



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

FILIPPE REIS

**SAPERE AUDE:
EDUCAÇÃO CATALOGRÁFICA CRÍTICA**

BELO HORIZONTE
2024

FILIPPE REIS

**SAPERE AUDE:
EDUCAÇÃO CATALOGRÁFICA CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos à obtenção do título de doutor em Ciência da Informação.
Orientadora: Dra. Cristina Dotta Ortega.

BELO HORIZONTE
2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R375s Reis, Filipe, 1991-

Sapere aude : educação catalográfica crítica / Filipe Reis. – 2024.

234 f.

Orientadora: Dra. Cristina Dotta Ortega.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2024.

1. Princípios da educação catalográfica crítica. 2. Catalogação. Biblioteconomia. I. Título. II. Ortega, Cristina Dotta.

CDD 21. ed.: 025.31

(RESPONSÁVEL: FILIPE REIS – CRB 1/3388)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO / TESE

ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Às 14:00 horas do dia 06 de maio de 2024, via Plataforma Meet, realizou-se a sessão pública para a defesa da Tese de FILIPE REIS DIAS DE JESUS, número de registro 2019660800. A presidência da sessão coube a Profa. Cristina Dotta Ortega - orientadora. Inicialmente, a presidente fez a apresentação da Comissão Examinadora assim constituída: Profa. Zaira Regina Zafalon (UFSCAR), Profa. Naira Christofolletti Silveira (UNIRIO), Prof. Marcelo Nair dos Santos (UFES), Prof. Marcos Leandro Freitas Hübner (UNIRIO), e Profa. Cristina Dotta Ortega - orientadora (ECI/UFMG). Em seguida, o candidato fez a apresentação do trabalho que constitui sua Tese de Doutorado, intitulada: "*Sapere Aude: educação catalográfica crítica*". Seguiu-se a arguição pelos examinadores e logo após a Comissão reuniu-se, sem a presença do candidato e do público, e decidiu considerar aprovada a tese de doutorado, condicionada à realização de ajustes dos enunciados dos objetivos, além dos demais aspectos formais e de conteúdo apresentados pelos membros da banca. O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a presidente encerrou a sessão e lavrou a presente ata que, depois de lida, e aprovada, foi assinada pela Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 06 de maio de 2024.

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Dotta Ortega, Professora do Magistério Superior**, em 06/05/2024, às 21:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Leandro Freitas Hübner, Usuário Externo**, em 07/05/2024, às 10:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Nair dos Santos,**



Usuário Externo, em 07/05/2024, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Zaira Regina Zafalon, Usuário Externo**, em 07/05/2024, às 14:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Naira Christofolletti Silveira, Usuária Externa**, em 13/05/2024, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3178986** e o código CRC **20CCF258**.

AGRADECIMENTOS

Ao contribuinte brasileiro que financia estudantes e pesquisadores para desenvolver trabalhos como este por meio de instituições de fomento e às universidades brasileiras públicas e gratuitas.

Não diria que o caminho para me encontrar como pesquisador tenha sido tão tortuoso como o regresso de Odisseu para Grécia, mas foi trabalhoso. Minha orientadora, Cristina Dotta Ortega, foi meu Quíron, senti-me próximo de Teseu, atando minhas sandálias e tomando minha tese rumo a Atenas.

Às professoras Naira Christofolletti Silveira e Zaira Regina Zafalon, pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores Marcelo Nair dos Santos, Marcos Leandro Freitas Hubner, Naira Christofolletti Silveira e Zaira Regina Zafalon, aos quais agradeço a disponibilidade à avaliação desta tese. E ainda, agradeço aos professores Benildes Coura Moreira dos Santos Maculan e Fabiano Ferreira de Castro, pelo aceite para suplência na banca de defesa.

Aos meus pais, Elaine e Anivaldo, pela resiliência e potência dos afetos.

Aos meus colegas do PPGCI-UFMG, especialmente Anna Werkema, Arthur, Andreza, Diná, Fran, Karyna, Luiz, Ismael, Matheus, Nathália e Olívia, pela companhia nessa aventura estudantil de pós-graduação.

Aos meus amigos da República da Ana: Mona, Vitor Fagundes, Andressa, Rômulo, Isa, Daniel, Biaca, Abraão, Deigo, Vitor Hugo, Rolando, Lorena, Ralf e Samuel, pelas alegrias e apoio no novo lar.

Aos meus colegas de trabalho da Universidade Federal de Goiás (UFG), Andréa, Geisa, Graça, Laura, Laís, Lívia, Luciana, Suely e Vanderley, pelos incentivos, reflexões e desafios intelectuais.

Aos meus amigos: Daniele, Fred, Igor, Lays, Marcelo, Natália e Thais.

Aos meus discentes da UFG, por me inspirarem e me fazem refletir, apreender e reaprender constantemente.

Dimidium facti qui coepit habet: sapere aude

Horácio

RESUMO

A catalogação pode ser considerada a produção intencional de condições de interação entre atores num contexto documentário. Esses atores são, comumente, nomeados de documentos e usuários. Como subdisciplina da Biblioteconomia, a catalogação desenvolve teorias, princípios, modelos, métodos, instrumentos; como procedimento, a catalogação desenvolve representação dos aspectos descritivos e temáticos de documentos. Os bibliotecários devem ser capazes de pensar criticamente sobre a catalogação e seus impactos sociais. O senso crítico pode ser desenvolvido no processo de formação do catalogador, na forma de um conjunto de ações que compõem a educação catalográfica. Entre as questões relevantes da educação catalográfica, destacam-se a relação entre teoria e prática, o currículo, as competências do catalogador e a abordagem crítica da catalogação. O objetivo desta pesquisa é investigar princípios para uma educação catalográfica crítica, que contribuam para a formação racional, curiosa, criativa, reflexiva, analítica e emancipatória do discente. Os objetivos específicos incluem examinar conceitos de catalogação para sistematizar os meandros dessa subdisciplina da Biblioteconomia no processo educacional; tratar a educação catalográfica no contexto da Biblioteconomia, a fim de identificar e sistematizar questões recorrentes; identificar e sistematizar os conceitos e teorias que embasam uma educação crítica para propor princípios para uma educação catalográfica crítica. Esta pesquisa é classificada como uma pesquisa básica, com uma abordagem qualitativa. Em relação aos seus objetivos, ela é exploratória e descritiva. Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa é predominantemente bibliográfica. O desenvolvimento do tema está estruturado da seguinte maneira: na seção 1, apresenta-se a introdução; na seção 2, são expostos os aspectos metodológicos da pesquisa; na seção 3 Catalogação, apresenta-se a catalogação como processo documentário e, depois, realiza-se uma exposição e sistematização dos conceitos que fundamentam esse processo; na seção 4 Educação catalográfica na Biblioteconomia, discorre-se sobre o campo da Biblioteconomia e seus primeiros cursos; por fim, na seção 5 Educação catalográfica crítica, são apresentados princípios da educação crítica e princípios da educação catalográfica crítica. Como considerações finais, conclui-se que a Educação Catalográfica Crítica é uma proposta pedagógica aos diferentes cursos de catalogação que pretendem conceber uma formação ética, curiosa, criativa, racional e que visam o desenvolvimento da emancipação intelectual do discente de catalogação.

Palavras-chave: educação catalográfica crítica; catalogação; biblioteconomia.

ABSTRACT

Cataloging can be considered the intentional production of conditions for interaction between actors in a documentary context. These actors are commonly specified as documents and users. As a sub-discipline of Library Science, cataloging establishes theories, principles, models, methods, and instruments. Moreover, as a procedure, it develops representation of the descriptive and thematic aspects of documents. Librarians must be able to think critically about cataloging and its social impacts. Critical sense can be developed throughout the formation process of catalogers by using a set of actions that compose cataloging education. Among the relevant issues regarding cataloging education are the relationship between theory and practice, the syllabus, the competences of a cataloger, and the critical approach of cataloging. The aim of this research is to investigate the principles for a critical cataloging education that contribute to the rational, curious, creative, reflexive, analytical, and autonomous formation of students. Furthermore, the specific objectives include examining cataloging concepts to systematize the meanders of this sub-discipline in the educational process; addressing catalog education in the context of Library Science in order to identify and organize recurring issues; distinguishing and systematizing the concepts and theories that support a critical education to propose principles for a critical cataloging education. Hence, this research is classified as a basic research with a qualitative approach. Regarding its aims, it is exploratory and descriptive. As for the technical procedures, the research is primarily bibliographic. The development of the theme is structured as follows: section 1 is the introduction; in section 2 the methodological aspects of the research are defined; in section 3 - Cataloging, the topic is presented as a documentary process and, afterwards, there is an exposition and systematization of the concepts that support this process; in section 4 - Cataloging Education in Library Science, the field and its first courses are discussed; at last, in section 5 - Critical Cataloging Education, the principles of critical education and cataloging critical education are presented. As final considerations, it is concluded that Critical Cataloging Education is a pedagogical proposal for different cataloging courses that intend to conceive an ethical, curious, creative, and rational formation, and that aim to develop the intellectual emancipation of cataloging students.

Keywords: critical catalographic education; cataloguing; library science.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figure 1 - Processo documentário.....	39
Figure 2 - Elementos estruturantes da catalogação.....	40
Figure 3 - A catalogação na visão de Garrido Arilla.....	60
Figure 4 - Análise documental	61
Figure 5 - A biblioteca como subsistema	76
Figure 6 - Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização.....	147
Figure 7 - A superação da Curiosidade ingênua.....	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As características de pesquisas exploratórias e descritivas.	29
Quadro 2 - Principais elementos da tese e suas relações.	37
Quadro 3 - Conceitos de catalogação coletados em textos publicados entre 1904 e 2021.	42
Quadro 4 - A configuração da catalogação e suas características.	52
Quadro 5 - Atividades da catalogação na visão de Joudrey e Taylor.	55
Quadro 6 - Catalogação na visão de Ortega.	58
Quadro 7 - A catalogação na visão de Clauso Garcia.	62
Quadro 8 - Catalogação na visão de Lubetzky.	62
Quadro 9 - Catalogação na visão de Joudrey, Taylor e Miller.	63
Quadro 10 - Catalogação na visão de Mortimer.	64
Quadro 11 - Catalogação, na visão de Mey e Silveira.	65
Quadro 12 - Catalogação, na visão de Tolentino.	666
Quadro 13 - Catalogação, na visão de Chan e Salaba.	688
Quadro 14 - Procedimentos da catalogação a partir de suas conceituações e autores correspondentes.	70
Quadro 15 - Tipos de fundamentos da Biblioteconomia.	81
Quadro 16 - A ciência nos sentidos "negativo" e "positivo".	84
Quadro 17 - Propostas de objeto da Biblioteconomia/Ciência da Informação/Documentação.	85
Quadro 18 - Rumo à definição de Biblioteconomia.	88
Quadro 19 - Esquema do processo biblioteconômico.	91
Quadro 20 - As características da Ciência e da Arte.	96
Quadro 21 - Filosofia teórica, prática e produtiva para Aristóteles.	107
Quadro 22 - Teorias da catalogação de Osborn.	1176
Quadro 23 - Objetivos, conteúdo e metodologia descritos no relatório Morton-Prince-Dewey.	1377
Quadro 24 - Processo de aprendizado do individual ao organizacional.	1488
Quadro 25 - Processo de desenvolvimento de competências.	1499
Quadro 26 - Síntese das competências essenciais para bibliotecários profissionais de catalogação e metadados.	152
Quadro 27 - Obras críticas de Kant.	159
Quadro 28 - Onze teses sobre educação e política de Saviani.	18282
Quadro 29 - Aspectos adversos à Educação Catalográfica Crítica.	186

LISTA DE ABREVIATURAS

AACR	Anglo-American Cataloguing Rules (1967)
AACR2	Anglo-American Cataloguing Rules, 2ª ed. (1978)
AACR2r	Anglo-American Cataloguing Rules, 2ª ed. rev. (1988; 1998; 2002)
ALA	American Library Association
ALCTS	Association for Library Collections and Technical Services
CCC	Cooperative Cataloging Council (Cataloger Training Task Group)
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Apresentação do tema e delimitação da pesquisa	16
1.2 Problematização e justificativa	21
1.3 Objetivos da pesquisa	26
2 METODOLOGIA	27
2.1 As classificações da pesquisa	27
2.2 Os procedimentos metodológicos	31
3 CATALOGAÇÃO	38
3.1 A catalogação no contexto do processo documentário	38
3.2 As conceituações de catalogação	41
3.3 Sistematização dos conceitos de catalogação	49
4 EDUCAÇÃO CATALOGRÁFICA NA BIBLIOTECONOMIA	74
4.1 Educação biblioteconômica	74
4.1.1 O campo da Biblioteconomia	74
4.1.2 Os primeiros cursos de Biblioteconomia	96
4.2 Questões da Educação Catalográfica	99
4.2.1 Problemas da Educação Catalográfica	99
4.2.2 Teoria e prática	105
4.2.2.1 <i>Teoria e prática como elementos binários</i>	111
4.2.2.2 <i>Teoria e prática como elementos equilibrados</i>	122
4.2.2.3 <i>Teoria e prática como elementos indissociáveis</i>	133
4.2.3 Currículo	135
4.2.4 Competências do catalogador	146
4.2.5 Educação crítica	154
5 EDUCAÇÃO CATALOGRÁFICA CRÍTICA	157
5.1 Crítica: teóricos e definições	157
5.1.1 Teóricos e movimentos críticos	157
5.1.2 Os sentidos de crítica	164
5.2 Princípios da Educação Crítica	169
5.2.1 Pedagogia crítica de Paulo Freire	169

5.2.2 Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani	176
5.3 Princípios da Educação Catalográfica Crítica	184
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE A – Textos sobre Educação Catalográfica em língua portuguesa.	212
APÊNDICE B – Textos sobre Educação Catalográfica em língua inglesa	218
APÊNDICE C – Textos sobre Educação Catalográfica em língua espanhola..	230
APÊNDICE D – Textos sobre Educação Catalográfica em língua francesa	232
ANEXO A – Esquema do processo da biblioteconomia	233

*Estamos prestes a testemunhar uma profunda transformação das regras que moldaram os catálogos de nossas bibliotecas por muitos anos, e a ocasião parece exigir uma pausa para refletir sobre suas implicações para o ensino da catalogação.¹
(Lubetzky, 1965, p. 255, tradução nossa).*

1 INTRODUÇÃO

Embora o contexto das palavras de Lubetzky pertença a um período distinto, elas parecem apresentar uma similaridade com o momento atual de transição do AACR para o RDA. É importante destacar que a reflexão e suas implicações para a educação catalográfica não devem se restringir apenas às mudanças de instrumentos catalográficos. Ainda que a educação catalográfica deva estar atenta a essas transições, ela precisa ser concebida e implementada de maneira mais holística. A seguir, apresentamos o tema e a delimitação desta pesquisa, assim como a problematização, a justificativa e os objetivos que a norteiam.

1.1 Apresentação do tema e delimitação da pesquisa

Dentre os múltiplos aspectos sobre os quais a catalogação pode ser investigada, delimitam-se seus processos educativos, tendo como cerne a formação crítica. Entende-se a catalogação como uma subdisciplina da Biblioteconomia, que é uma disciplina de conhecimento com um rico desenvolvimento intelectual, estudada em instituições de ensino superior por todo o mundo em nível de graduação e pós-graduação.

A Biblioteconomia abrange processos documentários voltados à mediação documentária, que visa à apropriação de informação para diferentes objetivos. A efetivação da mediação documentária ocorre por meio de processos documentários balizados por diferentes etapas:

¹ No original: "We are about to witness a profound transformation of the rules which have shaped the catalogs of our libraries for many years, and the occasion seems to call for a pause to reflect on its implications for the teaching of cataloging." (Lubetzky, 1965, p. 255).

“identificação das necessidades de informação; seleção; coleta; representação; ordenação; preservação; e elaboração de produtos e serviços de informação, exposições, etc.” (Ortega, 2016, p. 10). Dentre as etapas documentárias indicadas, importa destacar a catalogação.

Catalogação pode ser considerada a produção intencional de condições de interação entre atores num contexto documentário. Esses atores são, comumente, nomeados de documento e usuário. A catalogação é tanto processo de produção de mensagens representativas de documentos quanto uma subdisciplina que elabora elementos intelectuais para promover a práxis catalográfica. Disso decorre que podemos observar a catalogação de forma macro e micro. Na forma micro, produz-se intencionalmente condições de interação entre atores por meio da elaboração de mensagens que representam um documento tanto nos seus aspectos formais descritivos quanto nos aspectos temáticos. Na forma macro, a catalogação é o conjunto de teorias, modelos conceituais, métodos, instrumentos, entre outros.

Esta pesquisa tem como foco as questões educacionais relativas às disciplinas que fundamentam de forma teórica, metodológica e instrumental os processos documentários catalográficos. A Educação é um modo de fortalecimento do sujeito que se realiza por meio de certos conteúdos, possibilitando a ele transitar do estado íncio para um estado gnóstico de algo. A Educação é processo de transmissão e aprendizagem que se realiza por meio das técnicas culturais, ou seja, técnicas de uso, produção e comportamento que possibilitam aos grupos humanos serem capazes de satisfazerem suas necessidades fisiológicas, afetivas e pessoais (Abbagnano, 2007).

A Educação Catalográfica é um conjunto de questões que objetiva modos de formação do catalogador, compreendendo o ensino, o currículo, a aprendizagem, o desenvolvimento de competências, as políticas educacionais e o planejamento educacional. Vale ressaltar que esses temas estão totalmente associados, porém, têm suas particularidades.

Embora o uso da nomenclatura “Ensino de catalogação” seja recorrente nos textos de língua portuguesa, entende-se que a expressão Educação Catalográfica seja mais abrangente. Como afirma Vianna (2006, p. 130, grifo nosso), “A educação tem uma **dimensão maior** do que propriamente **ensinar** e instruir [...]”. Sendo assim, deve-se matizar as distinções entre “Educação catalográfica” e “Ensino de catalogação”, além de considerar suas relações. A literatura, em língua portuguesa, apresenta vários temas sobre Educação Catalográfica, nos quais nem sempre o ensino é tópico central. Neste trabalho, o ensino de catalogação está voltado ao ato de ensinar (lat. *insignare*) catalogação. Esse subtema está muito ligado aos modos de lecionar catalogação, ou seja, pensar como se ministra uma aula de catalogação, observando questões ligadas à didática, no sentido dos desafios de ensinar algo.

Dentre as várias dimensões que a Educação Catalográfica engloba, como por exemplo, as dimensões técnica, estética, ética e política, o foco desta investigação é a **dimensão crítica**. Evidentemente, uma formação crítica perpassa essas outras dimensões.

A palavra crítica, etimologicamente oriunda do grego *kritiké*, apresenta a capacidade intelectual de julgamento, ou seja, de discernimento sobre algo. Esse juízo pode ser abordado:

[...] seja do ponto de vista estético (obra de arte), seja do ponto de vista lógico (raciocínio), seja do ponto de vista intelectual (filosófico ou científico), seja do ponto de vista de uma concepção, de uma teoria, de uma experiência ou de uma conduta (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 61).

Embora o vocábulo “crítica” seja originário da Grécia antiga, seu destaque ocorreu a partir da filosofia kantiana em diante. Na filosofia kantiana, a palavra “crítica” possui o sentido de análise, “exame de valor”. As três obras principais de Kant são: “Crítica da razão pura”, “Crítica da razão prática” e “Crítica do juízo”. Para Kant, crítica se refere às potencialidades e limitações da faculdade humana de conhecer.

Essas obras kantianas influenciaram sobremaneira a filosofia de Georg Hegel, a qual inspirou os filósofos Karl Marx e Friedrich Engels. Marx e Engels escrevem “A Sagrada Família ou A crítica da Crítica crítica: contra Bruno Bauer e consortes” e “A Ideologia Alemã – crítica da mais recente filosofia alemã”. Esses autores escreveram outras obras sem que a palavra crítica estivesse no título, mas a concepção crítica permeia todas elas.

Posteriormente, com uma base marxista, a teoria crítica de Frankfurt é articulada por diferentes teóricos. Os da primeira geração são Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm e Leo Lowenthal. Os da segunda geração são Jürgen Habermas, Albrecht Wellmer e Otto Apel. Walter Benjamin², Axel Honneth e outros representariam a terceira geração. Esses autores da escola crítica de Frankfurt são contrários a uma teoria tradicional. Para Horkheimer (1983), a teoria tradicional é marcada pela defesa da neutralidade e ênfase no caráter puramente descritivo da realidade. Os autores da teoria crítica de Frankfurt buscam analisar as condições sociais, políticas e econômicas de sua aplicação, com o objetivo de transformação da realidade.

As bases críticas kantianas e marxianas também influenciaram os pós-estruturalistas Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Judith Butler, Jean Baudrillard, Julia Kristeva, Jacques Rancière e Paul Ricoeur. Aliás, as influências recebidas por esses autores são variadas e complexas, sendo as principais, além das obras de Kant e Marx: Nietzsche, Husserl, Heidegger, Freud, entre outros. Os pós-estruturalistas buscaram conceitos analíticos da Linguística, da Psicologia, da Antropologia e de outros campos para interpretar estruturas. Eles buscaram ir além do Estruturalismo, embora fundamentados principalmente em autores que perpassaram por

² Walter Benjamin (1892-1940) é considerado membro da escola por afinidade teórica, teve sua tese rejeitada pela Universidade de Frankfurt.

esse movimento intelectual, como: Roland Barthes, Ferdinand de Saussure, Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Michel Foucault³ e Jacques Derrida⁴.

As obras dos pós-estruturalistas apresentam críticas a diferentes questões sociais, como por exemplo: a crítica da consciência e do negativo por Deleuze; a abordagem crítica da história por Foucault; a crítica às pretensões à verdade absoluta de Derrida, dentre outras. Ainda que os pós-estruturalistas e os intelectuais da teoria crítica de Frankfurt inicialmente se ignorassem, eles eram objetivamente unidos pelas suas referências, como Nietzsche, Freud e Marx. Com o tempo, eles foram se conhecendo, reconhecendo, criticando e construindo produções com base em autores das duas vertentes. Evidentemente, cada movimento tem suas particularidades, inclusive entre os autores do mesmo movimento.

Os aspectos críticos que esses movimentos podem proporcionar aos processos educacionais da Biblioteconomia, especificamente na catalogação, são parte dessa investigação.

Muitas publicações em perspectiva crítica, proveniente de diferentes bases teóricas da Biblioteconomia, ou de autores proveitosos para os estudos desse campo, têm sido realizadas nas últimas décadas. Nessa perspectiva, podemos observar a crescente produção no contexto estadunidense dos autores: Accardi; Drabinski e Kumbier (2010); Leckie; Given e Buschman (2010); Gregory e Higgins (2013); Downey (2016); Nicholson e Seale (2018); e Leung e Lopez-McKnight (2021). No contexto francês, uma perspectiva crítica pode ser observada com a criação do Grupo de Pesquisa sobre o Escrito e o Documento envolvendo, entre outros, Robert Estivals, Jean Meyriat, Pierre Albert, Jean Guenot, Jean-Marie Bouvaist e Jacques Breton (Estivals, 1981). Ao observar a insípida análise do liberalismo, ou seja, interpretação liberal sobre os fenômenos (o escrito e o documento) nos circuitos de comunicação de

³ Na obra *L'archéologie du savoir*, Foucault refletiu sobre sua nova filosofia da história, tratando de temas comuns ao Estruturalismo, porém divergindo em método e pressupostos filosóficos.

⁴ Pode-se alegar que Derrida transita do Estruturalismo ao Pós-estruturalismo ao publicar as obras: *De la grammatologie* e *L'écriture et la différence*.

que fazem parte, o grupo buscou a compreensão dos circuitos do escrito e do documento a partir de uma explicação da sociologia marxista geral. (Estivals, 1981).

Na literatura das humanidades, a partir da síntese de Moore, pelo menos sete vertentes de definição para o pensamento crítico foram definidas: (i) como julgamento; (ii) como ceticismo; (iii) por simples originalidade; (iv) como leituras atentas; (v) como racionalidade; (vi) como um engajamento ativista com o conhecimento; e (vii) como autorreflexividade (Moore, 2013).

Essas perspectivas de uma formação crítica favorecem uma composição educacional da catalogação sob o viés crítico. No entanto, sem os devidos esforços para uma educação catalográfica crítica, não há possibilidades de se efetivar este tipo de desenvolvimento pedagógico.

1.2 Problematização e justificativa

Visando à busca por cientificidade na Biblioteconomia, Ranganathan (2009, p. 293) afirma que o processo educativo científico garante ao “[...] estudante todos os benefícios genéricos de um raciocínio claro e analítico, do mesmo modo que qualquer outra disciplina”. O objetivo de Ranganathan é capacitar o estudante, “[...] não apenas na execução de serviços repetitivos” (Ranganathan, 2009⁵, p. 293), mas a desenvolver-se com seus próprios meios e lidar com situações novas. Todavia, para Fonseca,

Infelizmente a hipertrofia dos processos técnicos fez dos bibliotecários contemporâneos uma nova espécie de mandarins, tão empenhados na discussão de filigranas catalográficas que nem se lembram do nobre objetivo da profissão, admiravelmente definido no preceito *servus servorum scientiae*⁶ (Fonseca, 2007, p. 94).

⁵ Publicação original de 1930.

⁶ A *servus servorum scientiae* significa servo dos servos da ciência. Expressão em Latim, comum na literatura da Biblioteconomia/Documentação e possivelmente usada pela primeira vez pelo Paul Otlet no Tratado da Documentação. “O bibliotecário desempenhará seu papel social ao fazer com que a própria biblioteca preencha sua função. Em seu meio, será um agente ativo da cultura intelectual. Terá amor por sua profissão e será o auxiliar da ciência, o *servus servorum scientiae*.” (Otlet, 2018, p. 615, publicação original de 1934). Há uma nota sobre essa expressão na edição brasileira do Tratado que expõe “* O lema proposto por

Michael Gorman (1992) apresenta dois problemas na educação biblioteconômica em alguns textos sobre Educação Catalográfica. Para ele, um problema do ensino da Biblioteconomia é a questão não resolvida entre educação para Biblioteconomia e treinamento para trabalhar na biblioteca. Gorman (1992) afirma que a responsabilidade pode ser dividida igualmente. Para esse autor, temos, em um grupo, os “[...] professores de Biblioteconomia que ridicularizam bibliotecas e bibliotecários a partir de uma posição invencível de ignorância prática”⁷ (Gorman, 1992, p. 694, tradução nossa). Outro grupo são os bibliotecários que “[...] esperam que os recém-formados em Biblioteconomia sejam treinados para trabalhar em suas bibliotecas e descartam todas as atividades de pesquisa / publicação e atividades profissionais como tolices e autopromoção egoísta”⁸ (Gorman, 1992, p. 694, tradução nossa). Ou seja, são dois grupos que tecem críticas uns aos outros sem buscar por caminhos mais fecundos.

De acordo com Gorman (1992, p. 694, tradução nossa), o segundo grande problema da educação biblioteconômica é o da “[...] pseudodisciplina perniciosa e inútil chamada ‘Ciência da Informação’”⁹. Para ele, a Ciência da Informação provocou um desvio de escassos recursos humanos e financeiros da educação de pessoas para serem bibliotecários. Gorman recomenda a leitura do texto *A Conceptual Analysis of Information Science*, de Lloyd Houser, aos que acreditam que ele tem sentimentos extremos sobre isso.

Otlet lembra um dos títulos oficiais usados pelos papas, após o nome, no cabeçalho das bulas pontifícias: *Servus Servorum Dei* (servo dos servos de Deus). [n.e.b.]” (p. 615).

⁷ No original: “[...] library educators who deride libraries and librarians from an invincible position of practical ignorance.” (Gorman, 1992, p. 694).

⁸ No original: “[...] expect recent library graduates to be trained to work in their libraries and who dismiss all research/publication and professional activities as tomfoolery and egotistical puffery.” (Gorman, 1992, p. 694).

⁹ No original: “[...] pernicious and pointless pseudo-discipline called ‘information science.’” (Gorman, 1992, p. 694).

Apresentamos esses problemas do ensino de Biblioteconomia, pois entende-se que eles podem impactar na Educação Catalográfica.

A catalogação, como um dos processos documentários da Biblioteconomia, sofreu críticas que abrangeram diversos elementos, inclusive a Educação Catalográfica. Charles Cutter, no século XIX, identificou uma lacuna no ensino da Catalogação Descritiva e falta de educação e treinamento em catalogação como um dos principais obstáculos à produção de uma base teórica atrelada à prática profissional (Castro, 2020).

Entre os problemas catalográficos, observa-se que há uma literatura sobre aqueles relativos à Educação Catalográfica. Podemos observar diferentes sistematizações dos principais problemas da Educação Catalográfica. Os problemas mais recorrentes podem ser sintetizados em: as relações entre teoria e prática na formação, os componentes para formação do currículo de catalogação e o desenvolvimento de competências do catalogador.

As categorizações dos problemas da educação catalográfica são díspares, pois são resultado de diferentes percursos e subjetividades intelectuais. Embora os problemas mais recorrentes sobre educação catalográfica, como os que citamos, não mencionem diretamente os aspectos críticos, ou melhor, a falta dessa formação crítica do catalogador, pode-se observar essa questão por meio de uma leitura mais acurada da literatura sobre Educação Catalográfica, ainda que muitas vezes essa literatura apresente menções aligeiradas sobre a questão.

Intner (2002) afirma que quando alguém apresentar uma resolução específica para alguma questão de educação catalográfica, desaprovações aparecerão defendendo uma opção diferente para lidar com o problema. Essa afirmação de Intner (2002) nos faz refletir sobre a premência de análises contextuais que permitam lidar com a complexidade educacional da catalogação, diferentemente de uma concepção

homogênea. Elrod (2008) argumenta que o declínio da educação catalográfica resulta em declínio na qualidade dos registros catalográficos.

Ainda que a literatura sobre uma formação crítica do catalogador seja rudimentar, observa-se essa preocupação em diversas disciplinas do conhecimento. Delimitando apenas dissertações e teses produzidas no Brasil, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificamos a dedicação de pesquisadores para uma formação crítica nas disciplinas de Administração (Maranhão, 2010), Agronomia (Gnoatto, 2008), Ciências em Planejamento Urbano e Regional (Lapa, 2005), Direito (Perini, 2005), Educação (Lipovetsky, 2011; Cardoso, 2016; Rezende, 2020; Antes, 2020), Enfermagem (Alves, 2011; Brito, 2017), Engenharia Ambiental (Evangelista, 2015), Filosofia (Santos, 2011), Fisioterapia (Doltrário, 2019), Linguística (Gnoatto, 2008; Santos, 2013), Matemática (Oechsler, 2012), Psicologia (Aquino, 2013; Silva, 2013), entre outras. Múltiplas perspectivas de formação crítica são permeadas por essas pesquisas, porém a preocupação por esse tipo de formação é a mesma.

Na literatura sobre Educação Catalográfica, alguns autores têm defendido a necessidade por uma formação crítica do catalogador.

Lubetzky (1965) ressalta que mesmo os discentes de catalogação mais atenciosos e capazes estarão fadados à confusão e alienados por causa de uma ênfase indevida e não crítica dispensada às regras de catalogação. Nesse contexto, Lubetzky lembra que, se uma abordagem analítica dos problemas da catalogação tivesse prevalecido no passado, teríamos evitado muitas “[...] redundâncias, inconsistências e irrelevâncias que vieram para caracterizar nossas regras atuais [...]”¹⁰ (Lubetzky, 1965, p. 257, tradução nossa). Um curso de Biblioteconomia deve ter o objetivo não só de formar praticantes, mas pensadores e críticos; não apenas seguidores, mas também líderes da profissão, ou seja, Lubetzky acredita que a catalogação não deve

¹⁰ No original: “[...] redundancies, inconsistencies, and irrelevancies which have come to characterize our present rules [...]” (Lubetzky, 1965, p. 257).

ser tratada como uma rotina de como fazer a representação de documentos com base em muitas regras, “[...] mas como um problema no *design* de um sistema metodológico para facilitar a exploração dos recursos da biblioteca por seus usuários”¹¹ (Lubetzky, 1965, p. 257, tradução nossa).

Observa-se em Lubetzky uma visão menos normativa em relação a outros autores que tratam do tema, haja vista que ele apresenta uma perspectiva holística dos sistemas informacionais e um olhar crítico para lidar com a complexidade da catalogação. Nesse sentido, Young (1987) ratifica que é por meio de análises críticas desenvolvidas no processo educacional que o sujeito estará preparado para se adaptar a um ambiente em mudança e liderar a profissão em evolução. Ou seja, é preciso proporcionar conhecimentos aos discentes, além dos processos reprodutivos, e buscar caminhos que visem desenvolver a capacidade, a autonomia e o senso crítico a partir da compreensão da comunidade atendida (Arakaki *et al.*, 2013). Para isso, Arakaki *et al.* (2013) afirmam que são necessários currículos que possibilitem exercícios abstratos, teóricos, críticos e práticos.

O desenvolvimento de educação catalográfica pautada por instrumentos tornou a capacidade de pensar criticamente mais importante do que em qualquer outro momento da história. O desenvolvimento de uma atitude e disposição de pensamento crítico é possibilitado pelo desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico. Halpern (2014) afirma que a atitude ou propensão para o pensamento crítico abarca a disposição para o planejamento, a adaptabilidade, a perseverança, a disposição para reconhecer os próprios equívocos e modificar perspectivas quando as evidências respaldam uma mudança de posição, bem como a capacidade de estar atento e buscar o consenso.

O desenvolvimento do pensamento crítico gera habilidades de pensamento para procurar evidências contraditórias, identificar fundamentos

¹¹ No original: “[...] but rather as a problem in the design of a methological system to facilitate the exploitation of the library's resources by its users.” (Lubetzky, 1965, p. 257).

racionais, entender princípios básicos, gerar um método racional para selecionar entre vários cursos de ação possíveis, demonstrar capacidade avançada de leitura e escrita complexa, pensar criativamente, apresentar um argumento coerente e persuasivo sobre um tema controverso e contemporâneo, sintetizar informações de uma variedade de fontes, determinar a credibilidade e usar esta informação na formulação e comunicação de decisões (Halpern, 2014).

Nessa conjuntura, emerge a necessidade desta pesquisa que visa suplementar uma lacuna da literatura e contribuir assim para a formação catalográfica. Nesse contexto, emerge a questão problema desta empreitada:

Quais os princípios para uma educação catalográfica crítica?

1.3 Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

Investigar os princípios de uma educação catalográfica crítica, que contribuam para a formação racional, curiosa, criativa, reflexiva, analítica e emancipatória do discente.

Objetivos específicos

- **A)** Examinar conceitos de catalogação para sistematizar os meandros dessa subdisciplina da Biblioteconomia no processo educacional;
- **B)** Tratar a educação catalográfica no contexto da Biblioteconomia, a fim de identificar e sistematizar questões recorrentes;
- **C)** Identificar e sistematizar os conceitos e teorias que embasam uma educação crítica para propor princípios para uma educação catalográfica crítica.

2 METODOLOGIA

Apresentam-se as classificações da pesquisa (natureza, abordagem, objetivos e procedimentos técnicos) e os procedimentos metodológicos adotados.

2.1 As classificações da pesquisa

O ser humano produz diferentes tipos de conhecimentos para lidar com suas necessidades fisiológicas e psicológicas/sociais. São conhecimentos produzidos por modos diferentes, mesmo que tenham os mesmos objetivos e às vezes os mesmos resultados.

Em uma pesquisa científica, alguns aspectos como natureza, abordagem, objetivos, procedimentos etc. são adotados, pois eles elucidam o tipo de investigação. Do ponto de vista da sua **natureza**, esta pesquisa se caracteriza como **básica**, pois “[...] objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. Apesar de esta pesquisa propor algo, ela não se caracteriza como aplicada, pois não visa à execução num contexto específico.

Do ponto de vista da forma de **abordagem**, esta pesquisa se caracteriza como **qualitativa**, que, segundo Merriam e Tisdell (2015), apresenta as seguintes características:

- foco no significado e na compreensão;
- pesquisador como instrumento primário de coleta de dados;
- um processo indutivo;
- outras características e competências: descrições.¹²

¹² No original:

A pesquisa qualitativa tem suas origens na Antropologia, na Sociologia e em vários outros campos. Lincoln, Lyngham e Guga (2018) apresentam os paradigmas associados à pesquisa qualitativa, quais sejam: Positivista, Pós-positivista, Construtivista, Crítico e Participativo/Pós-moderno. Kuhn (1998, p. 13) entende paradigma como “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Os paradigmas são compostos por teoria, métodos e experiências que possibilitam observar e organizar a realidade de certo modo. Ou seja, os paradigmas são estruturas interpretativas, resultados da combinação de várias teorias. Gil (2021) elenca as teorias que fundamentam a pesquisa qualitativa: Marxismo, Sociologia compreensiva de Weber, Fenomenologia, Interacionismo simbólico, Funcionalismo, Teoria crítica, Feminismo, Teoria racial crítica, Teoria queer e Pós-modernismo.

Do ponto de vista de seus **objetivos**, esta pesquisa se caracteriza como **exploratória** e **descritiva**. Exploratória porque visa proporcionar maior familiaridade com o problema e descritiva porque visa descrever as características. A partir de Gil (2008), sintetizamos as características de pesquisas exploratórias e descritivas no **Quadro 1**.

-
- Focus on meaning and understanding; Researcher as primary instrument; Rich description; Other characteristics and competencies (Merriam; Tisdell, 2015).

Quadro 1 – As características de pesquisas exploratórias e descritivas.

TIPO	CARACTERÍSTICAS
PESQUISAS EXPLORATÓRIAS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias; ○ São as que apresentam menor rigidez no planejamento; ○ Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental etc.; ○ Os procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas; ○ Têm o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato; ○ Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado; ○ O produto final passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.
PESQUISAS DESCRITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis; ○ Faz-se o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados; ○ São aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, às vezes pretendendo determinar a natureza dessa relação (aproximando-se da pesquisa explicativa);

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Gil (2008).

Do ponto de vista dos **procedimentos técnicos**, esta pesquisa se assinala como **bibliográfica**, defendida por Gil (2008, p. 50) deste modo:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Esse tipo de pesquisa pode reproduzir ou ampliar erros por depender de fontes secundárias. Todavia, a pesquisa bibliográfica possibilita ao investigador uma ampla cobertura de informações, diferente da pesquisa direta. Silva e Menezes afirmam que a pesquisa bibliográfica contribui para:

- obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado;

- conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados;
- verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa (Silva; Menezes, 2001, p. 38).

Comumente, na pesquisa bibliográfica realizada em trabalhos acadêmicos, busca-se revisar os desenvolvimentos intelectuais produzidos sobre alguma temática.

Importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica não é uma simples revisão sobre o que foi dito a respeito de um certo tema. A análise de diferentes pesquisas bibliográficas sobre o mesmo tema delimitado tende a indicar diferenças entre elas. Por que elas são distintas? Porque a pesquisa bibliográfica não está dada a princípio. É necessária uma intervenção sobre o que foi dito. Não há neutralidade axiológica¹³ nessa construção. Isso pode levar a pensar que o dito do pesquisador é mais impactante que a revisão do que foi dito. O autor revisor não pode dizer diretamente, mas ele diz ao permitir ou restringir o que será dito, ou seja, o que será citado. Isso é dizer também. Por exemplo, ao fazermos uma análise de jornais, apesar de jornalistas não dizerem diretamente, eles dizem, pois o leitor lê a realidade a partir dos óculos do jornalista¹⁴. Esse posicionamento não se reduz ao um relativismo simples, mas ao entendimento de que os modos de produção são diversos. Não é simplesmente buscar o que foi dito, mas realizar uma leitura acurada que observe a coerência, as implicações, os significados, as raízes filosóficas, as conexões e os contrastes dos textos delimitados.

¹³ Basicamente, não há imparcialidade (neutralidade) de valores ("axios" = valor + "logos" = estudo, teoria) na ciência. Portanto, estamos partindo de uma perspectiva contrária ao conceito de Max Weber. Compreendemos que a neutralidade axiológica proposta por Weber é uma utopia científica, pois ela é impossível no âmbito social e intelectual. Várias questões elaboradas por Weber são interessantes ao pesquisador, porém a proposta de neutralidade não sai do âmbito epistemológico. A delimitação desse conceito pode ser estudada em: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. Campinas: Editora da Universidade Federal da Campinas, 1995.

¹⁴ Para maiores conhecimentos, recomenda-se o livro **Sobre a televisão (Sur la télévision)** do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002).

2.2 Os procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos são as especificações das ações da pesquisa que devem atender aos objetivos específicos expostos na Introdução.

Para cumprir o **objetivo a**, exploraram-se vários textos em busca de conceitos de catalogação.

Buscou-se por textos que apresentassem, no mínimo, um conceito de catalogação. O levantamento dos textos foi realizado em três fases:

- a) foram realizadas buscas na Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), durante o ano de 2022, a partir dos termos “representação descritiva”, “representação temática”, “catalogação”, “catalogação descritiva” e “catalogação de assunto”. Não foi adotado limite de tempo das datas das publicações nos buscadores das bases, visando alcançar a maior abrangência temporal possível.
- b) a partir da leitura dos textos identificados na primeira fase, novos textos foram buscados, por meio das referências citadas.
- c) foram realizadas buscas em glossários, dicionários e enciclopédias da Biblioteconomia e Ciência da Informação.

A pesquisa foi realizada por meio dos seguintes procedimentos: a) seleção de conceitos de catalogação na literatura; b) exame dos conceitos de catalogação levantados; e c) sistematização dos conceitos de catalogação. Como resultado da seleção de conceitos de catalogação, foram encontrados 38 documentos, entre livros, artigos, dissertações e teses, relativos ao período de 1904 a 2022.

As autorias recuperadas foram: Cutter (1904), Osborn (1941), Thomson (1943), Wersig e Neveling (1976), Barbosa (1978), Clauso Garcia (1993), Provansal (1997), Garrido Arilla (1999), Lubetzky (2001), Read (2003), Siqueira

(2003), Reitz (2004), Le Coadic (2004), Raju e Raju (2006), Mortimer (2007), Cunha e Cavalcante (2008), Faria e Pericão (2008), Monteiro (2008), Cruz, Mendes e Weitzel (2009), Mey e Silveira (2009), Ranganathan (2009), Alves (2010), Fusco (2010), Ortega (2011), Catarino e Souza (2012), Gil Leiva (2012), Alves e Santos (2013), Montecchi e Venuda (2013), Santos (2013), Santos e Pereira (2014), Tolentino (2015), Joudrey, Taylor e Miller (2015), Chan e Salaba (2016), Joudrey e Taylor (2018), Jesus e Castro (2019), Machado e Zafalon (2020), Lourenço, Zafalon e Lopes (2020), Haider (2020), Sardo (2021).

