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995. (Ciências sociais da educação).
113. GOULEMOT, Jean-Marie. Bibliotecas, enciclopedismo e angústias da perda: a exaustividade ambígua das Luzes. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Orgs.). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, p.257-270.
114. GOUVEA, Gilda Figueiredo Portugal. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. *São Paulo Perspec.*, jan./mar. 2000, v.14, n.1, p.12-21.
115. GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Ensino de Biblioteconomia no Brasil: uma perspectiva histórica dos encontros nacionais promovidos pela ABEBD. *Cadernos da F.F.C.*, Marília, v.4, n.1, p.68-81, 1995.
116. GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Estudos curriculares em biblioteconomia no Mercosul: reflexões sobre uma trajetória. In: VALENTIM, Marta Lígia (Org.). *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis, 2002, p.49-88. (Palavra-Chave; 13).
117. GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Moderno profissional da informação: elementos para sua formação no Brasil. *Transinformação*, Campinas, v.9, n.1, p.124-137, jan./abr. 1997.

118. GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Moderno profissional da informação: a formação, mercado de trabalho e o exercício profissional. *CFB Informa*, Brasília, v.3, n.2, p.6-7, abr. 1998.
119. GUIMARÃES, José Augusto Chaves. O profissional da informação sob o prisma de sua formação. In: VALENTIM, Marta Lúcia (Org.). *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000, p.53-70. (Palavra-Chave; 11).
120. GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Profissionais da informação: desafios e perspectivas para sua formação. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. (Orgs.). *Profissional da informação: o espaço de trabalho*. Brasília: Thesaurus, 2004, p.87-104. (Estudos Avançados em Ciência da Informação; 3).
121. HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice / Editora Revista dos Tribunais, 1990. (Biblioteca Vértice de sociologia e política).
122. HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais no nosso tempo. *Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, v.22, n.2, jul./dez., 1997, p.15-46.
123. HALL, Stuart. *A diversidade cultural na pós-modernidade*. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
124. HALL, Stuart. A questão multicultural. In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG ; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p.51-100.
125. HALL, Stuart. Estudos culturais: dois paradigmas. In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG ; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p.131-159.
126. HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG ; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p.247-264.
127. HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG ; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p.25-50.

128. HANSEN, João Adolfo. Leituras coloniais. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura e história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p169-182. (Coleção História de leitura).
129. HAVELOCK, Eric. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. (Orgs.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995, p.17-34. (Múltiplas escrituras).
130. HAVELOCK, Erick. *A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Biblioteca Básica).
131. HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: Alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura e história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.33-77. (Coleção História de leitura).
132. IBGE. *Anuário estatístico do Brasil*: 1989. Rio de Janeiro: IBGE, 1989, v.49.
133. ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996, 2v.
134. JACOB, Christian. Ler para escrever: navegações alexandrinas. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Orgs.). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, p.45-73.
135. JACOB, Christian. Prefácio. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Orgs.). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, p.9-17.
136. JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
137. JEUDY, Henri-Pierre. *Memórias do social*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
138. KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

139. LACERDA, Lilian Maria. A história da leitura no Brasil: Formas de ver e maneiras de ler. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura e história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.611-623. (Coleção História de leitura).
140. LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003. (Temas; 58).
141. LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 16 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
142. LATOUR, Bruno. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Orgs.). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, p.21-44.
143. LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *História e memória*. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003, p.525-541.
144. LE GOFF, Jacques. Memória. In: *História e memória*. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003, p.419-476.
145. LEMOS, Antonio Agenor Briquet de. Bibliotecas. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paulo da Terra; MACEDO, Vera Amália Amaranto (Orgs.). *Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação*. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998, p.347-366.
146. LIMA, Luiz Costa. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
147. LIMA, Márcia H. T. de Figueiredo. Um mundo de discursos raros e memórias frágeis: uma leitura sobre (de) (in) formações profissionais inspirada em Foucault, Colombo e Pêcheux. *INFORMARE: Cad. Prog. Pós-Grad. Ci. Inf.* Rio de Janeiro, v.5, n.2, p.47-56, jul./dez., 1999.
148. LIMA, R. M. de A. *A construção social da biblioteconomia no Brasil: a dimensão político-pedagógica do fazer bibliotecário*. Manaus: Universidade do Amazonas, 1999.
149. LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. (Edição especial).

150. LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p.16-28.
151. MAIA, Soraia Gontijo. *Biblioteca pública: espaço de mediação entre a criança e a cultura escrita*. 2004. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
152. MANGUEL, Alberto. *A biblioteca à noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
153. MANGUEL, Alberto. *No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
154. MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
155. MARCHIORI, Patrícia. Que profissional queremos formar para o século XXI – graduação. *Inf. & Inf.*, Londrina, v.1, n.1, p.27-34, jan./jun. 1996.
156. MARIANI, Bethânia Sampaio Correa. Leitura e condição do leitor. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio ; São Paulo: Loyola, 2002, p.107-109. (Teologia e ciências humanas; 5).
157. MARTELETO, Regina Maria. “Lugares dos signos” e contextos de informação: a biblioteca como metáfora dos conhecimentos modernos. *R. Bibliotecon.* Brasília. v.20, n.2, p.241-246, jul./dez. de 1996. (Palestra).
158. MARTELETO, Regina Maria. Conhecimento e sociedade: pressupostos da antropologia da informação. In: AQUINO, Miriam de Albuquerque (Org.). *O campo da ciência da informação: gênese, conexões e especificidade*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002, p.101-115.
159. MARTELETO, Regina Maria. Cultura da modernidade: discursos e práticas informacionais. *R. Esc. Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v.23, n.2, p.115-137, jul./dez. 1994.
160. MARTELETO, Regina Maria. *Cultura, educação e campo social: discursos e práticas de informação*. 1992. 390f. Tese (Doutorado em comunicação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

161. MARTIN, Henri-Jean. A chave do poder. *O correio da UNESCO*, Junho, 1995, ano 23, n.6, Brasil, p.26-29.
162. MARTINS, Ana Luiza. Gabinetes de leitura do império: casas esquecidas da censura? In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura e história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.395-410. (Coleção História de leitura).
163. MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Primeiros Passos; 74).
164. MARTINS, Maria Helena. Recepção e interação na leitura. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio ; São Paulo: Loyola, 2002, p.104-106. (Teologia e ciências humanas; 5).
165. MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002. (Temas; 49).
166. MASON, Richard O. What is an information professional. *Journal of Education for Library and a Information Sciense*, Arlington, v.31, n.2, p.122-138, 1990.
167. MASSOUDY, Hassan. A arte da caligrafia. *O correio da UNESCO*, Junho, 1995, ano 23, n.6, Brasil, p.19-21.
168. MCLAREN, Peter. A educação como um sistema cultural. In: *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.
169. MEIRELES, Cecília. Romanceiro da inconfidência. In: *Obra poética*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986, p.402-548.
170. MILANESI, Luís. A formação do informador. *Inf. & Inf.*, Londrina, v.7, n.1, p.7-40, jan./jun. 2002.
171. MILANESI, Luís. *Biblioteca*. São Paulo: Ateliê, 2002.
172. MIRANDA, Antônio. O ensino de biblioteconomia no Brasil. In: *Ciencia da Informação: teoria e metodologí de uma área em expansão*. Brasilia: Thesaurus, 2003, p.85-103.

173. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.79, agosto, 2002, p.15-38.
174. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p.81-101, nov. 2002.
175. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para discussão. In: *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.91-119. (Questões da nossa época; 88).
176. MÜELLER, Suzana Pinheiro Machado. Perfil do bibliotecário, serviços e responsabilidades na área de informação e formação profissional. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.17, n.1, p.63-70, jan./jun. 1989.
177. MÜELLER, Suzana Pinheiro Machado. Reflexões sobre a formação profissional para Biblioteconomia e sua relação com as demais profissões de informação. *Transinformação*, Campinas, v.1, n.2, p.175-186, maio/ago. 1989.
178. MÜELLER, Suzana. Uma profissão em evolução: profissionais da informação no Brasil sob a ótica de Abott – proposta de estudo. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. (Orgs.). *Profissional da informação: o espaço de trabalho*. Brasília: Thesaurus, 2004, p.23-54. (Estudos Avançados em Ciência da Informação; 3).
179. MÜLLER, Suzana P. M. Biblioteca e sociedade: evolução da interpretação das funções e papéis da biblioteca. *R. Esc. Bibliotecon.* UFMG. Belo Horizonte, 13(1): 7-54, mar. 1984.
180. NARASIMHAN, R. Cultura escrita: caracterização e implicações. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. (Orgs.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995, p.189-210. (Múltiplas escrituras).
181. NASCIMENTO, Neuber Fernandes. *Memória do fluxo: voz e escuta em Grande sertão: veredas*. 2005. 148f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdades de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

182. NASTRI, Rosemeire Marinho. Formação profissional do bibliotecário no Brasil, sob a perspectiva histórico-educacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v.25, n.3/4, p.79-96, jul./dez. 1992.
183. NÓBREGA, Nanci Gonçalves da. Acervos como memória do mundo (e sobre suas dinamização). *INFORMARE: Cad. Prog. Pós-Grad. Ci. Inf.* Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.59-76, jan./jun. 1999
184. NOGUEIRA, Maria Cecília Diniz. A realidade da biblioteca pública. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v.12, n.2, p.205-212, set. 1983.
185. NOGUEIRA, Maria Cecília Diniz. *Biblioteca pública: a contradição de seu papel*. 1985. 108f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) – Escola de Biblioteconomia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.
186. NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Proj. História*, São Paulo, (10), dez. 1993, p.7-28.
187. NUNES, Benedito. Experiências do tempo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p.131-140.
188. ORTEGA Y GASSET, José. Misión del bibliotecario. In: *Misión del bibliotecario y otros ensayos afines*. 2 ed. Madrid: Revista de Occidente, 1967; p.59-98.
189. PERRET, Xavier. Há muito tempo, na Suméria... *O correio da UNESCO*, Junho, 1995, ano 23, n.6, Brasil, p.8-10.
190. PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In: BARTHES, Roland. *Aula*. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004, p.49-89.
191. PERROTTI, Edmir. *O leitor na cultura: a formação da leitura infantil e juvenil*. 1989. 165f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo; São Paulo, 1989.
192. POLLAK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992, p.200-212.

193. POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p.3-15.
194. PONJUÁN DANTE, Glória. Perfil del profesional de información del nuevo milenio. In: VALENTIM, Marta Lúcia (Org.). *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000, p.91-105. (Palavra-Chave; 11).
195. PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002, 3v.
196. QUEIROS, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura do mundo, criação de palavra. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio ; São Paulo: Loyola, 2002, p.158-163. (Teologia e ciências humanas; 5).
197. RABELLO, Odília Clark Peres. Da biblioteca pública à biblioteca popular: análise das contradições de uma trajetória. *R. Esc. Bibliotecon*. UFMG, Belo Horizonte, v.16, n.1, mar. 1987, p.19-42.
198. RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitude: pesquisa com jovens e adultos*. 3 ed. Campinas: Papyrus ; São Paulo: Ação Educativa, 2003.
199. RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p.9-29.
200. RICÉ, Pierre. As bibliotecas e a formação da cultura medieval. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Orgs.). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, p.246-256.
201. RICOEUR, Paul. Mundo do texto e mundo do leitor. In: *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1997, p.273-314, v.3.
202. RICOEUR, Paul. O tempo relatado. *O correio da UNESCO*, Junho, 1991, ano 19, n.6, Brasil, p.5-9.
203. RIZZINI, Carlos. *O livro, o jornal e a tipografia no Brasil, 1500-1822: com um breve estudo geral sobre a informação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. (Edição fac-similar).