Para o **objetivo b** da pesquisa, buscou-se na literatura textos que propiciassem conhecimentos sobre a Biblioteconomia como disciplina de conhecimento e suas origens institucionais educativas para tratar, em seguida, da educação catalográfica. Essa temática foi abordada com base nos seguintes autores: Ranganathan (2009)¹⁵, Otlet (2018)¹⁶, Cesarino (1973), Martin (1977), Stichweh (1992), Frohmann (1994), Pallier (1994), Lahary (1997), Calenge (1998), Saby (1998), Castro (2000), Le Coadic (2004), Ortega (2004; 2011), Charon, Diu e Parinet (2005), Rendón Rojas (2005), Fonseca (2007), Sayers (2009), Linares Columbié (2015) e Campbell (2016). Após a compreensão da Biblioteconomia e seus modos educacionais, buscou-se tratar da educação catalográfica em termos dos problemas que ela apresenta, em seguida, realizando uma sistematização desses problemas.

A seleção dos textos sobre Educação Catalográfica foi realizada a partir de dois critérios gerais: a) linguístico e b) material. Por **linguístico**, compreende-se as línguas em que os textos se apresentam; no caso deste trabalho, fez-se uso da língua espanhola, francesa, inglesa e portuguesa. Tal delimitação foi estabelecida, em primeiro lugar, devido à capacidade do pesquisador de leitura nesses idiomas e, em segundo lugar, visando à ampliação do espectro que permitisse compreender a temática com produções feitas em outras

¹⁵ Citamos a tradução brasileira da obra publicada pela Editora Briquet de Lemos. Todavia, vale ressaltar que o texto original foi publicado pela primeira vez em 1931.

¹⁶ Citamos a tradução brasileira da obra publicada pela Editora Briquet de Lemos. Todavia, vale ressaltar que o texto original foi publicado pela primeira vez em 1934.

línguas além da língua vernácula do pesquisador. Reconhece-se que várias outras perspectivas não foram acessadas por estarem em outros idiomas. Por **material**, entende-se os textos que foi possível acessar.

Foi realizada uma busca exaustiva para acessar o máximo de textos sobre educação catalográfica nos mais diversos meios. Foram utilizadas as palavras-chave: “ensino de catalogação”, “educação de catalogação”, “educação catalográfica”, “*cataloging education*”, “*teaching of cataloging*”, “*training for Cataloging*”, “*enseñanza de la catalogación*”, “*enseigner le catalogage*” nas fontes: Portal de Periódicos da Capes (principalmente a base LISA), Google acadêmico, Brapci, BTDI, plataforma REDIB (da Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico), Repositorio ANID: producción científica asociada a proyectos y becas financiadas por ANID, portal HAL da ENSSIB, Buletin des Bibliothèques de France, Balisages, e as bases de dados francesas CAIRN.INFO, Theses.fr e Érudit.Org.

Além disso, procedeu-se a uma investigação de novas fontes com base nas referências dos textos previamente localizados. O propósito subjacente a essa iniciativa consistiu em obter um espectro abrangente de fontes visando a uma compreensão mais profunda do fenômeno da educação catalográfica. Portanto, a presente pesquisa pode ser sintetizada em: a) análise de textos pertinentes à educação catalográfica nas fontes já citadas, b) identificação adicional de fontes nos textos recuperados, c) exame crítico e interpretação de todos os textos relevantes, e d) elaboração da subseção 4.2 conforme delineado.

Os textos encontrados sobre Educação Catalográfica estão expressos nos **Apêndice A, B, C e D**. Vale observar o maior volume de publicações em língua inglesa sobre Educação Catalográfica. Foi identificado quase um século de produção científica sobre Educação Catalográfica neste trabalho. Embora a maioria dos textos de língua inglesa seja produzida no contexto estadunidense, há trabalhos de vários outros países. Salientam-se o

predomínio de textos no formato de artigo científico e o advento de dissertações e teses mais recentemente.

Ao pesquisar essa temática, podemos observar alguns movimentos mais específicos de produção sobre esse assunto. Notadamente, o periódico que tem uma maior quantidade de publicações sobre Educação Catalográfica é o **Cataloging & Classification Quarterly Journal**. Em tal temática, notamos números específicos de periódicos, como por exemplo o número especial **Education and Training for Catalogers and Classifiers**, publicado em 1987 pela revista *Cataloging & Classification Quarterly Journal* (volume 7, Issue 4) inicialmente e depois virou um livro no mesmo ano. Em 2002, a ALCTS/ALISE Task Force publicou um relatório, intitulado **Cataloging and Metadata Education: A Proposal for Preparing Cataloging Professionals of the 21st Century**, elaborado pela professora Ingrid Hsieh-Yee. Ademais, há livros específicos com reflexões e pesquisas sobre Educação Catalográfica, como: **Recruiting, Educating, and Training Cataloging Librarians: solving the problems**, editado por Sheila S. Intner e Janet Swan Hill, publicado em 1987; **Education for Cataloging and the Organization of Information: Pitfalls and the Pendulum**, editado por Janet Swan Hill, publicado em 2002 e **Education for Library Cataloguing: International Perspectives**, editado por Dajin D. Sun e Ruth C. Carter, publicado em 2006. Quanto aos eventos, há o intitulado **What They Don't Teach In Library School: Competencies, Education And Employer Expectations For A Career In Cataloging**, realizado em Washington (DC), no mês de junho de 2007. Há, também, um fórum eletrônico, denominado **Cataloging and Metadata Education**, moderado pelo professor Christopher Dieckman, Erin Elzi, Janelle Zetty e Karen Snow. Este fórum eletrônico ocorreu em março de 2018 e os tópicos discutidos, entre outros, foram as abordagens de catalogação e de metadados adotadas nos cursos de Biblioteconomia. Em 2022, a *Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información* da *Universidad Nacional de Costa Rica* e o *Grupo RDA América Latina y el Caribe* organizaram o **1er. Encuentro de Educación sobre Organización de la Información**, com o tema “Enseñanza y aprendizaje del estándar RDA”. Por fim, temos os TCCs (trabalhos

de conclusão de curso de graduação) e as dissertações e teses que, muitas vezes, resultam em artigos de eventos acadêmicos e periódicos.

Após a leitura e análise de toda a produção expressa nos Apêndices A, B, C e D, foram utilizados alguns desses textos para a produção da seção 4.2 sobre os problemas da educação catalográfica: Williamson (1923), Osborn (1941), Shera (1956), Strout (1956), Dunkin e Morton (1964), Schenk (1960), Lubetzky (1965), Saab e Lamson (1979), Fiuza (1985), Henderson (1987), Saye (1987), Soper (1987), Young (1987), Selberg (1988), Intner (1990), Pereira (1990), Gallagher (1991), Gorman (1992), Clack (1993), Evans (1993), Jeng (1993), O'Connor (1993), Riemer (1993), Saye (1993), Frohmann (1994), Clayden (1995), Jeng (1995), Romero (1995), Connaway (1997), Garrett (1997), Hill (1997), Olson (1997), Vellucci (1997), Joudrey (2002), Intner (2002), Turvey e Latarte (2002), Lasic-Lazic; Slavic e Zorica (2003), Bloch (2005), Machado; Helde e Couto (2007), Hsieh-Yee (2008), Miksa (2008), Testa (2008), American Library Association (2009), Mey e Silveira (2009), Carlyle (2011), Trevisan (2011), Moulaison (2012), Tolentino (2012), Al Hijji e Fadlallah (2013), Arakaki *et al.* (2013), Young (2014), Snow (2015), Snow e Hoffman (2015), Castro; Sales e Simionato (2016), Lourenço (2016), Cataloging Competencies Task Force (2017), Braz e Nascimento (2019), Hubner e Silva (2019) e Guerrini (2020). Além disso, acrescentamos alguns autores dos fundamentos das humanidades nessa seção 4.2: Russell (1966), Horkheimer (1970), Marx (1982), Freire (1987), Adorno (1992), Fleury e Fleury (2001), Abbagnano (2007), Waal (2007), Fortuna (2015), Ordine (2016), Gramsci (2017) e Silva (2017).

Toda essa produção mostra a relevância da Educação Catalográfica para a Biblioteconomia. É primordial estudar, sistematizar e problematizar as discussões publicadas sobre essa temática sob diferentes contextos e interesses.

Para o **objetivo c** da pesquisa, buscou-se na literatura textos que constituem conhecimentos sobre os sentidos de crítica e educação crítica para propor os princípios de uma educação catalográfica crítica. Sobre

crítica, investigamos conceitos a partir dos seguintes textos: Arnal, Rincón e Latorre (1992); Bredo e Feinberg (1982); Butler (2013); Chauí (2000); Cunha (2010); Deleuze (2013); Foucault (1990, 1994); Japiassú e Marcondes (2006); Moore (2013); Saviani (1983); Popkewitz (1988); Williams (2013). Sobre educação crítica, estudamos as contribuições dos autores Paulo Freire (1995; 2022; 2023) e Dermeval Saviani (1983; 1986; 2008; 2021) para uma formação crítica.

Como observado, apresentamos, na introdução, a delimitação da pesquisa, a problematização, a justificativa e os objetivos (gerais e específicos). Nesta seção, delimitam-se as questões metodológicas desta investigação. Na seção 3, estruturaram-se as etapas do processo documentário como contexto para o desenvolvimento da catalogação na literatura. Na Seção 4, trata-se da educação catalográfica nos contextos educacionais da Biblioteconomia que a caracterizam e dos problemas que apresenta, fazendo sistematização a fim de compreender o contexto formativo do catalogador na Biblioteconomia. Na Seção 5, buscou-se compreender os sentidos de crítica e educação crítica para propor os princípios de uma educação catalográfica crítica. Os objetivos específicos foram desenvolvidos nas seções deste trabalho, como indicado no Quadro 2.

Os dois primeiros objetivos específicos proporcionaram compreender a Biblioteconomia e suas origens institucionais educativas como contexto para a formação catalográfica, examinar os conceitos de catalogação e perscrutar os problemas da educação catalográfica. No terceiro objetivo específico, buscou-se investigar os conceitos e teorias que embasam uma educação crítica para, em síntese, propor princípios de uma educação catalográfica crítica.

Quadro 2 – Principais elementos da tese e suas relações.

TEMA	Princípios da Educação Catalográfica Crítica
OBJETIVO GERAL	Investigar os princípios de uma educação catalográfica crítica, que contribuam para a formação racional, curiosa, criativa, reflexiva, analítica e emancipatória do discente.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS E DESENVOLVIMENTOS	<p style="text-align: center;">OBJETIVO A</p> <p>Examinar conceitos de catalogação para sistematizar os meandros dessa subdisciplina da Biblioteconomia no processo educacional;</p> <p style="text-align: center;">DESENVOLVIDO NA SEÇÃO 3: CATALOGAÇÃO</p>
	<p style="text-align: center;">OBJETIVO B</p> <p>Tratar a educação catalográfica no contexto da Biblioteconomia, a fim de identificar e sistematizar questões recorrentes;</p> <p style="text-align: center;">DESENVOLVIDO NA SEÇÃO 4: EDUCAÇÃO CATALOGRÁFICA NA BIBLIOTECONOMIA</p>
	<p style="text-align: center;">OBJETIVO C</p> <p>Identificar e sistematizar os conceitos e teorias que embasam uma educação crítica para propor princípios para uma educação catalográfica crítica.</p> <p style="text-align: center;">DESENVOLVIDO NA SEÇÃO 5: EDUCAÇÃO CATALOGRÁFICA CRÍTICA</p>
CONCLUSÕES	<p style="text-align: center;">DESENVOLVIDA NA SEÇÃO 6: CONSIDERAÇÕES</p>

Fonte: elaborado pelo autor a partir da estrutura desenvolvida por Santos (2024).

3 CATALOGAÇÃO

A catalogação tem um rico histórico de contribuições. Como afirma Sardo (2021, p. 162), “As questões de catalogação estão no centro da reflexão da Biblioteconomia há séculos [...]”¹⁷. Na Antiguidade, já havia indícios de protocatalogação. Escavações arqueológicas na biblioteca do rei assírio Assurbanípal (ca. 690 a.C. — 627 a.C.), na cidade de Nínive, revelaram iniciativas de catalogação por meio de listas de inventário. A prática catalográfica é milenar e seus preceitos como disciplina acadêmica foram estruturados principalmente nos dois últimos séculos, ainda que a partir de diferentes nomenclaturas. Nesta seção, vamos inicialmente compreender a catalogação no contexto do processo documentário e depois os conceitos que essa subdisciplina da Biblioteconomia tem recebido.

3.1 A catalogação no contexto do processo documentário

O documento é um dos elementos da comunicação. Atuando linguisticamente como suporte e mensagem, ele viabiliza a circulação de atos comunicativos. Como afirma Ortega (2016, p. 8), “O documento se define por uma instância física (seu suporte material) e uma instância simbólica (informativa, conteudística), sendo que esta última é sempre uma atribuição, ou seja, não é inerente ao objeto”. Em Biblioteconomia, o tratamento do documento para fins comunicacionais ocorre num processo documentário.

O processo documentário é um “[...] sistema ao qual se incorporam uma série de elementos para serem tratados e convertidos num produto novo, mais fácil de difundir ou de ser assimilado pelo usuário” (Robredo; Cunha, 1986, p. 7). Ou seja, ele é um conjunto de ações em que se busca explorar os documentos nos contextos específicos em que as atividades humanas ocorrem. Estas ações permitem a produção de condições interativas entre sujeitos e documentos que sejam de interesse a eles. Deste modo, temos um

¹⁷ No original: “Le questioni catalografiche sono state per secoli al centro della riflessione biblioteconômica [...]” (Sardo, 2021, p. 162).

processo complexo, cujas ações abrangem diferentes teorias, princípios, metodologias e aplicações. Adota-se a nomeação “processo documentário”, porém, diferentes designações são apresentadas na literatura, como por exemplo: “ciclo documentário”; “atividades documentárias”, “cadeia de operações documentais” e “cadeia (*chaîne*, em francês) documentária”.

As ações do processo documentário são atividades especializadas, organizadas numa lógica profissional de planejamento, execução, avaliação e aprimoramento. As ações do processo documentário são realizadas em etapas, as quais requerem planejamento (Almeida, 2005). Há diferentes propostas realizadas na literatura relativas às etapas do processo documentário, como por exemplo, em Maciel e Mendonça (2006), Robredo e Cunha (1986), Owe e Halm (1989), Guinchat e Menou (1994), Sow (1996), Cruz, Mendes e Weitzel (2009) e Ortega (2016). A partir disso, sistematizamos, como pode ser observado na Figura 1, as etapas basilares do processo documentário em: Seleção, Registro, Catalogação, Ordenação, Preservação e Serviços de informação.

Figura 1 – Processo documentário.



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A seleção é a escolha de documentos, numa vasta produção existente, para atender um público. O registro ou tombamento é a especificação de um código de controle ao documento, nos casos em que ele é adquirido. A catalogação é a etapa do processo documentário que é foco desta pesquisa, por isso, seus conceitos são trabalhados em seguida. A ordenação é a maneira pela qual documentos, ou seus metadados, são arranjados no espaço (seja ele, eletrônico ou não). A preservação se caracteriza pelas ações que visam a proteção, manutenção e reparo de documentos. Os serviços de informação podem incluir disseminação seletiva de informação, produção de listagens de referências ou índices de diversos tipos e atendimento ao público, a depender do contexto documentário.

A catalogação pode ser considerada a produção intencional de condições de interação entre atores num contexto documentário. Esses atores são, comumente, nomeados de documentos e usuários.

Propomos, na **Figura 2**, os elementos estruturantes da catalogação.

Figura 2 – Elementos estruturantes da catalogação.



Fonte: elaborada pelo autor.

Segundo proposto na **Figura 2**, a catalogação pode ser abordada como subdisciplina da Biblioteconomia e, em outra perspectiva, considerada como procedimento.

Como subdisciplina, a catalogação estuda e propõe condições de interação entre atores e documentos, por meio de teorias, princípios, modelos conceituais, métodos e instrumentos. Essa seria a forma macro da catalogação.

Por sua vez, na perspectiva procedimental da catalogação, criam-se intencionalmente condições de interação entre atores, por meio da elaboração de mensagens que representam um documento, tanto nos seus aspectos formais descritivos quanto nos aspectos temáticos. Essa seria a forma micro da catalogação.

Dessa maneira, a catalogação é tanto processo de produção de mensagens representativas de documentos quanto uma subdisciplina que elabora elementos intelectuais para promover a interação entre atores e documentos.

O contexto documentário é o ambiente em que o relacionamento dos usuários com os documentos ocorre. As condições de interação são todas aquelas propiciadas pelas ações de produção de mensagens catalográficas, as quais precisam ser devidamente geridas por ações de planejamento e avaliação. Para possibilitar uma melhor interação, algo precisa ser elaborado, feito e criado de maneira pertinente e consistente.

3.2 As conceituações de catalogação

O levantamento, seleção e exame dos conceitos de catalogação permitem dizer que diferentes acepções são apresentadas para este termo.

A diversidade conceitual é decorrente dos diferentes contextos a partir dos quais a catalogação foi analisada. Os conceitos são recursos de trabalho intelectual para o desenvolvimento de ações especializadas. Dessa maneira,

a baixa lapidação dos conceitos pode causar dificuldades intelectuais que resultam em problemáticas nas ações acadêmicas e profissionais. Parte-se do pressuposto que as ações são moldadas pelas concepções conceituais. Como essa pluralidade conceitual pode gerar confusão sobre as delimitações de catalogação, faz-se necessário identificar o acúmulo de conhecimento sobre o tema.

Os resultados da seleção de conceitos sobre catalogação, precedidos do ano de publicação, em ordem crescente, são apresentados no **Quadro 3** a seguir.

Quadro 3 – Conceitos de catalogação coletados em textos publicados entre 1904 e 2021.

ANO	CONCEITO
1904	Catalogação é uma arte , não uma ciência ¹⁸ (Cutter, 1904, p. 6, grifo nosso, tradução nossa).
1931 ¹⁹	[...] catalogação talvez seja o ramo mais recente a acompanhar a espiral do método científico em seu desenvolvimento (Ranganathan, 2009, p. 287, grifo nosso).
1941	[...] catalogação é uma arte , e como uma arte, ela é técnica ²⁰ (Osborn, 1941, p. 394, grifo nosso, tradução nossa).
1943 ²¹	[...] catalogação envolve três atividades distintas: (1) identificação do autor ou autores da obra e estabelecimento das entradas principal e secundárias; (2) descrição e identificação de determinado livro ou conjunto de livros; (3) análises dos conteúdos de assunto da obra e organização de um sistema de cabeçalhos de assuntos ²² (Lubetzky, 2001, p. 41, grifo nosso, tradução nossa).
1943	[...] o processo de preparação de um catálogo , ou entradas para um catálogo. Em um sentido amplo, todos os processos relacionados com a preparação e manutenção de um catálogo , incluindo a classificação e atribuição de cabeçalho de assuntos. Num sentido mais restrito, a determinação das formas de entrada e a preparação

¹⁸ No original: "Cataloging is an art, not a science." (Cutter, 1904, p. 6).

¹⁹ A primeira edição desse livro foi publicada em 1931.

²⁰ No original: "[...] cataloging is an art, and as an art it is technical" (Osborn, 1941, p. 394).

²¹ O texto original data desde 1943, quando era anteprojeto não publicado, Washington, D.C.: Biblioteca do Congresso.

²² No original: "[...] cataloging involves three distinct activities: (1) identification of the author or authors of the work and establishment of the main and added entries; (2) description and identification of the given book or set of books; (3) analysis of the subject contents of the work and organization of a system of subject headings." (Lubetzky, 2001, p. 41).

	das descrições bibliográficas para um catálogo ²³ (Thomson, 1943, p. 24-25, grifo nosso, tradução nossa).
1976	O processo de compilação de um catálogo ou construção de entradas para inserção no catálogo ²⁴ (Wersig; Neveling, 1976, p. 97, grifo nosso, tradução nossa).
1978	Catalogação, isto é, o processo técnico do qual resulta o catálogo, é a linguagem de descrição bibliográfica , que só poderá ser um bom instrumento de comunicação à medida que for normalizado (Barbosa, 1978, p. 30, grifo nosso).
1993	[...] operação que completa os dados obtidos através da descrição bibliográfica, fornecendo à entrada, produto da descrição , cabeçalhos, pontos de acesso secundários, número de chamada, etc. ²⁵ (Clauso Garcia, 1993, p. 15, grifo nosso, tradução nossa).
1997	A catalogação consiste na descrição das características externas específicas de um documento. Esta descrição permite, seguindo regras de transcrição padronizadas, constituir um registro bibliográfico; o conjunto dos registros de uma coleção de documentos associados à sua localização forma um catálogo ²⁶ (Provansal, 1997, p. 110, grifo nosso, tradução nossa).
1999	[...] descrever os elementos informativos que permitem identificar um documento e estabelecer os pontos de acesso que permitirão a sua recuperação por título, autor ou assunto previamente conhecidos ²⁷ (Garrido Arilla, 1999, local. 522, grifo nosso, tradução nossa). [...] Catalogar um documento é, portanto, realizar um processo global que exige a execução de uma série de operações, algumas das quais são de identificação , outras são analíticas e outras são de ordenação e localização de documentos, e que terminam com a confecção do produto: a entrada bibliográfica ²⁸ (Garrido Arilla, 1999, local. 522, grifo nosso, tradução nossa).

²³ No original: “[...] the process of preparing a catalog, or entries for a catalog. In a broad sense, all the processes connected with the preparation and maintaining of a catalog, including classification and assignment of subject headings. In a narrower sense, the determining of the forms of entry and preparing the bibliographical descriptions for a catalog.” (Thomson, 1943, p. 24-25).

²⁴ No original: “The process of compiling a catalogue or constructing entries for insertion into the catalogue.” (Wersig; Neveling, 1976, p. 97).

²⁵ No original: “[...] operación que completa los datos obtenidos a través de la descripción bibliográfica, dotando al asiento, producto de la descripción, de encabezamientos, puntos de acceso secundarios, signatura topográfica, etc.” (Clauso Garcia, 1993, p. 15).

²⁶ No original: “Le catalogage consiste en la description des caractéristiques extérieures spécifiques d'un document. Cette description permet, en suivant des règles de transcription normalisées, de constituer une notice bibliographique; l'ensemble des notices d'une collection de documents associé à leur localisation forme un catalogue.” (Provansal, 1997, p. 110).

²⁷ No original: “[...] describir los elementos informativos que permiten identificar un documento y de establecer los puntos de acceso que van a permitir recuperarlo por el título, autor o materia que se conocen de antemano.” (Garrido Arilla, 1999, local. 522).

²⁸ No original: “[...] Catalogar un documento es, por lo tanto, realizar un proceso global que obliga a ejecutar una serie de operaciones, que unas son identificativas, otras analíticas y

2003	<p>Catálogo é a arte (ou, alguns podem dizer, a ciência) de descrever um documento ou objeto no menor número possível de palavras²⁹ (Read, 2003, p. 5, grifo nosso, tradução nossa). [...] a tarefa de catalogação pode ser dividida em duas partes: 1. catalogação descritiva; 2. catalogação de assuntos.³⁰ (Read, 2003, p. 6-7, grifo nosso, tradução nossa).</p> <p>A catalogação e o gerenciamento de registros podem ser divididos a grosso modo em três processos principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • descrição bibliográfica; • catalogação de assuntos; • controle de autoridade³¹ (Read, 2003, p. 44, grifo nosso, tradução nossa)
2003	<p>A catalogação é uma forma de representação sucinta e padronizada de um item documentário, que tem como objetivo ampliar as formas de acesso a um documento facilitando tarefas e os processos de localização de documentos e informações (Siqueira, 2003, p. 37, grifo nosso).</p>
2004	<p>A catalogação é um método tradicional que consiste em escolher como palavras que servirão de entradas no catálogo descrevam a origem do documento: nomes de autores, editores, lugar, data, língua de publicação, título do documento (Le Coadic, 2004, p. 64).</p>
2004	<p>O processo de criação de entradas para um catálogo. Nas bibliotecas, isso geralmente inclui descrição bibliográfica, análise de assunto, atribuição de notação de classificação e todas as atividades envolvidas na preparação física do item para a estante, tarefas geralmente executadas sob a supervisão de um bibliotecário treinado como catalogador³² (Reitz, 2004, p. 122, tradução nossa).</p>
2006	<p>Catálogo. Refere-se ao processo de preparação de entradas para um catálogo de acordo com um conjunto de regras para permitir ao usuário saber:</p>

otras de ordenación y localización documental, y que terminan, con la confección del producto: el asiento bibliográfico." (Garrido Arilla, 1999, local. 522).

²⁹ No original: "Cataloguing is the art (or, some might say, the science) of describing a document or object in the smallest possible number of words." (Read, 2003, p. 5).

³⁰ No original: "[...] the task of cataloguing may be broken down into two parts:

1. descriptive cataloguing;

2. subject cataloguing." (Read, 2003, p. 6-7).

³¹ No original: "Cataloguing and records management may be roughly broken down into three main processes:

bibliographic description;

subject cataloguing;

authority control" (Read, 2003, p. 44).

³² No original: "The process of creating entries for a catalog. In libraries, this usually includes bibliographic description, subject analysis, assignment of classification notation, and activities involved in physically preparing the item for the shelf, tasks usually performed under the supervision of a librarian trained as a cataloger." (Reitz, 2004, p. 122).

	<p>– quais itens estão disponíveis; e</p> <p>– a partir do indicador de localização, onde os itens podem estar localizados³³ (Raju; Raju, 2006, p. 12, grifo nosso, tradução nossa).</p>
2007	<p>Catálogo é a preparação de informação bibliográfica para registros de catálogo. Os catalogadores usam um conjunto de ferramentas de catalogação que são as regras e padrões internacionais acordados.</p> <p>A catalogação consiste em</p> <ul style="list-style-type: none"> • catalogação descritiva • catalogação de assuntos • classificação³⁴ (Mortimer, 2007, p. 10, grifo nosso, tradução nossa).
2008	<p>2. Processo técnico para registro e descrição de itens tendo em vista a organização de catálogos. <=> Descrição Internacional Bibliográfica Normalizada (ISBD). 3. Em sentido mais amplo, a catalogação abrange não somente a descrição bibliográfica, mas também a análise temática com seus produtos, entre eles a identificação temática (Cunha; Cavalcante, 2008, p. 70, grifo nosso).</p>
2008	<p>a) Elaboração, segundo princípios normalizados, de uma notícia bibliográfica sinalética, analítica ou descritiva de um documento, tendo em vista a criação e atualização de catálogos. b) Parte da biblioteconomia que trata das normas que se devem seguir na elaboração dos catálogos. c) Secção de uma biblioteca onde se procede à seleção, classificação e catalogação dos livros com a finalidade de servir o utilizador (Faria; Pericão, 2008, p. 145, grifo nosso).</p>
2008	<p>A catalogação pode ser definida como a descrição bibliográfica de um documento em tabelas e/ou fichas, na concepção de produtos como catálogos ou referências bibliográficas (Monteiro, 2008, p. 42, grifo nosso).</p>
	<p>Catálogo é a técnica que estuda a forma de registro da unidade documentária. Por "unidade documentária" compreende-se documento bibliográfico (livro, folheto, tese, patente, periódico etc.) e não bibliográfico ou especial (mapa, filme, diafilme, diapositivo, disco, videocassete, microfilme, CD-ROM etc.) (Cruz; Mendes; Weitzel, 2009, p. 27, grifo nosso).</p>
2009	<p>O estudo, preparação e organização de mensagens, com base em registros do conhecimento, reais ou ciberespaciais, existentes ou passíveis de inclusão em um ou vários acervos, de forma a permitir a</p>

³³ No original: "Cataloguing. This refers to the process of preparing entries for a catalogue according to a set of rules so as to enable the user to know:

– what items are available; and

– from the location indicator, where the items may be located." (Raju; Raju, 2006, p. 12).

³⁴ No original: "Cataloging is the preparation of bibliographic information for catalog records. Catalogers use a set of cataloging tools, which are the agreed international rules and standards.

Cataloging consists of

- descriptive cataloging
- subject cataloging
- classification." (Mortimer, 2007, p. 10).

	<p>interseção entre as mensagens contidas nestes registros do conhecimento e as mensagens internas dos usuários (Mey; Silveira, 2009, p. 7, grifo nosso).</p> <p>A catalogação compreende três partes: descrição bibliográfica, pontos de acesso e dados de localização (Mey; Silveira, 2009, p. 94, grifo nosso).</p>
2010	<p>[...] a catalogação constitui-se como um processo de representação informacional que garante a identificação única do recurso informacional para fins de recuperação e, portanto, essencial para proporcionar a recuperação eficiente dos recursos nos variados tipos de sistemas de informação. Desenvolvida na área da Biblioteconomia, a catalogação é um método para construção de representações do qual a Ciência da Informação se utiliza de forma interdisciplinar (Alves, 2010, p. 12, grifo nosso).</p>
2010	<p>Considera-se a catalogação, no seu sentido mais amplo, como um conjunto de normas, procedimentos e tarefas necessárias à aquisição de uma informação e sua inserção em um catálogo (Fusco, 2010, p. 30, grifo nosso).</p>
2011	<p>Adotamos a forma 'Catalogação' para indicar a área que se ocupa dos princípios e métodos de produção de bases de dados bibliográficas (termo mais amplo que catálogos de bibliotecas) e 'catalogação' para tratar das operações de produção dessas bases de dados (Ortega, 2011, p. 45, grifo nosso).</p> <p>É provável que os termos representação descritiva e representação temática tenham sido adotados com o objetivo de ampliar o conceito de Catalogação, o qual remete à produção de catálogos de biblioteca. Contudo, o desenvolvimento teórico e metodológico da representação descritiva e da representação temática foi realizado de modo separado, conduzindo a dificuldades conceituais na articulação entre os dois processos. Já a Catalogação, incluindo a catalogação descritiva e a catalogação de assunto, responde pela construção global do sistema, nesse caso, o catálogo (Ortega, 2011, p. 45, grifo nosso).</p>
2012	<p>A catalogação é o processo por meio do qual se descreve formalmente um documento ou recurso e se estabelece um variado e variável número de pontos de acesso, objetivando proporcionar, ao usuário final, a condição de encontrar, identificar, selecionar e obter o documento ou o recurso descrito, ou a informação nele contida. Portanto, é um processo que gera o registro bibliográfico que, por sua vez, identifica e descreve um documento, tanto na sua forma física, como na de conteúdo, funcionando como sua representação na medida em que permite a um usuário encontrar, identificar, selecionar e obter uma obra por meio de um instrumento de recuperação, nomeadamente o catálogo (Catarino; Souza, 2012, p. 84, grifo nosso).</p>
2013	<p>A catalogação é um conjunto de procedimentos que permite à biblioteca dar a conhecer aos seus leitores os documentos que possui e fornecer informações sobre como identificá-los e depois recuperá-</p>

	los nas estantes em que estão guardados ³⁵ (Montecchi; Venuda, 2013, p. 105, grifo nosso, tradução nossa).
2013	O processo de catalogação, [sic] como responsável pela construção de sistemas constituídos por conjuntos de elementos interconectados e combinados de formas de representação cria instrumentos para facilitar o fluxo da informação nos mais diversos ambientes informacionais e é responsável pela apresentação de estruturas que oferecem condições favoráveis de acesso aos códigos formais de representação simbólica e aos canais de transferência da informação, desempenhando com competência a decodificação e a codificação dos códigos e regras utilizados para representar conhecimento e descrever informações, documentos e recursos (Santos, 2013, p. [1], grifo nosso).
2013	[...] não só uma técnica para a construção de catálogos, mas, principalmente, uma disciplina científica com teorias e métodos próprios para o processamento e tratamento descritivo da informação (Alves; Santos, 2013, p. 24, grifo nosso).
2014	O termo Catalogação tem sua origem na construção de catálogos para bibliotecas e enquanto processo lida com a organização sistemática da informação de dados e de recursos/objetos informacionais. Ela é encarregada da construção de registros completos sobre um recurso informacional, o [sic] de oferecer a referência cruzada de registros e arquivos e ainda pelo processo de identificação e descrição detalhada desses objetos. Nesse registro [sic] estão inclusas as descrições de forma/física e de conteúdo/assunto do objeto representado (Santos; Pereira, 2014, p. 09, grifo nosso).
2015	A catalogação é um subconjunto de um campo maior denominado information organization (às vezes referido como controle bibliográfico ou <i>organization of information</i>) e é útil visualizá-lo dentro desse contexto ³⁶ (Joudrey; Taylor; Miller, 2015, p. 21, grifo nosso, tradução nossa). Este processo geralmente começa com a catalogação descritiva e continua com a análise do assunto , e ao longo de ambas as fases está entrelaçado o processo de controle de autoridade ³⁷ (Joudrey; Taylor; Miller, 2015, p. 28, grifo nosso, tradução nossa).
2015	A catalogação refere-se ao processo de elaboração, construção e manutenção de catálogos, que inclui a preparação das descrições bibliográficas, a determinação das formas de entradas , da [sic]

³⁵ No original: "La catalogazione è un insieme di procedure che consentono alla biblioteca di far conoscere ai propri lettori i documenti che essa possiede e dare le indicazioni per poterli individuare e quindi recuperare negli scaffali in cui sono conservati." (Montecchi; Venuda, 2013, p. 105).

³⁶ No original: "Cataloging is a subset of a larger field that is called information organization (sometimes referred to as bibliographic control or as organization of information), and it is helpful to view it within that context." (Joudrey; Taylor; Miller, 2015, p. 28).

³⁷ No original: "This process usually begins with descriptive cataloging and continues with subject analysis, and throughout both phases is intertwined the process of authority control." (Joudrey; Taylor; Miller, 2015, p. 28).

	atribuição de assuntos e elaboração de resumos (Tolentino, 2015, p. 52, grifo nosso).
2016	Vários procedimentos distintos de catalogação fazem parte da preparação de um registro bibliográfico individual para uma biblioteca: (1) descrição de recursos , preparação de descrições bibliográficas e determinação de pontos de acesso bibliográfico; (2) análise de assuntos (muitas vezes referida como catalogação de assuntos), a operação de atribuição de títulos de assuntos; (3) classificação , atribuição de números de classificação e números de livros; e (4) trabalho de autoridade , a determinação das formas padronizadas de termos e nomes de assuntos. Para quem faz catalogação on-line, um procedimento adicional é a [5] MARC Tagging ³⁸ (Chan; Salaba, 2016, grifo nosso, tradução nossa).
2018	A catalogação compreende duas atividades principais: a catalogação descritiva e a catalogação de assunto ³⁹ (Joudrey; Taylor, 2018, p. 25, grifo nosso, tradução nossa).
2019	O processo realizado para garantir que as pessoas/usuários recuperem as informações que buscam e descubram informações relevantes é a Catalogação Descritiva. A Catalogação Descritiva é caracterizada pela elaboração de formas de representação do conhecimento registrado, tem como produto o catálogo bibliográfico, que congrega os dados bibliográficos, inclusive, os de autoridade (Jesus; Castro, 2019, p. 46, grifo nosso).
2020	Catalogação ou Catalogação de Biblioteca é o processo de criação e manutenção de registros bibliográficos e de autoridade do catálogo da biblioteca, banco de dados de livros, folhetins, gravações de som, imagens em movimento, materiais cartográficos, arquivos de computador, recursos eletrônicos etc. que são propriedade de uma biblioteca. [...] O processo de catalogação envolve duas atividades principais, a saber. Catalogação Descritiva e Catalogação de Assuntos ⁴⁰ (Haider, 2020).
2020	[...] o termo catalogação que, no sentido amplo, é o processo que culmina objetivamente pela apresentação de produtos voltados ao estabelecimento do processo comunicativo entre pessoas, máquinas e unidades de informação. [...] a catalogação conjuga aspectos descritivos, temáticos , contextuais e de acesso à informação de

³⁸ No original: "Several distinct cataloging procedures are part of preparing an individual bibliographic record for a library: (1) resource description, the preparation of bibliographic descriptions and the determination of bibliographic access points; (2) subject analysis (often referred to as subject cataloging), the operation of assigning subject headings; (3) classification, the assignment of classification numbers and book numbers; and (4) authority work, the determination of the standardized forms of subject terms and names. For those doing online cataloging, an additional procedure is MARC tagging." (Chan; Salaba, 2016).

³⁹ No original: "Cataloging comprises two major activities: descriptive cataloging and subject cataloging." (Joudrey; Taylor, 2018, p. 25).

⁴⁰ No original: "Cataloging or Library Cataloging is the process of creating and maintaining bibliographic and authority records of the library catalog, the database of books, serials, sound recordings, moving images, cartographic materials, computer files, e-resources etc. that are owned by a library. [...] The process of cataloging involves two major activities, viz. Descriptive Cataloging and Subject Cataloging." (Haider, 2020).

	modo que a interconexão entre eles esteja assegurada (Lourenço; Zafalon; Lopes, 2020, p. 86-87, grifo nosso)
2020	A catalogação, portanto, é compreendida como um processo que considera o conjunto de aspectos descritivos e temáticos ou de assuntos, que favorecem os mecanismos de busca e recuperação do documento, e define elementos que permitem acessá-lo, local ou remotamente (Machado; Zafalon, 2020, p. 17, grifo nosso).
2021	[...] a catalogação é certamente uma atividade antes de tudo teórica e só depois prática , cuja finalidade é permitir o acesso a recursos (físicos ou digitais) [...] ⁴¹ (Sardo, 2021, 161-162, grifo nosso, tradução nossa).

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O **Quadro 3** apresenta conceitos de catalogação que buscamos sistematizar na sequência.

3.3 Sistematização dos conceitos de catalogação

A delimitação da configuração da catalogação exige operar com termos diferentes que foram produzidos no decorrer do tempo.

A catalogação recebeu ao menos três caracterizações por autores diversos, cada um deles segundo sua época e contexto cultural de produção. A catalogação é caracterizada como: arte (Cutter, 1904; Osborn, 1941; Cruz; Mendes; Weitzel, 2009), técnica (Osborn, 1941; Barbosa, 1978) e/ou ciência (Ranganathan, 2009⁴²; Mey; Silveira, 2009; Alves; Santos, 2013).

Como se pode observar, há uma caracterização inicial de catalogação como arte, passando no decorrer do século XX pela ideia de uma atividade técnica e, no século XXI, sendo abordada como ciência.

Para Cutter (1904), a catalogação como arte está ligada ao sentido de experiência sem parâmetros generalizantes comuns aos meios científicos. Cutter (1904, p. 6, tradução nossa) afirma que embora os resultados das

⁴¹ No original: “[...] la catalogazione sia certamente una attività prima di tutto teorica e solo dopo pratica, la cui finalità sia quella di consentire l'accesso alle risorse (fisciche o digitali) [...]” (Sardo, 2021, 161-162).

⁴² Publicação original de 1930, Ranganathan se antecedeu ao nomear como ciência comprando a outros autores da sua época.

experiências catalográficas possam ser mais bem direcionados por regras, “Nenhuma regra pode substituir a experiência e o bom julgamento [...]”. A afirmação da catalogação como arte, que faz supor sua negação como ciência, produziu um desencontro, cada vez maior, com a inserção da educação biblioteconômica e, conseqüentemente, da catalogação nos meios acadêmicos/científicos posteriores a Cutter. Apesar disso, a característica enfatizada por Cutter parece ser a da experiência empírica, ou seja, o acúmulo das práticas catalográficas.

Osborn (1941) também conceitua a catalogação como arte, porém no sentido de técnica. O vocábulo “técnica” tem origem no grego *Techno*, de *téchné* (τέχνη), e no latim, como *technicus*. Dependendo da perspectiva, *techné* é diferente de técnica. Oliveira (2008, p. 4) afirma que

A ‘*techné*’ é um outro tipo de conhecimento, distinto da técnica no sentido geral, que não se limitava à pura contemplação da realidade, mas era uma atividade interessada na solução dos problemas práticos, em servir de guia para os homens na sua luta para melhorar e aperfeiçoar a sobrevivência, na cura de doenças, na construção de instrumentos e edifícios e outros.

Na Grécia antiga, em geral, a técnica é vista como arte, habilidade, conjunto de processos de uma arte, maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo (Cunha, 2010). Poderíamos inferir que o sentido de arte de Cutter seria um saber experiencial para um melhor julgamento e o sentido de Osborn seria o de ação especializada, pautada por certos critérios a depender dos entendimentos de técnica.

Por sua vez, Barbosa (1978) não define catalogação como arte, mas como processo técnico que resulta no catálogo. Ela ressalta que a qualidade catalográfica está ligada à normalização dessa linguagem de descrição bibliográfica. A conceituação como técnica lembra uma nomenclatura familiar aos bibliotecários brasileiros: processamento técnico. Cruz, Mendes e Weitzel (2009, p. 18) entendem que o processamento técnico “[...] é a fase em que se identifica, descreve, classifica e localiza, na biblioteca, cada documento adquirido”. Para elas, a catalogação é uma técnica, porém uma “[...] técnica

que estuda a forma de registro da unidade documentária" (Cruz; Mendes; Weitzel, 2009, p. 27).

Em outra perspectiva da catalogação, Mey e Silveira afirmam que "em passado recente, a catalogação era vista como uma técnica de elaborar catálogos – idéia muito restritiva e simplista; ou, como técnica que listava itens – mais restritiva ainda" (Mey; Silveira, 2009, p. 8). Elas definem catalogação como "estudo, preparação e organização de mensagens [...]" (Mey; Silveira, 2009, p. 7). Isto é, a catalogação não é só a ação de preparar e organizar, mas algo que precisa ser estudado. As autoras entendem que a "representação não é um trabalho mecânico, pois implica o levantamento das características desse registro e a cognição das características do usuário [...]" (Mey; Silveira, 2009, p. 7). Corroborando essa concepção, Silva afirma que:

Entender a catalogação somente como técnica de elaboração de catálogos é enxergá-la com uma visão extremamente restrita. A catalogação não somente caracteriza os recursos informacionais, individualizando-os, mas também os reúne por suas semelhanças (Silva, 2013, p. 68).

É premente que os sentidos de técnica na Biblioteconomia sejam verticalizados, tendo em vista que a dispersão é maior que a elucidação, mesmo já existindo alguns intentos.