204. ROBREDO, Jaime. Informação e transformação: reflexões sobre o futuro da biblioteca. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.14, n.1, p.51-69, jan./jun. 1986.
205. RODRIGUES, Ana Maria; OLIVEIRA, Cristina M. V. Camilo de; FREITAS, Maria Cristina Vieira de. Globalização, cultura e sociedade da informação. *Perspct. cienci. inf.*, Belo Horizonte, v.6, n.1, p.97-105, jan./jun. 2001.
206. RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca; BREGLIA, Vera Lúcia A. Das práticas aos fundamentos: o cotidiano revisitado. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.11, n.1, p.231-249, 2001.
207. RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da nossa época; 54).
208. RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educ. Soc.*, out. 2001, v.22, n.76, p.232-257.
209. RODRIGUES, Neidson. *Elogio à educação*. São Paulo: Cortez; 1999.
210. ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. (Edição Comemorativa).
211. ROUANET, Sérgio Paulo. Foucault e a modernidade. In: *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987; p.217-228.
212. ROUANET, Sérgio Paulo. Introdução. In: *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987; p.11-36.
213. ROUANET, Sérgio Paulo. Os herdeiros do iluminismo. In: *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987; p.200-216.
214. ROUANET, Sérgio Paulo. Reinventando as humanidades. In: *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987; p.304-330.
215. SANTOS, Jailson Alves do. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.205-224. (Coleção História, 6).

216. SANTOS, Jussara Pereira. *A ABEBD e o ensino de biblioteconomia no MERCOSUL: relatório de atividades da gestão 1997-1998*. Porto Alegre: ABEBD, 1998. (Documentos ABEBD; 11).
217. SANTOS, Jussara Pereira. *O ensino de Biblioteconomia no Brasil: propostas de integração e harmonização curricular*. São Paulo: APB, 1997. (Ensaio APB; 41).
218. SANTOS, Jussara Pereira. O moderno profissional da informação: o bibliotecário e seu perfil face aos novos tempos. *Inf. & Inf.* Londrina, v.1, n.1, p.5-13, jan./jun. 1993.
219. SANTOS, Jussara Pereira. O perfil do profissional bibliotecário. In: VALENTIM, Marta Lúcia (Org.). *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000, p.107-117. (Palavra-Chave; 11).
220. SANTOS, Jussara Pereira. *Reflexões sobre currículo e legislação na área de biblioteconomia*. Porto Alegre: ABEDB, 1998. (Documentos ABEBD; 14).
221. SCHAPOCHNIK, Nelson. A leitura no espaço e o espaço da leitura. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Orgs). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2005, p.229-243. (Coleção Histórias de leitura).
222. SCHAPOCHNIK, Nelson. Das ficções do arquivo: ordem dos livros e práticas de leitura na biblioteca pública da corte imperial. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura e história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.273-311. (Coleção História de leitura).
223. SCHWARCZ, Lilia Moritz; AZEVEDO, Paulo César de; COSTA, Angela Marques da. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
224. SERRA, Elizabeth D'Angelo. Práticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p.65-85.
225. SERRAI, Alfredo. História da biblioteca como evolução de uma idéia e de um sistema. *R. Esc. Bibliotecon.* UFMG, Belo Horizonte, 4(2) : 141-161, set. 1975.

226. SEVERINO, Antônio J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), p.65-71, 2000.
227. SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
228. SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986.
229. SILVA, Franklin Leopoldo e. Bérqson, Proust: tensões do tempo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p.141-153.
230. SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. *Revista brasileira de história*. São Paulo, v.22, n.44, p.425-438, 2002.
231. SILVA, Maria Aparecida de Moraes. A cultura na esteira do tempo. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, 15(3), p.102-112, 2001.
232. SILVA, Maria Beatriz Nizza da. História da leitura luso-brasileira: balanços e perspectiva. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura e história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.147-164. (Coleção História de leitura).
233. SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.7-13. (Ciências sociais da educação).
234. SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
235. SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da; MOURA, Maria Aparecida. A estética da recepção e a leitura do bibliotecário – indexador. *Perspectiva em Ciência da Informação*, v.12, n.1, p.123-135, jan./abr. 2007.
236. SMIT, Johanna W. Eu, bibliotecário, RGXXXXXX, CPFXXXXXX, trabalho em arquivo ou museu... algum problema? *Palavra-Chave*, São Paulo, v.8, p.12-13, out. 1994.

237. SMIT, Johanna W. O profissional da informação e sua relação com as áreas de Biblioteconomia/Documentação, Arquivologia e Museologia. In: VALENTIM, Marta Lúgia (Org.). *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000, p.119-134. (Palavra-Chave; 11).
238. SMIT, Johanna W.; BARRETO, Aldo de Albuquerque. Ciência da Informação: base conceitual para a formação do profissional. In: VALENTIM, Marta Lúgia (Org.). *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis, 2002, p.9-23. (Palavra-Chave; 13).
239. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.71, julho de 2000, p.166-193.
240. SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995, p.18-29. (Fundamentos; 42).
241. SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p.89-113.
242. SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 7 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Linguagem e Educação).
243. SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.
244. SOUZA, Francisco das Chagas de. A construção escolar do bibliotecário: ontem, hoje, amanhã. *Ci. Inf.* Brasília, v.20, n.2, p.181-190, jul./d ez. 1991.
245. SOUZA, Francisco das Chagas de. A mercadoria informação, seu mercado e o ensino de Biblioteconomia na América Latina. *Inf. & Inf.* Londrina, v.5, n.2, p.93-102, jul./dez. 2000.
246. SOUZA, Francisco das Chagas de. *Biblioteconomia no Brasil: profissão e educação*. Florianópolis: Associação Catarinense de Bibliotecários : Biblioteca Universitária da UFSC, 1997.
247. SOUZA, Francisco das Chagas de. *Biblioteconomia, educação e sociedade*. Florianópolis: UFSC, 1993.