A catalogação como ciência parece ser uma delimitação mais comum nos últimos tempos, porém esse cunho científico já era sinalizado por Ranganathan em 1931, ao afirmar que a "catalogação talvez seja o ramo mais recente a acompanhar a espiral do método científico em seu desenvolvimento" (Ranganathan, 2009, p. 287). Ranganathan ressalta que essa atribuição científica nobilitou a catalogação, que passou a não ser tratada apenas "como um caso de norma prática e empírica" (Ranganathan, 2009, p. 287). Ainda que a catalogação tenha emergido da viabilização dos catálogos, Alves e Santos (2013, p. 24) afirmam que ela se tornou não "[...] só uma técnica para a construção de catálogos, mas, principalmente, uma disciplina científica com teorias e métodos [...]". Sendo assim, os interessados

em catalogação têm produzido um conjunto de conhecimentos que possibilitaria sua configuração como disciplina científica, o que é algo esperado, tendo em vista o contexto acadêmico em que se insere a educação catalográfica.

A partir desse breve levantamento, intenta-se, no **Quadro 4** a seguir, sistematizar as características de cada configuração da catalogação.

Quadro 4 – A configuração da catalogação e suas características.

	CONFIGURAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Catalogação como:	Arte	Experiência e bom julgamento
	Técnica	Processo especializado
	Ciência	Teorias e métodos específicos

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A catalogação foi recorrentemente abordada como arte, técnica ou ciência. Por sua vez, um outro conjunto de acepções foi amplamente enunciado, tomando como referência os procedimentos que compõem a catalogação. Nessa orientação adotada para a produção dos conceitos, os procedimentos catalográficos considerados variam de autor para autor.

De qualquer maneira, enquanto muitos autores limitam o conceito de catalogação aos procedimentos, alguns buscam elaborar definições de ordem abstrata, não restritos aos procedimentos. Sardo chega a afirmar que a catalogação, como apresentado no Quadro 1, é “[...] uma atividade antes de tudo teórica e só depois prática, cuja finalidade é permitir o acesso a recursos (físicos ou digitais) [...]” (Sardo, 2021, 161-162, tradução nossa).

A conceituação de catalogação por seus procedimentos faz uso de vocábulos variados, como podemos ver a seguir:

- arte de descrever (Read, 2003);
- atividades (Lubetzky, 2001; Joudrey; Taylor, 2018);
- construção (Santos, 2013);
- descrição (Provansal, 1997; Monteiro, 2008);
- forma de representação (Siqueira, 2003);
- métodos e operações de produção (Ortega, 2011);

- método (Le Coadic, 2004);
- meios/método (Joudrey; Taylor; Miller, 2015);
- operação (Clauso Garcia, 1993),
- preparação de informações bibliográficas (Mortimer, 2007);
- preparação e organização (Mey; Silveira, 2009);
- procedimentos (Montecchi; Venuda, 2013);
- procedimentos e tarefas (Fusco, 2010);
- processo de organização, construção e registros e processo de identificação e descrição (Santos; Pereira, 2014, p. 9) / processo de descrição, de construção e de planejamento (Santos; Pereira, 2014, p. 181);
- processo de elaboração / construção / manutenção (Tolentino, 2015);
- processo de preparação (Raju; Raju, 2006; Thomson, 1943);
- processo de representação (Alves, 2010);
- processo de compilação / construção de entradas (Wersig; Neveling, 1976);
- processo de criação (Reitz, 2004),
- Processo de manutenção (Haider, 2020);
- processo global de operações (Garrido Arilla, 1999);
- processo técnico (Barbosa, 1978; Cunha; Cavalcante, 2008);
- tarefa (Read, 2003); e
- técnica que estuda a forma de registro (Cruz; Mendes; Weitzel, 2009).

Via de regra, podemos afirmar que os autores delimitam a catalogação em algumas atividades procedimentais, as quais são voltadas a um objetivo. Destaca-se que, embora esses autores também possam considerar a catalogação como uma subdisciplina da Biblioteconomia, ou seja, não apenas como procedimento, os conceitos de catalogação apresentados por eles nos textos indicados nem sempre sinalizam uma perspectiva científica.

A delimitação da catalogação como um procedimento pode ser percebida em Provansal, ao afirmar que ela “é a descrição das características

externas específicas de um documento”⁴³ (1997, p. 110, tradução nossa). Ele ainda reitera que essa descrição constitui o registro bibliográfico e o conjunto desses registros formam um catálogo. Em tal definição, não se menciona os aspectos temáticos de um documento. A especificação de “características externas” de um documento afigura-se limitante, no sentido de um registro bibliográfico, geralmente, conter mais que os elementos externos a esse documento. O uso desse tipo de vocábulo suscita o questionamento sobre quais atributos são externos ao documento.

Wersig e Neveling (1976) sintetizam a catalogação numa dualidade: ela é um processo de compilação ou ela é a construção de entradas para inserção em um catálogo. Os autores apresentam a catalogação abrangendo aspectos descritivos e temáticos.

Raju e Raju (2006) demarcam a catalogação como processo de preparação de entradas para um catálogo. Esse processo deve possibilitar, de acordo com os autores, que o usuário saiba quais itens estão disponíveis e indicar a localização do documento. Além disso, Raju e Raju apresentam as definições mais específicas de “Catalogação Descritiva” e “Catalogação de assunto”. A primeira trata do “[...] processo de catalogação envolve a apresentação de uma descrição bibliográfica dos itens e a **determinação de pontos de acesso** nos registros de catalogação. Não inclui representação de assunto”⁴⁴ (Raju; Raju, 2006, p. 13, grifo nosso, tradução nossa). A segunda definição, a catalogação de assunto, é o “[...] processo de catalogação envolve a realização de análises temáticas dos itens e o fornecimento de

⁴³ No original: “[...] description des caractéristiques extérieures spécifiques d'un document. [...]” (Provansal, 1997, p. 110).

⁴⁴ No original: “This aspect of the cataloguing process involves the presentation of a bibliographic description of items and the determination of access points on cataloguing records. It does not include subject representation.” (Raju; Raju, 2006, p. 13).

notações de classificação e cabeçalhos de assuntos que representam o conteúdo temático dos itens”⁴⁵ (Raju; Raju, 2006, p. 15, tradução nossa).

Haider (2020) delimita a catalogação como processo de criação e manutenção de registro bibliográfico e de autoridades. As atividades catalográficas, para Haider (2020), são “Catalogação Descritiva”⁴⁶ e “Catalogação de assunto”⁴⁷. Com os mesmos termos, Joudrey e Taylor (2018) também compreendem a catalogação com essas duas atividades principais. Para eles, o objetivo da catalogação é criar uma lista multifacetada de recursos aos quais a biblioteca pode fornecer acesso. Joudrey e Taylor (2018) especificam que a catalogação envolve as seguintes atividades:

Quadro 5 – Atividades da catalogação na visão de Joudrey e Taylor.

CATALOGAÇÃO	
CATALOGAÇÃO DESCRITIVA	CATALOGAÇÃO DE ASSUNTO
<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma descrição - Escolher pontos de acesso - Garantir o controle da autoridade 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher Termos de um Vocabulário Controlado - Escolher Notações de Classificação

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Joudrey e Taylor (2018).

Vale mencionar que as atividades de “Escolher os pontos de acesso” e “Garantir o controle de autoridade” mencionadas por Joudrey e Taylor (2018) na Catalogação Descritiva são relativas apenas aos aspectos descritivos/formais do documento (nomes de criadores, nomes de colaboradores, títulos dados ao recurso e títulos de recursos relacionados), ou seja, não se trata de pontos de acesso de assunto. Interessante notar que os autores Daniel N. Joudrey e Arlene G. Taylor desta obra de 2018 publicaram outra obra em 2015 (Introduction to Cataloging and Classification), em

⁴⁵ No original: “[...] cataloguing process involves carrying out subject analysis of items and providing classification notations and subject headings that represent the subject content of items.”

⁴⁶ No original: “Descriptive Cataloging”.

⁴⁷ No original: “Subject Cataloging”.

conjunto com David P. Miller, e nesta obra o Controle de Autoridade não é indicado como um processo específico da catalogação Descritiva, mas como um processo posterior à Catalogação descritiva e à Catalogação de assunto. Sendo assim, na obra de 2015, fica mais evidente para esses autores que o Controle de Autoridade se refere aos aspectos descritivos e temáticos de um documento. Como eles afirmam, “Um arquivo de autoridade é um agrupamento de registros das formas de nomes, títulos ou **assuntos** escolhidos para uso em um catálogo”⁴⁸ (Joudrey; Taylor; Miller, 2015, p. 30, grifo nosso, tradução nossa).

Read (2003) afirma que “[...] a tarefa de catalogação pode ser dividida em duas partes: 1. catalogação **descritiva**; 2. catalogação de **assuntos**”⁴⁹ (Read, 2003, p. 6-7, grifo nosso, tradução nossa). Para ela, a Catalogação Descritiva pode ser dividida em duas etapas:

(a) **construir uma descrição** bibliográfica do item em questão suficientemente detalhada para distingui-lo de todos os outros itens com características semelhantes (por exemplo, o mesmo autor ou título);

(b) **fazer entradas** para o(s) autor(es), título(s) e série nos índices apropriados.⁵⁰ (Read, 2003, p. 7, grifo nosso, tradução nossa).

Observa-se que as entradas estão relacionadas apenas aos aspectos da representação descritiva. A autora menciona a Catalogação de Assunto, porém não especifica as ações como na Catalogação Descritiva. Ela afirma que “A catalogação de assuntos, ao **contrário da indexação**, destina-se a

⁴⁸ No original: “An authority file is a grouping of records of the forms of names, titles, or subjects chosen for use in a catalog.” (Joudrey; Taylor; Miller, 2015, p. 30).

⁴⁹ No original: “[...] the task of cataloguing may be broken down into two parts:

1. descriptive cataloguing;

2. subject cataloguing.” (Read, 2003, p. 6-7).

⁵⁰ No original: “(a) constructing a bibliographic description of the item in hand which is sufficiently detailed to distinguish it from all other items with similar characteristics (e.g. the same author or title)”

fornecer uma **visão geral dos assuntos** mais importantes sobre os quais um documento trata [...]"⁵¹ (Read, 2003, p. 8, grifo nosso, tradução nosso).

É importante destacar que essa divisão ocorreu na década de 1940. Naquela época, uma comissão formada pela *Library of Congress* apresentou um relatório recomendando a separação dos cabeçalhos de assunto da catalogação descritiva, com o objetivo de estabelecer a catalogação de assunto como uma prática distinta. A catalogação descritiva passou a referir-se às operações relacionadas à "[...] escolha e forma das entradas principal e secundárias, a transcrição dos detalhes da página de título, colação, etc." (Osborn, 1965, *apud* Henderson, 1976, p. 236, tradução nossa).

Ainda mesma obra de Read (2003), ela afirma que "A catalogação e o gerenciamento de registros podem ser divididos em três processos principais: descrição **bibliográfica**; catalogação de **assuntos**; controle de **autoridade**"⁵² (Read, 2003, p. 44, grifo nosso, tradução nosso). Nesse contexto da obra, o controle de autoridade trata também de assuntos. Portanto, no mesmo livro, a autora apresenta a catalogação em dois numa parte do livro e em três procedimentos em outra parte do livro. Read (2003) ainda indica que preferia o termo "controle de qualidade"⁵³ em vez de "controle de autoridade", pois tem o mérito de ser compreensível por não bibliotecários.

Não obstante, Santos e Pereira (2014) concebem que os registros da catalogação abrangem as descrições de **forma/física** e de **conteúdo/assunto** do objeto representado. No contexto brasileiro (Dias, 2006; Linden; Bräscher, 2018), pode-se notar a nomeação de aspectos "físicos" ao mencionar os

⁵¹ No original: "Subject cataloguing, unlike indexing, is intended to provide an overview of the most important subjects which a document deals [...]" (Read, 2003, p. 8).

⁵² No original: "Cataloguing and records management may be roughly broken down into three main processes:

- bibliographic description;
- subject cataloguing;
- authority control." (Read, 2003, p. 44).

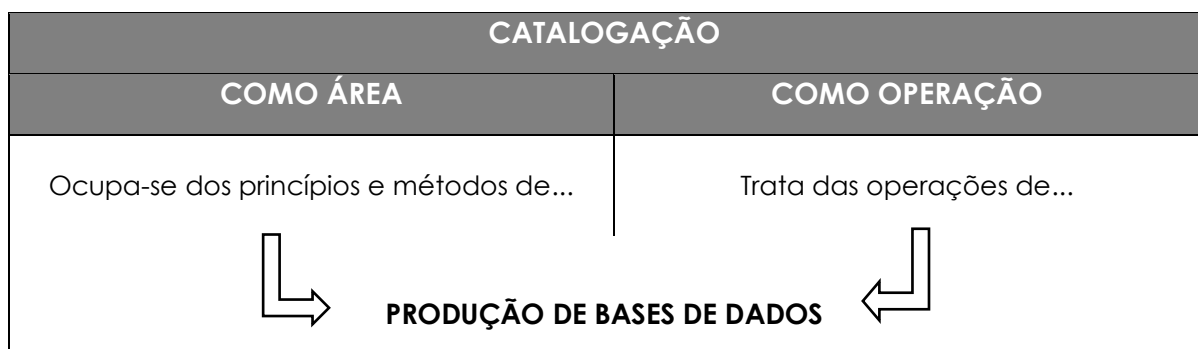
⁵³ No original: "quality control" (Read, 2003, p. 47).

aspectos “formais” de um documento, chamada também de representação descritiva. Partimos do entendimento que o uso do vocábulo “físico” ou “características físicas” provoca desentendimentos em relação aos atributos que estão sendo mencionados, tendo em vista que os atributos físicos são apenas uma parte das características de um documento, adotadas em sua representação descritiva. Isto é, esses autores não estão falando somente dos “aspectos físicos”.

Além dos aspectos descritivos e temáticos, Lourenço, Zafalon e Lopes (2020) afirmam que a catalogação conjuga aspectos contextuais e de acesso à informação.

Ortega (2011) aborda o vocábulo catalogação com letra maiúscula (**C**atalogação) e com letra minúscula (**c**atalogação). A primeira forma é adotada no sentido abstrato e metodológico e a segunda forma no sentido operacional, porém elas têm o mesmo objetivo: produção de bases de dados.

Quadro 6 – Catalogação na visão de Ortega.



Fonte: elaboração pelo autor a partir de Ortega (2011).

Ortega (2011) não especifica de forma clara as operações da catalogação nesse texto. Ela adota a nomeação “bases de dados bibliográficas”, pois argumenta que esse seja um termo mais amplo que “catálogos de bibliotecas”. Ou seja, o catálogo é um dos possíveis produtos da catalogação. Assim, Ortega (2011) entende que a catalogação inclui a Catalogação Descritiva e a Catalogação de Assunto. Ela afirma que “o desenvolvimento teórico e metodológico da representação descritiva e da representação temática foi realizado de modo separado, conduzindo a

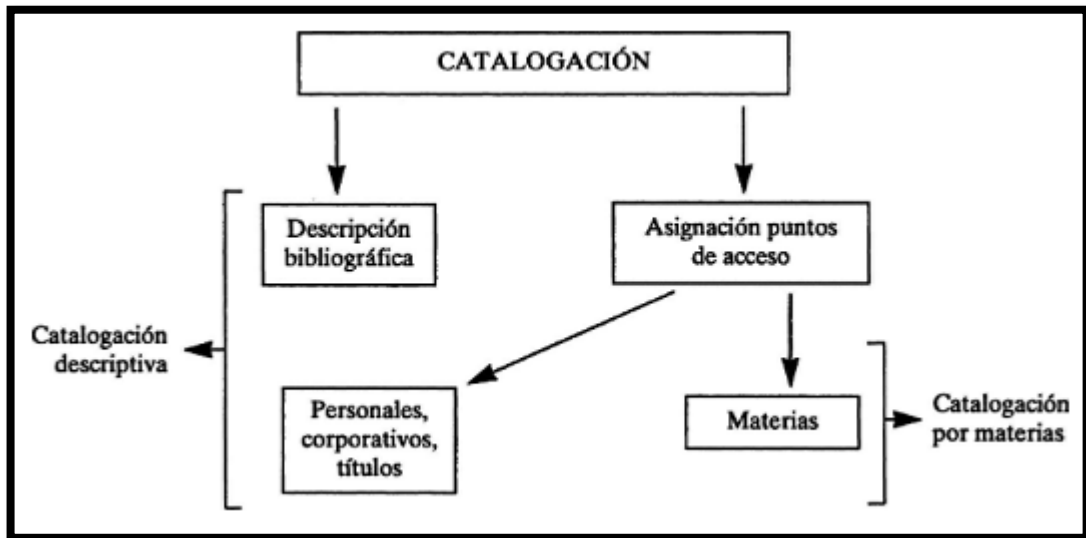
dificuldades conceituais na articulação entre os dois processos" (Ortega, 2011, p. 45). Ela afirma que representação descritiva é também chamada de catalogação descritiva e descrição bibliográfica, sendo a primeira mais comum na comunidade de bibliotecas e a segunda na comunidade dos serviços de informação científica. A representação temática "[...] refere-se à atribuição de assuntos aos documentos a partir da classificação bibliográfica, da indexação e da elaboração de resumos" (Ortega, 2011, p. 45).

A catalogação abrange aspectos descritivos e temáticos como atividades principais. Thomson (1943) afirma que a catalogação, num sentido mais restrito, é "[...] a determinação das formas de **entrada** e de preparação das **descrições** bibliográficas para um catálogo"⁵⁴ (Thomson, 1943, p. 24-25, grifo nosso, tradução nossa). Isto é, as duas atividades principais são: a elaboração dos pontos de acesso e as descrições. Nessa lógica, Garrido Arilla (1999) entende também a catalogação como "[...] descrever os elementos informativos que permitem **identificar um documento e estabelecer os pontos de acesso** que permitirão a sua recuperação por título, autor ou assunto previamente conhecidos"⁵⁵ (Garrido Arilla, 1999, grifo nosso, tradução nossa).

⁵⁴ No original: "[...] the determining of the forms of entry and preparing the bibliographical descriptions for a catalog." (Thomson, 1943, p. 24-25).

⁵⁵ No original: "[...] describir los elementos informativos que permiten identificar un documento y de establecer los puntos de acceso que van a permitir recuperado por el título, autor o materia que se conocen de antemano." (Garrido-Arilla, 1999).

Figura 3 – A catalogação na visão de Garrido Arilla



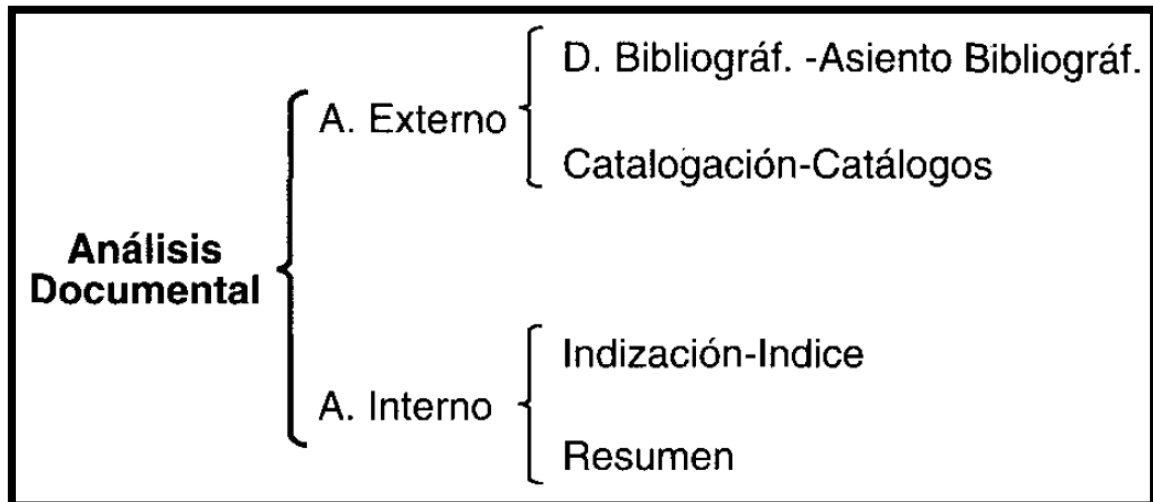
Fonte: Garrido Arilla (1999).

A tarefa de estabelecer pontos de acesso, na perspectiva de Garrido Arilla, visualizada na **Figura 3**, abrange aspectos descritivos e temáticos. Garrido Arilla (1999) ainda acrescenta que a catalogação é um processo amplo de uma série de ações, sendo algumas de **identificação** e outras **analíticas**, tendo como objetivo principal a preparação do verbete bibliográfico.

Na **Figura 4**, nota-se que a terminologia “Análisis Documental” se refere a várias ações consideradas como catalográficas para outros autores. A análise documental abrange aspectos externos e aspectos internos. Os aspectos externos são a) descrição bibliográfica e b) catalogação. Clauso Garcia (1993) afirma que a descrição bibliográfica é “[...] a operação encarregada de coletar do documento aqueles elementos que permitem identificá-lo em uma coleção específica”⁵⁶ (Clauso Garcia, 1993, p. 14, tradução nossa). Isto é, é a síntese dos elementos “aparentes e convencionais” do documento.

⁵⁶ No original: “[...] la operación encargada de recoger del documento aquellos elementos que posibiliten su identificación en una colección determinada.” (Clauso Garcia, 1993, p. 14).



Figura 4 – Análise documental



Fonte: Clauso Garcia (1993, p. 14).

Ainda sobre os aspectos externos, a catalogação abrange duas fases. A primeira fase é a determinação e especificação do(s) ponto(s) de acesso e a(s) forma(s) de entradas a partir da Descrição Bibliográfica. A segunda fase está relacionada com a ação de elaboração do catálogo, que a autora chama de “producto final de la catalogación”. Essa segunda fase visa sistematizar o conjunto bibliográfico para lhe dar unidade e coerência. Santos (2019) afirma que essa perspectiva conceitual da catalogação é mais refinada, porém ele compreende que “a catalogação integra todo o processo de representação em registro bibliográfico – conteúdo descritivo e temático do documento” (Santos, 2019, p. 31).

Quadro 7 – A catalogação na visão de Clauso Garcia.

CATALOGAÇÃO	
FASE UM	FASE DOIS
<p>Determinar e especificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o ponto de acesso e - a forma de cabeçalho⁵⁷ <p style="text-align: center;"></p> <p>Visa responder a necessidade de identificar, do ponto de vista intrínseco e extrínseco, qualquer documento.</p>	<p>Elaboração do catálogo</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Visa sistematizar o conjunto bibliográfico para lhe dar unidade e coerência.</p>

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Clauso Garcia (1993).

A catalogação é concebida por diferentes composições. Lubetzky (2001) defende que o processo da catalogação envolve três distintas atividades “duplas”, como pode ser observado no **Quadro 8**.

Quadro 8 – Catalogação na visão de Lubetzky

CATALOGAÇÃO	1	Identificação da autoria e
		Estabelecimento das entradas principais e secundárias
	2	Descrição e
		Identificação do livro ou conjunto de livros
	3	Análises dos conteúdos de assunto da obra e
		Organização de um sistema de cabeçalhos de assunto

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Lubetzky (2001).

Read (2003) entende a catalogação em três processos que abrangem: a) descrição bibliográfica; b) catalogação de assuntos; e c) controle de autoridade.

⁵⁷ No original: encabazamento.

Ainda nessa perspectiva, Joudrey, Taylor e Miller (2015) compreendem que a catalogação começa com a catalogação descritiva e continua com a Análise de assunto. Ao longo de ambas as fases, está entrelaçado o processo de controle de autoridade. Há três processos, sendo um entrelaçado, ou seja, o controle de autoridade abrange aspectos descritivos e temáticos.

O controle de autoridade é o resultado do processo de manter a consistência na forma verbal usada para representar um ponto de acesso e o processo posterior de mostrar as relações entre nomes, obras e assuntos.⁵⁸ (Joudrey; Taylor; Miller, 2015, p. 30, tradução nossa).

Quadro 9 – Catalogação na visão de Joudrey, Taylor e Miller.

CATALOGAÇÃO	Catalogação descritiva	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e descrição de um recurso de informação. • Estabelecimento de pontos de acesso autorizados para nomes e títulos. 	Controle de autoridade
	Análise de assunto	<ul style="list-style-type: none"> • Determinação de quais conceitos de assunto são cobertos pelo conteúdo intelectual ou artístico de uma obra. • Escolha de cabeçalhos de assuntos ou termos de indexação. • Escolha de uma notação de classificação. 	

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Joudrey, Taylor e Miller (2015).

Num outro entendimento da catalogação, Mortimer (2007, p. 10) compreende que a “Catalogação é a preparação de informações bibliográficas para registros de catálogos”⁵⁹, porém a Classificação não faz parte da Catalogação de Assuntos, e isso difere de Joudrey, Taylor e Miller (2015) que estabelecem a classificação no processo de Análise de assunto. Como pode ser notado no **Quadro 10**, na perspectiva de Mortimer, a

⁵⁸ No original: “Authority control is the result of the process of maintaining consistency in the verbal form used to represent an access point and the further process of showing the relationships among names, works, and subjects.” (Joudrey; Taylor; Miller, 2015, p. 30).

⁵⁹ No original: “Cataloging is the preparation of bibliographic information for catalog records.” (Mortimer, 2007, p. 10).

catalogação consiste em Catalogação Descritiva, Catalogação de Assunto e Classificação.

Quadro 10 – Catalogação na visão de Mortimer.

CATALOGAÇÃO	Catalogação descritiva	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve um item, • Identifica pontos de acesso e • Formata pontos de acesso.
	Catalogação de assunto	<ul style="list-style-type: none"> • Determina cabeçalhos de assunto para um item, que representam o(s) assunto(s) do trabalho em palavras e/ou frases.
	Classificação	<ul style="list-style-type: none"> • Determina um número de classificação para um item, que representa o assunto do trabalho em um número e/ou letras e • Fornece um local para um item em uma coleção.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Mortimer (2007).

Mey e Silveira (2009) afirmam que a catalogação compreende três partes: descrição bibliográfica, pontos de acesso e dados de localização. Elas não categorizam as duas primeiras partes pelos aspectos descritivos e temáticos, mas pelas funções. Na parte “pontos de acesso” inclui os dois aspectos: descritivo e de assunto, além desse aspecto garantir a reunião dos recursos pela semelhança. Vale ressaltar que os “pontos de acesso” podem variar, embora haja uma certa recorrência por alguns pontos de acesso (responsabilidades, títulos e assuntos/gênero) nos catálogos de bibliotecas ocidentais. Como sinalizam as autoras, “Em catálogos em linha, na dependência do tipo de sistema, é possível buscar toda e qualquer informação contida na representação, ou utilizar alguns outros filtros selecionados” (Mey; Silveira, 2009, p. 95).

Nesse contexto, salientam-se as necessidades de produção de pontos de acesso, segundo as características dos documentos e os interesses do público, para além de ditames tradicionais das regras catalográficas anglo-americanas. Ainda que a diversidade cultural não seja princípio preponderante nas padronizações anglo-americanas da catalogação,

observamos que o rearranjo dos pontos de acesso pode ser diferente em cada proposta, como é o caso das “Nippon Catalog Rules” (NCR1977), publicado pela Liga Japonesa de Jovens Bibliotecários, que foram baseadas em um “princípio de não entrada principal”, diferentemente das “Nippon Catalog Rules” de 1942, 1952 e 1965, que previam o princípio de entrada principal (Takawashi, 2002). Inclusive, a romanização da catalogação japonesa foi um dos maiores desafios desses catalogadores (Kudo, 2010).

Quadro 11 – Catalogação, na visão de Mey e Silveira.

CATALOGAÇÃO	DESCRIÇÃO BIBLIOGRÁFICA	<p>É a parte da catalogação responsável pela caracterização do recurso bibliográfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • todas as informações, de interesse para o usuário.
	PONTOS DE ACESSO	<p>A parte pela qual os usuários podem acessar a representação de um recurso bibliográfico no catálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • responsabilidade(s) pelo conteúdo intelectual ou artístico; • título(s) e todas as suas variações; • assunto(s) do recurso bibliográfico; • etc.
	DADOS DE LOCALIZAÇÃO	<p>As informações que permitem ao usuário localizar um item em determinado acervo, real ou ciberespacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • número de chamada; • indicação da biblioteca; • endereço no ciberespaço.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Mey e Silveira (2009).

No **Quadro 11**, os aspectos temáticos não se constituem numa única parte da catalogação. O assunto de uma obra pode aparecer tanto na parte dos “pontos de acesso” quanto na composição do número de chamada, situado na parte dos “dados de localização”. Mey e Silveira (2009) afirmam que os dados de localização se limitam ao número de chamada em catálogos que abrangem uma única biblioteca. “Em catálogos coletivos,

compreendem também a indicação da biblioteca ou endereço no ciberespaço onde o item possa ser encontrado” (Mey; Silveira, 2009, p. 96).

A concepção de catalogação de Reitz (2004) é o processo de criação de entradas para um catálogo e isso abrange: a) Descrição bibliográfica, b) Análise de assunto, c) Atribuição de notação de classificação e d) Todas as atividades envolvidas na preparação física do item para a estante.

Em outra configuração, Tolentino (2015) afirma que a catalogação “refere-se ao processo de elaboração, construção e manutenção de catálogos” e isso inclui: a) Preparação das descrições bibliográficas, b) Determinação das formas de entradas, c) Atribuição de assuntos e d) Elaboração de resumos, como pode ser notado no **Quadro 12**.

Quadro 12 – Catalogação, na visão de Tolentino

CATALOGAÇÃO	Preparação das descrições bibliográficas;
	Determinação das formas de entradas;
	Atribuição de assuntos;
	Elaboração de resumos.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Tolentino (2015).

Interessante notar que a “elaboração de resumo” não foi mencionada pelos autores referidos ao especificar os procedimentos catalográficos. A maioria dos autores não afirma que o resumo é elemento da catalogação, porém Clauso Garcia (1993) deixa evidente que o **resumo** é uma das ações da Análise Documental, porém não faz parte do que ela denomina como catalogação.

Por fim, entre as definições de catalogação que foram possíveis de serem levantadas para este texto, Chan e Salaba (2016) afirmam que a catalogação abrange a) Catalogação descritiva; b) Análise / Catalogação de assunto; c) Classificação; d) Trabalho de autoridade e e) Marcação MARC,

como pode ser verificado no **Quadro 13**. As autoras compreendem que a “Catalogação descritiva” consiste em três grupos, sendo que o terceiro faz parte do trabalho de autoridade. Desse modo, a “Catalogação descritiva” inclui:

- (1) informações de redação que incluem o título do recurso, o agente responsável pelo conteúdo (na maioria das vezes o autor), a edição, o local e a data da publicação, o editor, uma descrição física, associação à série, se houver, e quaisquer notas apropriadas (como “Inclui índice” ou “Sequência para...”);
- (2) decidir quais elementos na descrição devem ser a base para os pontos de acesso, e incluindo relacionamentos vinculados a outras entidades;⁶⁰ (Chan; Salaba, 2016).

As autoras citam o AACR como o padrão mais utilizado em países de língua inglesa até 2013, quando foi substituído pelo RDA. Todavia, as autoras não apresentaram dados quantitativos dessa virada no uso desses códigos. O segundo grupo de informações da “Catalogação descritiva” é mais próximo ao trabalho de autoridade, porém as autoras indicam apenas o terceiro grupo com esse tipo de trabalho de autoridade. Por isso, ele foi realocado para essa categoria.

⁶⁰ No original: “(1) drafting information that includes the resource title, the agent responsible for the content (most often the author), the edition, the place and date of publication, the publisher, a physical description, series membership if any, and any appropriate notes (such as “Includes index” or “Sequel to . . .”);

(2) deciding what elements in the description should be the basis for access points, and including relationships linking to other entities;” (Chan; Salaba, 2016).

Quadro 13 – Catalogação, na visão de Chan e Salaba

CATALOGAÇÃO	CATALOGAÇÃO DESCRITIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o recurso; • Decidir quais elementos na descrição devem ser a base para os pontos de acesso, incluindo relacionamentos vinculados a outras entidades.
	ANÁLISE DE ASSUNTO	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuir os termos de assunto.
	CLASSIFICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar o tópico principal de uma obra às disposições de qualquer esquema de classificação que esteja sendo usado.
	TRABALHO DE AUTORIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar a forma adequada para os nomes, títulos e assuntos selecionados como pontos de acesso autorizados; • Preparação de registros de autoridade para os nomes e assuntos não disponíveis nos arquivos de autoridade padrão.
	MARCAÇÃO MARC	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer os códigos e outras informações necessárias para o processamento do computador.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Chan e Salaba (2016).

A “Análise de assunto” é atribuição de termos de assunto com base numa lista autorizada ou não autorizada. Chan e Salaba (2016) afirmam que, “Tradicionalmente, os cabeçalhos de assuntos são atribuídos apenas a partir de listas autorizadas”. Contudo, em “catálogos on-line, os termos de assunto não derivados de uma lista autorizada às vezes são atribuídos para aumentar ou substituir os termos autorizados”. As autoras citam duas listas para cabeçalhos de assunto, sendo a *Library of Congress Subject Headings* (LCSH) para bibliotecas grandes e a *Sears List of Subject Headings* para as menores. Além disso, mencionam listas específicas para bibliotecas especializadas e que “Em algumas bibliotecas, os cabeçalhos de assuntos sob os quais há listagens locais são registrados em um arquivo de autoridade de assunto local”.

A “Classificação” é o “ajuste do tópico principal de uma obra às disposições de qualquer esquema de classificação que esteja sendo usado”.

A autoras afirmam que a *Library of Congress Classification* (LCC) ou o *Dewey Decimal Classification* (DDC) são os esquemas mais utilizados pelas bibliotecas estadunidenses e que as bibliotecas especializadas costumam usar sistemas orientados para o assunto do acervo daquela unidade. Chan e Salaba (2016) afirmam que depois que o número da classe apropriado for escolhido no esquema de classificação, um número de item é adicionado para formar um número de chamada. “Isso também é feito de acordo com padrões, um tanto diferentes para cada sistema”⁶¹ (Chan; Salaba, 2016, tradução nossa).

As autoras defendem que o “Trabalho de autoridade” é um procedimento que envolve tanto a catalogação descritiva quanto a de assunto. Além disso, elas ressaltam a importância de fundamentação nas decisões para os registros de autoridades. Portanto, o trabalho de autoridade “há muito tempo é considerado o aspecto mais demorado e caro da catalogação”⁶² (Chan; Salaba, 2016, tradução nossa).

Por fim, há a “Marcação MARC”. Chan e Salaba (2016) argumentam que em registros MARC, por exemplo,

há consideravelmente mais informações relacionadas ao item do que é exigido em uma descrição bibliográfica padrão. Essas informações adicionadas incluem várias marcas de computador, bem como códigos de idioma, tipo de publicação e outros atributos do item que está sendo catalogado.⁶³ (Chan; Salaba, 2016, tradução nossa).

Elas ainda mencionam que os registros são configurados de acordo com os vários formatos MARC, sendo o mais comum os formatos MARC 21. Sendo assim, essa etapa da catalogação seria apenas para um ambiente de catalogação automatizada que adote o formato MARC. Verifica-se que a abordagem das autoras é influenciada pelo entendimento estadunidense,

⁶¹ No original: “This too is done according to standard patterns, somewhat different for each system” (Chan; Salaba, 2016).

⁶² No original: “has long been regarded as the most timeconsuming and costly aspect of cataloging” (Chan; Salaba, 2016).

⁶³ No original: “there is considerably more information relating to the item than is called for in a standard bibliographic description. This added information includes various computer tags as well as codes for language, type of publication, and other attributes of the item being cataloged.” (Chan; Salaba, 2016).

principalmente pela citação dos instrumentos comuns àquele contexto. Esta perspectiva catalográfica evidencia uma abordagem empírica da catalogação, que se baseia na realidade de determinados tipos de bibliotecas. Nesse sentido, não leva em consideração outros sistemas de informação ou instrumentos, e conseqüentemente, não reconhece a existência de outras abordagens para a catalogação e suas respectivas implementações.

A partir das atividades procedimentais expressas nos conceitos de catalogação, podemos perceber que elas compreendem diferentes ações que variam em quantidade, composição, subsequência e abrangência no processo documentário. Essas variações são sistematizadas no **Quadro 14** a seguir, demonstrando que os autores dividem a catalogação em apenas uma ação principal ou em até cinco ações principais, as quais podem se desdobrar em outras ou não.

Quadro 14 – Procedimentos da catalogação a partir de suas conceituações e autores correspondentes⁶⁴

QUANTIDADE	PROCEDIMENTOS	AUTORES
1	Descrição das características externas	Provansal (1997)
	Processo de compilação de um catálogo	Wersig e Neveling (1976)
	Processo de preparação de entradas	Raju e Raju (2006)
	Catalogação descritiva	Jesus e Castro (2019)
2	a) Catalogação descritiva e b) Catalogação de assunto	Haider (2020) Joudrey e Taylor (2018) Read (2003) Ortega (2011) Santos e Pereira (2014) Lourenço, Zafalon e Lopes (2020) Machado e Zafalon (2020)
	a) Descrever e b) Estabelecer os pontos de acesso	Thomson (1943) Garrido Arilla (1999) Catarino e Souza (2012)
	a) Elaboração de ponto de acesso e b) Elaboração do catálogo	Clauso Garcia (1993)
3	a) Identificação da autoria e estabelecimento das entradas principais e secundárias;	Lubetzky (2001)

⁶⁴ Nem todos os autores utilizam os mesmos termos, mas adotam relativamente o mesmo sentido ao abranger tanto os aspectos descritivos quanto os de assunto/temáticos.

	b) Descrição e identificação do livro ou conjunto de livros dado; c) Análises dos conteúdos de assunto da obra e organização de um sistema de cabeçalhos de assunto.	
	a) Descrição bibliográfica; b) Catalogação de assuntos; c) Controle de autoridade.	Read (2003)
	a) Catalogação descritiva, b) Catalogação de assuntos e c) Classificação	Mortimer (2007)
	a) Catalogação descritiva, b) Análise do assunto e c) Controle de autoridade	Joudrey; Taylor e Miller (2015)
	a) Descrição bibliográfica, b) Pontos de acesso e c) Dados de localização	Mey e Silveira (2009)
4	a) Descrição bibliográfica, b) Análise de assunto, c) Atribuição de notação de classificação e d) Todas as atividades envolvidas na preparação física do item para a estante.	Reitz (2004)
	a) Preparação das descrições bibliográficas, b) Determinação das formas de entradas, c) Atribuição de assuntos e d) Elaboração de resumos	Tolentino (2015)
5	a) Descrição de recursos, b) Análise de assuntos, c) Classificação, d) Trabalho de autoridade e e) <i>MARC Tagging</i> .	Chan e Salaba (2016)

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A diversidade conceitual da catalogação pode gerar muitas dúvidas nas ações intelectuais de relação com esse conceito. Por isso, para esta pesquisa, buscou-se primeiro compreender os conceitos expostos na literatura sobre catalogação para depois fazer delimitações, como segue.

Algumas considerações podem ser realizadas. Primeiro, há dificuldade em encontrar indicações das referências teóricas adotadas. Segundo, há incipiência argumentativa na delimitação conceitual de catalogação. Terceiro, é mais recorrente a indicação de catalogação como um conjunto de procedimentos descritivos e temáticos do que catalogação apenas como catalogação descritiva.

Essas considerações não desprezam a importância dessa literatura para compreender os caminhos constitutivos da catalogação como subdisciplina e elaboradora de representações para produção intencional de condições de interação entre atores num contexto documentário.

O *quiprocó* da conceituação da catalogação pode gerar muitas dúvidas nas ações intelectuais subsequentes de relação com esse conceito. Por isso, buscou-se primeiro compreender os conceitos expostos na literatura sobre catalogação e depois fazer as delimitações para este texto. Assim, ao dizer Educação Catalográfica Crítica, o conceito de catalogação adotado será o da síntese final a seguir.

Os pensadores da catalogação privilegiaram certos modos de pensar em detrimento de outros, como é comum ocorrer na ciência. Esse movimento orientou a constituição de uma cultura catalográfica, ou seja, de um modo de pensamento catalográfico.

A explicação da existência da catalogação é teleológica. Ou seja, ela existe para cumprir uma função: uma melhor recuperação de documentos. Em outras palavras, ela cumpre sua finalidade: a mediação. Quanto mais o catálogo/base de dados cumpra sua finalidade, mais ele(a) se aproxima do seu objetivo. Essa existência teleológica requer ao catalogador olhar atento aos interesses do usuário e o perfil do leitor contemporâneo. As condições sociais possibilitam diferentes comportamentos de relacionamentos com o "catálogo". A catalogação deve ser elaborada a partir de uma compreensão profunda dos seus feitos (literatura teórica, histórica, conceitual, metodológica; além dos instrumentos, exemplos, discussões etc.), bem como dos usuários.

A catalogação é sempre contextual. Por isso, é importante pensar quais são os fios do pensamento entrelaçado da catalogação brasileira. Poderíamos pensar que um primeiro fio foi a influência da cultura Católica, com a criação das primeiras bibliotecas brasileiras. Um segundo fio foi a presença da cultura bibliotecária francesa na constituição da Biblioteca

Nacional do Brasil e na formação dos bibliotecários. O terceiro fio veio da cultura anglo-americana com a formação de bibliotecários no contexto paulista. Esses são os principais fios de um pensamento entrelaçado da catalogação brasileira, mas há outros. A partir deles, certos costumes foram formados, os quais precisam ser compreendidos para serem remodelados, caso necessário. Olhar para a catalogação brasileira deve conduzir a perguntas concomitantes sobre o que foi, o que poderia ter sido, como foi, o que é, o que poderia ser, como é, o que poderá ser, para desta forma elaborar propostas sobre o que será a catalogação brasileira.

A catalogação é “universal” e “particular”, ela não se restringe ao formal, ao normativo e ao valorativo. A catalogação é o *ethos*, é o espírito da comunidade catalográfica.

A partir do entendimento de catalogação apresentado, segue-se objetivando as questões educacionais da catalogação, na próxima seção, com foco nos problemas da educação catalográfica.

4 EDUCAÇÃO CATALOGRÁFICA NA BIBLIOTECONOMIA

A educação catalográfica é localizada principalmente nos cursos de Biblioteconomia. Por isso, busca-se compreender os entendimentos de constituição desse curso. Em seguida, apresentam-se as origens dessa disciplina Biblioteconômica, que influenciaram os cursos dela no contexto brasileiro. Após essa conjuntura, apresentam-se as principais questões da educação catalográfica.