248. SOUZA, Francisco das Chagas de. Educação bibliotecária, pesquisa em educação bibliotecária e novas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) do curso de biblioteconomia no Brasil. *Inf. & Soc.: Est. João Pessoa*, v.12, n.2, p.230-249. jul./dez, 2002.
249. SOUZA, Francisco das Chagas de. Ensina-se corretamente o que se ensina a quem vai ser bibliotecário? *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v.1, n.1, p.49-54, 1996.
250. SOUZA, Francisco das Chagas de. Ensino de Biblioteconomia no Brasil: o modelo norte-americano. *Inf. Soc.: Est. João Pessoa*, v.3, n.1, p.21-26, 1993.
251. SOUZA, Francisco das Chagas de. O ensino de Biblioteconomia no Brasil: questões acerca do modelo Deweyano. *Encontros Bibli*, Florianópolis, n.3, p. 1-6, abr., 1997.
252. SOUZA, Francisco das Chagas de. *O ensino de Biblioteconomia no contexto brasileiro*. Florianópolis: UFSC, 1990.
253. SOUZA, Francisco das Chagas de. O nome profissional “bibliotecário” no Brasil: o efeito das mudanças sociais e econômicas dos últimos anos do século XX. *Enc. Bibli.: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf. Florianópolis*, n.18, 2 sem. 2004, p.90-106.
254. SOUZA, Francisco das Chagas de. Os paradigmas da Biblioteconomia e suas implicações no ensino desta ciência. *Encontros Bibli*, Florianópolis, n.2, p.1-14, set., 1996.
255. STEINER, George. *Lições dos mestres*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
256. STEINER, George. *Nenhuma paixão desperdiçada: ensaios*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
257. TANG-LOAEC, Rennie; COLOMBEL, Pierre. Como pegadas de pássaros na neve. *O correio da UNESCO*, Junho, 1995, ano 23, n.6, Brasil, p.14-15.
258. TARAPANOFF, Kira; SUAIDEN, Emir; OLIVEIRA, Cecília Leite. Funções sociais e oportunidades para profissionais da informação. *DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação*, v.3, n.5, out. 2002, p.1-11. Disponível em: www.dgzero.org/out02/Art_04.htm, Acessado em: 22/10/2005.

259. TARGINO, Maria das Graças. Biblioteconomia, informação e cidadania. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v.20, n.2, p.149-160, jul./dez. 1991.
260. TARGINO, Maria das Graças. Evolução conceitual da biblioteca. *Cad. Bibliotecon.*, Recife (8): 59-68, jun. 1984.
261. TARGINO, Maria das Graças. Práxis bibliotecária. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v.7, n.1, p.39-53, s.d.
262. TARGINO, Maria das Graças. Quem é o profissional da informação. *Transinformação*, Campinas, v.12, n.2, p.61-69, jul./dez. 2000.
263. TORRADO, Antonio. A leitura do tempo. *Liberpolis: revista das bibliotecas públicas*. Lisboa, n.1, p.91-93, 1993.
264. UNESCO. *Manifesto da UNESCO sobre bibliotecas públicas*. Novembro, 1994.
265. VALENTIM, Marta Lígia Pomin. Assumindo um novo paradigma na Biblioteconomia. *Inf. & Inf.*, Londrina, v.0, n.0, p.2-6, jul./dez. 1995.
266. VALENTIM, Marta Lígia Pomin. Atuação e perspectivas profissionais para o profissional da informação. In: VALENTIM, Marta Lígia (Org.). *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000, p.135-152. (Palavra-Chave; 11).
267. VALENTIM, Marta Lígia Pomin. Formação: competências e habilidades do profissional da informação. In: VALENTIM, Marta Lígia (Org.). *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis, 2002, p.117-132. (Palavra-Chave; 13).
268. VALENTIM, Marta Lígia Pomin. Introdução. In: VALENTIM, Marta Lígia (Org.). *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000, p.7-29. (Palavra-Chave; 11).
269. VALENTIM, Marta Lígia Pomin. O moderno profissional da informação: formação e perspectiva profissional. *Encontros Bibli: Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Florianópolis, n.9, p.16-27, jun. 2000.

270. VERGUEIRO, Waldomiro da Costa Santos. O futuro das bibliotecas e o desenvolvimento de coleções: perspectivas de atuação para uma realidade em efervescência. *Perspect. Cienc. Inf.*, Belo horizonte, v.2, n.1, p.93-107, jan./jun. 1997.
271. VERNANT, Jean-Piere. Aspectos míticos da memória e do tempo. In: *Mito e pensamento entre os gregos: estudo de psicologia histórica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p.105-131.
272. VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativos. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.497-517. (Coleção História; 6).
273. VIEIRA, Anna da Soledade. Desenvolvimento de um novo profissional para um novo tempo. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v.18, n.1, p.111-113, 1993.
274. VILLALTA, Luiz Carlos. A censura, a circulação e a posse de romances na América Portuguesa: (1722-1822). In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Orgs.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2005, p.161-181. (Coleção Histórias de leitura).
275. VILLALTA, Luiz Carlos. O diabo na livraria dos inconfidentes. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p.367-395.
276. VILLALTA, Luiz Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América portuguesa. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura e história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.183-212. (Coleção História de leitura).
277. WEINRICH, Harald. *Lete: arte e crítica do esquecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
278. WELCH, Lee. The modern information professional: a very personal definition. *FID News Bulletin*, The Hague, v.44, n.4, p.47-48, 1994.
279. WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

280. WITTER, G. P. Profissional da informação: caracterização e busca de instrumentos para avaliação. *Transinformação*, Campinas, v.11, n.1, p.47-53, jan./abr. 1999.
281. YATES, Francês A. *El arte de la memória*. Madrid: Taurus, 1986.
282. YATES, Francês A. El tratado de la memória de Lodovico da Pirano. In: *Ensayos reunidos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991, p.117-139, v: II (Renacimiento Y Reforma: la contribución Italiana).
283. YOURCENAR, Marguerite. *Memórias de Adriano*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
284. YÚDICE, George. A conveniência da cultura. In: *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: UFMG, 2004, p.25-64.
285. YÚDICE, George. A globalização da cultura e a nova sociedade civil. In: *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: UFMG, 2004, p.121-155.
286. YUNES, Eliana. Elementos para uma história da interpretação. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio ; São Paulo: Loyola, 2002, p.97-103. (Teologia e ciências humanas; 5).
287. YUNES, Eliana. Função do leitor: a construção da singularidade. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio ; São Paulo: Loyola, 2002, p.114-119. (Teologia e ciências humanas; 5).
288. YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: *INFORMARE: Cad. Prog. Pós-Grad. Ci. Inf.* Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.6-29, jan./jun. 1999.
289. ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989. (Fundamentos; 41).
290. ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?*. São Paulo: SENAC, 2001. (Ponto Futuro; 3).