4.1 Educação biblioteconômica

4.1.1 O campo da Biblioteconomia

A fragilidade do corpo humano como meio de circulação e preservação da memória humana conduziu à criação de documentos que perduram por séculos. Além de outros fatores, a organização desses documentos em coleções garantiu o surgimento das primeiras bibliotecas. A biblioteca é a potencialização da capacidade de contar histórias, que proporcionou a base para a cooperação humana.

Coleções organizadas de documentos segundo critérios baseados em contextos existiram antes mesmo das primeiras bibliotecas. Por sua vez, com o advento da Biblioteconomia, foi desenvolvido conhecimento científico teórico, metodológico e prático de organização, preservação e disponibilização de documentos em bibliotecas, tendo como objetivo sua utilização.

A história das bibliotecas demonstra que elas passaram por mudanças e adaptações constantes, ou seja, elas nunca foram depósitos estagnados e “[...] empoeirados de documentos, mas símbolos ativos de cultura e civilização” (Campbell, 2016, p. 15). Os monumentais prédios de bibliotecas desde a antiguidade simbolizam a estima pela leitura e a importância do saber, seja para “[...] um indivíduo, uma instituição, ou mesmo toda uma nação” (Campbell, 2016, p. 15). Isto é, um conjunto de ações é desenvolvido

para constituir uma biblioteca. Como afirma Otlet (2018, p. 535)⁶⁵: “Uma biblioteca não existe por si só. É preciso formá-la [...]. Ela não é um amontoado de livros”. Ele ainda complementa que “É preciso formar uma coleção, isto é, criar um verdadeiro órgão intelectual, cujas partes sejam correlatas entre si e alcancem o máximo de rendimento com o mínimo de esforço e trabalho” (Otlet, 2018, p. 535-536). Para Otlet, a constituição da biblioteca pressupõe: a) materiais (os livros), b) um plano (a classificação), c) processos (os métodos), d) equipamentos (o material), e) pessoal, f) operações e g) uma organização. Ao ser formada a biblioteca, deve-se “fazer funcionar os serviços relativos ao seu uso” (Otlet, 2018, p. 536), realizando os ajustes necessários.

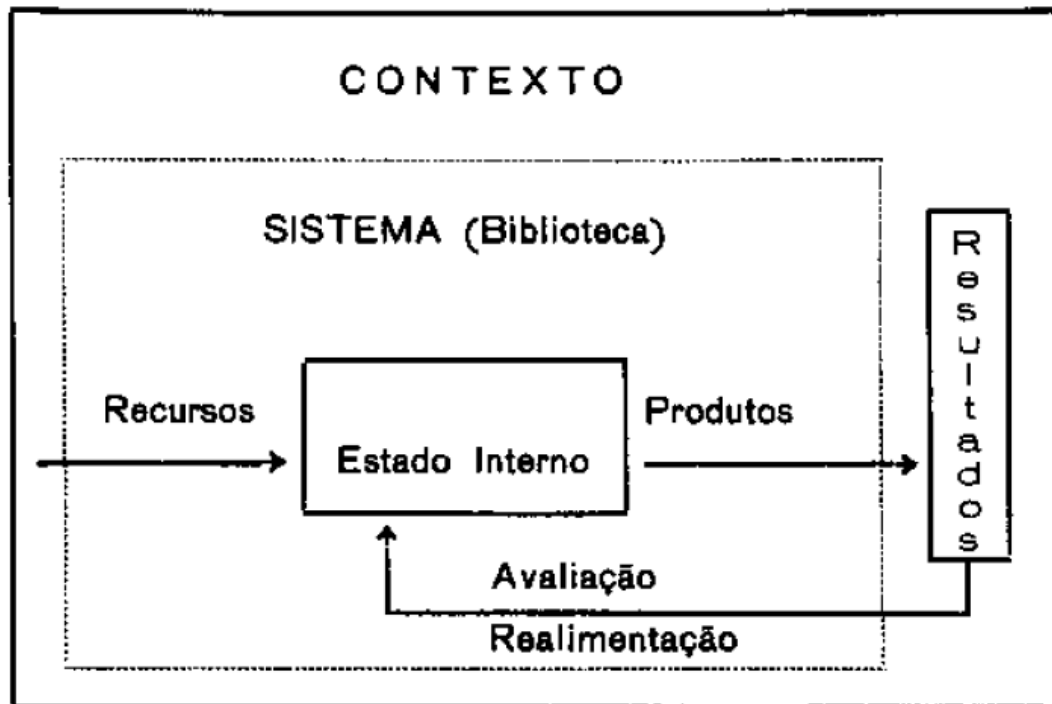
A biblioteca é um produto social com objetivos específicos norteados pelos interesses do contexto em que se estrutura. A partir de uma abordagem sistêmica, Maria Augusta Cesarino (1973) defende uma visão da biblioteca dentro de um processo amplo de comunicação da informação. Isso envolve uma série de operações:

- A produção da informação
 - A organização e armazenagem da informação
 - O relacionamento com o usuário
 - A recuperação, transmissão e utilização da informação
- (Cesarino, 1973, p. 44).

Compreendendo a biblioteca como um subsistema, Maria Cesarino (1973) afirma que ela deve interagir com outros subsistemas para atender as necessidades sociais de conhecimento e utilização da informação. Na **Figura 5**, pode-se observar que a biblioteca recebe influências e restrições em função do contexto em que está inserida. O contexto é entendido como a “estrutura econômica, social e política da sociedade, sistema educacional, sistema de produção e comunicação da informação, etc.” (Cesarino, 1973, p. 44).

⁶⁵ Publicação original de 1934.

Figura 5 – A biblioteca como subsistema



Fonte: Cesarino (1973, p. 44).

Quanto aos elementos específicos que compõem a biblioteca apresentados na **Figura 5**, temos os que seguem.

Os **Recursos** podem ser humanos, financeiros, técnicos e materiais. Vale ressaltar que a quantidade de recursos é diversa mesmo entre bibliotecas com a mesma tipologia. O **Estado interno** refere-se à “estrutura organizacional da biblioteca, conhecimento do contexto, experiência anterior acumulada, necessidades a serem atendidas, etc.” (Cesarino, 1973, p. 45). Os **Produtos** são o termo usado para abarcar tanto os produtos quanto os serviços da biblioteca, os quais são produzidos com objetivo de atender certas necessidades do público. Os **Resultados** são compreendidos como uma mudança de comportamento dos usuários a partir dos serviços prestados pela biblioteca. Por fim, a **Avaliação e Realimentação** possibilitam mudanças no estado interno, ou seja, na própria biblioteca. Cesarino (1973, p. 45) afirma que a avaliação deve ser **crítica e metódica**, além de ser acompanhada de uma análise dos pontos bem-sucedidos e os falhos com o propósito de “identificar

os processos e técnicas a serem aperfeiçoados e aqueles que devem ser substituídos”.

Embora a atuação bibliotecária possa ocorrer fora dos espaços conhecidos como bibliotecas, essas instituições milenares foram o solo fértil para o surgimento da Biblioteconomia. O vocábulo “biblioteconomia” foi usado pela primeira vez, em francês, somente em 1839, na obra intitulada “Bibliothéconomie: instructions sur l'arrangement, la conservation e l'administration des bibliothèques”, publicada pelo livreiro e bibliógrafo Léopold-Auguste-Constantin Hesse (Lahary, 1997). Contudo, como afirma Lahary (1997), foi efetivamente no século XIX que as técnicas, os usos e o *savoir-faire*⁶⁶ dos bibliotecários começam a ser sistematizados. Ou seja, para Lahary (1997, p. 79, tradução nossa), o *status* de existência da Biblioteconomia se confirma quando “os bibliotecários sistematizam e racionalizam suas práticas”.⁶⁷

Le Coadic (2004, p. 12, grifo nosso) parte do entendimento que a Biblioteconomia é “a **arte** de organizar bibliotecas”, isto é, a Biblioteconomia “não é nem uma **ciência**, nem uma tecnologia rigorosa, mas uma **prática** de organização”. Portanto, a posição de Le Coadic sobre a Biblioteconomia é marcada pela negação de sua cientificidade e pela afirmação de ações práticas. Le Coadic (2004) ainda afirma que a Biblioteconomia visa responder a certos tópicos: a) acervos de livros (formação, desenvolvimento, classificação, catalogação, conservação); b) a biblioteca como serviço organizado (regulamento, pessoal, contabilidade, local, instalações); e c) os usuários (deveres recíprocos do pessoal e do público, acesso aos livros, empréstimo). Contudo, as “soluções para esses problemas são amiúde empíricas, portanto, dificilmente generalizáveis” (Le Coadic, 2004, p. 12-13).

⁶⁶ Uma tradução mais literal poderia ser: saber fazer. É comum, no Brasil, o uso estrangeiro (da língua inglesa) desse sentido com a expressão: “know-how”.

⁶⁷ No original: “[...] les bibliothécaires systématisent, rationalisent leurs pratiques.” (Lahary, 1997, p. 79).

Corroborando em parte o entendimento de Le Coadic, Saby (1998) afirma que a Biblioteconomia não é uma ciência e nem mesmo uma “disciplina”. Todavia, Saby (1998) não define a Biblioteconomia como arte, mas como um conjunto de técnicas. Ele afirma:

Em outras palavras, a Biblioteconomia é um **conjunto de técnicas** – aquelas que possibilitam assegurar a gestão das bibliotecas – mas essas técnicas não existem e não são definíveis até que encontrem um terreno para exercício e prática.⁶⁸ (Saby, 1998, grifo nosso, tradução nossa).

O absentismo científico da Biblioteconomia, como visto na visão de Saby (1998), tem consequências sobre como a educação biblioteconômica deve ser concebida. Ele questiona: “Podemos **formar** em biblioteconomia? Devemos **formar** em biblioteconomia, como e de acordo com quais métodos?”⁶⁹ (Saby, 1998, grifo nosso, tradução nossa). Saby afirma que “A formação profissional muitas vezes é apenas um reflexo da própria prática profissional” e acrescenta que o “[...] ensino deve ser baseado no *savoir-faire* profissional da área [...]” (Saby, 1998, tradução nossa). Podemos dizer que quiçá é a própria “formação técnica” que contribui para o reflexo de algumas práticas profissionais criticadas por ele.

Saby (1998) defende a Biblioteconomia como um conjunto de técnicas, contudo ele afirma que essa acepção deve estar articulada sobre um *savoir-faire* profissional que se transforma em um conjunto de serviços que tem como objetivo principal o usuário no processo de acesso à informação. A definição de Biblioteconomia, em tempos recentes, torna-se embaçada para Saby (1998), pois o desenvolvimento técnico coloca em questão a natureza do processo. Sendo assim, Saby (1998) recomenda uma “[...] reflexão global

⁶⁸ No original: “Dit autrement, la bibliothéconomie est un ensemble de techniques – celles qui permettent d’assurer la gestion des bibliothèques –, mais ces techniques n’existent et ne sont définissables qu’à partir du moment où elles trouvent un terrain d’exercice et de pratique.” (Saby, 1998).

⁶⁹ No original: “[...] peut-on former à la bibliothéconomie? Doit-on former à la bibliothéconomie, comment et selon quelles méthodes?” (Saby, 1998).

focando primeiro no significado da biblioteca; depois sobre o significado da formação profissional".⁷⁰

Pode-se dizer que a Biblioteconomia, como uma disciplina do conhecimento que visa tratar "das atividades relativas à organização, administração, legislação e regulamentação das bibliotecas" (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 55), solidificou-se nos meios acadêmicos como disciplina de conhecimento científico marcada pela aproximação das ações empíricas. A prática biblioteconômica precedeu a elaboração de teorias e leis, como acontece em todas as profissões. Nesse contexto, Sayers (2009⁷¹, p. xxii) afirma que "É só lentamente e a partir da experiência contínua dos profissionais que uma teoria pode ser deduzida e enunciada". Corroborando, Estivals afirma que "o futuro científico e pedagógico depende, em grande parte, da constituição de grupos coerentes em disciplinas específicas" (Estivals, 1981, p. 122).

O surgimento das disciplinas científicas como sistemas concretos (Realsysteme), na concepção de Stichweh, é resultado:

(a) da estabilização comunicativa das "comunidades científicas" no final do século XVIII e da formação de papéis e estruturas organizacionais "apropriadas" (nas universidades); **(b)** da diferenciação estrutural das novas disciplinas científicas das profissões estabelecidas (direito, teologia, medicina) na Europa; **(c)** da formação da comunicação científica na forma padronizada de publicação científica.⁷² (Stichweh, 1992, p. 3, tradução nossa, grifo nosso).

Tendo em vista as atuais concepções da Biblioteconomia como arte/prática de Le Coadic (2004) e como técnica de Saby (1998), é interessante observar que Ranganathan (2009) defendia uma cientificização

⁷⁰ No original: "réflexion d'ensemble portant d'abord sur le sens de la bibliothèque ; ensuite sur le sens de la formation professionnelle" (Saby, 1998).

⁷¹ Publicação original de 1930.

⁷² No original: "of (a) the communicative stabilization of "scientific communities" at the end of the eighteenth century and the formation of "appropriate" roles and organizational structures (in universities); (b) the structural differentiation of the new scientific disciplines from the established professions (law, theology, medicine) in Europe; (c) the formation of scientific communication in the standardized form of scientific publication." (Stichweh, 1992, p. 3).

da Biblioteconomia, inclusive no seu processo educativo. Ele elaborou argumentos sobre a emblemática pergunta: “Há uma ciência da biblioteca?”⁷³. Para Ranganathan (2009, p. 265), “A característica essencial de uma ciência consiste, portanto, não naquilo de que trata, mas naquilo que se obtém com relação àquilo de que trata [...]”. Nesse entendimento, Ranganathan (2009)⁷⁴ alerta para o problema de que nenhum assunto se desenvolverá na dependência do trabalho ocasional de algumas pessoas excepcionais. “A pesquisa deve ser sistemática e organizada de modo adequado, a fim de satisfazer às exigências práticas da vida hodierna” (Ranganathan, 2009, p. 294).

Com o objetivo de caracterizar uma disciplina acadêmica, Krishnan (2009) postula seis qualidades. Na sua concepção, sintetizada aqui, as disciplinas têm:

1. um determinado 'objeto de pesquisa'
2. um corpo de 'conhecimento especializado acumulado' referente ao seu objeto de pesquisa
3. 'teorias e conceitos' que podem organizar o conhecimento de forma eficaz
4. 'terminologias ou linguagem técnica' específicas
5. 'métodos de pesquisa' particulares desenvolvidos
6. uma 'manifestação institucional' na forma de uma disciplina ministrada em departamentos acadêmicos de universidades e organizações profissionais.

A fundamentação de uma disciplina científica abrange vários aspectos que nem sempre são presentes de forma clara e sistematizada na literatura do campo da Biblioteconomia. Para Rendón Rojas (2005, p. 45, tradução nossa, grifo nosso), numa disciplina “deve haver um fundamento **filosófico**, um fundamento **lógico**, um fundamento **metodológico**, um fundamento do

⁷³ No original: “Is there a library science?”.

⁷⁴ Embora Ranganathan tenha elaborado seu pensamento antes de Saby (1998), colocamos Ranganathan próximo de Rendón Rojas (2005) por causa da nomeação da Biblioteconomia como ciência que ambos realizam.

corpo **teórico** e um fundamento **extra-teórico**⁷⁵. Rendón Rojas (2005) busca construir epistemologicamente a Biblioteconomia como uma disciplina científica que “[...] tem seu fundamento ontológico no ser humano, portanto não é uma invenção arbitrária, nem um **instrumento para fazer**, mas para **SER**”⁷⁶ (Rendón Rojas, 2005, p. 179, tradução nossa, grifo nosso).

Quadro 15 – Tipos de fundamentos da Biblioteconomia.

FUNDAMENTAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
FILOSÓFICA	<ul style="list-style-type: none"> • usar de categorias da filosofia; • usar de princípios da filosofia; • usar de teorias da filosofia; • resolver problemas ontológicos, gnosiológicos e axiológicos da biblioteconomia por meio dos aportes filosóficos.
LÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • determinar as relações existentes entre os elementos já analisados, esclarecidos e especificados no corpo teórico da Biblioteconomia; • analisar como os diferentes conceitos estão relacionados entre si. • demonstrar a consistência da teoria da Biblioteconomia.
METODOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • especificar os métodos utilizados para construir e desenvolver a disciplina; • determinar se serão utilizados métodos empíricos, estatísticos, dedutivos ou analíticos, dependendo.
CORPO TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> • analisar, esclarecer e especificar os conceitos fundamentais; • especificar as leis e princípios;

⁷⁵ No original: “[...] debe realizar una fundamentación filosófica, una fundamentación lógica, una fundamentación metodológica, una fundamentación del cuerpo teórico y una fundamentación extrateórica.” (Rendón Rojas, 2005, p. 45).

⁷⁶ No original: “[...] tiene su fundamento ontológico en el ser del hombre, por lo tanto no es una invención arbitrária, o un instrumento para hacer, sino para SER. (Rendón Rojas, 2005, p. 179).

	<ul style="list-style-type: none"> • evidenciar as teorias em que assentam determinadas técnicas utilizadas para fins práticos.
EXTRATEÓRICA	<ul style="list-style-type: none"> • analisar a linguagem, princípios, leis e métodos de outra teoria que são usados para resolver os problemas da Biblioteconomia; • determinar como os instrumentos exportados de outras áreas são usados e se eles mantêm o sentido ou se quando usados em um campo específico a conotação semântica muda.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Rendón Rojas (2005).

No **Quadro 15**, há uma síntese dos fundamentos apresentados por Rendón Rojas, em que se pode ver fundamentação filosófica que se explicita por meio de usos intelectuais da Filosofia para resolver problemas da Biblioteconomia de cunho filosófico. Isto é, são aportes externos objetivados no contexto biblioteconômico. No entanto, não basta buscar esses aportes filosóficos sem fazer um movimento para resolver problemas da Biblioteconomia.

A diferença entre a **fundamentação filosófica** e a **fundamentação teórica** é que a segunda apresenta teorias da Biblioteconomia, diferentes de teorias que são da Filosofia e usadas para resolver problemas da Biblioteconomia. Embora os fundamentos filosóficos contribuam para lidar com problemas filosóficos da Biblioteconomia, o corpo teórico da Biblioteconomia embasa as ações nesse campo. Fazer essas distinções entre essas produções de fora e de dentro dos meandros biblioteconômicos é importante na concepção de Rendón Rojas.

Já a **fundamentação extrateórica** visa analisar e determinar como linguagens, princípios, leis, métodos e instrumentos de outras disciplinas são usados e significados na Biblioteconomia.

A **fundamentação lógica** determina as relações existentes entre os elementos do corpo teórico, além de “[...] procurar quais conceitos e leis são independentes; ou seja, eles servem como princípios para gerar conceitos e

leis que não dependem de outros”⁷⁷ (Rendón Rojas, 2005, p. 47). Diferente de outras produções de conhecimento (senso comum, religião, arte etc.), o conhecimento científico se constitui e desenvolve principalmente por meio de métodos científicos.

A **fundamentação metodológica** da Biblioteconomia é a especificação e determinação de quais métodos a serem utilizados.

A ciência é caracterizada por sua capacidade elucidativa, na medida em que resolve enigmas e dissipa mistérios. Além disso, ela se revela enriquecedora ao possibilitar a satisfação das necessidades sociais, contribuindo assim para o progresso da civilização. De fato, a ciência é inerentemente conquistadora e triunfante (Morin, 2014).

Nessa definição de Morin, percebemos quatro características da ciência que proporcionaram grande progresso ao nosso saber. Todavia, a ciência apresenta graves problemas à sociedade também. “Esse conhecimento vivo é o mesmo que produziu a ameaça do aniquilamento da humanidade” (Morin, 2014, p. 16). Nesse contexto, o senso crítico é atitude elementar para formação científica com consciência. Rendón Rojas (2012a, p. 3) afirma que o “conhecimento de ciência que temos está longe do modelo positivista que se tem dela”.

⁷⁷ No original: “[...] buscar también qué conceptos y leyes son independientes; es decir, sirven como principios para generar conceptos y leyes que no dependen a su vez de otros.” (Rendón Rojas, 2005, p. 47).

Quadro 16 – A ciência nos sentidos “negativo” e “positivo”

CIÊNCIA	
NUM SENTIDO “NEGATIVO”	NUM SENTIDO “POSITIVO”
a) Não utiliza apenas um método que é de carácter empírico-experimental, matemático e lógico,	a) Utiliza uma metodologia que admite uma extensão de métodos,
b) Não existem somente ciências nomológicas que descobrem leis,	b) Também cumpre outra função epistemológica que é a compreensão da realidade,
c) Não tem apenas a função de explicar e prever, ou seja, manipular a realidade,	c) Dentro de uma mesma comunidade científica coexistem diferentes enfoques, escolas, propostas,
d) A existência de um só paradigma aceito por toda a comunidade científica para que se obtenha a ciência não é uma condição necessária.	d) Possui um objeto de estudo,
	e) Possui um dispositivo teórico que inclui conceitos, categorias, enunciados, teorias.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Rendón Rojas (2012a, p. 3-4).

No **Quadro 16**, Rendón Rojas caracteriza os aspectos negativos e positivos da ciência. Com foco na segunda coluna (NUM SENTIDO “POSITIVO”) do quadro, nota-se que embora admite-se uma extensão de métodos e a coexistência de diferentes enfoques, escolas, propostas, o objeto deve ser um apenas. Num estudo publicado no mesmo ano, Rendón Rojas (2012b) investiga o objeto de estudo da Ciência da Informação / “Bibliotecologia”⁷⁸ / Documentação a partir de alguns pesquisadores da Ibero-américa. No transcurso da pesquisa, ele sistematizou diferentes propostas de objeto de estudo da disciplina, como consta no **Quadro 17**.

⁷⁸ Nomeação comum aos países hispanofalantes.

Quadro 17 – Propostas de objeto da Biblioteconomia/Ciência da Informação/Documentação.

OBJETOS	AUTORIAS
o processo comunicativo-informativo que gera informação documentária	(López Yepes, 2011)
os processos de mediação do conhecimento	(Delgado; Pirela, 2011)
a intervenção (específica) que é realizada sobre a informação	(Ortega, 2011)
a organização documentária	(Quintero Castro, 2011)
o sistema informativo-documentário	(Rendón Rojas, 2005) (Mancipe Flechas, 2011)
o fenômeno informativo-documentário, a informação registrada, organizada e disponível para seu acesso; o ciclo social da informação e o documento; o processo da informação documentária; a atividade bibliológica-informativa; a biblioteca; o documento; a classificação, entre outros.	(Quintero; Castro, 2003) (Martínez Ríder; Rendón Rojas, 2004)

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Rendón Rojas, 2012b.

As propostas de objeto da Biblioteconomia se multiplicam na literatura. Em alguns casos, a especificação de um objeto não é condição formativa do campo científico. Wersig (1993) afirma que a ciência pós-moderna busca resolver ou lidar com problemas, tendo em vista a complexidade e as contradições. Calenge (1998) afirma que há uma procrastinação dos bibliotecários quanto ao **objeto real** de sua profissão. Para ele, a Biblioteconomia como objeto autônomo e identificado supõe a resolução de três questões:

- 1. Como as questões sobre o público e seus usos podem ser modeladas de forma operacional para a atividade biblioteconômica?⁷⁹ (Calenge, 1998, p. 14, tradução nossa).

⁷⁹ No original: "Comment les interrogations sur les publics et leurs usages peuvent-elles être modélisées de façon opératoire pour l'activité bibliothéconomique?" (Calenge, p. 14, 1998).

- 2. Como estabelecer hierarquias, escolhas entre as múltiplas informações coletadas, para chegar à fase de decisão?⁸⁰ (Calenge, 1998, p. 15, tradução nossa).
- 3. Como articular as diferentes técnicas relacionadas com acervos, serviços, gestão de bibliotecas de forma a permitir a legibilidade nas suas interações e na sua eficácia perante o público?⁸¹ (Calenge, 1998, p. 15, tradução nossa).

Como Calenge pondera, essas três questões requerem mais estudos e análises. A articulação entre acervo/coleção e público deve constituir um processo único e completo, caso contrário há uma falha. Calenge (1998, p. 15, tradução nossa) questiona:

- Qual é o sentido de criar um serviço de referência notável se você não consegue identificar as necessidades de um público?
- De que adianta ter uma análise dos públicos ausentes se não conseguimos definir os meios verificados de integrá-los?⁸²

Neste trabalho, adota-se o posicionamento de que, embora os documentos tenham uma certa centralidade na Biblioteconomia, entende-se que eles representam fenômenos empíricos também estudados por outros campos de conhecimentos. Portanto, parte-se da definição de objeto como a intervenção (específica) que é realizada sobre a informação, elaborada por Ortega (2011).

Na história do pensamento científico ocidental, a busca pela neutralidade e valorização do objeto resultou na diminuição do sujeito e

⁸⁰ No original: "Comment établir des hiérarchisations, des choix entre les multiples informations recueillies, pour arriver au stade de la décision?" (Calenge, p. 14, 1998).

⁸¹ No original: "Comment articuler les différentes techniques liées aux collections, aux services, à la gestion des bibliothèques de façon à permettre une lisibilité dans leurs interactions, et dans leur efficacité vis-à-vis du public?" (Calenge, p. 15, 1998).

⁸² No original: "à quoi bon monter un remarquable service de référence si l'on n'est pas capable de désigner les besoins d'un public? A quoi bon disposer d'une analyse des publics absents si l'on n'est pas capable de définir les moyens vérifiés de les intégrer?" (Calenge, p. 15, 1998).

elevação do objeto. Nesse movimento que foi acusado de relativista, o sujeito foi reduzido. De outra maneira, acordamos com o entendimento de Morin (2011) de que sujeito e objeto são constitutivos um do outro. Objeto e sujeito são provocados, arranjados, desestruturados e estruturados um pelo outro. O objeto é complexo e seus limites são sempre revistos. Todos os campos das ciências humanas e sociais não podem se definir pela unificação do uso de um método e uma teoria por campo, mas pela adoção criteriosa e fundamentada que possibilita ações intelectuais de cunho científico para lidar com os problemas sob um olhar segundo um ângulo específico.

A partir de Le Coadic (2004), vimos a definição da Biblioteconomia como **arte**, depois como **técnica** por Saby (1998) e adiante como **ciência** por Ranganathan (2009) e Rendón Rojas (2005). Calenge (1998) defende que é possível pensar a Biblioteconomia tanto como uma **ciência** quanto como uma **arte**. Ele concebe a “[...] biblioteconomia como um processo complexo que visa tratar coletivamente de ‘patologias sociocognitivas’”⁸³ (Calenge, 1998, p. 14, tradução nossa). Essa patologia é coletiva, no sentido da existência de disfunções coletivas na apropriação individual. O autor se refere à necessidade de resolver com indivíduos questões coletivas, sociais. “O papel do bibliotecário aqui é a manutenção das condições de vida coletiva por meio dessas trocas entre um conhecimento estabelecido e cada indivíduo da comunidade”⁸⁴ (Calenge, 1998, p. 12, tradução nossa).

Para Calenge (1998), na contemporaneidade, observa-se uma mudança significativa no papel do bibliotecário, com a biblioteca não mais sendo o epicentro de sua atividade. Em vez disso, o foco recai sobre o acervo, o qual pode ser considerado não apenas como uma coleção estática de documentos, mas como um ambiente dinâmico e interativo, propício a contínuas trocas de conhecimento entre os usuários e as fontes de

⁸³ No original: “[...] bibliothéconomie comme un processus complexe qui vise à traiter au niveau collectif les « pathologies sociocognitives »[...]” (Calenge, 1998, p. 14).

⁸⁴ No original: “Le rôle du bibliothécaire est ici entretien des conditions de la vie collective par ces échanges entre un savoir constitué et chaque individu de la collectivité.” (Calenge, 1998, p. 12).

informação. “O bibliotecário visa oferecer uma **coleção (no sentido ativo: recursos + serviços)** capaz de reduzir as anomalias do conhecimento individual que a comunidade considera seu papel ajudar a resolver”⁸⁵ (Calenge, 1998, tradução nossa, grifo nosso).

No **Quadro 18**, há uma síntese do pensamento de Calenge (1998) com vistas à definição de Biblioteconomia, a partir de reflexões sobre as outras disciplinas que são apropriadas pela Biblioteconomia e sua expressão como ciência e arte.

Quadro 18 – Rumo à definição de Biblioteconomia.

Podemos abordar a Biblioteconomia com quatro definições que abrangem todas as facetas do conceito: ⁸⁶
1. Biblioteconomia, em sentido geral, é a atividade que utiliza e coordena todas as ciências que se orientam para a melhor apropriação do saber por indivíduos que vivem em comunidades diversas e em uma comunidade de valores, graças à ferramenta coletiva representada por uma coleção vivificada (recursos + serviços). ⁸⁷
2. Biblioteconomia “Pura” (que deverá tender a se tornar ciência) é a atividade de modelagem de situações e processos relativos à Biblioteconomia, metodologias gerais de gestão da coleção e dos serviços a ele vinculados, com vistas à resolução ou prevenção de disfunções coletivas na apropriação do conhecimento. ⁸⁸
3. A Biblioteconomia “aplicada” diz respeito à concepção e produção de ferramentas destinadas a diagnosticar anomalias coletivas na apropriação do

⁸⁵ No original: “[...] le bibliothécaire a vocation à proposer une collection (au sens actif: fonds + services) apte à réduire les anomalies individuelles de connaissance que la collectivité estime de son rôle d'aider à résoudre.” (Calenge, 1998, p. 12).

⁸⁶ No original: “On peut aborder la bibliothéconomie avec quatre définitions recouvrant l'ensemble des facettes du concept:” (Calenge, 1998, p. 17).

⁸⁷ No original: “1. La bibliothéconomie, au sens général, est l'activité qui utilise et coordonne l'ensemble des sciences qui sont orientées vers la meilleure appropriation du savoir par les individus vivant au sein de collectivités diverses et d'une communauté de valeurs, grâce à l'outil collectif représenté par une collection vivifiée (fonds + services).” (Calenge, 1998, p. 17).

⁸⁸ No original: “2. La bibliothéconomie «pure» (qui devrait tendre à devenir science) est l'activité de modélisation des situations et processus relatifs à la bibliothéconomie, les méthodologies générales de gestion de la collection et des services qui lui sont liés, dans la perspective de la résolution ou de la prévention de dysfonctionnements collectifs d'appropriation du savoir.” (Calenge, 1998, p. 17).

conhecimento e a implementar ferramentas e procedimentos concretos para a resolução ou prevenção dessas disfunções utilizando uma coleção e serviços.⁸⁹

4. A arte da Biblioteconomia consiste em implementar, numa biblioteca eficaz (consequentemente numa comunidade e ao serviço de uma comunidade), as ferramentas diagnósticas e "terapêuticas" desenvolvidas no âmbito da Biblioteconomia aplicada e, portanto, de acordo com as metodologias definidas por modelos biblioteconômicos. A arte da Biblioteconomia exerce-se sobre uma coleção em particular e sobre os serviços a ela vinculadas e, consequentemente, sobre uma comunidade e sobre os indivíduos que dela fazem parte.⁹⁰

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Calenge (1998, p. 17, tradução nossa).

A Biblioteconomia tem e pode desenvolver ainda mais rigor científico a partir dos procedimentos de exame, diagnóstico e tratamento e construir modelos para ações do campo. Assim como a Biblioteconomia pode ser científica, para Calenge (1998), ela pode ser entendida também como "arte". Tendo em vista que cada biblioteca e público são únicos, os modelos científicos precisam ser adequados aos contextos. Nesse momento, a Biblioteconomia como arte assume uma dimensão importante de um ato efetivo de resolução ou prevenção de "patologias sociocognitivas". A Biblioteconomia como arte é definida como uma

[...] condição de aceitar ir além da intuição, do senso comum e da mimese de receitas mais ou menos comprovadas, na tentativa de formalizar a reflexão e a ação no rigoroso critério de modelos de exame e diagnóstico, ponderando e adaptando modelos operacionais para resolução observada ou temida anomalias, avaliando sua eficácia para renovar o diagnóstico neste "paciente" sempre múltiplo, sempre mudando.⁹¹ (Calenge, p. 16-17, 1998, tradução nossa).

⁸⁹ No original: "3. La bibliothéconomie «appliquée» concerne la conception et la réalisation d'outils visant à diagnostiquer des anomalies collectives d'appropriation du savoir et à mettre en oeuvre des outils et procédures concrètes de résolution ou de prévention de ces dysfonctionnements à l'aide d'une collection et de services." (Calenge, 1998, p. 17).

⁹⁰ No original: "4. L'art bibliothéconomique consiste à mettre en oeuvre, dans une bibliothèque effective (par conséquent dans une communauté et au service d'une collectivité), les outils de diagnostic et de «thérapeutique» élaborés dans le cadre de la bibliothéconomie appliquée et donc en fonction des méthodologies fixées par les modèles bibliothéconomiques. L'art bibliothéconomique s'exerce sur une collection particulière et sur les services qui lui sont liés, par voie de conséquence sur une collectivité et sur les individus qui en sont membres." (Calenge, 1998, p. 17).

⁹¹ No original: "[...] condition d'accepter le dépassement de l'intuition, du bon sens et du mimétisme de recettes plus ou moins éprouvées, pour tenter de formaliser la réflexion et

Nessa concepção, toda ciência social, em sentido amplo, aquelas que lidam com públicos e contextos variados, teriam um viés contextual ao fazer adaptações de modelos generalizantes (produzidos pela concepção científica do campo) aos ambientes específicos? Calenge (1998) elabora um esquema do processo biblioteconômico (Quadro 19) dividido em quatro processos: análise, diagnóstico, ações e avaliações. A análise biblioteconômica tem como base outras ciências, como a Sociologia e a Linguística. Além disso, o processo biblioteconômico deve incluir a produção de indicadores para avaliações que permitam uma revisão das ações da biblioteca.

l'action à l'aune rigoureuse de modèles d'examen et de diagnostic, de peser et adapter des modèles opératoires de résolution des anomalies constatées ou redoutées, d'en évaluer l'efficacité pour renouveler le diagnostic sur ce « patient » toujours multiple, toujours changeant" (Calenge, p. 16-17, 1998).

Quadro 19 – Esquema do processo biblioteconômico

Ciências de origem ou auxiliares	Biblioteconomia	Ferramentas biblioteconômicas
Sociologia Linguística Ciências da informação Direito Psicologia História ...	<i>Análise / exame biblioteconômico</i> Decifrar uma situação sociocognitiva por meio de: - fenômenos sociais - os usos da coleção e dos serviços	(indicadores a serem criados)
	↓	
Técnicas de apoio à decisão (para ser aprofundado)	<i>Diagnóstico biblioteconômico</i> Avaliação de "problemas" (observados ou temidos) com base na análise / exame	(modelos de tomada de decisão a serem criados)
	↓	
Gestão Ciência da Computação Ação cultural	<i>Biblioteconomia operacional (Ação biblioteconômica)</i> Ação tomada de acordo com a decisão tomada: - no nível de coleta - no nível das atividades distributivas - no nível de serviço - ao nível da coerência institucional	Catálogos Bibliografias Serviços de referência PDC PLAO ...
	↓	
	Produção de indicadores que permitem uma nova análise / revisão da Biblioteca ... etc.	Avaliação de usos Bibliometria Escala de nível (coleção) ... (a ser criado para muitos)

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Calenge (1998, p. 18, tradução nossa).

Nesse contexto, Calenge (1998) defende a necessidade de promoção de pesquisas em Biblioteconomia em quatro direções, com a preocupação

comum de produzir modelos e operar ferramentas no contexto bibliotecário. Podemos sintetizar essas direções de Calenge em:

- Desenvolver equipes de pesquisa-ação, reunindo pesquisadores e profissionais;
- Comparar as ferramentas produzidas até agora com os modelos previamente definidos, fazer uma análise crítica e propor novas e úteis ferramentas;
- Selecionar certas obras, artigos, relatos publicados, tentando “reconstruí-los” com um olhar de bibliotecário, a fim de tirar deles lições, até mesmo caminhos para modelos nos três níveis de exame, diagnóstico e ação (exposto no Quadro 5);
- Escrever, escrever, escrever mais, não para testemunhar ou prestar contas, mas sempre procurando propor uma reflexão que permita ao leitor extrair dela argumentos operacionais.

O objetivo da pesquisa de Calenge (1998) é sair do “mimetismo instrumental”⁹², ou seja, a pesquisa de Calenge possibilitaria uma distância em relação ao mimetismo instrumental, que atualmente constitui uma parte essencial da formação profissional, e responderia à verdadeira demanda social, conforme aplicável aos bibliotecários e, por conseguinte, à biblioteconomia. Ou seja, a Biblioteconomia não deve ser resumida à repetição instrumental.

Nesse objetivo de promover a pesquisa e a teoria da Biblioteconomia, Kluth, citado por Kaegbin (1983, p. 33), atribui à Biblioteconomia o objetivo de “desenvolver teoricamente e investigar metodicamente”:

1. o que é a biblioteca, quais os objetivos que ela deve atingir dentro de sua área de influência e o que ela realiza;
2. como deve ser realizado o trabalho na biblioteca de forma a atingir os objetivos estabelecidos, assim como métodos, estruturas e sistemas necessários para tanto;
3. determinação das bases e dos meios com que a biblioteca deve desenvolver seu trabalho.

Essas ideias de investigações sugeridas por Kluth enfatizam a importância de uma abordagem teórica e metodológica rigorosa para o

⁹² No original: “[...] mimétisme instrumental [...]” (Calenge, p. 20, 1998).

avanço da Biblioteconomia, a fim de garantir que as bibliotecas possam atender efetivamente às demandas de informação e conhecimento de suas comunidades usuárias.

Podemos sintetizar essa proposta de definição e estabelecimento dos objetivos da biblioteca. A partir disso, as ações bibliotecárias são acionadas/elaboradas para lidar com os objetivos estabelecidos.

A Biblioteconomia é um campo de conhecimento que emerge para satisfazer as necessidades sociais de preservar, colecionar, organizar e disseminar documentos com diferentes objetivos num coletivo social. A Biblioteconomia não se resume à instituição biblioteca e nem ao profissional bibliotecário, porém essa compreensão é recorrente no Brasil, assim como em outros países. A Biblioteconomia foi definida como arte, técnica e ciência. Apesar disso, a Biblioteconomia surge em função da formação de profissionais para as bibliotecas, contudo essa formação se desloca para os meios acadêmicos das universidades, o que impacta os seus modos educativos e de concepção e ação. Sendo assim, neste trabalho, temos como foco a perspectiva científica da Biblioteconomia.

Para tal, apresentam-se as distinções entre arte e ciência na perspectiva de Deleuze e Guattari (2010). Entende-se que a técnica é existente tanto na arte quanto na ciência. Embora presente na Biblioteconomia, a técnica unicamente não a define.

O conhecimento técnico é direto, detalhado, articulado, fundamentado em experiências, relacionado com um grupo social e visa certos benefícios à parte de uma tradição. É um modo de fazer costumeiro que economiza esforços. A arte e a ciência são os contextos em que técnicas específicas são acionadas para lidar com problemas de interesses a esses saberes criativos.

Há um caos para se lidar. Ele é o pano de fundo para a ciência e a arte. “Define-se o caos menos por sua desordem que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça” (Deleuze; Guattari, 2010, p.

139). Logo, o caos não é desordem, ele é velocidade infinita, no qual há inconsistências. O cientista fornece consistência ao caos, com base em certos critérios. Ele cria um plano de referência, e nesse plano há certos limites que serão ocupados com funções/proposições. O cientista sempre parte de um ponto, ou seja, de um campo de vista. Ele é um personagem referencial. As análises mudam a partir do personagem referencial, porém o objetivo é sempre o mesmo, que é o de recortar o caos e traçar diagramas com funções/proposições. O cientista pode falar aquilo que foi possível a partir do seu ponto. Ele é um observador parcial que examina o caos e cria funções/proposições (Deleuze; Guattari, 2010).

A ciência cria funções e proposições. Ela os apresenta nos sistemas discursivos. Portanto, o conhecimento científico é marcado “por funções ou proposições” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 139). O plano de referência da ciência é um recorte do caos com o qual se opera de maneira finita. A ciência abandona, em parte, o infinito para lograr a referência, pois ela precisa criar um plano mais estável para trabalhar no caos. O objetivo da ciência é limitar o caos para construir variáveis e constantes. Ela desacelera o caos. Ela ordena o caos através de certas variáveis e coordenadas com base em suas observações e experimentos. O cientista produz funções/proposições possíveis, não de uma verdade universal, mas de seu ponto de referência. A ciência não possui verdades com pretensões eternas. Sempre haverá rupturas, problemas, lacunas ainda não analisadas que possibilitam que o conhecimento científico fique em constante mutação. A ciência cria um plano de referência e a partir dele cria funções/proposições (Deleuze; Guattari, 2010).

As funções/proposições científicas são variáveis independentes, por exemplo, a velocidade da luz, o zero absoluto, a variação genética. Elas são os limites no plano de referência. Elas elaboram coordenadas independentes para traçar um campo de diagramação, com o objetivo de delinear uma referência da condição hodierna das coisas. As funções/proposições emergem numa constante, que está em relação com um conjunto do

universo. Na função/proposição, há o limite que cria condições para o cientista agir com mais segurança (Deleuze; Guattari, 2010).

Se a ciência cria funções, a arte cria afetos e perceptos. Assim como a ciência, a arte extrai algo do caos. A arte vai ao caos para elaborar obras que pereniza os acontecimentos. O artista (músico, pintor, escultor, escritor, cineasta etc.) tem o caos, a “tela em branco” para ele criar. A arte extrai os afetos do universo e dá contorno, forma, caminho a fim de produzir obras. O artista substitui o infinito do caos e dá finitude com a obra de arte. Arte é uma prática de experimentação. Mesmo a experimentação não é feita de qualquer forma. Assim como o cientista, o artista tem muito trabalho para realizar suas obras. O artista cria um bloco de sensações com consistência. Isso não é feito apenas com uma inspiração. É preciso trabalho, atenção, insistência, ou seja, consistência. Sendo assim, o artista cria sensações, afetos, perceptos a partir de certas ferramentas, por isso ele busca aprender os funcionamentos delas com o objetivo de elaboração de sua arte. Por exemplo, o pintor busca aprender sobre técnicas de pintura, tintas, telas, pincéis, iluminação etc. Após o trabalho, nasce a obra de arte. Ela tem parte do infinito que foi finita pelo artista (Deleuze; Guattari, 2010).

A arte nasce num plano de composição, diferente do plano de referência da ciência. O plano de composição gera sensações, não funções. Nesse plano, encontramos o personagem estético. Ele pode ser representado por uma gravura, o personagem de um romance etc. Ele vive algo que nem o autor pode viver, ou viveu, sendo assim heteronômico do artista. A obra de arte nos convida a nos deixarmos. O personagem estético provoca isso. “Toda obra de arte é um convite para deixarmos de ser nós mesmos, mesmo que por um instante”. Quando o mergulho é profundo, não retornamos da mesma forma. A arte provoca intensidades, acrescenta variedades e transmite as sensações que encarnaram o acontecimento. A arte teme os clichês, pois eles não são criações e inovações, apenas reapresentações. A Ciência teme as superstições, pois elas não passam pelos crivos de investigação (Deleuze; Guattari, 2010). Esses elementos podem ser sintetizados no Quadro 20.

Quadro 20 – As características da Ciência e da Arte.

CIÊNCIA	ARTE
É construída a partir do caos Possui um plano de referência Cria funções/proposições Precisa de um personagem de referência	Emerge a partir do caos Possui um plano de composição Cria afetos e <i>perceptos</i> Precisa de um personagem estético

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Deleuze e Guattari (2010).

Isso posto, compreendemos a Biblioteconomia nesta pesquisa como ciência e não como arte. A Biblioteconomia não tem como foco principal formar um profissional com objetivo de criar afetos e *perceptos*. Os cursos de Biblioteconomia visam formar um bibliotecário para lidar com o caos na perspectiva científica. A partir do caos, forma-se um plano de referência para criar funções/proposições, levando em conta o personagem de referência: o bibliotecário. Ele busca variáveis e constantes com a desaceleração do infinito. Nessa certa estabilidade, o bibliotecário age para lidar com os problemas.

4.1.2 Os primeiros cursos de Biblioteconomia

A verticalização das teorias biblioteconômicas ocorre de forma mais significativa com a criação de políticas de incentivo a pesquisas científicas, que foram concretizadas, por exemplo, com a criação de cursos de pós-graduação em Biblioteconomia, caso do primeiro programa de doutoramento em Biblioteconomia, de 1928, da *Graduate Library School* da University of Chicago (López-Cózar, 2002). López-Cózar afirma que esse programa de doutorado foi o único até que se criassem outros programas em Illinois e Michigan, duas décadas mais tarde. Não por acaso, o primeiro artigo do periódico *Library Quarterly*, publicado pela Universidade de Chicago, foi uma autêntica alegação a favor da cientificidade da Biblioteconomia, através do desenvolvimento de estruturas de investigação (Williamson, 1931). Linares Columbié (2015) ressalta que essas iniciativas levaram a um movimento que aspirava a superar o tecnicismo e a normatividade que caracterizaram a

Biblioteconomia no século anterior. Nessa instituição de ensino, durante o início do século XX, houve um reforço na valorização da função social atribuída tanto à biblioteca quanto ao bibliotecário. Esforços foram realizados para fundamentar a Biblioteconomia com teorias significativas, oriundas do campo das ciências sociais, com ênfase ao Funcionalismo, uma corrente teórica que surgiu na Inglaterra, no início do século XX, nas ciências sociais, tendo como sua principal influência a teoria do sociólogo francês Émile Durkheim, Talcott Parsons e Robert Merton (Linares Columbié, 2015).

No contexto brasileiro, a formação biblioteconômica foi iniciada por dois cursos: a) o curso da Biblioteca Nacional, criado em 1911, influenciado pela escola francesa, a *École Nationale des Chartes*; e b) o curso da escola paulista (Mackenzie College) de Biblioteconomia, que teve início no fim da década de 1920 e início da seguinte, influenciado pela escola estadunidense (Castro, 2000).

Essas escolas originárias são recorrentemente lembradas como a decorrência inicial de uma polarização entre uma formação erudita e uma formação técnica do bibliotecário brasileiro. A *École des Chartes*, na qual surgiu o primeiro curso de Biblioteconomia, em 1821, sempre teve o objetivo de proporcionar uma formação sábia ao “[...] bibliotecário, [que] deve ser dotado de uma cultura ampla e de habilidades específicas”⁹³ (Pallier, 1994, tradução nossa). Notadamente, Martin (1977) apresenta os traços formativos da *École des Chartes*, que podem ser sintetizados pela aprendizagem de análise, crítica e contextualização a nível institucional, literário, econômico e jurídico dos documentos. Corroborando Martin, Charon, Diu e Parinet (2005) afirmam que esta formação “está sobretudo orientada para a investigação e não visa diretamente objetivos profissionais”⁹⁴ e complementa que o curso oferece uma “[...] abordagem **histórica** e **crítica** dos documentos recolhidos

⁹³ No original: “[...] bibliothécaire doit être doté à la fois d'une vaste culture et de compétences propres” (Pallier, 1994).

⁹⁴ No original: “[...] est avant tout orientée vers la recherche et ne poursuit pas directement des buts professionnels [...]” (Charon; Diu; Parinet, 2005).

nas grandes instituições responsáveis pela sua conservação, na França e no estrangeiro”⁹⁵ (Charon; Diu; Parinet, 2005, tradução nossa, grifo nosso).

Décadas depois, surge nos Estados Unidos, em 1887, uma escola com orientação técnica: a School of Library Economy, fundada por Melvil Dewey, na Columbia University, em Nova York. As escolas de Biblioteconomia estadunidenses foram marcadas por personalidades que acumulavam contribuições de ingleses e estadunidenses para a disciplina, como Charles Coffin Jewett, John Shaw Billings, William Frederick Poole, Charles Ammi Cutter, entre outros.

A concepção educativa de Dewey enfatizou a perfeição em detalhes técnicos e orientação prática. Snow e Hoffman (2015, p. 188, tradução nossa) afirmam que Melvil Dewey foi muito claro sobre sua visão de formação de bibliotecários: “Seu objetivo é inteiramente prático”. Corroborando, Frohmann (1994) afirma que havia uma atenção quase fanática à rotinização dos procedimentos da biblioteca nessa perspectiva tecnocrática da Biblioteconomia. Contudo, Fonseca (2007) diz que os estadunidenses souberam harmonizar as duas orientações – a erudita e a técnica –, embora não apresente os aspectos dessa formação. Fonseca afirma que as diferenças que existiam inicialmente foram ajustadas nos Estados Unidos, no início do século XX, na American Library Association (ALA), onde ocorreram estudos e discussões sobre o tema. Para Fonseca, a Graduate Library School, da University of Chicago, iniciada em 1926, e que encerrou suas atividades em 1990, “foi um dos frutos dessa desejável harmonização do humanismo com a técnica” (Fonseca, 2007, p. 98).

A formação dos bibliotecários, tanto nos Estados Unidos quanto nos países da Europa, emerge da necessidade objetiva de gerar profissionais para lidar principalmente com o trabalho da biblioteca. No Brasil, não foi muito diferente disso. Instituições responsáveis pela salvaguarda do patrimônio

⁹⁵ No original: “[...] approche historique et critique des documents rassemblés dans les grandes institutions chargées de leur conservation, en France comme à l'étranger.” (Charon; Diu; Parinet, 2005).

documental, do "diário da humanidade", foram responsáveis por criar ou possibilitar a formação bibliotecária. Todavia, a formação do bibliotecário foi migrando para os meios universitários, onde foram realizadas reestruturações e atualizações curriculares, didáticas e políticas dos cursos acadêmicos. Nesse contexto educacional é que a disciplina catalogação é moldada nos diferentes currículos que foram surgindo nos cursos de Biblioteconomia.

4.2 Questões da Educação Catalográfica

Com base no contexto biblioteconômico apresentado, expomos a seguir algumas sistematizações e os principais problemas da educação catalográfica destacados na literatura, fundamentados nos recortes expressos na seção metodológica. É importante ressaltar que os autores analisados provêm de diferentes regiões, o que implica que as formações catalográficas estão inseridas em distintas conjunturas, como, por exemplo, em nível de pós-graduação nos Estados Unidos e em nível de graduação no Brasil. Evidentemente, há diferenças significativas mesmo dentro do Brasil, considerando elementos como a carga horária. Apesar dessas variações, acreditamos que a literatura revisada oferece contribuições valiosas para diversos contextos.

4.2.1 Problemas da Educação Catalográfica

A educação em catalogação abarca uma ampla gama de aspectos, sobre os quais diversos autores têm identificado questões problemáticas.

Fiuza (1985) destaca que os professores encarregados de lecionar disciplinas relacionadas à catalogação de assuntos vivenciam uma experiência simultaneamente gratificante e frustrante. Segundo a autora, o aspecto gratificante reside na oportunidade de fornecer aos estudantes uma formação objetiva no âmbito da recuperação de informações. Contudo, ela observa que o ensino dessas disciplinas também é uma experiência frustrante, pois os professores enfrentam desafios recorrentes, como as limitações impostas pelos currículos, a falta de integração entre as diferentes disciplinas

que abordam o tema e a escassez de recursos práticos e de observação em laboratório (Fiuza, 1985).

Snow e Hoffman (2015) afirmam que a catalogação é uma das disciplinas mais desafiadoras para ensinar, pois é um assunto complexo, ou seja, envolve uma variedade de conteúdos teóricos e aplicações. Elas atentam ao fato de que, diferente de outras disciplinas, os professores de catalogação costumam lidar com a ansiedade dos discentes, tendo em vista que:

Alguns alunos entram na sala de aula convencidos de que **odeiam** catalogar e não passam no curso. Os educadores em catalogação geralmente precisam ser líderes de torcida, **apresentando a catalogação como divertida** e factível para convencer os alunos de que podem ter sucesso no curso.⁹⁶ (Snow; Hoffman, 2015, p. 188, tradução nossa, grifo nosso).

Talvez essa seja a razão da necessidade de defesa do gosto pela catalogação em aulas e livros, como fazem Mey e Silveira (2009, p. VIII) ao afirmar que esperam “[...] despertar naqueles alunos o interesse e o gosto pela catalogação. Por sinal, esta é aqui considerada uma atividade prazerosa e instigante”. Elas ainda complementam: “Após descobrirmos quão agradável pode ser, dificilmente dela nos apartamos”. Mey e Silveira (2009) afirmam que a catalogação foi, por algum tempo, “enterrada e cremada”, porém ela renasce das cinzas. Será que em outras subdisciplinas da Biblioteconomia adota-se esse tipo de discurso?

Nessa conjuntura, Miksa (2008, p. 19, tradução nossa, grifo nosso) afirma que “o **pavor** com que muitos estudantes de catalogação abordam o curso não pode ser negado, mas, dada a combinação certa de aulas introdutórias e exercícios, eles ficarão bastante confiantes [...]”⁹⁷. Miksa assume que há

⁹⁶ No original: “Some students enter the classroom convinced they will hate cataloging and will not pass the course. Cataloging educators often have to be cheerleaders, presenting cataloging as fun and doable to convince students they can succeed in the course.” (Snow; Hoffman, 2015, p. 188).

⁹⁷ No original: “The dread with which many cataloging students approach the course cannot be denied, but given the right combination of introductory lectures and exercises they will become quite confident [...]” (Miksa, 2008, p. 19).

problemas e busca caminhos para lidar com essas questões. No início de cada curso de catalogação, ela afirma que a regra de ouro é: “Não há choro na catalogação”.⁹⁸ Com isso, Miksa diz que antecipa/evita outras questões, como: “por que é tão difícil?”.

Saye (1993) afirma que se algo de errado é encontrado nos cursos de Biblioteconomia, parece que ele está errado primeiro na catalogação e classificação. Ela deduz que o motivo disso seja “[...] o fato de sermos uma especialidade fortemente baseada em conhecimento ou em fatos [...]”⁹⁹ (Saye, 1993, p. 131, tradução nossa). Nesse contexto, ela ainda complementa que devemos ser atentos às críticas à catalogação, pois podemos perder pontos válidos e importantes sendo feitos por críticos (Saye, 1993).

Fica evidente a necessidade de compreender melhor essa conjuntura educacional da catalogação. O questionamento da qualidade do planejamento e desenvolvimento das disciplinas de catalogação pode levar à identificação de problemas pedagógicos para fundamentar uma defesa da inexistência de disciplinas sobre essa temática na formação do bibliotecário. A professora Cíntia Lourenço aponta com criticidade algumas afirmações, como segue:

quando se discute a formação do profissional da informação, em particular do bibliotecário, eventualmente algumas afirmações e um ataque específico ao ensino da catalogação nos cursos de biblioteconomia podem ser ouvidos entre os pesquisadores de organização da informação, como por exemplo: **'catalogação não é importante... poderia ser retirada do currículo'** (Lourenço, 2016, p. 255, grifo nosso).

Antes de buscar caminhos para lidar com os problemas da Educação Catalográfica, precisamos investigar os problemas. Sendo assim, o que se

⁹⁸ No original: “There is no crying in cataloging.” (Miksa, 2008, p. 19). Miksa faz uma cópia “descarada” do personagem de Tom Hank gritando “Não há choro no beisebol!” / “There's no crying in baseball!” do filme *A League of Their Own*, dirigido por Penny Marshall (1992; Columbia Pictures).

⁹⁹ No original: “[...] is the fact that we are a strongly knowledge or fact based speciality [...]” (Saye, 1993, p. 131).

busca aqui é fazer uma análise. O objetivo é o de compreender os principais **problemas** sobre Educação Catalográfica apontados pela literatura.

Buscando sistematizar problemas da Educação Catalográfica, Turvey e Latarte (2002, p. 165, tradução nossa) afirmam que a literatura se divide em cinco grupos distintos:

[a] currículo de catalogação, [b] competências dos catalogadores de acordo com os profissionais, [c] competências dos catalogadores de acordo com os educadores da biblioteca, [d] competências para bibliotecários em diferentes especialidades e [e] competências para todos os graduados.¹⁰⁰

Observa-se nas cinco modalidades mencionadas que a Educação Catalográfica se concentra na habilidade de catalogação por meio da percepção do outro, tanto do profissional quanto do educador, e envolve competências gerais e específicas. O conteúdo curricular é uma exceção em relação aos temas predominantes, que são as competências. No entanto, o tópico de catalogação no currículo é direcionado para o desenvolvimento dessas competências. Em outras palavras, quais conteúdos seriam necessários para desenvolver as competências de catalogação em cada um desses grupos? Os dois últimos grupos abordam tanto competências específicas quanto gerais.

De outra maneira, podemos observar outras formas de sistematizar os problemas da Educação Catalográfica. Em 1987, Henderson publica o artigo *Some persistent issues in the education of catalogers and classifiers*¹⁰¹, em que apresenta os problemas que persistem na educação de catalogação e classificação. Henderson (1987) aponta que apesar da formalização da Educação Catalográfica, alguns problemas persistem:

(1) Os catalogadores devem ser treinados ou educados? (2) A prática ou a teoria deve prevalecer? (3) Os professores de

¹⁰⁰ No original: "cataloging curriculum, catalogers' competencies according to practitioners, catalogers' competencies according to library educators, competencies for librarians in different specialties, and competencies for all graduates." (Turvey; Latarte, 2002, p. 165).

¹⁰¹ Tradução livre do título: "Alguns problemas persistentes na Educação de catalogadores e classificadores".

catalogação devem ser professores, profissionais ou pesquisadores (ou os três)? (4) Quem deve se inscrever nos cursos de catalogação? (5) Quão importante os bibliotecários acham que a catalogação e a classificação são para os novos funcionários? (6) Quem é responsável pelo recrutamento e retenção de catalogadores e por sua educação continuada?¹⁰² (Henderson, 1987, p. 5, tradução nossa).

Nessa sistematização, há aspectos diversos e menor foco nas competências, em comparação com a sistematização de Turvey e Latarte (2002). Os dois primeiros problemas mencionados por Henderson (1987) são binários: catalogadores treinados ou educados e prevalência de prática ou teoria. Não há espaço para um meio-termo? No terceiro, ele coloca três possibilidades que geralmente são vistas apenas como uma questão entre professores e profissionais para o ensino de catalogação. O quarto problema faz um questionamento sobre quem deveria cursar catalogação, o quinto problema trata da percepção dos bibliotecários, enquanto o sexto aborda duas questões em conjunto: o mercado e a formação contínua. Esses problemas serão abordados com mais detalhes posteriormente. Em resumo, a classificação de Henderson (1987) oferece diversos tópicos interessantes para discussão sobre Educação Catalográfica.

Com o objetivo de estudar a Educação Catalográfica de 48 programas de LIS (*Library and Information Science*) dos Estados Unidos, Joudrey (2002) empreende uma revisão de literatura sobre educação em controle bibliográfico. Ele a resume em seis temas principais:

informações contextuais / de fundo, teoria versus prática, responsabilidades e habilidades necessárias para catalogadores, relações entre educadores e profissionais, a universalidade da catalogação e questões curriculares.¹⁰³ (Joudrey, 2002, p. 57, tradução nossa).

¹⁰² No original: "(1) Should catalogers be trained or educated? (2) Should practice or theory prevail? (3) Should the cataloging faculty be teachers, practitioners, or researchers (or all three)? (4) Who shall enroll in cataloging courses? (5) How important do librarians feel that cataloging and classification are for new employees? (6) Who is responsible for recruiting and retaining catalogers and for their continuing education?" (Henderson, 1987, p. 5).

¹⁰³ No original: "background/ contextual information, theory versus practice, responsibilities and skills needed by catalogers, relations between educators and practitioners, the universality of cataloging, and curricular issues." (Joudrey, 2002, p. 57).

Assim como nas outras duas sistematizações, há certos temas recorrentes, como teoria e prática, competência/habilidade em catalogação, a questão de quem deve ministrar o ensino de catalogação (educadores ou profissionais) e questões relacionadas ao currículo. No entanto, um novo ponto surge como tema na Educação Catalográfica: a "informação contextual". Joudrey (2002) afirma que muitos textos fornecem um contexto para discussão da Educação Catalográfica, sendo isso "[...] frequentemente discutido em termos de mudanças nos serviços técnicos e na imagem ruim dos catalogadores e da catalogação entre bibliotecas e bibliotecários"¹⁰⁴ (Joudrey, 2002, p. 60, tradução nossa).

No mesmo ano que Joudrey publicou seu texto, Intner (2002) apresentou sua visão dos problemas mais recorrentes da Educação catalográfica. Entre os problemas identificados, estão:

- (1) o equilíbrio adequado entre o ensino da teoria e da prática;
- (2) a divisão apropriada em cursos distintos de um currículo cobrindo a catalogação e classificação de livros e outros tipos de materiais (chamados de materiais não-livro, não-impresos e / ou audiovisuais, incluindo recursos eletrônicos); e,
- (3) os méritos relativos de ensino de catalogação em cursos formais de pós-graduação ou locais não acadêmicos, como treinamento no trabalho, workshops e outras ofertas de educação continuada.¹⁰⁵ (Intner, 2002, p. 16, tradução nossa).

Novamente, podemos notar algumas questões se repetindo. Intner (2002) afirma que sua experiência como docente de catalogação por 20 anos, discutindo Educação catalográfica com colegas, lendo literatura relevante e examinando avaliações de alunos de cursos básicos de catalogação, levou-a acreditar que certas questões são eternamente discutíveis e completamente insolúveis de maneiras que satisfaçam a todos.

¹⁰⁴ No original: "[...] often discussed in terms of changes in technical services and in the poor image of catalogers and cataloging among libraries and librarians." (Joudrey, 2002, p. 60).

¹⁰⁵ No original: "(1) the proper balance between teaching theory and practice; (2) the proper division into discrete courses of a curriculum covering the cataloging and classification of books and other types of materials (called variously nonbook, nonprint, and/or audiovisual materials, including electronic resources); and, (3) the relative merits of teaching cataloging in formal graduate school courses or nonacademic venues such as on-the-job training, workshops, and other continuing education offerings." (Intner, 2002, p. 16).

Caberia comentar que questões desta ordem devem ser continuamente discutidas, para que se possa compreendê-las cada vez mais, de modo a encontrar as melhores soluções.

Essas sistematizações de problemas da Educação Catalográfica apresentam semelhanças e diferenças, pois foram produzidas por diferentes subjetividades intelectuais em percursos próprios. Tomando por base essas sistematizações dos problemas da Educação Catalográfica, delimita-se para este trabalho: Teoria e prática; Currículo; Competências do catalogador; e Educação crítica.

4.2.2 Teoria e prática

Segundo Joudrey (2002), o tema “teoria e prática” na catalogação é o problema mais recorrente na literatura da Educação Catalográfica. Como salienta Al Hijji e Fadlallah (2013, p. 932), “a literatura fornece muitos estudos que discutiram a questão da teoria versus a prática e a relação entre educadores e profissionais na educação da catalogação”.¹⁰⁶ Com base na literatura, Olson (1997) afirma que tanto os educadores quanto os profissionais apresentam uma carência de teoria e prática na Educação Catalográfica. Para Moulaison (2012), essa é uma discussão de longa data que permanece por resolver.

A concepção em separado de Teoria e Prática é recorrente entre os herdeiros da cultura greco-latina. Em outras culturas não indo-europeias, é menos recorrente ver essa distinção entre teoria e prática. Por conseguinte, os costumeiros enunciados atuais que mencionam teoria e prática de maneira desarticulada têm raízes históricas e controversas, e não reconhecem a complexidade de sentidos de uso desses vocábulos.

¹⁰⁶ No original: “The literature provides many studies that have discussed the issue of theory versus practice and the relationship between educators and practitioners in cataloging education.” (Al Hijji; Fadlallah, 2013, p. 932).

Etimologicamente, a palavra **Teoria** é derivada das palavras: *Θεωρία* (grega) e *Theoria-* (latina) (Cunha, 2010). A seguir, temos *Théorie* (francês), *Teoria* (italiano), *Teoría* (espanhol), *Theorie* (alemão), *Theory* (inglês), entre outras. Nota-se que a palavra Teoria (no grego e no latim) sofreu poucas alterações nas línguas que são empregadas em sociedades fundamentadas nessa cultura greco-romana.

A palavra **Prática/o** é derivada também dos vocábulos: *πρακτικές / praktikós / praktikē* (grego) e *Practicus* (latino) (Cunha, 2010). Ela originou: *Pratique* (francês), *Pratica* (italiano), *Práctica* (espanhol), *Praktisch* (alemão), *Practice* (inglês), entre outras. De modo semelhante, notam-se certas correspondências entre as palavras. Além das constituições linguísticas desses idiomas, há uma base cultural greco-romana relativamente comum nas sociedades detentoras dessas línguas, que são de origem latina ou não.

A problemática da teoria e prática não é nova, nem local e muito menos exclusiva da Educação Catalográfica. Embora teoria e prática sejam recorrentemente vistas separadas, não significa que esse seja o único olhar sobre elas. No contexto antigo (grego), moderno e contemporâneo, percebemos que há complexidade nos usos desses termos e na relação entre eles.

No contexto grego, Abbagnano (2007, p. 952) afirma que **teoria** significa “Especulação ou vida contemplativa”. Nesse contexto, há diferenças entre Platão e Aristóteles sobre teoria e prática. Para Platão, a teoria rege a prática. No mundo das ideias, o filósofo tem o entendimento da teoria e na caverna¹⁰⁷ ele realiza essas ideias, ou seja, ele praticava. Portanto, as ações são regidas pela teoria do conhecimento, determinando o território da ética e da política. Todavia, para Aristóteles, certos saberes, como o ético e político, não advêm

¹⁰⁷ No livro *A república*, Platão menciona o Mito da caverna. Nesse livro, Sócrates fala para Glauco sobre uma caverna na qual prisioneiros vivessem desde a infância. Com as mãos amarradas em uma parede, eles podem avistar somente as sombras que são projetadas na parede situada à frente. Tudo que eles conhecem são apenas sombras, ou seja, cópias das ideias, cópias do que realmente é ideal. Todavia, um prisioneiro é libertado. Assim, ele percebe que há um mundo exterior e o que ele via eram apenas cópias imperfeitas.

do mundo das ideias; são ciências práticas, da ação. No texto *Metafísica*, de Aristóteles, ele divide o conhecimento em filosofia teórica, prática e produtiva,

Quadro 21.

Quadro 21 – Filosofia teórica, prática e produtiva para Aristóteles.

Filosofia teórica	Filosofia prática	Filosofia produtiva
<ul style="list-style-type: none"> • Física • Matemática • Metafísica 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética • Economia • Política 	<ul style="list-style-type: none"> • Poética • Estética • Artes

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Aristóteles.

Nota-se que não há, para Aristóteles, só dois tipos de conhecimento, mas três: teórico, prático e produtivo. Aristóteles entende **Teoria** como uma bem-aventurança na obra **Ética a Nicômaco**, texto na filosofia prática. Para Aristóteles, o saber filosófico não tinha que ter nenhuma finalidade em si mesmo. Ele era um fim em si mesmo. Aristóteles compreende que “o conhecimento, em seus níveis mais elevados, não é ‘uma ciência prática.’” (Ordine, 2016, p. 58). Para Aristóteles, Teoria “opõe-se então a prática e, em geral, a qualquer atividade não desinteressada, ou seja, que não tenha a contemplação por objetivo” (Abbagnano, 2007, p. 952).

No contexto da Modernidade, o primeiro destaque para a discussão de teoria e prática está em Immanuel Kant (1724-1804). Nos títulos de dois de seus livros (*Crítica da razão pura* – 1781 e *Crítica da razão prática* 1788), já se nota a atenção para essa problemática. Entretanto, no texto *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig seiri, taugt aber nicht für die Praxis* (Sobre a expressão corrente: isto pode ser correcto na teoria, mas nada vale na prática), de 1793, Kant faz a seguinte afirmação:

Dá-se o nome de *teoria* mesmo a um conjunto de regras práticas quando estas são pensadas como princípios numa certa universalidade, e aí se abstrai de um grande número de condições que, todavia, tem necessariamente influência sobre a sua aplicação. Ao invés, chama-se *prática* [práxis] não cada operação, mas apenas a realização de um fim pensado como

execução de certos princípios de procedimento, representados na sua generalidade (Kant, [2---], p. 3).

Kant entende prática de forma mais restrita. Para Abbagnano (2007, p. 785), há três significados de prática: 1. o que dirige a ação; 2. o que pode traduzir-se em ação; 3. o que é racional na ação. É no terceiro significado que se localiza a perspectiva kantiana. Para Kant, prática é "tudo o que é possível por meio da liberdade", sendo essencialmente definida como resultados orientados por motivos representados pela razão, ou seja, pelo livre arbítrio. Esse uso de prática elaborado por Kant não logrou muitos seguidores.

Ainda no contexto da Modernidade, temos outros destaques sobre teoria e prática. O filósofo germânico Hegel (1770-1831), na obra **Fenomenologia do Espírito** (*Phänomenologie des Geistes*), de 1807, fundamenta uma teoria do reconhecimento que é um conceito intermediário: a esfera teórica e a esfera prática. Para Trevisan (2011, p. 202), "Hegel defende inclusive que a característica básica do ser humano é a de ser um reconhecedor. É isso que o destaca do mundo natural e o impulsiona a construir cultura". Portanto, o conceito de reconhecimento marca o entendimento do sujeito que sai do estado de natureza para entrar no mundo espiritual, ou seja, no estágio da cultura. Essa teoria do reconhecimento, elaborada por Hegel, é "um conceito intermediário entre a esfera teórica e a esfera prática [...]" (Testa, 2008, p. 100). A relação entre teoria com a prática é um processo cultural decorrente de uma busca por reconhecimento não simplesmente espontâneo ou casual da espécie humana (Trevisan, 2011).

Após o idealismo de Hegel, analisemos o materialismo de Karl Marx (1818-1883) em sua fundamentação sobre a práxis. Para Marx, há um nexo indissolúvel entre teoria e prática. Etimologicamente, a palavra Práxis vem do grego *πράξις* / *Praksi*, com uma definição de prática recorrente no senso comum atual. Práxis é uma palavra com diferentes conceitos, pois foi usada por muitos autores em contextos variados. Por exemplo, Aristóteles já usava o vocábulo práxis no sentido de sabedoria prática, ou seja, não era prática, mas sabedoria prática.

Práxis é entendida não simplesmente como uma ação, mas como uma ação transformadora. A teoria, mesmo sendo um tipo de ação, não se configura como práxis para Marx. A atividade teórica cria teorias, leis, hipóteses, modelos etc.; elas são contemplações ou interesse por “verdades”, porém elas não garantem transformações no mundo. Esse é o principal interesse de Marx! Isso fica evidente nos seus escritos, sobretudo na sua tese 11ª: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”¹⁰⁸ (Marx, 1982).

A 11ª tese de Marx pode remeter a uma interpretação de antagonismo entre teoria e prática. Ou seja, segundo essa tese, os filósofos e os teóricos não se preocupariam com a prática. Todavia, Bloch (2005) afirma que a questão é mais complexa e dois pontos podem ser considerados. O primeiro ponto é o de que Marx estava direcionando esse discurso para alguns filósofos, os jovens hegelianos. Marx tinha conhecimento de vários filósofos que não se limitaram à interpretação do mundo. Esse é o caso de obras, como por exemplo: A república de Platão; A utopia de Thomas More; A cidade do Sol de Tommaso Campanella; Nova Atlântica: a grande instauração, de Francis Bacon, entre outras. Nessas obras, os filósofos fizeram mais que interpretar o mundo; fizeram propostas de sociedades ideais. O segundo ponto é o de que a interpretação de antagonismo entre teoria e prática na 11ª tese de Marx pode ter surgido na reescrita da tese que foi publicada por Engels. Quando Engels publicou essas teses marxianas, ele fez algumas alterações e isso pode ter contribuído para uma interpretação equivocada dela. Marx escreveu “Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es **kömmt drauf** an, sie zu verändern” (p. 7, grifo nosso). Contudo, Engels publicou “Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es **kommt aber darauf** an, sie zu verändern” (p. 535, grifo nosso). Nota-se que Engels substituiu uma vírgula de Marx por um ponto e vírgula, além disso adicionou a palavra adversativa

¹⁰⁸ As teses de Feuerbach (*Thesen über Feuerbach*) foram escritas na primavera de 1845, porém só foram publicadas por Engels, em 1888, como apêndice à edição em livro da sua obra **Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica**, Estugarda 1888, p. 69-72. Publicado segundo a versão de Engels de 1888, em cotejo com a redação original de Marx.

“aber” que significa “mas” ou “porém”. Essa conjunção adversativa acrescentada por Engels acentua uma suposta oposição entre teoria e prática na tese de Marx (Bloch, 2005).

A noção de práxis de Marx gira em torno de três tipos de práxis: filosófica, produtiva e política (revolucionária). Nenhuma delas pode ser pensada separada uma da outra. Essas formas de práxis formam um conjunto interdependente e dialético (Silva, 2017). É um processo dialético que continuamente é enriquecido pelas suas modelações teóricas e realizações práticas. “A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis”¹⁰⁹ (Marx, 1982).

No contexto contemporâneo, destacamos o pensamento freiriano. Paulo Freire (1921-1997) desenvolve sua práxis pedagógica. Nesse processo pedagógico freiriano, teoria e prática dialogam continuamente, são construídas conjuntamente. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1987, p. 38).

A Práxis freiriana (Freire, 2015) é unidade dialética entre teoria e prática. Ela é uma atuação que é informada pela teoria e impacta a realidade de forma a informar a teoria também. A práxis é uma atuação que confronta contradições, resolvendo-as. Os sujeitos refletem para orientar suas ações, tendo como objetivo trazer mudanças. Essa abordagem crítica tanto o academicismo isolado em uma torre de marfim¹¹⁰ quanto uma base

¹⁰⁹ As teses de Feuerbach (*Thesen über Feuerbach*) foram escritas na primavera de 1845, porém só foram publicadas por Engels, em 1888, como apêndice à edição em livro da sua obra **Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica**, Estugarda 1888, p. 69-72. Publicado segundo a versão de Engels de 1888, em cotejo com a redação original de Marx.

¹¹⁰ Apesar dessa expressão ser comum na língua inglesa (*Ivory tower*), atualmente, ela tem origem no latim: *Turris ebúrnea*. Basicamente, torre de marfim “[...] designa um mundo ou atmosfera onde intelectuais se envolvem em questionamentos desvinculados das preocupações práticas do dia-a-dia.” (TORRE...). No contexto estadunidense, seu significado está muito ligado ao mundo acadêmico de ensino superior, não só uma teoria distante da prática, mas um universo acadêmico elitizado. Recomenda-se o documentário

exclusivamente prática. Se a consciência teórica e prática não está unificada, ou seja, num processo de práxis, elas entram em contradição (Gramsci, 2017).

Com o objetivo de educar sujeitos críticos capazes de entender a atividade reflexiva conectada à ação social, a práxis pedagógica freiriana parte da concepção que o ensino-aprendizagem se realiza na concomitância de teoria e prática. Nesse sentido, os sujeitos seriam conduzidos para uma emancipação e realização humanas. Essa formação torna os sujeitos inseparáveis da formação histórica dos sujeitos (Fortuna, 2015).

O exposto aqui sobre teoria e prática nos faz perceber que ela é mais complexa que os discursos recorrentes de que a Educação catalográfica deve contemplar teoria e prática. Esses discursos, muitas vezes, não apresentam os entendimentos sobre essa afirmação e os argumentos que a sustentam.

Quanto às ideias apresentadas sobre teoria e prática, podemos destacar três elementos: o significado de teoria, o significado de prática e o tipo de relacionamento entre as duas. Buscando sistematizar as questões identificadas na literatura da Educação Catalográfica, propõe-se as perspectivas de teoria e prática em três grupos: a) Binários, b) Equilibrados e c) Indissociáveis.

4.2.2.1 Teoria e prática como elementos binários

Na perspectiva binária, a teoria e a prática são entendidas como elementos separados, em que se deve focar em um ou em outro. O pensamento binário origina-se de uma mentalidade hierárquica, fundamentada no princípio da não contradição de Aristóteles. Essa abordagem gera um dualismo na história do pensamento ocidental, que não

abraça a complexidade. É um pensamento de raiz pivotante/árvore, em oposição a uma raiz fasciculada/sistema radicular e a uma organização rizomática, de acordo com a filosofia de Deleuze.

A defesa por um ensino prático de catalogação foi marcante em algumas escolas. Por exemplo, o curso de Biblioteconomia criado por Melvil Dewey (1851-1931), em 1887, na Universidade de Columbia, é definido pela noção prática da catalogação. Young (1987, p. 151, tradução nossa) afirma que "A educação formal inicial para a Biblioteconomia foi fortemente voltada para o prático e puramente técnico, com pouca distinção entre o profissional e o administrativo"¹¹¹ De acordo com a concepção de Dewey, a Educação Catalográfica destaca a busca pela perfeição nos detalhes técnicos e possui uma natureza predominantemente prática.

Snow e Hoffman (2015, p. 188) afirmam que Melvil Dewey foi muito claro sobre sua visão de formação de bibliotecários: "Seu objetivo é inteiramente prático". Talvez, por causa desse posicionamento de Dewey, "antes da década de 1920, muito pouca teoria era ensinada nas escolas de biblioteconomia e, em vez disso, as escolas de biblioteconomia se concentravam em ensinar as habilidades que os alunos precisariam para posições futuras"¹¹² (Snow; Hoffman, 2015, p. 188, tradução nossa). Essa visão de que a formação bibliotecária foi norteadada para a prática no primeiro curso criado por Dewey foi questionada, em 1943, por Metcalf, Russell e Osborn, que "escreveram que Dewey promoveu o 'aprendizado esclarecido', onde o aprendizado experiencial era enfatizado sobre a discussão de princípios"¹¹³ (Snow; Hoffman, 2015, p. 188, tradução nossa). Contudo, a crítica de Metcalf,

¹¹¹ No original: "Early formal education for librarianship was heavily weighted toward the practical and purely technical with little distinction between the professional and clerical" (Young, 1987, p. 151).

¹¹² No original: "Before the 1920s, very little theory was taught in library schools, and instead library schools focused on teaching the skills students would need for future positions" (Snow; Hoffman, 2015, p. 188).

¹¹³ No original: "wrote that Dewey promoted "enlightened apprenticeship" where experiential learning was emphasized over discussion of principles" (Snow; Hoffman, 2015, p. 188).

Russel e Osborn parece ser estar mais relacionada a outras disciplinas da formação bibliotecária do que com a catalogação (Snow; Hoffman, 2015).

Esse modo de Educação Catalográfica influenciado, principalmente, por Dewey é condicionado por uma visão tecnocrática da Biblioteconomia. Podemos elencar algumas das conquistas dessa perspectiva: "Procedimentos de padronização, uniformidade, eficiência, organização racional e gestão científica [...]"¹¹⁴ (Frohmann, 1994, p. 127, tradução nossa). Também podemos citar a criação da "American Library Association como um meio de organizar ideias profissionais, produção, distribuição e comercialização de materiais de biblioteca"¹¹⁵ (Frohmann, 1994, p. 127, tradução nossa).

Todavia, como afirma Frohmann (1994), havia uma atenção quase fanática à rotinização dos procedimentos da biblioteca nessa perspectiva tecnocrática da Biblioteconomia. Além do que, a concepção da ALA (*American Library Association*) era de uma biblioteca como um empreendimento lucrativo. Apesar da visão deweyneana ser comprometida com a comunidade, ela é pensada como uma cultura hierarquizada, ou seja, há certas práticas culturais melhores que outras (Frohmann, 1994). A compreensão desse modo de constituição da Biblioteconomia deweyneana é controversa atualmente, mas é fundamental entendê-la para apreender os modos instituídos no campo biblioteconômico.

Na literatura, essa perspectiva de uma Educação Catalográfica voltada para a perfeição em detalhes técnicos e de natureza completamente prática foi questionada por meio de, pelo menos, dois fatores. Segundo Young (1987), o primeiro foi a publicação, em 1923, do **Training for Library Service** de Charles C. Williamson¹¹⁶. Em 1919, Williamson

¹¹⁴ No original: "Procedures of standardization, uniformity, efficiency, rational organization, and scientific management [...]" (Frohmann, 1994, p. 127).

¹¹⁵ No original: "American Library Association as a means of organizing professional ideas, the production, distribution, and marketing of library supplies" (Frohmann, 1994, p. 127).

¹¹⁶ Williamson está na lista dos "100 dos líderes mais importantes que tivemos no século 20" das bibliotecas e da Biblioteconomia, publicado pela American Libraries, em 1999. Em 2014, Denise Rayman publicou, na *American Library Association Archives*, um guia de pesquisa fornecendo links para acervos arquivísticos conhecidos de todas essas 100 figuras de

iniciou um estudo de treinamento para serviços de biblioteca nos Estados Unidos, para a Fundação Carnegie, que resultou no famoso relatório *Training for Library Service*. Williamson (1923, p. 64, tradução nossa) afirma que “A coisa mais importante, realmente essencial, é dar ao aluno durante um ano uma base o mais completa possível dos princípios subjacentes à prática e aos métodos da biblioteca”¹¹⁷ O segundo fator foi, conforme Clack (1993), a criação do primeiro programa de pós-graduação, em 1928, o da *Graduate Library School*, da Universidade de Chicago, que investia em pesquisa e na formação de uma base teórica. A partir desses estudos mais aprofundados sobre o campo da Biblioteconomia, mudanças curriculares eram realizadas que acabavam resultando em “[...] menos tempo para a prática e as rotinas administrativas”¹¹⁸ (Clack, 1993, p. 28-29, tradução nossa). Snow e Hoffman, fundamentados em Strout (1956) e Williamson (1923), afirmam que a *Graduate Library School* da Universidade de Chicago:

foi criada ‘com a premissa de que a biblioteconomia é algo mais que técnicas’. Em seus estudos de 1921 e 1923 em escolas de biblioteconomia dos Estados Unidos, Charles Williamson adverte contra os ‘processos rotineiros de trabalho manual e a memorização de regras e classes’, que frequentemente resultam em ‘amortecer’ a ‘iniciativa e entusiasmo’ dos alunos. Em vez disso, as escolas deveriam concentrar-se mais na teoria, especialmente nos cursos de catalogação.¹¹⁹ (Snow; Hoffman, 2015, p. 188, tradução nossa).

biblioteca. Disponível: <https://archives.library.illinois.edu/ala/search-holdings/guides/100-library-leaders/>

¹¹⁷ No original: “The most important thing the really essential thing is to give the student during the one year as through a grounding as possible in the principles underlying library practice and methods.” (Williamson, 1923, p. 64).

¹¹⁸ No original: “[...] there was less time for practice and clerical routines.” (Clack, 1993, p. 28-29).

¹¹⁹ No original: “[...] was created ‘on the premise that librarianship is something more than techniques.’ In his 1921 and 1923 studies of library schools in the United States, Charles Williamson cautions against ‘routine processes of hand work and the memorizing of rules and classes,’ which frequently results in ‘deadening’ students’ ‘initiative and enthusiasm.’ Instead, schools should focus more on theory, particularly in cataloging courses.” (Snow; Hoffman, 2015, p. 188).

Para Snow e Hoffman (2015), caso o estudante deseje ser catalogador, ele pode fazer disciplinas avançadas de catalogação baseadas em habilidades catalográficas.

O ensino que adota simulações de práticas de catalogação num processo de formação catalográfica não desapareceu com a Escola de Chicago. Contudo, esse pensamento de praticidade na Educação Catalográfica provocou sua antítese, isto é, uma noção de Educação Catalográfica focada na teoria da catalogação, produzindo defensores dos dois lados. A partir de uma análise da literatura, Joudrey (2002, p. 62, tradução nossa) afirma que “embora todos os autores tenham expressado apreço pela teoria e endossado o seu lugar no currículo, muitos também afirmaram a necessidade de uma educação mais prática”¹²⁰

As mudanças teóricas trouxeram alterações nas atividades profissionais que as receberam com um certo apoio (*some support*) (Clack, 1993). Para Snow e Hoffman (2015), esse apoio às mudanças teóricas aumentou nas décadas seguintes.

Metcalf, Russell e Osborn recomendaram uma abordagem mais ampla e teórica para a instrução de catalogação. Em vez de focar nas “formas padronizadas de classificar livros e preparar fichas para vários tipos de materiais” que eram tradicionalmente enfatizadas, eles sugeriram que as escolas de biblioteconomia se concentrassem mais nos princípios e em como a catalogação impacta o trabalho de outras áreas de uma biblioteca.¹²¹ (Snow; Hoffman, 2015, p. 189, tradução nossa).

Eles sugerem que a formação anterior, ou seja, menos teórica, seria responsável por produzir uma geração de estudantes que não querem ser catalogadores. Além disso, afirmam que se deve enfatizar que a catalogação

¹²⁰ No original: “While all of the authors expressed an appreciation for theory and endorsed its place in the curriculum, many also stated a need for more practical education.” (Joudrey, 2002, p. 62).