291. ZILBERMAN, Regina. Políticas de leitura e de formação do leitor no Brasil. *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*, São Paulo, v.56, p.53-64, jan./dez., 1998.
292. ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995, p.11-17. (Fundamentos; 42).
293. ZUMTHOR, Paul. Permanência da voz. *O correio da UNESCO*, outubro, 1985, ano 13, n.10, Brasil, p.4-8.
294. ZUMTHOR, Paul. Poesia, tradição e esquecimento. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 17 dez. 1988. Folhetim, p. G2-G5.

9. Anexos

ANEXO 1 - Instituições que possuem curso de graduação em Biblioteconomia no Brasil

1. [CESAT](#) (Serra, ES)
2. [FAINC](#) (Santo André, SP)
3. [FATEA](#) (Lorena, SP)
4. [FESP-SP](#) (São Paulo, SP)
5. [FUA](#) (Manaus, AM)
6. [FUNLEC](#) (Campo Grande, MS)
7. [FURG](#) (Rio Grande, RS)
8. [PUC-Campinas](#) (Campinas, SP)
9. [UDESC](#) (Florianópolis, SC)
10. [UEL](#) (Londrina, PR)
11. [UESPI](#) (Pirajá, PI)
12. [UFAL](#) (Maceió, AL)
13. [UFBA](#) (Salvador, BA)
14. [UFC](#) (Fortaleza, CE)
15. [UFES](#) (Vitória, ES)
16. [UFF](#) (Niterói, RJ)
17. [UFG](#) (Goiânia, GO)
18. [UFMA](#) (São Luís, MA)
19. [UFMG](#) (Belo Horizonte, MG)
20. [UFMT](#) (Rondonópolis, MT)
21. [UFPA](#) (Belém, PA)
22. [UFPB](#) (João Pessoa, PB)
23. [UFPE](#) (Recife, PE)
24. [UFPR](#) (Curitiba, PR)
25. [UFRGS](#) (Porto Alegre, RS)
26. [UFRN](#) (Natal, RN)
27. [UFSC](#) (Florianópolis, SC)
28. [UFSCar](#) (São Carlos, SP)
29. [UNB](#) (Brasília, DF)
30. [UNESP](#) (Marília, SP)
31. [UNIFOR](#) (Formiga, MG)
32. [UNINCOR](#) (Três Corações, MG)
33. [UNIPAC](#) (Ubatuba, MG)
34. [UNI-RIO](#) (Rio de Janeiro, RJ)
35. [UNIRONDON](#) (Cuiabá, MT)
36. [USP](#) (São Paulo, SP)
37. [USU](#) (Rio de Janeiro, RJ)



Disponível em: <http://www.crb10.org.br/escolasecursos.html>, Acessado em: 31/08/2005.

ANEXO 2 – Grades curriculares dos 5 (cinco) cursos selecionados como objeto da pesquisa

1. Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Disciplinas Obrigatórias

1º Período

- 1.Informação aplicada à Biblioteconomia;
- 2.Comunicação;
- 3.Inglês Instrumental I;
- 4.Português prático – Redação;
- 5.Matemática básica.

2º Período

- 1.Normalização da documentação;
- 2.Teoria administrativa;
- 3.Aspectos sociais, políticos e econômicos do Brasil contemporâneo;
- 4.Inglês Instrumental II;
- 5.Literatura em Língua Portuguesa.

3º Período

- 1.Metodologia científica para Biblioteconomia;
- 2.Produção dos registros do conhecimento;
- 3.Arquivística;
- 4.Lógica;
- 5.História da cultura;
- 6.Disciplina optativa I.

4º Período

- 1.Catálogo descritiva;
- 2.Classificação Decimal de Dewey;
- 3.Editoração;
- 4.Controle dos registros do conhecimento I;
- 5.Disciplina optativa II;
- 6.Disciplina optativa III.

5º Período

- 1.Catalogação (entradas e cabeçalhos);
- 2.Classificação Decimal Universal;
- 3.Organização e métodos aplicados à Biblioteconomia;
- 4.Controle dos registros do conhecimento II;
- 5.Estatística aplicada I;

6º Período

- 1.Catalogação de multimeios;
- 2.Indexação;
- 3.Planejamento dos serviços bibliotecários;
- 4.Controle dos registros do conhecimento III;
- 5.Métodos da pesquisa em Biblioteconomia;
- 6.Disciplina optativa IV.

7º Período

- 1.Periódicos e seriados;
- 2.Recuperação da informação;
- 3.Organização de bibliotecas;
- 4.Usuários da informação;
- 5.Controle dos registros do conhecimento IV.

8º Período

- 1.Automação de bibliotecas;
- 2.Formação e desenvolvimento de coleções;
- 3.Disseminação da informação;
- 4.Biblioteconomia aplicada I;
- 5.Biblioteconomia aplicada II.

9º Período

- 1.Estágio supervisionado em Biblioteconomia;
- 2.Biblioteconomia aplicada III;
- 3.Disciplina optativa V.

Disciplinas Optativas

- 1.Sistemas especiais de classificação;
- 2.Custos aplicados à Biblioteconomia;
- 3.Marketing aplicado à Biblioteconomia;
- 4.Paleografia;
- 5.Bibliotecas universitárias;
- 6.Bibliotecas escolares;
- 7.Bibliotecas públicas;

8. Bibliotecas infantis;
9. Bibliotecas especializadas;
10. Direitos e deveres do bibliotecário no Brasil;
11. Tópicos especiais em Biblioteconomia;
12. Tópicos especiais em Biblioteconomia (Internet);
13. Tópicos especiais em Biblioteconomia;
14. Gerenciador de base de dados (Microsis);
15. Arquivos especializados;
16. Informação para empresa;
17. Conservação e preservação de documentos especiais;
18. Conservação e restauração de documentos;
19. Introdução à Ciência da Informação;
20. Documentação cartográfica.

Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/bibliote/coord/curso.html>; Acessado em: 01/09/2005.

2. Curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG

Disciplinas Obrigatórias

1º Período

1. Introdução à teoria democrática;
2. Economia I;
3. Introdução à Filosofia (ênfase em lógica e filosofia da ciência);
4. Informação e Biblioteconomia;
5. Fundamentos de análise sociológica.

2º Período

1. Introdução à informática;
2. Inglês Instrumental;
3. Tratamento da informação I;
4. Unidades de informação;
5. Cultura e informação;
6. Carga optativa complementar.

3º Período

1. Administração (TGA);
2. Estatística;
3. Produção dos registros do conhecimento;
4. Normalização bibliográfica;
5. Tratamento da informação II

- 6.Métodos e técnicas de pesquisa em Biblioteconomia e em Ciência da Informação;
- 7.Carga optativa complementar.

4º Período

- 1.Língua portuguesa;
- 2.Literaturas brasileira e portuguesa;
- 3.Fontes de informação geral;
- 4.Tratamento da informação III;
- 5.Usuário da informação;
- 6.Administração de unidades de informação I;
- 7.Carga optativa complementar.

5º Período

- 1.Fundamentos científicos da comunicação I;
- 2.Fontes de informação especializada;
- 3.Tratamento da informação IV;
- 4.Formação, desenvolvimento e preservação de acervos;
- 5.Administração de unidades de informação II;
- 6.Carga optativa complementar.

6º Período

- 1.Organização e controle bibliográfico da informação;
- 2.Tratamento da informação V;
- 3.Serviços de disseminação da informação;
- 4.Teorias da informação;
- 5.Administração de unidades de informação III;
- 6.Carga optativa complementar.

7º Período

- 1.Estágio supervisionado A;
- 2.Carga optativa complementar;
- 3.Carga optativa complementar.

8º Período

1. Estágio supervisionado B;
2. Carga optativa complementar.

Disciplinas Optativas

- 1.Introdução à tecnologia da informação;
- 2.Tópicos em tratamento da informação;
- 3.Tópicos em Arquivologia;
- 4.Acesso à informação eletrônica;

5. Construção de linguagens de indexação I;
6. Construção de linguagens de indexação II;
7. Treinamento de usuários;
8. Tópicos em disseminação da informação;
9. Tópicos em fontes especializadas;
10. Tópicos em fontes gerais,
11. Tópicos em produção de documentos;
12. Tópicos em estudos da informação (seminários);
13. Psicologia social I;
14. Extensão em unidades de informação;
15. Gerência de recursos informacionais;
16. Leitura e formação do leitor;
17. Marketing de unidades de informação;
18. Tópicos em administração de unidades de informação;
19. Tópicos em cultura e informação;
20. Tópicos em formação e desenvolvimento de acervos;
21. Tópicos em informação e sociedade;
22. Tópicos em métodos e técnicas de pesquisa em Biblioteconomia e em Ciência da Informação;
23. Tópicos em preservação do acervo;
24. Tópicos em tecnologia da informação;
25. Tópicos em teoria da informação;
26. Tópicos em recursos informacionais (seminários).

3. Curso de Biblioteconomia e Documentação do departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP

Disciplinas Obrigatórias

1º Período (Matutino/Noturno)

1. Fundamentos em Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação;
2. Inglês instrumental para comunicações I;
3. História da cultura e da comunicação I;
4. Língua portuguesa (redação e expressão oral I).

2º Período (Matutino/Noturno)

1. Representação descritiva I;
2. Indexação e resumo;
3. Inglês instrumental para comunicações II;
4. História da cultura e da comunicação II.

3º Período (Matutino/Noturno)

- 1.Biblioteca e sociedade;
- 2.Representação descritiva II;
- 3.Representação temática II;
- 4.Elementos de lógica para documentação.

4º Período (Matutino/Noturno)

- 1.Recursos informacionais I;
- 2.Representação temática II;
- 3.Linguagens documentárias;
- 4.Teorias e ações culturais;
- 5.Documentação audiovisual.

5º Período (Matutino/Noturno)

- 1.Recursos informacionais II;
- 2.Formação e desenvolvimento de coleções;
- 3.Introdução à administração de bibliotecas;
- 4.Linguística e documentação.

6º Período (Matutino/Noturno)

- 1.Documentação e informática;
- 2.Estágio supervisionado em bibliotecas públicas e escolares;
- 3.Realidade socioeconômica e política brasileira;
- 4.Teorias e métodos de pesquisa em comunicação.
- 5.Introdução à Administração.

7º Período (Matutino)

- 1.Serviço ao usuário;
- 2.Estágio supervisionado em bibliotecas especializadas e universitárias;
- 3.Projeto experimental em Biblioteconomia I;
- 4.Informação, ciência e tecnologia;
- 5.Planejamento bibliotecário I.

7º Período (Noturno)

- 1.Serviço ao usuário;
- 2.Informação, ciência e tecnologia;
- 3.Planejamento bibliotecário I.

8º Período (Matutino)

- 1.Planejamento bibliotecário II;
- 2.Projeto experimental em Biblioteconomia II.

8º Período (Noturno)

- 1.Planejamento Bibliotecário II

9º Período (Noturno)

- 1.Estágio supervisionado em bibliotecas especializadas e universitárias;
- 2.Projeto experimental em Biblioteconomia I.

10º Período (Noturno)

- 1.Projeto experimental em Biblioteconomia II.

Disciplinas Optativas

- 1.Orientação bibliográfica;
- 2.Bibliotecas públicas: objetivos e função social;
- 3.Usuários da informação: comunicação integrada;
- 4.Laboratório de construção de tesouros;
- 5.Introdução à Museologia;
- 6.Imaginário e ação cultural;
- 7.Leitura: teoria e prática;
- 8.Tecnologias da informação: estudos de caso;
- 9.Organização de arquivos fotográficos.