¹²¹ No original: “Metcalf, Russell, and Osborn recommended a broader, more theoretical approach to cataloging instruction. Rather than focusing on the “standard ways of classifying books and preparing cards for various types of materials” that had been traditionally emphasized, they suggested that library schools focus more on principles and how cataloging impacts the work of other areas of a library.” (Snow; Hoffman, 2015, p. 189).

serve a alguns fins. É importante rastrear e estudar esses fins. Como afirma Osborn (1941, p. 399, tradução nossa), “obviamente, há muito a ser dito sobre uma teoria da catalogação que não será rapidamente ultrapassada. Maneiras e meios devem ser encontrados para tornar os produtos de catalogação resistentes”¹²² Assim dizendo, é por meio de uma teoria da catalogação que as ações e seus produtos resultantes tornam-se mais fortes, duradouros e robustos.

Snow e Hoffman (2015) afirmam que não significa que todas as escolas de Biblioteconomia enfatizavam uma Educação Catalográfica por princípios, mas a literatura “[...] sugere um desejo maior por parte de educadores e estudantes de diminuir a quantidade de prática em cursos de catalogação”¹²³ (p. 189, tradução nossa).

Com o objetivo de fazer uma análise das abordagens adotadas em catalogação, Osborn publica, em 1941, o famoso texto *The crisis in Cataloging*. Nesse artigo, ele “[...] articula quais são os pressupostos teóricos das diretrizes então disponíveis e explica os erros de suas consequências”¹²⁴ (Gallagher, 1991, p. 3, tradução nossa). Osborn (1941) identifica quatro teorias da catalogação: legalista, perfeccionista, bibliográfica e pragmática. Ele acredita na última teoria como a mais adequada.

¹²² No original: “Obviously there is much to be said for a theory of cataloging which will not be rapidly outmoded. Ways and means must be found to make cataloging products endure.” (Osborn, 1941, p. 399).

¹²³ No original: “[...] suggests a greater desire on the part of educators and students to decrease the amount of hands-on practice in cataloging courses” (Snow; Hoffman, 2015, p. 189).

¹²⁴ No original: “[...] articulates what the theoretical presuppositions are of the then-available guidelines, and explains the errors of their consequences.” (Gallagher, 1991, p. 3).

Quadro 22 – Teorias da catalogação de Osborn.

TEORIAS	CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS
legalista	<ul style="list-style-type: none"> • A teoria legalista é, provavelmente, a dominante; • Deve haver regras e definições para governar cada ponto que surge; • Deve haver uma autoridade para resolver as questões; • Muitas das decisões proferidas são puramente arbitrárias, em parte porque muitos dos pontos em questão são simplesmente uma questão de gosto ou julgamento; • Ocorre a determinação sistemática de pontos fora do comum, inusitados ou excepcionais; • Busca-se racionalizar conceitos vagos, ambíguos e altamente diversos, resultando em uma teoria e prática de catalogação nem econômica nem particularmente efetiva; • O ponto mais fraco da teoria legalista é o tratamento de questões que devem ser deixadas indefinidas; • Um segundo defeito grave dessa teoria é que, uma vez decidida a formulação de regras e decisões para todos os pontos, o processo deve continuar indefinidamente; • Uma fraqueza final que vale a pena enfatizar é que a codificação tende a obscurecer razões e princípios.
perfeccionista	<ul style="list-style-type: none"> • O catalogador perfeccionista é guiado pelo desejo irresistível de catalogar um livro em todos os aspectos tão bem que o trabalho seja feito de uma vez por todas; • O erro por trás da teoria perfeccionista é que até agora nenhum catalogador conseguiu fazer um trabalho que duraria indefinidamente; • Embora o trabalho técnico eficiente seja desejável na catalogação, o perfeccionismo não é necessário para tal trabalho; • O elemento tempo é o grande inimigo do perfeccionismo; • Catálogos não podem ser criados de uma só vez; eles contêm muitas inconsistências e imperfeições. Muitas dessas inconsistências e imperfeições não prejudicam ninguém, a não ser o perfeccionista.
bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> • A teoria bibliográfica tenta fazer da catalogação um ramo da bibliografia descritiva; • Ocorre exagero de detalhes para representar obras comuns e atuais; • Verifica-se o uso de termos sem sentido e desnecessários para representação; • Há custos e esforços assimétricos ao contexto catalográfico.

TEORIAS	CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS
pragmática	<ul style="list-style-type: none"> • Na teoria pragmática, as regras são válidas e as decisões são tomadas apenas na medida em que parece desejável do ponto de vista prático; • Nada é levado ao extremo e, portanto, as regras e definições não têm oportunidade de se tornarem fins em si mesmas; • A qualidade da catalogação com base nas necessidades práticas da biblioteca; • Enfatiza as diferentes necessidades de vários tipos de biblioteca; • Todas as práticas de catalogação são significativas; • Os catalogadores devem ser educados para usar seu julgamento, não para esperar que uma regra ou um precedente os guie em todos os momentos; • A interpretação de qualquer ponto deve seguir regras práticas.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Osborn (1941).

Para Gallagher (1991, p. 4, tradução nossa), o artigo de Osborn “[...] introduz as ideias do pragmatismo americano no campo da catalogação”¹²⁵ Ele afirma que Osborn “funcionou como um ‘porteiro’ que entendeu e integrou o discurso intelectual disponível do pragmatismo americano e o apresentou à Biblioteconomia”¹²⁶ (p. 3, tradução nossa). Quiçá seja necessário distinguir pragmatismo de prática. O uso dessas duas palavras como equivalentes pode ser confuso em traduções e danoso se feita uma apropriação conceitual indevida. O Pragmatismo é um movimento filosófico proposto na década de 1870 por um pequeno grupo de pesquisadores de Cambridge, em Massachusetts, que se reuniam para conversar sobre filosofia. Entre outros, o grupo era composto por: William James, Charles Sanders Pierce, Oliver Wendell Homes Jr. e Nicolas Saint John Green. Waal (2007, p. 18) afirma que “[...] o pragmatismo era a adoção sistemática e consciente de um método que os filósofos vêm praticando desde a Antiguidade”. Pierce chega a chamar Jesus de pragmatista a partir da máxima “conhece-os pelos seus

¹²⁵ No original: “[...] introduces the ideas of American Pragmatism to the field of cataloging.” (Gallagher, 1991, p. 4).

¹²⁶ No original: “[...] functioned as a ‘gatekeeper’ who understood and integrated the available intellectual discourse of American Pragmatism and introduces it to Librarianship.” (Gallagher, 1991, p. 3).

frutos". Para Waal (2007, p. 18), "o pragmatismo desenha uma conexão íntima entre teoria e prática, entre pensamento e ação".

Gallagher (1991) apresenta duas interpretações errôneas a serem evitadas sobre o pragmatismo ao analisar o texto de Osborn.

A primeira está ligada ao que foi mencionado sobre a confusão entre pragmatismo e pragmático, ou tudo aquilo que é prático, útil e funcional. Nem tudo que em geral é considerado pragmático era avaliado positivamente na perspectiva do Pragmatismo Americano. Por exemplo, embora a produção de fichas de catálogo fosse uma maneira eficiente de disseminar os registros de catalogação da LC, os registros bibliográficos altamente detalhados que foram produzidos não eram avaliados positivamente pelo Pragmatismo Americano (Gallagher, 1991). Essa prática teve consequências infelizes, pois ela expressa "[...] um contexto compartilhado de significado, funcionando como uma barreira para o usuário, desnecessariamente legalista, específico em vez de geral e excessivamente detalhado"¹²⁷ (Gallagher, 1991, p. 17, tradução nossa).

O pragmatismo americano foi introduzido com o objetivo de rejeitar a catalogação como um fim em si mesma. Gallagher afirma que o pragmatismo pode ser caracterizado por quatro atributos:

1. preocupação fundamental por uma teoria do significado,
2. foco no método (menos que sobre um conjunto de verdades ou respostas filosóficas às quais todos os proponentes prescrevem),
3. exame crítico dos termos e práticas tradicionais e,
4. interpretação de ideias em termos de suas consequências.¹²⁸ (Gallagher, 1991, p. 15-16, tradução nossa).

¹²⁷ No original: "[...] a shared context of meaning, functioning as a barrier to the patron, unnecessarily legalistic, particular rather than general, and too detailed" (Gallagher, 1991, p. 17).

¹²⁸ No original:

"1. fundamental concern for a theory of meaning,

Desse modo, nota-se que o pragmatismo não é apenas algo que funciona, mas que funciona a partir de uma teoria direcionada ao trabalho a ser realizado com eficiência.

A segunda interpretação errônea a ser evitada, segundo Gallagher, é a confusão do pragmatismo americano com o "pragmatismo" míope que o bibliotecário praticante costuma ser acusado de exercer. "Osborn é tudo, menos um pragmático desse tipo!"¹²⁹ (Gallagher, 1991, p. 18, tradução nossa). O pragmatismo de Osborn não se limitava a resultados ou consequências imediatas ou de curto prazo. Em vez disso, ele questionava quais eram os efeitos das regras, práticas e linguagem catalográfica para o usuário, visando ao funcionamento eficiente da biblioteca como um todo.

É importante ressaltar que o pragmatismo tem recebido várias críticas desde o seu surgimento. Autores renomados, como Bertrand Russell (1966) e Max Horkheimer (1970), têm levantado objeções em relação ao critério de verdade adotado pelo pragmatismo, à sua ênfase na obtenção de resultados concretos e à tendência de ignorar ideias que não sejam consideradas produtivas. Dada a relevância dessas e de outras críticas ao pragmatismo, não iremos nos aprofundar nelas, pois a catalogação não se moldou por esse movimento filosófico, mas foi influenciada por ele. O pragmatismo não é a única filosofia que fundamenta os modos de constituição da catalogação, por isso é importante estar atento aos rótulos que afirmam que a Biblioteconomia é pragmatista, pois isso pode negligenciar, de certa forma, todas as outras bases filosóficas que contribuíram para a formação desse campo.

2. focus on method, (rather than on a set of philosophical truths or answers to which all proponents prescribe),

3. critical examination of traditional terms and practices, and,

4. interpretation of ideas in terms of their consequences." (Gallagher, 1991, p. 15-16).

¹²⁹ No original: "Osborn is anything but a pragmatist of this sort!" (Gallagher, 1991, p. 17).

O discurso de apoio à educação teórica da catalogação ecoou nas décadas seguintes. Clayden (1995) realizou uma pesquisa com educadores, praticantes (*Practitioners*) e estudantes de catalogação da Austrália, observando que estudantes tendiam mais para a prática, enquanto educadores e praticantes inclinaram-se mais para uma formação mais teórica. Como afirma Clayden (1995, p. 236, tradução nossa), “A experiência prática no uso de ferramentas de catalogação recebeu uma classificação muito baixa”.¹³⁰

Para Vellucci (1997), pensando no contexto americano, esse apoio dos profissionais sobre a ênfase da teoria em vez da prática na educação catalográfica pode ser resultado de uma dedicação maior do empregador em fornecer a educação prática por meio de treinamento no trabalho para o profissional. “Essa perspectiva alterada parece reconhecer a primazia da preparação teórica em um ambiente de catalogação que muda rapidamente”¹³¹ (Vellucci, 1997, p. 37, tradução nossa). Corroborando esse pensamento, Allyson Carlyle (2011), entrevistada por Margaret E. Dull, afirma que

Em relação à educação em bibliotecas em geral, na UW (University of Washington), sentimos que **é melhor nos concentrarmos mais na teoria do que na prática**. Os verdadeiros líderes da área, bibliotecários cujos nomes você conhece e que contratam nossos graduados, nos dizem que é exatamente isso que eles querem. Eles preferem ter funcionários com base na teoria, porque esse é o tipo de base que você precisa em um mundo que tem tantas mudanças reservadas. Você precisa de pessoas que possam entender rapidamente os problemas e responder a eles de maneira positiva e criativa. Você não pode ser criativo se estiver preso a um tipo específico de prática e não pode ser positivo se tiver medo dos desafios que enfrenta.¹³² (Carlyle, 2011, p. 118, grifo nosso, tradução nossa).

¹³⁰ No original: “Practical experience in the use of cataloging tools was given a very low ranking.” (Clayden, 1995, p. 236).

¹³¹ No original: “This altering perspective appears to acknowledge the primacy of theoretical preparation in a rapidly changing cataloging environment” (Vellucci, 1997, p. 37).

¹³² No original: “Regarding cataloging, see my answer(s) above. Regarding library education in general, at the UW, we’ve felt that it is better to lean too much toward theory than too much toward practice. The real leaders in the field, librarians whose names you know and

Na afirmação de Carlyle, percebe-se uma valorização de uma formação teórica na catalogação, levando em consideração, entre outros fatores, a perspectiva daqueles que contratam profissionais, que ela chama de líderes. No entanto, e aqueles que não se enquadram nesse grupo? Essa visão binária e simplista da educação catalográfica pode não desaparecer completamente, mas está perdendo força à medida que se compreende a teoria e a prática como elementos equilibrados.

4.2.2.2 Teoria e prática como elementos equilibrados

Basicamente, esse grupo é constituído pelos defensores da Educação Catalográfica com ênfase na prática e na teoria. Young (1987, p. 151) afirma que “O equilíbrio entre teoria e prática no ensino de bibliotecas é uma questão comum à discussão de todos os problemas identificados abaixo”.¹³³ O problema é a promoção de uma educação estritamente prática promovida pelos programas de Dewey. Young questiona se essas duas visões do processo de ensino da catalogação são conciliáveis:

A educação, por um lado, produz bibliotecários em potencial que aprenderam um excesso de teoria da catalogação, mas que têm pouca ou nenhuma experiência prática no mundo "real" da catalogação. Os resultados são neófitos incapazes de executar tarefas reais de catalogação satisfatoriamente uma vez no trabalho. Por outro lado, o **treinamento** resulta em bibliotecários recém-formados que dominam os aspectos práticos fundamentais da catalogação, mas que não possuem a base filosófica e conceitual que permite respostas maduras e fundamentadas à mudança de situações de biblioteca e catalogação. Essas duas visões do processo de ensino da

who hire our graduates, tell us that is exactly what they want. They would much rather have employees who have a grounding in theory because this is the kind of grounding you need in a world that has so many changes in store. You need people who can quickly understand issues and respond to them in a positive and creative way. You can't be creative if you are locked into a particular kind of practice, and you can't be positive if you are afraid of the challenges that face you." (Carlyle, 2011, p. 118).

¹³³ No original: “The balance of theory and practice in library education is a question common to the discussion of all the issues identified below.” (YOUNG, 1987, p. 151).

catalogação são conciliáveis?¹³⁴ (Young, 1987, p. 149-150, grifo nosso, tradução nossa).

Em vista disso, a conciliação entre teoria e prática na Educação Catalográfica é apontada como a redenção da catalogação. Garrett (1997), ao analisar as filosofias educacionais de John Dewey, Edgar Dale e Jerome Bruner no contexto da Educação Catalográfica, enfatiza a experiência como processo de aprendizagem. Garrett (1997, p. 129, tradução nossa) justifica que os profissionais da informação devem entender “não apenas os princípios e diretrizes subjacentes à sua profissão, mas também devem desempenhar suas tarefas com competência e habilidade”¹³⁵. Para isso, Garret argumenta sobre a importância de “[...] misturar teoria e prática para preparar os alunos para seu futuro papel no ambiente da informação.¹³⁶ (Garrett, 1997, p. 129, tradução nossa). Corroborando a ideia de aprendizagem experiencial, Al Hijji e Fadlallah (2013) fazem um estudo que investiga a teoria *versus* a prática na Educação Catalográfica em Omã, identificando que “[...] a teoria deve ser combinada com o lado prático da catalogação”¹³⁷ (Al Hijji; Fadlallah, 2013, p. 933).

Nessa perspectiva, Moulaison (2012) explora o novo currículo na Universidade do Missouri e afirma que “um equilíbrio entre teoria e prática é sugerido por meio do estabelecimento de um conjunto de tópicos teóricos

¹³⁴ No original: “Education, on the one hand, produces prospective librarians who have learned a surfeit of cataloging theory but who have little or no practical experience in the “real” world of cataloging. The results are neophytes unable to perform actual cataloging tasks satisfactorily once on the job. Training on the other hand, results in recently graduated librarians who have mastered the fundamental practical aspects of cataloging but who do not have the philosophical and conceptual foundation that allows for mature reasoned responses to changing library and cataloging situations. Are these two views of the process of teaching cataloging reconcilable?” (Young, 1987, p. 149-151).

¹³⁵ No original: “[...] not only the underlying principles and guidelines of their profession, they must also perform their tasks with competence and skill” (Garrett, 1997, p. 129).

¹³⁶ No original: “[...] to blend theory and practice to prepare students for their future role in the information environment.” (Garrett, 1997, p. 129).

¹³⁷ No original: “[...] theory should be combined with the practical side of cataloging” (Al Hijji; Fadlallah, 2013, p. 933).

centrais a serem abordados na primeira parte da aula de Catalogação"¹³⁸ (Moulaison, 2012, p. 94, tradução nossa). Ele defende que a catalogação tem uma tradição de inovação. A fim de manter essa tradição, Moulaison afirma que inovações profissionais e instrucionais devem ser consideradas em um novo currículo de catalogação.

Connaway (1997, p. 37, tradução nossa) diz que, "como a literatura indica, a educação em catalogação deve incluir teoria e prática. Nenhuma pode ser ignorada"¹³⁹. Como já vimos, a literatura dá uma maior ênfase para isso, mas não se limita a essa perspectiva. Em consonância com Connaway, Young (1987) afirma, fundamentado na pesquisa de "opinião dos administradores de catalogação sobre educação em catalogação"¹⁴⁰, de Cynthia C. Ryans, que a questão das expectativas dos empregadores quanto aos formandos em Biblioteconomia como catalogadores continua sendo parte de um cabo de guerra entre habilidades e conceitos como objetivo no ensino da catalogação. Mesmo assim, os resultados indicam que a teoria é muito importante, porém, apenas a teoria não é suficiente (Young, 1987).

Braz e Nascimento (2019, p. 233) afirmam que, "[...] com um alinhamento entre teoria e prática nas disciplinas de Organização da Informação", é possível formar um gestor com embasamento na tomada de decisão de seus clientes e nas organizações onde atua. Isso é resultado de habilidades pautadas na representação, organização e sistematização de informações (Braz; Nascimento, 2019).

¹³⁸ No original: "A balance between theory and practice is suggested through the establishment of a set of core theoretical topics to be covered in the first part of the Cataloging class" (Moulaison, 2012, p. 94).

¹³⁹ No original: "As the literature indicates, cataloging education should include both theory and practice. Neither can be ignored." (Connaway, 1997, p. 37).

¹⁴⁰ No original: "Cataloging Administrators' Views on Cataloging Education". (Young, 1987, p. 55).

Castro, Sales e Simionato (2016) afirmam que é preciso realizar mudanças na Educação Catalográfica, pois o Tratamento Descritivo da Informação passa por avanços tecnológicos. Sendo assim, eles afirmam que:

Nessa nova dimensão dada à Catalogação é fundamental que o ensino da mesma esteja condizente com essa realidade tecnológica, contemplando **tanto a teoria**, seus princípios, **quanto à prática** da catalogação (Castro; Sales; Simionato, 2016, p. 23, grifo nosso).

Corroborando essa ideia, Machado, Helde e Couto (2007, p. 102) afirmam que “[...] na formação do catalogador, é o estímulo à relação entre a teoria/prática que está sendo ministrada em sala de aula, com a prática que o mesmo está vivenciado em seus estágios fora da escola”. Essa aprendizagem perpassa por método ativo no ensino que “[...] fornece um equilíbrio entre teoria e prática e exige que os alunos sejam inquiridores, criadores e receptores de conhecimento”¹⁴¹ (Romero, 1995, p. 3, tradução nossa). Para Romero (1995), a formação do bibliotecário se beneficiaria de aprendizagem ativa devido à importância da teoria e da prática. Nesse contexto, ela afirma que:

A aprendizagem em laboratório é um tipo de estratégia de aprendizado ativa denominada simulação. A simulação permite que os alunos pratiquem e apliquem seu aprendizado. Os alunos são colocados em um contexto de aprendizado artificialmente construído, mas realista, onde eles preenchem a lacuna entre teoria e prática. Ao praticar e experimentar, eles desenvolvem suas próprias habilidades críticas, em vez de confiar nas explicações dos livros didáticos ou no que os outros pregam. O ensino em um laboratório é concreto e lida com os objetos, substâncias ou processos reais sobre os quais o aluno deve aprender, em vez de uma discussão abstrata sobre eles. O processo tem valor de transferência direta para uma situação prática, assim, o aluno é capaz de adquirir habilidades úteis e conhecimentos teóricos¹⁴² (Romero, 1995, p. 9, tradução nossa).

¹⁴¹ No original: “It provides a balance between theory and practice and requires that students be inquirers, creators and receivers of knowledge” (Romero, 1995, p. 3).

¹⁴² No original: “Laboratory learning is one type of an active learning strategy referred to as simulation. Simulation allow students to practice and apply their learning. Students are placed in an artificially constructed, yet realistic, context for learning where they bridge the gap between theory and practice. By practicing and experiencing they develop their own critical abilities rather than relying on textbook explanations or what others preach. The teaching in a laboratory is concrete and deals with the actual objects, substances, or

Os defensores de um ensino mais prático estão presentes nas complexas redes de relações que influenciam esse modo de formação em catalogação. Como afirma Young (1987, p. 151, tradução nossa), “Os educadores não foram considerados práticos em sua insistência no que outros consideravam uma teoria inútil”¹⁴³, ao contrário dos profissionais que “[...] favorecem o treinamento nas habilidades necessárias para tornar os graduados imediatamente empregáveis”¹⁴⁴ (Young, 1987, p. 151, tradução nossa). Observa-se como esses discursos foram provocando um dualismo na formação do catalogador que perduram nos dias atuais com longos desentendimentos entre os educadores e profissionais de catalogação.

A defesa de simulações práticas de catalogação tem como argumento a importância de ambiente de laboratório para realizar essas ações catalográficas. Intner afirma que:

A catalogação prática de itens também é melhor iniciada em um ambiente de laboratório, onde erros podem ser cometidos e corrigidos sem custar dinheiro a ninguém ou causar estragos no catálogo de uma biblioteca; mas, uma vez que uma pessoa avança para níveis avançados, poucas experiências de laboratório podem fornecer a prática necessária oferecida por um fluxo constante de materiais novos e variados, como os encontrados em um departamento de catalogação real.¹⁴⁵ (Intner, 2002, p. 25, tradução nossa).

processes about which the student is to learn, rather than an abstract discussion of them. The process has direct transfer value to a practical situation thus, the student is able to acquire useful skills as well as theoretical knowledge.” (Romero, 1995, p. 9).

¹⁴³ No original: “Educators have been thought impractical in their insistence on what others considered useless theory.” (Young, 1987, p. 151).

¹⁴⁴ No original: “[...] favor the training in skills required to make graduates immediately employable.” (Young, 1987, p. 151).

¹⁴⁵ No original: “Hands-on cataloging of items, also, is best begun in a laboratory setting where mistakes can be made and corrected without costing anyone money or wreaking havoc in a library’s catalog; but, once a person moves on to advanced levels, few laboratory experiences can furnish the needed practice afforded by a constant flow of new and varied materials such as are found in a real cataloging department. Thus, on-the-job training should properly follow an academic program providing thorough grounding in theory and laboratory practice.” (Intner, 2002, p. 25).

Entende-se que a “formação prática permitirá ao aluno avaliar processos e procedimentos e fazer melhorias”¹⁴⁶ (Evans, 1993, p. 57, tradução nossa). A necessidade de uma educação teórico-prática da catalogação é justificada pela complexidade da aplicação da teoria. Intner argumenta que:

As expressões da teoria da catalogação são poucas e sucintas, mas executá-las frequentemente apresenta problemas sofisticados e complexos. Os objetivos [objects] de Cutter oferecem um bom exemplo. Cutter disse que o catálogo deve mostrar o que a biblioteca tem de um autor, de um título ou de um assunto, e permitir que o pesquisador selecione o que deseja entre as obras reunidas de um autor, edições de um título ou livros sobre um assunto ou em um gênero de literatura. Parece simples, mas colocá-lo em prática é tudo menos isso.¹⁴⁷ (Intner, 2002, p. 18-19, tradução nossa).

A defesa por teoria na Educação Catalográfica apresenta como argumento que essa formação proporciona uma melhor capacidade de adaptação do catalogador num mundo de constantes mutações. Evans (1993, p. 57, tradução nossa) afirma que “A base teórica fornecerá os fundamentos para aprofundar o conhecimento e para se adaptar à mudança”.¹⁴⁸ Corroborando essa perspectiva, Vellucci (1997, p. 39, tradução nossa) afirma que mesmo o treinamento catalográfico deve “[...] enfatizar os princípios e fornecer uma base para uma tomada de decisão eficaz”.¹⁴⁹ Moulaison argumenta correlativamente que apesar da exigência de mais treinamentos para dominar os inúmeros sistemas e *softwares* para o trabalho catalográfico, há uma “[...] contínua necessidade de teoria também, para

¹⁴⁶ No original: “The practical background will allow the student to evaluate processes and procedures and make improvements.” (Evans, 1993, p. 57).

¹⁴⁷ No original: “Expressions of cataloging theory are few and succinct, but carrying them out often presents sophisticated, complex problems. Cutter’s objects offer a good example. Cutter said the catalog should show what the library has by an author, of a title, or in a subject, and enable the searcher to select what is wanted from among the gathered works of an author, editions of a title, or books on a subject or in a genre of literature. That sounds simple, but putting it into practice is anything but.” (Intner, 2002, p. 18-19).

¹⁴⁸ No original: “The theoretical background will provide the foundations for furthering one’s knowledge and to adapting to change.” (Evans, 1993, p. 57).

¹⁴⁹ No original: “Training should stress principles and provide a foundation for effective decision-making.” (Vellucci, 1997, p. 39).

que os alunos de hoje possam se adaptar e talvez até estar na vanguarda de futuras mudanças na prática"¹⁵⁰ (Moulaison, 2012, p. 100-101, tradução nossa).

Há o entendimento que a formação teórica da catalogação é um diferencial, inclusive a história da catalogação. Intner (2002) afirma que os estudantes com uma formação teórica poderão tomar decisões com base nos princípios, enquanto os que não passaram por esse percurso não têm nada para ajudá-los a tomar decisões. Intner (2002, p. 20, tradução nossa) ainda diz que a catalogação realizada por um catalogador com formação teórica "difere de maneira significativa daqueles que aprenderam a catalogar mecanicamente".¹⁵¹

Jeng (1993; 1995) realizou pesquisas nos currículos dos programas LIS estadunidenses e concluiu que todos os discentes podem se beneficiar ao aprender teorias e princípios da catalogação tradicional de bibliotecas, incluindo os não catalogadores. Afinal de contas, a catalogação é parte de um sistema maior, que é a biblioteca. Mesmo que o bibliotecário não exerça a catalogação diretamente, o seu entendimento é necessário para conectar com outras partes do processo documentário da biblioteca exercidas ou não por ele. Lasic-Lazic, Slavic e Zorica (2003, p. 4, tradução nossa) afirmam que é numa "compreensão profunda e completa dos princípios, teoria e requisitos por trás deles"¹⁵² que ocorre a transferência de conhecimento. Sendo assim, como Riemer (1993, p. 40, tradução nossa) afirma, "não tenho dúvidas de que a prática sem a teoria corre o risco de ser cega e que a instrução na teoria é essencial"¹⁵³

¹⁵⁰ No original: "[...] continued need for theory also exists so that today's students will be able to adapt to and perhaps even be at the forefront of future changes in practice." (Moulaison, 2012, p. 100-101).

¹⁵¹ No original: "[...] differ in any significant way from the ones they have learned to catalog by rote." (Intner, 2002, p. 20).

¹⁵² No original: "[...] understanding of the principles, theory and requirements behind them." (Lasic-Lazic; Slavic; Zorica, 2003, p. 4).

¹⁵³ No original: "I have no doubt that practice without theory risks being blind and that instruction in theory is essential." (Riemer, 1993, p. 40).

Saye (1993) argumenta que um dos problemas da Educação Catalográfica é o fato que, muitas vezes, os estudantes “perdem a floresta por causa das árvores”, ou seja,

Eles se envolvem tanto em questões como para onde devem ir as vírgulas e para onde devem estar os dois pontos, colchetes, etc., que perdem a teoria e os princípios que estão sendo transmitidos. Esses elementos de pontuação, embora talvez sejam importantes para um profissional que prepara registros para um banco de dados nacional, são, no final das contas, relativamente sem importância em termos dos objetivos do controle bibliográfico.¹⁵⁴ (Saye, 1993, p. 131, tradução nossa).

Saye (1993) não é contra o ensino de pontuações normalizadoras da catalogação. Ele afirma que os estudantes precisam aprender essas especificidades, todavia eles precisam saber “[...] a importância relativa desse conhecimento em relação às preocupações mais amplas de organização e recuperação de informações”¹⁵⁵ (Saye, 1993, p. 131, tradução nossa).

Paralelamente, de certa forma, Riemer (1993) aconselha os professores de catalogação a irem além de uma mera cobertura do código de catalogação ideal. Riemer (1993) argumenta que a Educação Catalográfica deve ter um foco duplo, sendo o primeiro perguntar “o que o AACR2 diz para fazer em uma situação bibliográfica específica?”¹⁵⁶ (p. 44, tradução nossa), e o segundo perguntar “o que o código ideal diria para fazer?”¹⁵⁷ (p. 44, tradução nossa). Essa postura indica uma capacidade analítica e prospectiva. Com essa atitude, os estudantes levam em consideração outras maneiras pelas quais as ações catalográficas podem ser realizadas, assim, proporcionando reflexão e possibilitando mudanças significativas na

¹⁵⁴ No original: “They become so involved in issues such as where the commas should go and where the colons, brackets etc., belong that they lose the theory and principles that are being imparted. Those punctuation elements, while perhaps important to a practitioner preparing records for a national database, are in the end, relatively unimportant in terms of the goals of bibliographic control.” (Saye, 1993, p. 131).

¹⁵⁵ No original: “[...] the relative importance of this knowledge against the broader concerns of information organization and retrieval.” (Saye, 1993, p. 131).

¹⁵⁶ No original: “[...] what does AACR2 say to do in a particular bibliographic situation?” (Riemer, 1993, p. 40).

¹⁵⁷ No original: “[...] what would the ideal code say to do?” (Riemer, 1993, p. 40).

catalogação. Portanto, Riemer afirma que, ao se focar uma Educação Catalográfica teórica, “[...] você permitirá que os catalogadores graduados lidem quando confrontados com situações não cobertas pelas regras”¹⁵⁸ (Riemer, 1993, p. 44, tradução nossa).

Após a conclusão de seus estudos, os graduados podem eventualmente negligenciar as teorias adquiridas em favor da aplicação prática no cotidiano. Entretanto, é notável que todos os sistemas e serviços de informação fundamentam-se em pressupostos teóricos e modelos conceituais (Intner, 1990). Nessa linha de pensamento, Tolentino tece alguns questionamentos:

Os códigos têm tomado o lugar da teoria em algumas disciplinas dos cursos de catalogação? Quais as epistemologias que estão nos conceitos de catalogação e representação descritiva? Estariam eles bebendo da mesma corrente filosófica? O empírico da disciplina de catalogação é o que tem regido o ensino de biblioteconomia não só na UNIRIO mais [sic] de todo o Brasil? (Tolentino, 2012, p. 13).

Desse modo, a prática pela prática não se sustenta. Consciente ou não, as ações do catalogador são concebidas por teorias que as fundamentam. Riemer (1993, p. 40, tradução nossa) afirma que “Há pelo menos duas coisas erradas com a alegação de que as aulas de catalogação das escolas de biblioteconomias devem suplantam a teoria com mais prática”.¹⁵⁹ Sobre a exigência de mais prática, ele pergunta: a prática de quem? Da Georgia? Da Califórnia? A prática de bibliotecas acadêmicas, bibliotecas públicas ou bibliotecas especiais? Qual das três principais utilidades bibliográficas? Prática de hoje ou amanhã? Quando a tecnologia atual muda, quem ajuda o graduado a fazer a transição? Enquanto estamos sendo **práticos**, de onde vem o tempo no programa para cobrir a prática? (Riemer, 1993).

¹⁵⁸ No original: “[...] you will enable graduate catalogers to cope when confronted with situations not covered in the rules.” (Riemer, 1993, p. 40).

¹⁵⁹ No original: “There are at least two things wrong with the contention that library school cataloging classes should supplant theory with more practice.” (Riemer, 1993, p. 40).

O'Connor (1993) afirma que, ao chamarmos bibliotecários de "praticantes" (*practitioners*), ou seja, catalogadores "praticantes", isso estaria deturpando totalmente o papel que eles deveriam estar desempenhando. O'Connor (1993, p. 144, tradução nossa) argumenta que pensamos nos bibliotecários "como pessoas que praticam alguma coisa e tendemos a relegar a pesquisa para as escolas de Biblioteconomia ou para bibliotecários acadêmicos que precisam desesperadamente desse domínio".¹⁶⁰ A recorrente afirmação de uma identidade prática do bibliotecário pretere o desenvolvimento de pesquisas e teorias que embasam a Biblioteconomia e a catalogação, desmerecendo a importância dessa teoria tanto para o professor quanto para o bibliotecário. Nesse contexto, O'Connor (1993, p. 144, tradução nossa) indaga:

Se a pesquisa em serviços técnicos será o veículo para produzir a "teoria" de que falamos, será possível continuar com o número de pesquisadores que temos agora? Áreas como engenharia e pesquisa biomédica criaram mecanismos para garantir que a base de pesquisa seja grande e estável, com algum crescimento sistemático. Nosso campo tem tal estado?¹⁶¹

Veja que O'Connor fez esses questionamentos em 1993. Eles continuam atuais? Nesse âmbito das pesquisas, Snow e Hoffman (2015) indagam a necessidade de investigações para determinar como e até que ponto um equilíbrio de teoria e prática contribuem para o aprendizado efetivo. Elas afirmam que a literatura da catalogação expõe uma reação dos administradores e catalogadores (*practicing catalogers*) contra a ênfase na teoria, em vez da prática nos cursos de catalogação. Alguns alegaram que "novos bibliotecários pareciam preparados para discutir a catalogação, mas

¹⁶⁰ No original: "[...] as people who practice at something and we tend to relegate research to library school faculty or to academic librarians in desperate need of tenure." (O'Connor, 1993, p. 144).

¹⁶¹ No original: "If research in technical services will be the vehicle to produce the "theory" we have all talked about, then is it possible we can continue with the number of researchers we now have? Fields like engineering and biomedical research have created mechanisms to ensure that the research base be a large and stable one with some systematic growth. Does our field have such a platform?" (O'Connor, 1993, p. 144).

não para fazê-la"¹⁶² (Selberg, 1988 *apud* Snow; Hoffman, 2015, p. 189, tradução nossa). Shera responde essa espécie de crítica, argumentando que ao afirmarem isso, na verdade eles querem dizer que os professores "não ensinam os alunos como catalogar da maneira como fazemos em nossa biblioteca!" (Shera, 1956 *apud* Snow; Hoffman, 2015, p. 189, tradução nossa). Ou seja, os administradores e catalogadores esperam uma formação específica para sua instituição, como se o discente fosse trabalhar apenas numa instituição ou em um tipo de biblioteca. Shera está defendendo uma formação mais geral que possibilita ao catalogador recém-formado trabalhar numa diversidade de contextos informacionais. Em sintonia, Tauber expressou sua frustração quanto à falta de entendimento dos catalogadores experientes, ao exigir dos iniciantes, recém-formados, o mesmo conhecimento de catalogação que eles acumularam durante muitos anos de trabalho (Tauber, 1956 *apud* Snow; Hoffman, 2015).

Os termos para designar esse relacionamento de "equilíbrio" entre teoria e prática na literatura sobre Educação Catalográfica variam: **equilíbrio** (*balance*) (Moulaison, 2012, p. 94) (Romero, 1995, p. 3) (Tolentino, 2012, p. 12-13) (Snow; Hoffman, 2015, p.187) (Joudrey, 2002, p. 90) (Young, 1987, p. 151), **equilíbrio apropriado** (*appropriate balance*) (Snow; Hoffman, 2015, p. 188), **combinada** (*combined*) (Al Hijji; Fadlallah, 2013, p. 933), **combinação** (*combination*) (Clayden, 1995, p. 237), **misturar** (*blend*) (Garrett, 1997, p. 129), **vincular** (*link*) (Garrett, 1997, p. 132), **incluir** (*include*) (Connaway, 1997, p. 37), **alinhamento** (Braz; Nascimento, 2019, p. 233), **preencher lacuna** (*bridge the gap*) (Al Hijji; Fadlallah, 2013, p. 933) (Romero, 1995, p. 9), **relação** (Machado; Helde; Couto, 2007, p. 102) entre outros. Essa diversidade de palavras remete a uma multiplicidade semântica, mas podemos sintetizar que há dois elementos que precisam estar relacionados: teoria e prática.

Os discursos por uma **Educação Catalográfica mais prática** se amparam nos proveitos de uma destreza na elaboração de registros catalográficos, na

¹⁶² No original: "new librarians seemed prepared to discuss cataloging, but not to do it." (Selberg, 1988 *apud* Snow; Hoffman, 2015, p. 189).

compreensão da aplicabilidade dos instrumentos da catalogação e na inserção simplificada no cotidiano laboral similar ao aprendido.

Por conseguinte, podemos sumarizar que a importância de uma **Educação Catalográfica mais teórica** se sustenta nos proveitos de uma formação que possibilita uma melhor capacidade para tomada de decisões, desenvoltura na adaptação ante as mudanças, maestria no estabelecimento de racionalizações de processos, sensatez nas ações práticas, aprontamento para o futuro, liderança em situações não cobertas pelas regras, compreensão holística das atividades catalográficas e das preocupações mais amplas numa biblioteca.

4.2.2.3 Teoria e prática como elementos indissociáveis

Diferente das duas delimitações anteriores, essa terceira – a da indissociabilidade entre teoria e prática – é difícil de ser identificada na literatura. Mesmo assim, há indícios que suscitam a necessidade de caminhos diferentes dos anteriores. Questionamentos são levantados sobre o suposto equilíbrio entre teoria e prática na Educação Catalográfica. Se há uma busca de equilíbrio é porque as duas partes são pensadas separadas. Intner questiona:

Onde, na catalogação e classificação, a teoria e a prática começam e terminam? A teoria deve ser abstrata ou os princípios podem ser aprendidos no contexto de ferramentas, processos e sistemas específicos?¹⁶³ (Intner, 1990, p. 333, tradução nossa).

Esse tipo de questionamento indica que o discurso de equilíbrio entre teoria e prática enfrenta desafios na sua efetivação. Snow e Hoffman (2015) realizaram um estudo sobre quais elementos fazem um curso efetivo de

¹⁶³ No original: "Where, in cataloging and classification, do theory and practice begin and end? Must theory be abstract, or can principles be learned in the context of specific tools, processes, and systems?" (Intner, 1990, p. 333).

catalogação. Os resultados sugerem que um equilíbrio entre teoria e prática também é importante. A partir disso, Snow e Hoffman questionam e refletem:

Isso leva a perguntar se existe um equilíbrio 'ideal' de teoria e prática. Se sim, qual é o equilíbrio ideal? Seria interessante entender se um equilíbrio 'ideal' de teoria e prática depende de outros fatores, como uma escola, instrutor ou grupo de alunos em particular. Outra questão para pesquisas futuras seria entender o que 'teoria' de catalogação significa ao iniciar cursos de catalogação. Os participantes definiram a 'teoria' de maneira diferente. 'Teoria' significa entender várias declarações de princípios, os propósitos da catalogação, a história da catalogação etc.¹⁶⁴ (Snow; Hoffman, 2015, p. 197, tradução nossa).

Observa-se que há um entendimento de teoria e prática como elementos possivelmente equilibrados, mas há críticas sobre esses discursos de equilíbrio. Quanto a isso, Snow e Hoffman (2015) questionam que tipos de teoria seriam mais benéficos para os iniciantes em catalogação e como os professores devem abordar as teorias com os discentes.

Saab e Lamson (1979) afirmam que teoria e prática não poderiam sobreviver independentemente uma da outra. Não por acaso, Hill (1997) diz que ninguém sabe qual é a melhor combinação entre teoria e prática. Esses elementos foram defendidos como importantes para a formação do catalogador, porém o modo de trabalhar esses elementos não gerou tamanha literatura como os discursos de defesa de um ou outro nos cursos de catalogação.

Diante desses questionamentos sobre os modos de trabalhar teoria e prática como elementos equilibrados, podemos pensar que eles devem ser

¹⁶⁴ No original: "This leads one to ask if there is an "ideal" balance of theory and practice. If so, what is that ideal balance? It would be interesting to understand if an "ideal" balance of theory and practice is dependent upon other factors such as a particular school, instructor, or mix of students. Another question for future research would be to understand what cataloging "theory" means in beginning cataloging courses. Participants defined "theory" differently. Does "theory" mean understanding various statements of principles, the purposes of cataloging, the history of cataloging, etc?" (Snow; Hoffman, 2015, p. 197).

de fato elementos indissociáveis. Os estudos críticos, como por exemplo, da Escola de Frankfurt, apontam que:

Deveria ser criada uma consciência de **teoria e prática que não separasse ambas**, deixando a teoria impotente e a prática arbitrária, e que não destruísse a teoria pelo primado da razão prática, como nos primeiros tempos da burguesia e como proclamado por Kant e Fichte. Pensar é uma forma de atuar e a teoria é uma forma de prática; só a ideologia da pureza do pensamento é que se engana a esse respeito (Adorno, 1992, p. 74-75, grifo nosso).

Nessa perspectiva, lembremos da práxis. Ela não é teoria e nem prática. Ela é uma prática objetivada pela teoria, como afirma Pereira (1990). “É a ação projetada, refletida, consciente, transformadora do natural, do humano e do social” (Pereira, 1990, p. 77). O senso comum tende a menosprezar a teoria em relação à prática. Essa conduta em relação à teoria e à prática é uma “atitude praticista, ingênua e a-crítica” (Pereira, 1990, p. 83). O senso comum simplifica a realidade, por isso ele nos oculta muitos elementos de compreensão. A capacidade de perceber a teoria possibilita uma ascensão de consciência da ação. Mey e Silveira (2010, p. 136) ressaltam que “a máxima popular a teoria não se aplica à prática apenas demonstra o uso incorreto da teoria na prática, ou a inadequação da teoria àquela prática”.

Na perspectiva de teoria e prática como indissociáveis, não se defende que teoria e prática são a mesma coisa. Ela evidencia uma relação inerente que pode ser percebida direta ou indiretamente, em maior ou menor grau. Em vista disso, toda teoria surge baseada em certas práticas e toda prática não se pode livrar da teoria, pois a ação do ser humano é cultural.

4.2.3 Currículo

O currículo é “um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica” (Young, 2014, p. 201). Ele é a manifestação das especificações de conteúdos necessários para formação do discente. Essas especificações direcionam quais conteúdos devem pautar os cursos de catalogação. Os critérios que podem determinar os conteúdos curriculares

envolvem uma série de questões que provocam debates entre os formulares curriculares e comunidade, como os discentes e os egressos dos cursos.

A catalogação é um conteúdo curricular da Biblioteconomia desde o início dessa disciplina, no final do século XIX (Snow, 2015). No contexto estadunidense, os primeiros professores dos cursos de Biblioteconomia – que posteriormente fundaram a Association of American Library Schools (Associação de Escolas de Bibliotecas Americanas) – já apresentavam as controvérsias sobre o currículo ideal de Biblioteconomia. Mary E. Hazeltine “[...] esperava remover o que chamou de **‘pavor e terror’** dos cursos técnicos”¹⁶⁵ (Schenk, 1960, p. 75, tradução nossa, grifo nosso). Hazeltine afirmava que era dado muito tempo para apreender a catalogar e outras rotinas, e por causa disso diminuía-se outros conteúdos. Ela questionou se há um equilíbrio adequado entre as disciplinas dos cursos de Biblioteconomia. Como já vimos, na subseção sobre teoria e prática, os discursos favoráveis de uma perspectiva equilibrada apresentam dificuldades de oferecer como a efetivação disso ocorre. Podemos pensar também nos métodos que determinam os pesos e medidas que estabelecem o possível equilíbrio na diversidade de disciplinas da Biblioteconomia.

Dunkin e Morton (1964) estão entre os que defenderam que o curso introdutório de catalogação deve se preocupar principalmente com a prática, por causa da sua própria natureza, das necessidades das pessoas que o fazem e “somente se ele conhecer a prática de catalogar com mais detalhes, o aluno poderá desenvolver uma atitude inteligente em relação a essa prática”¹⁶⁶ (Dunkin; Morton, 1964, p. 142, tradução nossa). Todavia, ele diz que o currículo da escola de Biblioteconomia deve tentar desenvolver atitudes em vez de instruir ou aprofundar técnicas. Nesse texto, Dunkin e Morton (1964) define o curso inicial da catalogação em termos dos objetivos,

¹⁶⁵ No original: “[...] hoped to remove what she called “the dread and the terror” from technical courses.” (Schenk, 1960, p. 75).

¹⁶⁶ No original: “Only if he knows cataloging practice in some detail can the student develop any intelligent attitude toward that practice.” (Dunkin; Morton, 1964, p. 142).

conteúdo e metodologia descritos no relatório Morton-Prince-Dewey da última reunião do ano, resumido no **Quadro 23**. Eles observam que os conteúdos adicionais são ministrados apenas se houver tempo, e complementam dizendo que vários participantes lamentavam o pequeno número de horas de aprendizagem de catalogação. A metodologia foi o ponto de maior discordância.

Quadro 23 – Objetivos, conteúdo e metodologia descritos no relatório Morton-Prince-Dewey.

	DEFINIÇÕES
objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • O uso do catálogo. • Os princípios de construção de catálogos gerais de fichas, com alguma atenção à preparação. • Os princípios e uso da classificação. • Os guias, códigos e outras fontes de informação disponíveis comumente usados pelos catalogadores.
conteúdos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • A função do catálogo. • As regras de entrada para monografias e seriados (incluindo entradas corporativas). • Catalogação descritiva das monografias. • Cabeçalhos de assunto. • Classificação, números de livros e a inventário topográfico¹⁶⁷. • Arquivamento. • O uso de fichas de catálogo preparados por agências institucionais ou comerciais externas.
conteúdos adicionais	<ul style="list-style-type: none"> • Análise. • Catalogação descritiva de seriados. • Regras de entrada para materiais que não sejam livros. • O local da operação de catalogação no complexo administrativo da biblioteca. • O processamento completo de um livro à medida que ele percorre o Departamento de Catálogo.

¹⁶⁷ No original: *shelflist*.

metodologia (concordância)	<ul style="list-style-type: none"> • Os princípios devem ser a base do curso, mas a prática deve ser incluída. • Metodologia é a prerrogativa criativa do instrutor.
metodologia (discordâncias)	<ul style="list-style-type: none"> • Livros didáticos e códigos a serem usados. • Profundidade e período de tempo para unidades específicas. • Duração do curso: em várias escolas, varia de 3 a 6 créditos, com aulas de 35 a 96 horas. • Localização do curso: nível de graduação ou pós-graduação? • Método laboratorial. • Leitura externa a ser atribuída.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Dunkin e Morton (1964).

Dunkin e Morton (1964) defendem que o catálogo é a força integradora da biblioteca. Nessa perspectiva, deve-se refletir sobre exatamente como o serviço de biblioteca do qual trata depende do catálogo ou está relacionado à catalogação. “Se não houver dependência e nenhuma relação, algo está errado com o serviço ou com o catálogo; e devemos dar atenção a isso!”¹⁶⁸ (Dunkin; Morton, 1964, p. 238, tradução nossa).

A orientação do currículo de Biblioteconomia com ênfase em disciplinas além dos meandros catalográficos proporcionou diminuição nos cursos obrigatórios de catalogação (Young, 1987). Por causa dessa diminuição, os cursos introdutórios tinham como foco a prática catalográfica, “[...] para que os alunos que não foram além [desse curso introdutório] pudessem desenvolver uma habilidade básica de catalogação”¹⁶⁹ (Young, 1987, p. 153,

¹⁶⁸ No original: “If there is no dependence and no relation, something is wrong with the service or with the catalog; and we should give attention to that!” (Dunkin; Morton, 1964, p. 238).

¹⁶⁹ No original: “[...] so students who went no further could develop a basic ability in cataloging.” (Young, 1987, p. 153).

tradução nossa). Sendo assim, a diminuição da carga horária formativa e o foco em ações práticas do curso de catalogação perpetuaram “[...] um treinamento, e não uma orientação educacional”¹⁷⁰ (Young, 1987, p. 153, tradução nossa).

As conotações negativas dos cursos de catalogação devem ser combustível para os professores repensarem o currículo. Saye (1987) diz que essa disciplina foi a que obteve as conotações mais negativas nos cursos de Biblioteconomia, porém ela entende – e a maioria dos catalogadores também – que a catalogação não merece essa reputação. Mesmo assim, o problema não pode continuar sem ações efetivas. Saye (1987) recomenda que os professores de catalogação revisem seus currículos para “[...] refletir os aspectos positivos e agradáveis que a especialidade garante”¹⁷¹ (Saye, 1987, p. 45, tradução nossa). Em função desses problemas, as pesquisas sobre currículo continuam no campo de discussão, porém alguns caminhos foram sinalizados. Vellucci (1997) diz que as mudanças profundas e rápidas que ocorrem na profissão do bibliotecário têm sérias implicações na Educação Catalográfica. Ela recomenda:

Para atender às necessidades de um ambiente em evolução, o currículo deve ser flexível e dinâmico. Portanto, é necessário um exame constante do currículo e das mudanças ambientais, a fim de sustentar um currículo de catalogação que responda a uma profissão em evolução, ainda que fundamentada em sólida teoria e princípios.¹⁷² (Vellucci, 1997, p. 36, tradução nossa).

O currículo é resultado das necessidades de um contexto em mutação. Esse ambiente em evolução expõe a demanda de revisões curriculares para atender as exigências de uma formação compatível com a sociedade

¹⁷⁰ No original: “[...] training rather than education orientation.” (Young, 1987, p. 153).

¹⁷¹ No original: “[...] reflect the positive and enjoyable aspects that the specialty warrants.” (Saye, 1987, p. 45).

¹⁷² No original: “In order to meet the needs of an evolving environment the curriculum must be flexible and dynamic. Thus constant examination of both the curriculum and environmental change is required in order to sustain a cataloging curriculum that is responsive to an evolving profession yet grounded in solid theory and principles.” (Vellucci, 1997, p. 36).

contemporânea. Ao pesquisar sobre o que torna um curso de catalogação eficaz, Snow e Hoffman (2015) apresentam, além dos resultados empíricos, algumas considerações sobre currículo. Podemos sintetizá-las em:

- A catalogação é um assunto complexo e a aprendizagem da catalogação pode ser difícil porque os alunos são apresentados a uma variedade de conteúdos complexos;
- Os educadores em catalogação devem ser seletivos ao escolher o conteúdo do curso e as atividades de aprendizagem, porque há um limite para o quanto os estudantes de catalogação podem realizar em um curso;
- O ritmo e o tempo de um curso de catalogação devem ser considerados com cuidado;
- O conteúdo deve ser introduzido de forma a permitir que os alunos desenvolvam habilidades de catalogação sem sobrecarregá-los com o trabalho (Snow; Hoffman, 2015).

Clack (1993) afirma que a variedade de mídias também tornou a catalogação mais complicada e demorada para ensinar, aprender e fazer. Ao surgir um novo formato ou novo corpo de conhecimento, o tempo do curso de catalogação deveria ser ampliado, porém isso raramente acontece. Clack defende que “É essencial que seja alocado tempo suficiente para incorporar novos conhecimentos de catalogação no currículo de Biblioteconomia”¹⁷³ (Clack, 1993, p. 31, tradução nossa). O aumento do tempo para certas disciplinas de um curso é sempre desafiador, pois as justificativas por tal carga horária carecem de argumentos fundamentados. Como toda disciplina está num contexto curricular, os objetivos devem estar alinhados a essa conjuntura.

O Cataloger Training Task Group, do Cooperative Cataloging Council (CCC) (Grupo de Tarefas para Treinamento em Catalogação do Conselho de Catalogação Cooperativa), publicou, em 1993, um relatório final que declara o papel das escolas de Biblioteconomia:

¹⁷³ No original: “It is essential that sufficient time be allotted to incorporate new cataloging knowledge into the library education curriculum.” (Clack, 1993, p. 31).

As escolas bibliotecárias devem ser responsáveis por fornecer uma base teórica para organização e recuperação. O programa deve incluir instruções nos seguintes conceitos:

- Uma base teórica para a organização, incluindo a catalogação original de acordo com as normas nacionais, sistemas de classificação, métodos para análise de assuntos e construção de tesouros;
- O uso de registros bibliográficos e sua interação com os vários componentes de um sistema integrado;
- O uso de registros bibliográficos pela equipe da biblioteca e usuários e uma consciência de como as decisões de catalogação afetam a recuperação;
- Teorias de recuperação de informações e como as técnicas de busca se enquadram em uma construção de registro bibliográfico;¹⁷⁴ (*apud* Vellucci, 1977, p. 38-39, tradução nossa).

Vellucci (1977) entende que o ensino de teoria é uma parte crítica do currículo de Biblioteconomia. Observa que as recomendações do CCC apresentam uma visão holística da catalogação, ao pensar os registros bibliográficos em interação com vários aspectos que podem parecer óbvios inicialmente.

No olhar de Michael Gorman (1992), no curso de Biblioteconomia deve-se ensinar que há uma parte nuclear¹⁷⁵: o controle bibliográfico¹⁷⁶. O ensino deve ser rigoroso, intelectualmente satisfatório, coerentemente estruturado e de utilidade prática. Por esse padrão, Gorman (1992) afirma que catalogação

¹⁷⁴ No original: "Library schools should be responsible for providing a theoretical basis for organization and retrieval. The program should include instruction in the following concepts:

- A theoretical basis for organization including original cataloging in accordance with national standards, classification systems, methods for subject analysis, and thesauri construction;
- The use of bibliographic records and their interaction with the various components of an integrated system;
- The use of bibliographic records by library staff and patrons and an awareness of how cataloging decisions affect retrieval;
- Theories of information retrieval and how searching techniques fit into a bibliographic record construct;"

¹⁷⁵ No original: "core".

¹⁷⁶ No original: "bibliographic control".

e classificação, ou como ele mesmo diz, "também conhecida como controle bibliográfico", é o único candidato a ser o centro de educação para a Biblioteconomia. Ele entende que o controle bibliográfico é central para a Biblioteconomia de maneira realista e funcional. Embora não seja necessariamente importante que os bibliotecários conheçam as regras de catalogação individuais ou as bases das principais classificações, para Gorman (1992) é vital que os bibliotecários pensem logicamente, entendam as maneiras pelas quais o conhecimento e as informações são organizados para recuperação e sejam capazes de comunicar seus conhecimentos sobre essas estruturas para o usuário da biblioteca.

Na proposta de um currículo para a Biblioteconomia, Gorman (1992) defende uma formação generalista do bibliotecário, seguida de especializações. O núcleo basilar do curso de Biblioteconomia é dividido em dois grupos

O primeiro – **história, filosofia e ética** – compreenderia a memória coletiva e os fundamentos morais de nossa profissão. Essa primeira, nos conta a história das bibliotecas e nos dá as razões pelas quais fazemos o que fazemos.

O segundo – **controle bibliográfico** – seria a estrutura para todas as expressões práticas da Biblioteconomia. É, literalmente, a maneira pela qual nós, como bibliotecários, pensamos e devemos pensar. Essa segunda é a essência do que fazemos e como fazemos.¹⁷⁷ (Gorman, 1992, p. 694, tradução nossa, grifo nosso).

Gorman advoga pela centralidade das disciplinas que desenvolvem conteúdos sobre o controle bibliográfico na formação do bibliotecário. Gorman (1992) apresenta três facetas da Biblioteconomia: a) A tecnologia da biblioteca, que está intimamente ligada ao controle bibliográfico, para que seja bem-sucedida. b) A referência, em que se realiza a entrega de serviços

¹⁷⁷ No original: "The first - history, philosophy, and ethics - would comprise the collective memory and the moral underpinnings of our profession. The second -bibliographic control - would be the framework for all practical expressions of librarianship. It is, literally, the way in which we, as librarians, think and should think. The first tells us the story of libraries and gives us the reasons why we do what we do. The second is the essence of what we do and how we do it." (Gorman, 1992, p. 694).

profissionais de bibliotecas diretamente aos usuários da biblioteca. c) O desenvolvimento de coleções, que deve estar enraizado nas estruturas e nos princípios do controle bibliográfico.

Corroborando Gorman (1992) na centralidade do controle bibliográfico, Vellucci (1997) defende os relacionamentos que vinculam o controle bibliográfico a outras disciplinas do currículo de Biblioteconomia. Ela diz que os componentes já estão em vigor e faltam apenas os *links* de conexão. Isso resulta numa integração curricular que beneficia todos os envolvidos. Nessa perspectiva, Hsieh-Yee (2008) afirma que a integração da organização da informação em todo o currículo possibilita uma sólida formação em organização, tecnologia, flexibilidade e criatividade, composição essa esperada pelos empregadores. Ela ainda diz que isso é resultado de um esforço conjunto que inclui os seguintes componentes:

- Primeiro objetivo: aumentar a conscientização e incentivar a apreciação da organização da informação em geral e da catalogação em particular.
- Segundo objetivo: preparar os alunos para serem catalogadores e especialistas em metadados.
- Terceiro objetivo: preparar líderes.¹⁷⁸ (Hsieh-Yee, 2008, p. 101-102, tradução nossa).

Observa-se que Hsieh-Yee busca superar a má reputação da Educação Catalográfica por meio da conscientização e incentivo. Além disso, trata da necessidade de fortalecer a formação especializada dos catalogadores e prepará-los como líderes.

A comunidade catalográfica tem provido respostas às mudanças no comportamento do usuário e no ambiente de informações. Nesse contexto, Hsieh-Yee (2008) afirma que as discussões e debates se enquadram em três categorias relacionadas: Qual é a nossa missão? Como devemos fazer nosso

¹⁷⁸ No original: "•First Goal: Raising Awareness and Encouraging Appreciation of Information Organization in General and Cataloging in Particular.

•Second Goal: Preparing Students to be Catalogers and Metadata Specialists.

•Third Goal: Preparing Leaders." (Hsieh-Yee, 2008, p. 101-102).

trabalho para produzir as melhores ferramentas de informação possíveis para os usuários? E como preparamos os profissionais e educamos as gerações futuras de profissionais de catalogação?

Ao propor um paradigma curricular, Jeng (1995) sintetiza os estudos sobre Educação Catalográfica do contexto estadunidense:

1 De modo geral, a carga horária da catalogação ocupa apenas uma parte relativamente pequena do primeiro ano comum do programa de biblioteconomia e ciência da informação. Isto significa uma disciplina obrigatória para todos os estudantes e uma ou duas disciplinas optativas para os que estão se especializando em catalogação.

2. Desde o início do século, **o tempo gasto com o ensino da catalogação no currículo de biblioteconomia e ciência da informação vem diminuindo**. Apesar disto, ainda existe um conteúdo básico na maioria dos cursos obrigatórios de catalogação, cujo núcleo central é a descrição de monografias, indicação de pontos de acesso, classificação e cabeçalhos de assunto.

3. Para o estudante de biblioteconomia e ciência da informação, a catalogação deve permanecer como foco principal na organização da informação. Além disso, considerou-se que mesmo com a automação, a **catalogação necessita de raciocínio e bom senso**, e requer uma especialização que somente a formação profissional pode fornecer.

4. Os estudantes de biblioteconomia e ciência da informação, mesmo os "não-catalogadores", podem e devem lucrar com a aprendizagem de teorias e princípios do ensino tradicional de catalogação, no curso básico para organização da informação. Isto significa que os estudantes devem aprender não só o desenvolvimento da catalogação, como também a sua prática, usando instrumentos como o CCAA2, LC MARC, Lista de cabeçalhos de assunto da LC, CDD e classificação da LC.

5. **Os professores são mais adequados para ensinar catalogação do que os profissionais**, "uma vez que o fato de não estarem ligados a uma biblioteca específica permite que tenham uma visão mais ampla e imparcial do processo" (Jeng, 1995, p. 144-145, grifo nosso).

Percebemos que a formação catalográfica contribui para todas as disciplinas de interesse dos discentes, ou seja, os conhecimentos

catalográficos cooperam para aqueles que não vão trabalhar como catalogadores também. Mesmo assim, a carga horária da disciplina de catalogação foi diminuindo, sendo obrigatórias apenas disciplinas introdutórias, nesse contexto apresentado por Jeng.

Vellucci (1997) realizou um estudo que identificou componentes de catalogação presentes em muitos outros cursos que não são especificamente de catalogação. Esses conteúdos catalográficos que permeiam outras disciplinas da biblioteconomia serão melhor elucidados apenas com uma formação catalográfica. Diante do exposto, vale lembrar o questionamento de Soper (1987, p. 50): “[...] como educar os não catalogadores e catalogadores no mesmo currículo”¹⁷⁹ Poderíamos examinar isso, ao analisar o *a priori* dessa questão, ou seja, como pensar em uma disciplina de catalogação para “não catalogadores” que nem conhecem a catalogação ainda.

Vale ressaltar que as percepções de Ling Hwey Jeng foram publicadas originalmente em 1993, no *Journal of Education for Library and Information Science*. Sendo assim, quase 30 anos já se passaram e o contexto analisado não é o brasileiro, porém semelhanças são encontradas. Embora alguns problemas da Educação Catalográfica persistam – como diz Henderson (1987), em *Some **persistent** issues in the Education of Catalogers and Classifiers*, a catalogação tem uma tradição de inovação.

Moulaison (2012, p. 94, tradução nossa) afirma que “Historicamente, as bibliotecas têm sido locais de inovação, disponibilizando novas ideias, práticas e objetos a seus usuários como parte de sua missão de fornecer acesso”¹⁸⁰ Moulaison (2012) relembra algumas inovações catalográficas, como o uso de cartas de baralho após a Revolução Francesa, como forma de inventário de

¹⁷⁹ No original: “[...] how to educate both the non-catalogers and catalogers in the same curriculum.” (Soper, 1987, p. 50).

¹⁸⁰ No original: “Libraries have historically been loci for innovation, making new ideas, practices, and objects available to their users as part of their mission to provide access.” (Moulaison, 2012, p. 94).

coleções. Ele pondera que a inovação catalográfica pode colocar os dados da biblioteca em risco, por isso os bibliotecários não devem ser inovadores precoces¹⁸¹. Ou seja, deve-se analisar melhor as tendências inovativas que induzem o bibliotecário a decisões de alto impacto institucional.

Nessa conjuntura inovativa, Moulaison (2012) defende que o currículo de catalogação deve ser compatível com o ritmo acelerado de mudanças, isto é, o currículo de catalogação tem que antecipar continuamente as transformações, ser responsivo ao ambiente profissional vindouro aos discentes, explorar novos métodos de instrução de catalogação, considerar as inovações profissionais e institucionais e ser robusto o suficiente para atender às necessidades presentes e futuras dos alunos.

Como podemos observar, o currículo da disciplina de catalogação é um campo de disputa e provoca diversos problemas. O currículo é um importante elemento para o desenvolvimento de competências catalográficas. A constituição curricular da catalogação leva em consideração diversos fatores, como por exemplo, conteúdos (ensinados ou não ensinados), carga horária, abordagem pedagógica, materiais didáticos, objetivos educacionais, exigências profissionais, mudanças sociais, perfil estudantil e docente, entre outros fatores.

4.2.4 Competências do catalogador

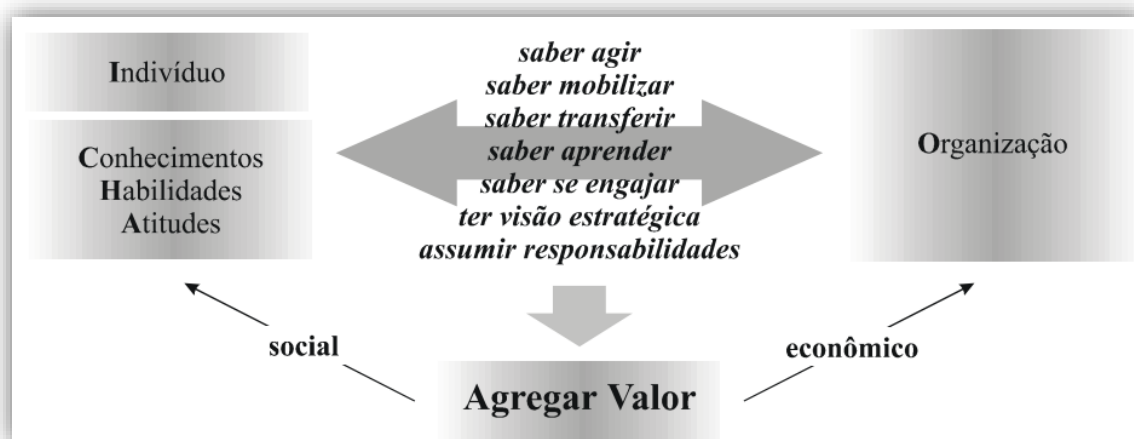
A palavra competência é moeda corrente na contemporaneidade. Uma miríade de textos é produzida sobre os requisitos para ser competente como profissional em diversas disciplinas. Competência é a capacidade de realizar algo. Essa palavra permeia diversos ambientes. Fleury e Fleury (2001) apontam que essa discussão entra no rol acadêmico e empresarial, apresentando-se em diferentes instâncias: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas

¹⁸¹ No original: "Early Adopters".

educacionais e formação de competências). Ao estabelecer o diálogo entre a literatura americana e europeia, Fleury e Fleury (2001) elaboram algumas sistematizações, relacionando-as às estratégias organizacionais e aos processos de aprendizagem, visando ao desenvolvimento de competências.

Fleury e Fleury (2001) contextualizam a competência como agregadora de valor tanto social quanto econômico. Observa-se, na **Figura 6**, que o processo de agregar valor é resultado das competências de saber agir, mobilizar, transferir, aprender, se engajar, ter uma visão estratégica e assumir responsabilidades.

Figura 6 – Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização.



Fonte: Fleury e Fleury (2001).

Cada verbo apresentado implica uma série de ações comprometidas com objetivos estratégicos num contexto organizacional. Para desenvolver as competências, Fleury e Fleury defendem que se deve “[...] percorrer o caminho que vai da aprendizagem individual, para a aprendizagem em grupo, para aprendizagem na organização” (Fleury; Fleury, 2001, p. 190).

No primeiro caminho, o individual, é necessário perguntar: como eu aprendo? Aprendemos de diversas formas: lendo, ouvindo, na prática, vivenciando, observando, imaginando, refletindo etc. Isso tudo implica questões de percepção e linguagem: visual, verbal e auditiva. Podemos sintetizar os níveis desse processo no **Quadro 24**.

Quadro 24 - Processo de aprendizado do individual ao organizacional.

NÍVEIS	CARACTERÍSTICAS
do individual	o processo de aprendizagem ocorre primeiro no nível do indivíduo, carregado de emoções positivas ou negativas, através de caminhos diversos.
do grupo	a aprendizagem pode ocorrer em um processo social e coletivo; para compreender esse processo, é preciso observar como o grupo aprende, como combina os conhecimentos e as crenças individuais, interpretando-as e integrando-as em esquemas coletivos partilhados; estes, por sua vez, podem constituir orientações para ações; o desejo de pertencer ao grupo pode constituir um elemento motivacional no processo de aprendizagem.
da organização	o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhado pelo grupo se torna institucionalizado e expresso em diversos artefatos organizacionais: na estrutura, no conjunto de regras e procedimentos e elementos simbólicos; as organizações desenvolvem memórias que retêm e recuperam informações.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Fleury e Fleury (2001).

Podemos observar que o desenvolvimento de competências organizacionais é resultado de percursos anteriores constantes de aprendizagem individual e em grupo. A aprendizagem é um processo complexo que requer a emergência de certos fatores para certas abordagens pedagógicas. Le Boterf (1995) propõe o processo de desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações, como podemos ver no **Quadro 25**:

Quadro 25 – Processo de desenvolvimento de competências.

Tipo	Função	Como Desenvolver
Conhecimento teórico.	Entendimento, interpretação.	Educação formal e continuada.
Conhecimento sobre os procedimentos.	Saber como proceder.	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento empírico.	Saber como fazer.	Experiência profissional
Conhecimento social	Saber como comportar-se.	Experiência social e profissional
Conhecimento cognitivo.	Saber como lidar com a informação, saber como aprender.	Educação formal e continuada, e experiência social e profissional

Fonte: Le Boterf¹⁸² (1995 *apud* Fleury; Fleury, 2001, p. 192).

Como podemos ver, a educação formal e a experiência social e profissional são importantes para o desenvolvimento de competências dos sujeitos. Os conceitos de competências podem ser relacionados à experiência profissional, a habilidades técnicas e à formação continuada. Todos esses aspectos podem contribuir para pensar as competências desenvolvidas na Educação Catalográfica.

As transformações sociais e os aspectos teóricos, metodológicos, tecnológicos e instrumentais fomentam as discussões sobre quais competências devem ser desenvolvidas no processo educacional da catalogação. Ao investigar questões educacionais para futuros catalogadores, Johnson e Connaway (1990¹⁸³ *apud* Connaway, 1997) realizaram entrevistas em grupos focais com gerentes e catalogadores de serviços técnicos de biblioteca pública e acadêmica. Entre os resultados, eles identificaram que os catalogadores são considerados especialistas do sistema de acesso público on-line e, por isso, são obrigados a participar de muitas

¹⁸² Não foi possível acessar o texto original. Referência apresentada assim no texto citado: LE BOTERF, G. De la compétence – essai sur un attracteur étrange. In: **Les éditions d'organisations**. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

¹⁸³ Não foi possível acessar o texto original. Referência apresentada assim no texto citado: Johnson, Debra Wilcox, and Lynn Silipigni Connaway. 1990. Cataloger as decision maker. Paper presented at Wisconsin Library Association Annual Conference, 14 November, at Appleton, Wisconsin.

reuniões, resolver problemas e desenvolver procedimentos e políticas. Ao serem questionados sobre as suas expectativas em relação a futuros catalogadores, os entrevistados responderam que os catalogadores:

(1) devem ter uma visão ampla do controle bibliográfico – que as pessoas precisam para recuperar as informações que os catalogadores descrevem; (2) devem ter boas habilidades de comunicação; (3) precisam ter uma "visão de serviço"; (4) devem saber tomar decisões, reunir e analisar fatos e saber que essas decisões afetam o acesso futuro; e (5) devem conhecer o essencial e o não essencial em relação à recuperação.¹⁸⁴ (Connaway, 1997, p. 30, tradução nossa).

Verifica-se que os entrevistados destacam aspectos da recuperação da informação de forma holística. Ou seja, esperam do futuro catalogador tanto competências específicas da catalogação quanto competências mais gerais, como comunicação.

Hill (1997) investiga as competências requeridas ao catalogador iniciante, na perspectiva do catalogador supervisor. Ela conclui que as competências requeridas ao catalogador iniciante são:

1. Adaptabilidade a novas ideias e conceitos de controle bibliográfico.
2. Capacidade de usar o julgamento e tomar decisões.
3. Boa capacidade de resolução de problemas.
4. Capacidade de gerenciar o tempo e priorizar tarefas.
5. Alfabetização em computadores.
6. A capacidade de antecipar e apreciar as necessidades do usuário do catálogo.
7. Habilidades de supervisão.
8. Boas habilidades de pesquisa.
9. Compreensão da economia da biblioteca.
10. Boa capacidade de comunicação.
11. Bons conhecimentos de Internet.

¹⁸⁴ No original: "(1) must see the broad picture of bibliographic control-that people need to retrieve the information that catalogers describe; (2) must have good communication skills; (3) need to have a "service vision"; (4) must know how to make decisions, gather and analyze facts, and know that these decisions affect future access; and (5) must know the essentials and nonessentials in relation to retrieval." (Connaway, 1997, p. 30).

12. Flexibilidade.

13. Proficiência em língua estrangeira. (Hill, 1997, tradução nossa).

Nota-se que essas competências são genéricas, sendo necessárias a diversos profissionais. Sendo assim, além dessas habilidades comuns ao catalogador, deve-se desenvolver – de acordo com Hill (1997) – competências que complementam a necessidade de conhecimentos específicos das ações catalográficas.

Ao investigar uma comunidade de catalogadores, Vellucci (1997) apresenta as competências necessárias para futuros catalogadores sugeridas pela comunidade. Eles defendem que a Educação Catalográfica deve se concentrar no desenvolvimento das seguintes habilidades profissionais:

- Princípios de gestão, incluindo habilidades e técnicas de supervisão e treinamento para motivação e formação de equipes;
- Conhecimento de empreendimentos cooperativos nacionais (ou seja, NACO, NCCP, CONSER, etc.) e implicações locais;
- Familiaridade com tecnologias novas e em desenvolvimento;
- Conhecimento da indústria editorial e das tendências atuais;
- Métodos básicos de estatística e pesquisa e modelagem de custos; e,
- Habilidades de gestão de tempo.¹⁸⁵ (Vellucci, 1997, p. 38-39, tradução nossa).

Em 2009, a ALA publicou uma declaração – resultado de um Conselho Executivo da American Library Association (ALA) que sistematizou

¹⁸⁵ No original:

- "Management principles including supervisory and training skills and techniques for motivation and team building;
- Awareness of national cooperative ventures (i.e., NACO, NCCP, CONSER, etc.) and local implications;
- Familiarity with new and developing technologies;
- Awareness of publishing industry and current trends;
- Basic statistical and research methods and cost modeling; and,
- Time management skills." (Vellucci, 1997, p. 38-39).

competências centrais necessárias para um bibliotecário – na qual constam oito disciplinas de competências, as sobre “Organização de conhecimento e informações registradas” são:

3A. Os princípios envolvidos na organização e representação de conhecimento e informação registrados.

3B. O desenvolvimento, descritivo, e habilidades avaliativas necessárias para organizar os recursos de conhecimento e informação registrados.

3C. Os sistemas de catalogação, metadados, indexação, além de padrões e métodos de classificação usados para organizar o conhecimento e as informações registradas (American Library Association, 2009, p. 2-3, tradução nossa).

Podemos notar que as competências sobre “catalogação” que devem moldar o perfil do bibliotecário catalogador não se limitam aos instrumentos catalográficos, englobando princípios e capacidades avaliativas também. A partir dessa declaração, a ALCTS publicou, em 23 de janeiro de 2017, a declaração “Core Competencies for Cataloging and Metadata Professional Librarians”, específica para a subdisciplina catalogação. Com mais detalhes, essa declaração apresenta a necessidade de conhecimentos dos fundamentos, dos sistemas e das tendências da catalogação, além das competências de aplicação das estruturas conceituais da catalogação. Acrescentam ainda as competências comportamentais do catalogador. Essas competências são amplas e podem abranger diferentes profissionais.

Quadro 26 – Síntese das competências essenciais para bibliotecários profissionais de catalogação e metadados.

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS	
1	<p>Competências de Conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento dos princípios fundamentais de catalogação e metadados; • Conhecimento de sistemas e tecnologia; • Conhecimento das tendências na profissão de catalogação e metadados.
2	<p>Competências de Habilidades e Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de estruturas conceituais, padrões e princípios dentro de um sistema bibliográfico;

	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de padrões universais dentro de um contexto local; • Integração, mapeamento e transformação de metadados dentro de um sistema bibliográfico.
3	<p>Competências Comportamentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação interpessoal • Orientação de serviço público • Iniciativa e adaptabilidade • Curiosidade Profissional • Solução de problemas

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Cataloging Competencies Task Force (2017).

Podemos perceber que o primeiro grupo de competências essenciais ao catalogador tem como foco aspectos históricos e o contexto de desenvolvimento da catalogação. Essas competências, mais detalhadas no documento original, incluem a compreensão de modelos conceituais sobre os quais os padrões se baseiam e a estrutura de ferramentas básicas de catalogação e padrões de codificação. No segundo grupo, podemos observar competências para “[...] sintetizar esses princípios e habilidades para criar dados bibliográficos coesos e compatíveis que funcionem dentro de ecossistemas de metadados locais e internacionais” (Cataloging Competencies Task Force, 2017, p. 5, tradução nossa). Ainda no segundo grupo, surge a pertinente questão sobre a definição e a relevância dos padrões internacionais, bem como a necessidade de sua aplicação em contextos locais. Torna-se relevante questionar quem são os responsáveis por estabelecer esses padrões internacionais e quais são os interesses subjacentes a essa determinação. Surge também a indagação sobre se um catalogador só seria considerado competente em sua prática se adotasse tais padrões internacionais em seu contexto local. No terceiro grupo, constam as competências comportamentais, que descrevem tanto atributos pessoais que contribuem para o sucesso na profissão quanto formas de pensar que podem

ser desenvolvidas por meio de cursos e experiência profissional (Cataloging Competencies Task Force, 2017).

A definição de quais competências são necessárias a desenvolver na Educação Catalográfica continua em discussão, porém alguns caminhos já foram elaborados. Advoga-se pela reflexão, crítica e contextualização no estabelecimento de competências basilares à formação do catalogador contemporâneo.

4.2.5 Educação crítica

A Educação Catalográfica pode ser planejada, desempenhada e avaliada por certas concepções formativas. Pensando sobre as teorias da catalogação (legalista, perfeccionista, bibliográfica, pragmática), sistematizadas por Osborn (1941), podemos observar que as questões críticas não são sinalizadas nas categorias apresentadas. Em geral, na literatura da primeira metade do século XX, a necessidade de um perfil crítico do catalogador não foi evidenciada.

Em contraste, na segunda metade do século XX e neste século, as questões críticas da Educação Catalográfica afloraram nas comunicações científicas, ainda que de forma mais sugestiva que propositiva. Encontramos apenas um texto com foco principal sobre questões críticas na Educação Catalográfica: em 1997, Olson publicou o artigo *Thinking professionals: teaching critical cataloguing*, no periódico *Technical Services Quarterly*. Ela argumenta sobre a necessidade de os formandos em catalogação entenderem os catálogos e sistemas de forma holística. Além disso, ela diz que o catalogador deve ser capaz de conhecer “[...] essas coisas de maneira **crítica**, além da mera aceitação de padrões, para que o catálogo possa

efetivamente desempenhar sua função mediadora entre a coleção e os usuários”¹⁸⁶ (Olson, 1997, p. 52, tradução nossa, grifo nosso).

Antes do texto específico de Olson sobre questões críticas na educação catalográfica, Lubetzky (1965) já alertava ao problema da ênfase excessiva e não crítica nas regras de catalogação.

Todavia, antes deste texto específico sobre as questões críticas na educação catalográfica de Olson, Lubetzky (1965) já alertava que mesmo os mais atenciosos e capazes, entre os discentes de catalogação, estarão fadados à confusão e à alienação, por causa de uma ênfase indevida e não **crítica** às regras de catalogação. Ou seja, em razão de uma educação catalográfica acrítica, discentes promissores podem se perder na confusão catalográfica e estarem afastados das necessidades da comunidade.

Corroborando essa visão, Young (1987), ao refletir sobre a formação do catalogador numa perspectiva “educacional” ou de “treinamento”, salienta que alguns professores tendiam a desenvolver o curso de catalogação como treinamento para futuros funcionários, assim o curso oferecia um detalhamento que envolvia rotinas de algum local. Para Young (1987), isso perpetua um modo de formação do catalogador sem princípios básicos adaptáveis a várias configurações. Ou seja, a educação catalográfica deve desenvolver uma formação que possibilite o catalogador atuar em diferentes contextos e não simplesmente repetir as rotinas que provavelmente deram certo numa certa conjuntura. Esse modo perpassa por **análises críticas** desenvolvidas no processo educacional, pois assim, de acordo com Young (1987), o sujeito estará preparado para se adaptar a um ambiente em mudança e a liderar a profissão em evolução.

Na visão de Arakaki (2013), para superar uma formação ligada a um simples fazer tecnicista, são necessários currículos complementares que

¹⁸⁶ No original: “[...] these things critically, and beyond mere acceptance of standards, so that the catalogue can effectively perform its mediating function between the collection and users.” (Olson, 1997, p. 52).

possibilitem exercícios abstratos, teóricos, **críticos** e práticos. Nessa concepção, Pereira (2013) defende que o currículo de catalogação deve proporcionar ao futuro profissional o desenvolvimento de uma visão **crítica**; além disso, a autora defende que o currículo contribua para a catalogação no repensar e no fazer das suas atividades diárias. Ainda nesse contexto, Hubner e Silva (2019) afirmam que o desafio nas disciplinas de Representação Descritiva expressa-se na oferta de uma formação reflexiva e crítica para preparar os discentes no atendimento das expectativas das unidades informacionais. Posto isso, Guerrini (2020) afirma que:

A filosofia da abordagem educativa da catalogação não pode caracterizar-se por um espírito dogmático, mas, pelo contrário, exige um sentido **crítico** e reconhecimento da complexidade editorial e histórica do objeto bibliográfico a descrever.¹⁸⁷ (Guerrini, 2020, não paginado, grifo nosso, tradução nossa).

Embora as autorias não aprofundem essa questão, a premência por uma educação catalográfica crítica tem sido assinalada na literatura. Como apontamos, eles indicam a importância dessa formação, porém eles não expõem a perspectiva crítica de forma evidente e nem estruturam caminhos formativos para um catalogador crítico. Nessa conjuntura, busca-se na próxima seção sobre os sentidos de crítica e os princípios da Educação Crítica para propor os Princípios da Educação Catalográfica Crítica. Para isso, foi traçado um caminho na literatura sobre crítica e educação crítica para constituir esse saber no contexto da Educação Catalográfica.

¹⁸⁷ No original: "La filosofia dell'approccio formativo alla catalogazione non può essere contraddistinta da uno spirito dogmatico, ma, all'opposto, richiede senso critico e riconoscimento della complessità editoriale e storica dell'oggetto bibliografico da descrivere."

“A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (Adorno, 1995, p. 121).

5 EDUCAÇÃO CATALOGRÁFICA CRÍTICA

Antes de apresentarmos os princípios da educação catalográfica crítica, buscamos revisitar certos teóricos e movimentos a fim de compreender alguns sentidos de críticas. Posteriormente, levantamos os conceitos e teorias que embasam uma educação crítica, com base nas obras de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Com esse percurso, sistematizamos os princípios da educação catalográfica crítica.

5.1 Crítica: teóricos e definições

A palavra crítica é moeda corrente na Filosofia. Ela tem origem no grego *Kritiké* e no latim *Critica* (Cunha, 2010). Surge no vocabulário grego e expande seu uso no latim, influenciando os herdeiros dessa cultura greco-romana. A palavra crítica se inscreve em diferentes usos na história do pensamento. Diversos autores a utilizam com sentidos díspares. A seguir, observamos alguns sentidos de crítica selecionados para este trabalho, para, no próximo tópico, apresentar uma sistematização.

5.1.1 Teóricos e movimentos críticos

O filósofo Francis Bacon desenvolveu uma teoria conhecida como crítica dos ídolos¹⁸⁸. Na concepção baconiana, há quatro tipos de ídolos ou imagens que compõem opiniões preconceituosas que barram o desenvolvimento do conhecimento da verdade. Chauí sintetiza essa crítica dos ídolos de Bacon em:

1. ídolos da caverna: as opiniões que se formam em nós por erros e defeitos de nossos órgãos dos sentidos. São os mais fáceis de corrigir por nosso intelecto;

¹⁸⁸ A palavra ídolo vem do grego *eidolon* e significa imagem.

2. ídolos do fórum: são as opiniões que se formam em nós como consequência da linguagem e de nossas relações com os outros. São difíceis de vencer, mas o intelecto tem poder sobre eles;

3. ídolos do teatro: são as opiniões formadas em nós em decorrência dos poderes das autoridades que nos impõem seus pontos de vista e os transformam em decretos e leis inquestionáveis. Só podem ser refeitos se houver uma mudança social e política;

4. ídolos da tribo: são as opiniões que se formam em nós em decorrência de nossa natureza humana; esses ídolos são próprios da espécie humana e só podem ser vencidos se houver uma reforma da própria natureza humana (Chauí, 2000, p. 144).

Observa-se que a crítica de Bacon é uma atitude inconformada com os ditames individualistas (nos ídolos da caverna), discursivos (nos ídolos do fórum), de crença (nos ídolos do teatro) e associativos (nos ídolos da tribo). Essa sistematização crítica possibilitou percursos para lidar com os desafios de elaboração do conhecimento. Bacon foi um empirista crítico que trouxe muitas contribuições à epistemologia.