Disponível em: <http://www.eca.usp.br/departam/cbd/cursos/index.htm>; **Acessado em:** 01/09/2005.

4. Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba – UFPb

Disciplinas Obrigatórias

1º Período

- 1.Língua portuguesa I;
- 2.Introdução à Biblioteconomia;
- 3.Introdução à Sociologia;
- 4.Fundamentos Científicos da comunicação;
- 5.História da Arte;
- 6.Economia I.

2º Período

- 1.Lógica Formal (Aristotélico – Tomista);
- 2.História da Literatura I;
- 3.Literatura da Língua Portuguesa;
- 4.Introdução à Matemática;
- 5.Língua Inglesa I;
- 6.Cultura Brasileira I.

3º Período

- 1.Evolução do pensamento filosófico e científico I;
- 2.Indexação e resumo;
- 3.Sociologia;
- 4.Estatística;
- 5.Elaboração de trabalhos monográficos;
- 6.Inglês Instrumental.

4º Período

- 1.Disseminação da informação I;
- 2.Catálogo I;
- 3.Indexação Pré-coordenada I;
- 4.Bibliografia Geral;
- 5.Informação aplicada à Biblioteconomia;
- 6.História do livro e das Bibliotecas.

5º Período

- 1.Métodos e técnicas de pesquisa I;
- 2.Catálogo II;
- 3.Indexação Pré-coordenada II;
- 4.Bibliografia Brasileira;
- 5.Automação em bibliotecas;
- 6.Organização e administração de bibliotecas I.

6º Período

- 1.Editoração;
- 2.Multimeios;
- 3.Indexação Pós-coordenada;
- 4.Bibliografia especializada em Ciências Humanas;
- 5.Formação e desenvolvimento de coleções;
- 6.Organização e administração de bibliotecas II;
- 7.Educação Física.

7º Período

- 1.Marketing bibliotecário;
- 2.Estudo do usuário;

3. Bibliografia especializada em Ciências Biomédicas e Tecnológicas;
4. Optativa;
5. Disseminação da informação II;
6. Planejamento bibliotecário;
7. Optativa.

8º Período

1. Estágio supervisionado;
2. Optativa;
3. Optativa.

Disciplinas Optativas

1. Introdução aos estudos históricos e sociais;
2. Introdução à Psicologia;
3. Técnica de arquivo;
4. Sistemas de bibliotecas;
5. Introdução à Filosofia;
6. Metodologia da Ciência III;
7. Sociologia II (Cultural);
8. Sociologia da Educação I;
9. Fundamentos científicos da comunicação II;
10. História da Paraíba I;
11. História da Paraíba II;
12. Problemas sócio-econômicos contemporâneo;
13. Língua Inglesa II;
14. Língua Francesa II;
15. Língua Portuguesa II;
16. Métodos e técnicas de pesquisa II;
17. Relações públicas e humanas.

Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/cursos/1230200A.HTM>, **Acessado em:** 01/09/2005.

5. Curso de Biblioteconomia da Universidade de Brasília – UNB

Disciplinas Obrigatórias

1º Período

1. Introdução à microinformática;
2. Leitura e produção de textos;
3. Introdução à Biblioteconomia e à Ciência da Informação;
4. Cadeia Seletiva 1;
5. Cadeia Seletiva 2;
6. Disciplina optativa (módulo livre).

2º Período

- 1.Introdução à Administração;
- 2.Teorias da comunicação I;
- 3.Controle bibliográfico;
- 4.Estatística aplicada;
- 5.Disciplina optativa (módulo livre).

3º Período

- 1.Editoração;
- 2.Bibliografia;
- 3.Análise da informação;
- 4.Catalogação;
- 5.Disciplina optativa (módulo livre);
- 6.Disciplina optativa (módulo livre).

4º Período

- 1.Planejamento e elaboração de base de dados;
- 2.Classificação;
- 3.Planejamento de sistemas de informação;
- 4.Cadeia Seletiva 3;
- 5.Disciplina optativa (módulo livre);
- 6.Disciplina optativa (módulo livre).

5º Período

- 1.Gerência de sistemas de informação;
- 2.Indexação;
- 3.Estágio supervisionado em Biblioteconomia I;
- 4.Disciplina optativa (módulo livre);
- 5.Disciplina optativa (módulo livre).

6º Período

- 1.Redes de informação e transferência de dados;
- 2.Formação e desenvolvimento de acervos;
- 3.Serviços de informação;
- 4.Disciplina optativa (módulo livre);
- 5.Disciplina optativa (módulo livre);
- 6.Disciplina optativa (módulo livre).

7º Período

- 1.Informática documentária;
- 2.Cadeia Seletiva 4;
- 3.Estudos de usuários
- 4.Disciplina optativa (módulo livre);
- 5.Disciplina optativa (módulo livre);

6. Disciplina optativa (módulo livre).

8º Período

1. Estágio supervisionado em Biblioteconomia II;
2. Monografia em Biblioteconomia e Ciência da Informação;
3. Disciplina optativa (módulo livre).

Disciplinas pertencentes às Cadeias Seletivas

1.Cadeia Seletiva 1: O aluno poderá optar por uma das seguintes disciplinas: *Lógica 1 ou Introdução à lógica*;

2.Cadeia Seletiva 2: O aluno poderá optar por uma das seguintes disciplinas: *Francês Instrumental, Língua Alemã, Inglês Instrumental 1 ou Língua Espanhola 1*;

3.Cadeia Seletiva 3: O aluno poderá optar por uma das seguintes disciplinas: *Cultura Brasileira 1 ou História social e política do Brasil*;

4.Cadeia Seletiva 4: O aluno poderá optar por uma das seguintes disciplinas: *Evolução do pensamento filosófico e científico, Introdução à Filosofia, Idéias filosóficas em forma literária ou Fundamentos de história literária*.

Disciplinas Optativas

1. A questão da mulher e políticas sociais;
2. Análise da imagem;
3. Análise de sistemas;
4. Análise dos condicionamentos ambientais;
5. Análise de opinião;
6. Análise gráfica 1;
7. Análise gráfica 2;
8. Análise multivariada 1;
9. Antropologia cultural;
10. Arquivo corrente 1;
11. Arquivo intermediário;
12. Arquivo permanente 1;
13. Banco de dados;
14. Bibliografia brasileira;
15. Bibliografia especializada 1;
16. Bibliografia especializada 2;
17. Biblioteconomia e sociedade brasileira;
18. Cartografia 1;
19. Ciência, tecnologia e governo;
20. Ciências do ambiente;
21. Cinema e literatura;
22. Conservação e restauração de documentos;
23. Criatividade e produtividade;

24. Cultura e meio ambiente;
25. Cultura popular;
26. Desenvolvimento de comunidade;
27. Diplomática e tipologia documental;
28. Direito autoral;
29. Direito de cidadania;
30. Direitos humanos e cidadania;
31. Documentação;
32. Elaboração e manutenção de tesouros;
33. Elementos de linguagem estética e História da Arte 1;
34. Elementos de linguagem estética e História da Arte 2;
35. Epigrafia e Paleografia Antiga;
36. Epigrafia e Paleografia Medieval e Moderna;
37. Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais;
38. Estatística exploratória;
39. Estética e cultura de massa;
40. Estilística da língua portuguesa;
41. Estudos de sistemas de informação;
42. Evolução da educação no Brasil;
43. Evolução das idéias econômicas e sociais;
44. Filosofia da educação 1;
45. Folclore brasileiro 1;
46. Formação econômica do Brasil;
47. Francês Instrumental 1;
48. Francês Instrumental 2;
49. Fundamentos de linguagem;
50. Fundamentos de linguagem visual;
51. Geografia humana e econômica;
52. Grego 1;
53. Grego 2;
54. História da Arte 1;
55. História da Ciência e da Tecnologia;
56. História da Ciência 1;
57. História da Ciência 2;
58. História da Educação 1;
59. História da Filosofia no Brasil;
60. História da Imprensa;
61. História dos livros e das bibliotecas;
62. História do Teatro 1;
63. História econômica geral;
64. História social e política geral;
65. História social e política Latino-americana;
66. Historiografia do Brasil;
67. Imprensa e sociedade;
68. Informática e sociedade;
69. Inglês Instrumental 2;
70. Instituições do direito público e privado;
71. Introdução ao Direito 1;
72. Introdução ao Direito 2;
73. Introdução à Análise do Discurso;

74. Introdução à Antropologia;
75. Introdução à Arquitetura e Urbanismo;
76. Introdução à Arquivologia;
77. Introdução à atividade empresarial;
78. Introdução à Ciência da Computação;
79. Introdução à Ciência da Informação;
80. Introdução à Ciência Geográfica;
81. Introdução à Ciência Política;
82. Introdução à Economia;
83. Introdução à Educação;
84. Introdução à Gravura;
85. Introdução à história das idéias sociais no Brasil;
86. Introdução à Lingüística;
87. Introdução à Música 1;
88. Introdução à programação visual;
89. Introdução à Psicologia;
90. Introdução à Psicologia Social;
91. Introdução à Semântica;
92. Introdução à Sociologia;
93. Introdução à Teoria Literária;
94. Introdução ao estudo da História;
95. Introdução ao estudo das Relações Internacionais;
96. Introdução ao estudo de políticas públicas;
97. Introdução ao planejamento educacional;
98. Introdução ao serviço social;
99. Latim 1;
100. Latim 2;
101. Legislação administrativa;
102. Lexicologia e Lexicografia;
103. Língua Alemã 2;
104. Língua Alemã 3;
105. Língua Alemã 4;
106. Língua Espanhola 2;
107. Língua Espanhola 3;
108. Língua Espanhola 4;
109. Língua Francesa 2;
110. Língua Francesa 3;
111. Língua Francesa 4;
112. Língua Inglesa 2;
113. Língua Inglesa 3;
114. Língua Inglesa 4;
115. Língua Japonesa 1;
116. Língua Japonesa 2;
117. Linguagem publicitária;
118. Linguagens documentárias;
119. Mercadologia em publicidade;
120. Metodologia da História;
121. Métodos de pesquisa;
122. Métodos e processos administrativos;
123. Movimentos populares;

124. Mulher, cultura e sociedade;
125. Oficina de produção de textos;
126. Organização de arquivos;
127. Organização de arquivos de computadores;
128. Organização de sistemas;
129. Organização do trabalho intelectual;
130. Organização e tratamento de materiais especiais;
131. Organizações internacionais;
132. Paleografia;
133. Pesquisa jurídica;
134. Planejamento e pesquisa;
135. Planejamento gráfico;
136. Planejamento social;
137. Prática desportiva 1;
138. Prática desportiva 2;
139. Processos de leitura e escrita;
140. Produção e leitura de imagens;
141. Produção gráfica;
142. Psicologia aplicada à Administração;
143. Psicologia da aprendizagem;
144. Psicologia da infância;
145. Psicologia da personalidade;
146. Publicidade e sociedade;
147. Recepção e lazer;
148. Redação oficial;
149. Redação para publicação impressa;
150. Reportagem e entrevista;
151. Reprografia;
152. Sistemas computacionais aplicados à Administração;
153. Sistemas de classificação bibliográfica;
154. Sistemas de informação;
155. Sociologia da ciência;
156. Sociologia da comunicação;
157. Sociologia da cultura;
158. Sociologia da educação;
159. Sociologia do conhecimento;
160. Teatro brasileiro 1;
161. Técnicas de amostragem;
162. Técnicas de pesquisa;
163. Teoria da ciência;
164. Teoria da História;
165. Teoria do conhecimento;
166. Teoria do planejamento;
167. Teoria geral do Direito Público;
168. Teorias contemporâneas da música 1;

Disponível em: <http://www.unb.br/fa/cid/>; **Acessado em:** 01/09/2005.