Immanuel Kant foi outro filósofo que estava interessado em estudar os caminhos para o conhecimento verdadeiro. Kant elabora suas críticas em obras que provocaram mudanças nos modos de compreender a realidade. O criticismo é uma doutrina kantiana que estuda as circunstâncias de “[...] validade e os limites do uso que podemos fazer de nossa razão pura. Por extensão, toda doutrina que faz da crítica do conhecimento a condição prévia da pesquisa filosófica” (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 62). A crítica kantiana é acionada para analisar condições de sua época sobre epistemologia para produzir novos caminhos, isso tudo de forma profunda, racional, analítica, sistematizada e lógica. No **Quadro 27**, Japiassú e Marcondes (2006) sintetizam as obras críticas de Kant e o sentido de crítica em cada uma delas.

Quadro 27 – Obras críticas de Kant

1	<p>Crítica da razão pura (<i>kritik der reinen Vernunft</i>)</p> <p>Primeira obra que constitui a chamada fase crítica. Trata-se da mais importante e influente obra de Kant (1ª ed. 1781, 2ª ed. com alterações, 1787), na qual ele expõe um novo programa filosófico: a filosofia, diferentemente da ciência, não deve pretender conhecer o mundo, mas sim revelar os fundamentos da ciência, estabelecendo as condições de possibilidade do conhecimento. O programa filosófico proposto contém três partes: a Estética Transcendental (ou teoria das formas puras da sensibilidade, as intuições de espaço e tempo); Analítica Transcendental (ou teoria dos conceitos e de nossas formas de entendimentos do mundo); a Dialética Transcendental (ou teoria daquilo que não podemos conhecer, ou teoria dos números: a totalidade do mundo, a imortalidade da alma e a existência de Deus). O autor se propõe assim a definir a fonte, as formas e os limites de todo conhecimento humano. A obra teve grande influência no desenvolvimento da teoria do conhecimento e mesmo da filosofia da ciência na Alemanha no final do século XIX, sobretudo com o neokantismo.</p>
2	<p>Crítica da razão prática (<i>kritik der praktischen Vernunft</i>)</p> <p>Segunda das “três críticas” de Kant, trata da questão da fundamentação da ética na razão prática, radicalmente distinta da razão teórica, objeto de análise da “primeira crítica”, a Crítica da razão pura. Kant procura determinar a natureza moral e o tipo de adesão que os princípios práticos comportam. Esta adesão total pressupõe os postulados da liberdade, da imortalidade da alma e da existência de Deus, inacessíveis à razão teórica.</p>
3	<p>Crítica do juízo (<i>Kritik der Urteilskraft</i>)</p> <p>Terceira e última das “três críticas” de Kant, publicada em 1790. Embora tendo como objetivo a análise do juízo estético, ou de gosto, na realidade, Kant, por meio do exame da “faculdade de julgar”, empreende nesta obra uma verdadeira revisão de suas posições anteriores, considerando a “Crítica do juízo como um meio de articular as duas partes da filosofia – a teoria e a prática – em um todo integrado”. Esta obra, cuja influência não foi tão significativa quanto à das duas primeiras <i>Críticas</i>, tem sido, no entanto, revalorizada mais recentemente.</p>

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Japiassú e Marcondes (2006).

Japiassú e Marcondes (2006) afirmam que Kant produziu dois perigos. O primeiro é a confiança demasiada na razão, pois ela tende a culminar no dogmatismo. O segundo é reduzir tudo à experiência, ou seja, limitar-se ao empirismo.

Karl Marx foi outro grande filósofo crítico. O pensamento de Marx emerge da crítica da filosofia hegeliana e da tradição racionalista. Marx

Considera que essa tradição, por manter suas análises no plano das ideias, do espírito, da consciência humana, não chegava a ser suficientemente crítica por não atingir a verdadeira origem dessas ideias – a qual estaria na base material da sociedade, em sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 180).

Marx desenvolveu muitas análises teóricas, mas sua busca principal foi a formulação de princípios de uma prática política para uma revolução que eliminasse o capitalismo. O sentido de crítica em Marx está ligado às mudanças e transformações sociais. Para tanto, ele elabora análises racionais com base no materialismo histórico visando desembocar em mudanças dos *status quo*.

A partir do marxismo, embora não somente, surgem algumas correntes relevantes acerca do sentido de crítica: os Críticos frankfurtianos e os Críticos pós-estruturalistas.

Os frankfurtianos desenvolvem uma ciência crítica divergente do Positivismo que tem suas bases na filosofia de Auguste Comte, cujo método científico visa compreender a natureza, elaborando o conhecimento a partir das aplicações da ciência, por meio, principalmente, de observações empíricas com dados quantitativos e verificáveis. Nas investigações positivistas, o cientista observa o sujeito como objeto, numa relação monológica e com neutralidade. Ou seja, para que os resultados sejam objetivos e sem interferência das subjetividades do pesquisador, adota-se a ideia de neutralidade por meio de parâmetros rigorosos. As observações empírico-probabilísticas proporcionam predições com checagem lógicas hipotéticas com base em leis e na distinção entre teoria e prática. O Positivismo proporcionou avanços sobre o desenvolvimento do conhecimento científico numa conjuntura social racional (Bredo; Feinberg, 1982).

A teoria crítica, distinta do paradigma positivista, estuda a relação dialógica e dialética entre pesquisados e pesquisadores, entendendo que há

uma subjetividade complexa no processo investigativo e que teoria e prática são indissociáveis. O pesquisador e o objeto estão constantemente se constituindo e se influenciando. Há uma relação dialética entre as partes. Essa relação é influenciada por condições subjetivas que impactam as hipóteses, as quais são elaboradas em contexto e tempos específicos. Sendo assim, numa visão crítica, seria uma utopia a neutralidade na produção de conhecimento, mesmo nos âmbitos acadêmicos. Numa base crítica, pesquisar se faz numa relação entre investigadores e investigados, com a transformação ou não deles. A teoria crítica fundamenta a defesa da transformação, com foco na emancipação, principalmente por causa da sua base marxista inicialmente e, depois, com as contribuições frankfurtianas. Segundo Saviani:

O homem valoriza os elementos naturais, como objetos de transformação, de criação do mundo da cultura. Para transformar a realidade, ele tem que intervir na situação; isto já indica a possibilidade do homem de, para transformar a realidade, destacar-se da própria realidade. Então, ele é um ser natural que é capaz de intervir na natureza, modificando-a (Saviani, 1983, p. 47-48).

Nesse viés, o ser humano constitui a realidade a partir das suas ações no mundo. Há condicionantes existenciais provenientes do mundo material e a possível emancipação do sujeito. Segundo Bredo e Feinberg (1982), a perspectiva do teórico crítico é crucial para examinar o conhecimento, considerando sua formação e o papel que pode desempenhar no avanço social. Aqui, o progresso social é concebido como uma oportunidade para uma emancipação contínua, tanto simbólica quanto material. Essa abordagem situa o conhecimento em um contexto de desenvolvimento histórico e social, enfatizando suas possíveis influências repressoras ou emancipatórias.

Com base nas contribuições de Popkewitz (1988), Arnal, Rincón e Latorre (1992) delineiam alguns dos princípios fundamentais do paradigma crítico. Estes incluem a apreensão e compreensão da realidade como práxis, enfatizando as demandas contextuais em uma relação inseparável e

dialética entre teoria e prática. Além disso, destacam a orientação do conhecimento em direção a valores emancipatórios para os sujeitos, o que requer uma abordagem reflexivo-crítica por parte do pesquisador em relação às suas próprias ações.

Chauí (2000) afirma que a Escola de Frankfurt elaborou a concepção da Teoria crítica na qual distingue duas formas da razão: a razão instrumental e a razão crítica.

A **razão instrumental** é a razão técnico-científica, que faz das ciências e das técnicas não um meio de liberação dos seres humanos, mas um meio de intimidação, medo, terror e desespero. Ao contrário, a **razão crítica** é aquela que analisa e interpreta os limites e os perigos do pensamento instrumental e afirma que as mudanças sociais, políticas e culturais só se realizarão verdadeiramente se tiverem como finalidade a emancipação do gênero humano e não as idéias de controle e domínio técnico-científico sobre a Natureza, a sociedade e a cultura (Chauí, 2000, p. 60, grifo nosso).

A razão instrumental é um dispositivo de dominação e exploração. A razão crítica propicia reflexões sobre as contradições e as relações sociais, além de se apresentar como uma força libertadora.

Vale ressaltar que a corrente frankfurtiana talvez seja a mais famosa em defesa da crítica, mas não é a única. O desenvolvimento de uma visão crítica é defendido por diferentes autores localizados em movimentos intelectuais próximos e distintos da Escola Crítica de Frankfurt. Aliás, os próprios frankfurtianos apresentam diferenças entre eles. Mesmo com suas contradições, percebemos aproximações que contribuem para essa investigação.

Os pós-estruturalistas são o segundo grupo crítico de origem marxista apresentado aqui. Embora esse movimento seja profundamente marcado pelas críticas elaboradas por Marx, ele tem raízes importantes em Husserl, Heidegger, Freud, Kant e Nietzsche. Essa denominação pós-estruturalista é posterior aos intelectuais nela incluídos. Ela denomina um movimento na filosofia que tem a década de 1960 como marco de início. Essas produções

críticas vão além do campo da filosofia e abrangem a literatura, política, arte, críticas culturais, história, sociologia, entre outras (Williams, 2013).

Williams (2013, p. 21) afirma que no pós-estruturalismo “a convicção deve ser aberta à mudança; ela deve buscar mudar”. Como movimento crítico, os pós-estruturalistas estão analisando as condições atuais de funcionamento de algo para produzir novas possibilidades de desenvolvimento. Sendo assim, “ruptura não deve ser vista como uma palavra negativa” (Williams, 2013, p. 21).

Também críticos ao positivismo, os pós-estruturalistas advogam a subjetividade do sujeito. O próprio “Eu” é intersubjetivo. Os contextos históricos, linguísticos e experiências mais amplos evidenciam a falta de um âmago seguro ao “Eu”. Sucintamente, para esse movimento há um inconsciente, ainda que eles discordem e elaborem críticas à psicanálise de Freud (Williams, 2013).

Os pós-estruturalistas são críticos a todas as formas de essencialismo, determinismo e naturalismo (Williams, 2013). Nenhuma expressão intelectual deve ser isenta de análise crítica. A cristalização de certos conhecimentos e práticas como verdades universais ou locais são objetos de crítica pelos pós-estruturalistas. Os próprios modos intelectuais de trabalho reconhecidos como características desse movimento são criticados: a razão e a liberdade. “Ao invés de razão, há processos de pensamento. Ao invés de liberdade, há abertura. Razão e liberdade não são descartadas, mas confrontadas a um *background* mais amplo” (Williams, 2013, p. 29-30). Ademais, os intelectuais desse movimento fazem profundas críticas à ciência, sendo tomados como defensores do movimento anticiência por alguns. O que ocorre, no entanto, é que “[...] eles veem dimensões importantes que não podem ser contempladas de dentro da ciência (Williams, 2013, p. 31).

Os pós-estruturalistas não trabalham com verdades absolutas. Eles tendem a fazer experimentações com estilo de escrita e métodos. Seus textos

resistem a significados universais. Para eles, a ciência não deve ser o único caminho para definir os modos de vida.

Eles não só produzem críticas, mas se tornam parte do processo. Com objetivo de mudar e desenvolver situações, o movimento pós-estruturalista é político. Mas não uma forma fixa de política institucional. Aliás, eles buscam mostrar que o poder não se limita às organizações (Williams, 2013).

Contrários à inercia e à estupidez, os pós-estruturalistas são críticos e criativos. Como afirma Williams (2013, p. 216), a “Crítica radical e criatividade andam de mãos dadas. Em relação com ambas, o pensamento se torna mais dinâmico e flexível. Torna-se, pois, também uma grande força de mudança”. As críticas, métodos e os princípios fornecem um solo fértil para criação de ideias e conceitos que modificam problemas cristalizados.

5.1.2 Os sentidos de crítica

Os desafios ao lidar com os sentidos produzidos pelo uso da palavra crítica podem ser percebidos no processo de produção de sentido do leitor. Ao ler a palavra crítica num texto, os sentidos acionados precisam ser interligados com uma conjuntura de produção de sentidos. Uma sistematização de definições demonstra algumas possibilidades de sentido da palavra crítica.

Japiassú e Marcondes (2006) definem crítica como juízo apreciativo em quatro aspectos: a) estético (obras de arte), b) lógico (raciocínio), c) intelectual (filosófico ou científico) e de d) concepção (teoria). Eles defendem que a crítica é uma “atitude de espírito que não admite nenhuma afirmação sem reconhecer sua legitimidade racional” (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 61). Eles diferenciam crítica de “espírito crítico”, sendo este uma atitude de espírito negativa que busca difamar sistematicamente as opiniões ou ações de outras pessoas.

Esse **espírito crítico negativo** é diferente da **atitude filosófica negativa**. Chauí (2000) afirma que essa atitude filosófica negativa é uma das primeiras características da atitude filosófica. Ela significa dizer não ao senso comum. A segunda característica da atitude filosófica é positiva. Ela significa:

[...] interrogação sobre o que são as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. O que é? Por que é? Como é? Essas são as indagações fundamentais da atitude filosófica (Chauí, 2000, p. 9).

Para Chauí, as duas características da atitude filosófica são a atitude crítica e o pensamento crítico. O sujeito com atitude crítica posiciona-se reticente ao senso comum, é questionador, ao mesmo tempo, com admiração e espanto. A admiração e o espanto permitem um afastamento do olhar costumeiro para que se possa observá-lo de maneira diferente. Essa atitude é acionada como se não tivéssemos vínculos cotidianos e “[...] precisássemos perguntar o que é, por que é e como é o mundo, e precisássemos perguntar também o que somos, por que somos e como somos” (Chauí, 2000, p. 10).

O dogmático é diferente do sujeito crítico, pois ele aceita sem análise e crítica afirmações sobre coisas e ideias. Para se afastar do dogmático, o sujeito deve se forçar a questionar sua própria verdade e como o conhecimento pode ser produzido. Como diz Foucault: “como é que um saber pode se constituir?” (Foucault, 1984, p. 75). Deleuze afirma que:

Certamente uma coisa perturba Foucault, e é o pensamento. ‘Que significa pensar? O que se chama pensar?’ – a pergunta lançada por Heidegger, retomada por Foucault, é a mais importante de suas flechas. Uma história, mas do pensamento enquanto tal. **Pensar é experimentar, é problematizar** (Deleuze, 2013, p. 124, grifo nosso).

Retornando ao pensamento de Kant, Foucault escreve o texto “*Qu'est-ce que la critique?*” [*Critique et Aufklärung*] de 1978 (Foucault, 1990). Para Foucault, Kant fundou duas grandes tradições críticas. Uma delas “[...] coloca a questão das condições sobre as quais um conhecimento verdadeiro é

possível [...]” (Foucault, 1994, p. 8, tradução nossa) e a outra “[...] consistiria em algo que se poderia chamar de analítica do presente, uma ontologia de nós mesmos” (Foucault, 1994, p. 8, tradução nossa). Sendo assim, as duas tradições seriam uma a analítica da verdade e a outra denominada ontologia de nós mesmos. Foucault afirma que “[...] esta forma de filosofia de Hegel à Escola de Frankfurt, passando por Nietzsche e Max Weber, fundou uma forma de reflexão na qual tenho tentado trabalhar” (Foucault, 1994, p. 9).

Para Foucault, a crítica é “um meio para um futuro ou para uma verdade que ainda não se conhece ou que ainda não existe, ela vai de encontro a um domínio que não deseja policiar e ao qual é incapaz de regular”¹⁸⁹ (Foucault, 1994, p. 383, tradução nossa). Para Foucault, a crítica é virtude. Na concepção foucaultiana, a virtude deve superar a concepção de filosofia ética, pois esta foca um conjunto de prescrições. A virtude questiona as formas de experiência moral a que o “eu” se submete mecanicamente.

A crítica é caracterizada como “[...] crítica de alguma prática institucionalizada, um discurso, uma *episteme*, uma instituição” (Butler, 2013, p. 159). A crítica perde sua característica quando “[...] abstraída de sua operação constitutiva, é posta em isolado como prática puramente generalizável”. Ou seja, a crítica desestrutura o constituído quando necessário e desaparece quando o novo constituído se estabelece.

A relação será “crítica” na medida em que não se conformará com nenhuma categoria dada. Ela constituirá, antes, uma relação problematizadora com o próprio campo de categorização, remetendo-se, no mínimo implicitamente, para os limites do horizonte epistemológico dentro dos quais essas práticas se formam. O principal não é remeter a prática a um contexto epistemológico pré-dado. É, antes, firmar a crítica como a prática que expõe os limites do próprio horizonte epistemológico, fazendo que os contornos desse horizonte apareçam, por assim dizer, pela primeira vez no seu limite. Ademais, a prática crítica em questão implicará em uma transformação do “eu”, na sua relação com a regra de conduta. De que maneira, pois, a transformação do “eu”

¹⁸⁹ No original: “a means for a future or a truth that it will not know and that it will not be; it is a gaze on a domain that it wants very much to police and where it is incapable of laying down the law” (Foucault, 1994, p. 9).

conduz à exposição desse limite? Como podemos compreender a transformação do “eu” como “prática de liberdade” e como essa prática se encaixa no léxico foucaultiano da virtude? (Butler, 2013, p. 166).

Para Foucault, a crítica é dependente dos seus objetos, os quais definiram o próprio sentido de crítica. Ou seja, Foucault contribui para a literatura sobre crítica ao colocar em destaque a estrutura avaliativa da crítica ao dizer que seus objetos são ruins ou bons.

O termo crítica, como disse o teórico crítico Raymond Williams, é “muito difícil” (Moore, 2013, p. 507). Ainda que seja um desafio lidar com os sentidos de crítica, ela foi utilizada e examinada nas instituições de ensino.

Moore investiga, a partir de Wittgenstein, ideias sobre o pensamento crítico, identificando sete vertentes de definição: “(i) como julgamento; (ii) como ceticismo; (iii) como simples originalidade; (iv) como leituras sensíveis; (v) como racionalidade; (vi) como engajamento ativista com o conhecimento; e (vii) como autorreflexividade” (Moore, 2013, p. 506).

A crítica como julgamento (Moore, 2013) significa assumir uma decisão a partir de uma análise. O sujeito deve se comprometer com a tomada de decisão. Sendo assim, ele pensa de forma avaliativa, nesse processo ele deve ter consciência dos caminhos pelos quais algo poderia ser válido ou inválido. Ele julga a validade dos argumentos ou fenômenos analisados.

Relacionado com a primeira vertente de definição de crítica, a visão cética e provisória do conhecimento “[...] pode ser visto como uma forma particular de julgamento”¹⁹⁰ (Moore, 2013, p. 512). O ceticismo é uma disposição para julgar de forma negativa ou, ao menos, para manter uma cautela constante ao aceitar os julgamentos e ideias alheias (Moore, 2013). O cético questiona, duvida e desconfia do seu objeto de análise. Ele deve desenvolver essa mesma visão crítica em relação às suas próprias ideias, crenças e pressupostos (Moore, 2013).

¹⁹⁰ “[...] might be viewed as a particular for of judgment (Moore, 2013, p. 512).

Na sua investigação, Moore (2013) identificou que para alguns não basta só ser cético e não se esforçar para produzir ideias também. A crítica como simples originalidade significa ir além da identificação de problemas ou falhas em argumentos, isto é, produzir ideias para além de uma negatividade excessiva. O sujeito vê o objeto como algo para estimulá-lo a produzir caminhos diferentes e conexões com outras fontes.

Na quarta vertente, o pensamento crítico como uma leitura cuidadosa e sensível do texto, destaca a importância da capacidade de compreensão e produção de sentidos aos textos. A leitura cuidadosa é elementar para produção da crítica. O leitor crítico tenta identificar e compreender os principais elementos que produziram as condições para surgimento de tal texto. Ele não condena o texto, ele busca os propósitos retóricos mais amplos, as circunstâncias em que um texto foi escrito, os pressupostos contidos nele, o entendimento do texto em relação a paradigmas mais amplos de escrita e pensamento, ou seja, o leitor crítico vai além compreensão literal (Moore, 2013).

Embora tenha sido um dos temas menos proeminentes identificado por Moore (2013), a crítica como racionalidade é mais enfatizada entre os filósofos. A racionalidade é método básico para o desenvolvimento das produções intelectuais. Moore (2013) identifica que há diferentes processos lógicos e alguns podem ser inapropriados e podem ser limitantes.

Moore (2013) apresenta a crítica como uma dimensão ética e ativista, na sexta vertente. Ele identificou que “[...] as definições de pensamento crítico precisavam de ser alargadas para além dos atos de cognição e incorporar alguma noção de ação crítica” (Moore, 2013, p. 516). O discente deve identificar sua posição e enfrentar seus desafios. O crítico não está satisfeito com o *status quo*, ele tem valores, como libertação, igualitarismo e emancipação. Por esse viés, o crítico tem responsabilidade social, visto que o conhecimento não é neutro. Ou seja, o sujeito sempre se posicionará com certos valores.

Na sétima vertente, Moore (2013) expõe a crítica como uma forma de autorreflexividade. Esse processo é entendido como crítica ao objeto e crítica ao suas próprias suposições. É uma autoconsciência. O crítico deve ter consciência de como chegou às interpretações que está formulando sobre algum objeto, tendo em vista nossas subjetividades como seres sociais. Isso nos lembra Kant, com sua crítica à razão pura. Não se pode conhecer as coisas em si mesmas, o conhecer é sempre afetado pelo próprio conhecedor. Ser crítico autorreflexivo consistiria compreender essa conjuntura problemática e complexa nos processos de produção intelectuais.

Além das vertentes apresentadas por Moore, podemos sintetizar os sentidos de crítica, expostos anteriormente, como legitimidade racional (Japiassú; Marcondes, 2006), reticente ao senso comum e questionador (Chauí, 2000), virtude (Foucault, 1994), relação problematizadora (Butler, 2013).

5.2 Princípios da Educação Crítica

Aqui abordamos a educação crítica a partir de alguns fundamentos, extraídos de obras de autores que desenvolveram substratos intelectuais que possibilitam estruturar princípios de uma educação crítica. Sendo assim, apresentamos algumas ideias dos educadores críticos Paulo Freire e Dermeval Saviani.

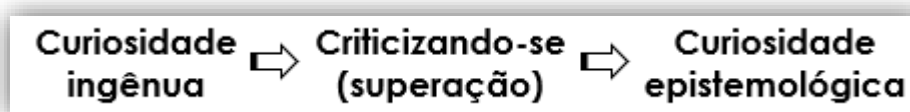
5.2.1 Pedagogia crítica de Paulo Freire

Patrono da educação brasileira, Freire foi um educador e filósofo brasileiro. Ele é considerado um dos pensadores mais notáveis da Pedagogia. Ele produziu vários textos com contribuições para Educação, sempre com um viés crítico. Algumas de suas obras de destaque são "Educação como prática da liberdade" (1967), "Pedagogia do oprimido" (1968), "A importância do ato de ler em três artigos que se completam" (1982), "Pedagogia da esperança" (1992), "Política e educação" (1993), "Pedagogia da autonomia" (1997), entre

outras. Algumas das ideias fundamentais para compreender a educação crítica freiriana são as que seguem.

Paulo Freire advoga que formar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destrezas. Os atores do processo educativo, educandos e educadores, passam de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica. Freire (2022) afirma que não há ruptura, mas superação. Ela acontece quando a curiosidade ingênua se criticiza. A curiosidade ingênua está associada ao senso comum. Essa mesma curiosidade, “[...] aproximando-se de forma cada vez metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência” (Freire, 2022, p. 33). Paulo Freire exemplifica isso comparando a curiosidade de camponeses com a de filósofos e cientistas. Ele argumenta que acadêmicos apresentam a mesma curiosidade ingênua de camponeses, porém filósofos e cientistas *superam* a ingênua curiosidade para uma curiosidade epistemológica.

Figura 7 – A superação da Curiosidade ingênua



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Freire (2022).

A curiosidade é a manifestação da inquietação questionadora. Ela produz perguntas que buscam esclarecimento sobre a curiosidade inicial. Além disso, ela indica alerta aos acontecimentos que emergem na realidade. Essa inquietação diante do mundo é combustível para a criatividade. Mas ela precisa ser construída e reconstruída, pois não é automática. Como afirma Freire:

Uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicado (Freire, 2022, p. 33-34).

Freire deixa evidente que não nega a ciência nem as tecnologias com essa afirmação, assim como não as diviniza, nem diaboliza, mas se posiciona como crítico curioso. Como ele afirma, “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’ [...]” (Freire, 2022, p. 26-27). Esse processo de superação da curiosidade ingênua pela crítica é manifestado pelo ensino crítico e não pela educação bancária.

A educação bancária é caracterizada pela memorização mecânica do conteúdo narrado pelo educador. Os discentes são preenchidos pelos depósitos dos docentes. Freire (2023) afirma que a narração dos professores transforma os discentes em “vasilhas” a serem enchidas. Nessa concepção, quanto mais cheio o discente estiver, melhor o educador deve ser. Ou seja, quanto mais informações os discentes memorizarem, melhor foi o ensino.

Contrário a essa visão educacional bancária, Freire (2023) afirma que ela produz “comunicados” e não um lugar de comunicar-se. A educação torna-se um processo de transferência de informações, o que é uma distorção. As posições são fixas. O educador sempre será o que sabe e o discente sempre o ignorante que precisa de depósitos. Ou seja, recebe os “comunicados” sábios do docente. Freire (2023, p. 82-83) sintetiza assim a educação bancária:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade

dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Paulo Freire afirma que, na educação bancária, “[...] não há criatividade, não há transformação, não há saber”. As ações possivelmente transformadoras requerem pensamento autônomo e questionador. A memorização mecânica atrofia a liberdade de pensamento reflexivo que aflora numa educação crítica. Para Freire, “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2023, p. 81), visto que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2023, p. 95). Ou seja, o processo educativo não é uma via única do educador ao educando, por meio da transmissão de conhecimento.

Paulo Freire (2022) defende que ensinar não é transferir conhecimento. Ensinar é o processo de criar possibilidades de produção ou construção do conhecimento. O docente deve ministrar aula aberta às expressões dos discentes, que emergem de suas inquietações, perguntas e curiosidades. O professor medeia esse processo de ensino produtor de conhecimento e não de transferência de conhecimento. Nesse desenvolvimento, o docente “[...] aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2022, p. 25).

O educador tem compromisso social de reforçar o desenvolvimento da crítica do educando. No ensino, a curiosidade pode ser potencializada e criticizada. O ensino crítico não é um mero consumo de conteúdo. Como afirma Freire, “[...] ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 2022, p. 28).

Esse processo educativo é inacabado, assim como o ser é inconclusivo. A educação é um processo permanente. Os sujeitos estão em constante transformação. A educação é uma aventura criadora de construir, reconstruir,

constatar para mudar. Essa experiência é “[...] diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mão dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 2022, p. 26).

Essa seriedade transparece pelo pensar certo do professor. Pensar certo, para Freire (2022), requer profundidade na interpretação dos fatos, ao contrário da superficialidade. Para Freire:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. [...] O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (Freire, 2022, p. 38-39).

A docência crítica é dinâmica, dialética entre o agir e o pensar sobre ele. Pensar certo deve ser produzido pelo próprio discente em comunhão com o professor. O docente propicia aos discentes a capacidade de intervir no mundo, conhecendo-o e/ou transformando-o. “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2022, p. 37).

O ambiente do pensar certo é composto por sujeitos que buscam a segurança na argumentação e maturidade para lidar com as diferenças. Sendo assim, “[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2022, p. 29). O professor mecanicamente memorizador pode ler por horas por dia, decorar muitas frases e apresentar uma erudição vangloriada. Porém, esse intelectual:

não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicamente. Pensa errado (Freire, 2022, p. 29).

O pensar certo leva em consideração as condições em que os sujeitos vêm existindo. Isso é respeito aos educandos, à sua história de vida e do contexto educacional em que o educando se desenvolve. Como afirma Freire, “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”

(Freire, 2022, p. 45). Educadores e educandos precisam de condições para realizarem o processo educativo. O desrespeito a essas condições é uma ofensa aos atores da educação e à prática pedagógica (Freire, 2022).

A educação é política, ela não se limita aos conteúdos específicos das disciplinas de forma objetiva e neutra, pois, como afirma Freire, no caso de um educador “[...] reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (Freire, 2022, p. 32). Esse objetivismo exagerado obscurece a educação como potência de se experimentar e transformar o mundo. Como afirma Freire:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 2022, p. 57).

Distinto do educador reacionariamente pragmático, o educador crítico é predisposto à mudança e à aceitação do diferente. Ele experimenta novas atividades docentes frequentemente. Esse processo inacabado propicia aperfeiçoamento. Como afirma Freire (2022, p. 40), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Isso é um dos elementos-chave da práxis. A relação entre ser humano e natureza faz emergir a práxis, ela remete à transformação da realidade por meio de prática e teoria. Sem pensamento crítico, teoria e prática são binárias. Ou seja, “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 2022, p. 24).

A promoção da criticidade requer uma rigorosa formação ética. Ações educativas são formativas e, portanto, éticas. Freire (2022) advoga que não podemos escapar à responsabilidade ética ao interagir com o mundo. Ele afirma que devemos reconhecer que somos condicionados, mas não

determinados. Isto é, há condicionamentos genéticos, culturais e sociais e há também tempo de possibilidade para mudança ao perceber-se no mundo com os outros, não numa posição que não tem nada a ver com ele, mas uma presença que se insere para luta e não apenas um sujeito objeto adaptado (Freire, 2002). “Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética” (Freire, 2022, p. 55).

Freire (2022) demarca que a ética que ele trata emerge com uma crítica radical à economia neoliberal que produz indiferença à miséria humana. A proposta de Freire é uma ética chamada de ética universal do ser humano. Freire trata de uma ética que aciona a decisão, a escolha, a transformação, a intervenção no mundo. Por isso, estar fora da ética seria impossível.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (Freire, 2022, p. 34-35).

O sujeito não se forma fora do mundo. Ele constrói sua presença em comunidade, a partir das forças sociais e culturais.

Paulo Freire desenvolveu várias ideias para a educação. Destacamos aquelas relativas à superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica pela criticidade. A educação não se limita à mera transmissão de conhecimento, mas criação de possibilidades de produção de conhecimento. Este conceito abarca a urgência de desenvolver capacidades cognitivas e críticas que permitam um pensamento reflexivo e fundamentado. Além disso, a dimensão política se insere intrinsecamente na esfera educacional, influenciando tanto a estrutura quanto os objetivos do processo educativo. Nesse sentido, é imperativo considerar as implicações éticas que permeiam todas as etapas do ambiente educacional, desde a

concepção até a prática pedagógica, visando à formação integral e responsável dos indivíduos.

5.2.2 Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani

Dermeval Saviani, com base no materialismo dialético histórico, desenvolveu sua Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nos anos 1980. Com base nessa corrente filosófico-sociológica, Saviani desenvolveu uma pedagogia de superação da pedagogia tradicional, baseada no acúmulo de informações sobre o discente. A PHC é acionada pelo entendimento das disputas sociais pela educação entre as classes. Ela é dialética. O espaço educacional é determinado socialmente, pois ele “[...] sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (Saviani, 1986, p. 35).

O processo educativo deve ser compreendido no contexto histórico e social e numa temporalidade. Essa conjuntura é disputada pelos diferentes interesses das classes. O grupo que conseguir impor seu discurso, recorrentemente por meios formais da educação, garante sua dominação e transformação de algum domínio. Para Saviani e Duarte (2012, p. 41), “A educação escolar tornou-se a forma dominante de educação, no capitalismo”. A institucionalização da educação assegura modos de formação dos sujeitos para o desenvolvimento de certas capacidades consideradas elementares numa realidade social capitalista.

O ambiente educativo é elementar para reproduzir a alienação ou propiciar ações de transformações sociais. Nesse último caso, as instituições educacionais assumiriam “[...] a função que lhes cabe, ou seja, de dotar a população daqueles instrumentos básicos de participação na sociedade” (Saviani, 1983, p. 172). Saviani defende que restringir a educação “[...] à função técnica é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. Assim, é só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da educação” (Saviani, 1983, p. 203). A educação institucionalizada tem a missão de transmitir os saberes historicamente desenvolvidos pelos

povos, científicos ou não, de forma sistematizada, com atenção aos aspectos políticos que perpassam os desenvolvimentos sociais.

A educação deve ser revolucionária. A burguesia foi revolucionária na passagem da Idade Média para os tempos modernos. A educação com os interesses do proletariado contribui para que esta classe assuma seus interesses históricos para o desenvolvimento de outro tipo de sociedade. Saviani (1983) afirma que a educação pode auxiliar na desestruturação do aparato cultural construído pela burguesia. Assim, “É preciso buscar nas ciências elementos que nos permitam estruturar técnicas adequadas para se atingir os objetivos” (Saviani, 1983, p. 44).

As condições de enfrentamento e transformação da sociedade são fertilizadas por uma educação que expande a capacidade do ser humano diante da realidade. Saviani (1983, p. 52) afirma que “[...] quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela”. A educação se manifesta de uma forma emancipatória para sujeitos constituírem seus próprios caminhos.

A PHC é proposta com o objetivo de analisar, questionar e desencadear formas de superar as contradições sociais determinadas pelo capitalismo, a fim de elaborar novos conhecimentos e interações sociais. Saviani afirma que,

Pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2021, p. 76).

No processo educativo, deve haver discussão sobre as condições essenciais em que os sujeitos vivem para que se possa proporcionar acesso aos recursos do conhecimento que instrumentalizam os trabalhadores a elaborarem outros saberes. Os conhecimentos desenvolvidos a partir de uma PHC devem superar as perspectivas advindas das pedagogias conservadoras

e das pedagogias crítico-reprodutivistas. Para Saviani (2021), mesmo que esse segundo grupo faça críticas ao capitalismo e à educação tradicional, ele mantém uma certa inércia, pois não acredita de fato na mudança do sistema capitalista.

Saviani sistematizou teorias pedagógicas educacionais, entre as quais destacamos: a) Teorias não críticas – tecnicistas, b) Teorias crítico-reprodutivistas, e c) Teorias críticas da educação.

A preocupação descomunal com os métodos pedagógicos no escolanovismo¹⁹¹ desemboca na eficiência instrumental. Nessa conjuntura, surge uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista (Saviani, 2009). A pedagogia tecnicista é caracterizada pelo pressuposto da neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade do processo educativo, com a finalidade de torná-lo objetivo e operacional (Saviani, 2009). Saviani exemplifica com o trabalho nas fábricas e contrasta com o artesanato. No artesanato, o ofício era subjetivo e os instrumentos de labor eram utilizados em função do trabalhador, que dispunha deles segundo seus desígnios. Na fábrica,

O trabalhador que deve adaptar-se ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo (Saviani, 2009, p. 11).

Esse contexto social ajuda a entender a conjuntura que delineou a chamada “pedagogia tecnicista” por Saviani. Essa pedagogia visa minimizar as interferências subjetivas que prejudicam a eficiência, operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo, quando possível. Isso assentou a

¹⁹¹ Escola nova ou pedagogia nova “[...] começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares” (Saviani, 2009, p. 7).

especialização e a padronização de sistema de ensino com esquemas educacionais elaborados previamente (Saviani, 2009, p. 11).

O docente e o discente são secundários na pedagogia tecnicista. O protagonismo fica na organização racional dos meios educacionais por especialistas “[...] supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (Saviani, 2009, p. 12). Essa concepção retira do docente e do discente a decisão de se utilizar ou não determinados meios, bem como quando e como farão, pois o processo é que define isso. A garantia da eficiência é a máxima que determina o processo e qualquer desvio deve ser corrigido (Saviani, 2009).

A marginalidade é a ineficiência e a improdutividade. Saviani (2009) afirma que ela se torna uma ameaça à estabilidade do sistema. Sendo assim, a marginalidade será o incompetente, no sentido técnico da palavra. Nessa conjuntura, a educação é um instrumento para ajudar o sujeito a “[...] superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (Saviani, 2009, p. 12). Desse modo, ela estaria exercendo sua função de equalização social. A pedagogia tecnicista molda o aprendiz para uma estrutura sistêmica da sociedade produtivista eficiente. A educação é um subsistema da sociedade que é essencial ao equilíbrio do sistema social. Saviani afirma que

Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista (Saviani, 2009, p. 12).

Para a pedagogia tecnicista, o que importa é aprender a fazer. Nessa abordagem, o ensino é submetido a um ritual rigoroso e opressivo, resultando em consequências desfavoráveis. Segundo Saviani, a pedagogia tecnicista negligenciou a peculiaridade da educação, deixando de reconhecer que a interligação entre a escola e o processo produtivo ocorre de maneira indireta, através de mediações complexas. Ele ainda acrescenta que,

[...] a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar [...] (Saviani, 2009, p. 13).

Enquanto na teoria tecnicista, a marginalidade é vista como desvio, a educação, nessa concepção, é instrumento corretivo desse problema social. Ela gera a equalização social, corrigindo as injustiças e colaborando para uma sociedade dita como melhor. Nessa visão, a educação age sobre a sociedade, como afirma Saviani (2009). Essas teorias desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, por isso a pedagogia tecnicista é uma teoria não crítica. Há, ainda, as teorias crítico-reprodutivistas.

Elas são *críticas*, pois “[...] postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionamentos sociais”. A educação, nessa concepção, é condicionada pela conjuntura social que a atravessa e é moldada por diferentes caminhos. Todavia, elas são *reprodutivistas*, pois a educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se inclui. Essas teorias explicam o mecanismo de funcionamento da educação, mas não há superação. Saviani afirma que

[...] essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais (Saviani, 2009, p. 27).

A educação numa sociedade capitalista imperiosamente reproduz a dominação e exploração, por isso ela é segregadora e marginalizadora. Ao passo que a pedagogia tecnicista pretende ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da educação, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Esse insucesso educacional, na concepção crítico-reprodutivista, é êxito da educação, pois aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função da educação. Ou

seja, a educação é a reprodução da dominação e exploração emergente das relações de produção da sociedade capitalista (Saviani, 2009).

Saviani afirma que as principais referências de estudos nessa categoria de teorias crítico-reprodutivistas são: “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” e “teoria da escola dualista”. Intelectuais se inspiraram nessas teorias para desenvolver trabalhos que formam uma denúncia “[...] sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização esta exacerbada na vigência do regime autoritário [...]” (Saviani, 2008, p. 395). Sendo assim, as teorias crítico-reprodutivistas têm o mérito de produzir sustentação teórica para as resistências ao autoritarismo e para a crítica à pedagogia tecnicista, além de desmascarar a crença de que haveria autonomia da educação em face da sociedade (Saviani, 2008).

As teorias crítico-reprodutivistas tiveram como foco a educação vigente, realizando poucas propostas para lidar com as escolas. Saviani (2008, p. 397) afirma que “[...] pode-se concluir que, a par do aguçamento do espírito crítico, elas teriam também provocado um sentimento de ‘sem-saída’, de falta de alternativas”. Embora essas teorias tenham elaborado denúncias e resistências, notou-se que elas eram insuficientes. Seriam então “teorias sobre a educação” e não “teorias da educação”, pois elas não fornecem uma orientação pedagógica para a prática educativa, como afirma Luiz Antônio Cunha (Saviani, 2008). Isso não significa que essas teorias não tenham trazido contribuições notáveis para compreender e explicitar melhor o funcionamento da educação.

Diferente das teorias crítico-reprodutivistas, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elaborada por Saviani, busca articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. Quando Saviani começou a trabalhar com filosofia da educação, ele elaborou uma abordagem filosófica da educação. Insatisfeito com as análises crítico-reprodutivistas, ele cunha a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual “[...] procurava

reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (Saviani, 2008, p. 61).

Saviani situa o ano de 1979 como o marco de configuração da concepção histórico-crítica. Outro marco foi a publicação das “Onze teses sobre educação e política” no livro *Escola e democracia*, em 1983, por Saviani. Como pode ser percebido no **Quadro 28**, Saviani (2008) argumenta que a função política da educação é plenamente realizada por meio de sua especificidade intrínseca. Nesse contexto, a transmissão e assimilação do saber sistematizado desempenham um papel crucial, visto que a importância política da educação reside na sua capacidade de socializar o conhecimento. É, portanto, mediante a realização de sua natureza própria que a educação alcança sua função política. Por outro lado, ao negligenciar a especificidade da contribuição pedagógica, corre-se o risco de anular sua relevância política.

Quadro 28 – Onze teses sobre educação e política de Saviani.

Tese 1	Não existe identidade entre educação e política. <i>COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si.</i>
Tese 2	Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.
Tese 3	Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa. <i>OBS: As teses 2 e 3 decorrem necessariamente da inseparabilidade entre educação e política afirmada no corolário da tese 1.</i>
Tese 4	A explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa.
Tese 5	A explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política. <i>OBS: As teses 4 e 5 decorrem necessariamente da efetiva distinção entre educação e política afirmada no corolário da tese 1. Com efeito, só é possível captar a dimensão política da prática educativa e vice-versa na medida em que essas práticas forem captadas como efetivamente distintas uma da outra.</i>

Tese 6	A especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos. <i>COROLÁRIO: A educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada, pois, na persuasão (consenso, compreensão).</i>
Tese 7	A especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos. <i>COROLÁRIO: A política é, então, uma relação de dominação alicerçada, pois, na dissuasão (dissenso, repressão).</i>
Tese 8	As relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca.
Tese 9	As sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política.
Tese 10	Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em conseqüência, a subordinação da educação. <i>OBS: Nas sociedades de classes, a subordinação real da educação reduz sua margem de autonomia, mas não a exclui. As teses 9 e 10 apontam para as variações históricas das formas de realização da tese 8.</i>
Tese 11	A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza com prática especificamente pedagógica. <i>OBS: A tese 11 põe-se como conclusão necessária das teses anteriores, que operam como suas premissas. Trata-se de um enunciado analítico, uma vez que apenas explicita o que já está contido nas premissas. Esta tese afirma a autonomia relativa da educação em face da política como condição mesma da realização de sua contribuição política. Isso é óbvio uma vez que, se a educação for dissolvida na política, já não cabe mais falar de prática pedagógica, restando apenas a prática política. Desaparecendo a educação, como falar de sua função política?</i>

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Saviani (2008).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem sua base nos aportes teóricos de Marx, especialmente no que diz respeito à dialética e à compreensão das interações e transformações sociais. No entanto, conforme destacado por Saviani, a abordagem dialética na PHC não se configura como uma dialética idealista, mas sim como uma dialética do movimento concreto da realidade. É por meio da perspectiva do materialismo histórico que se fundamentam a análise das relações sociais e a inserção da educação nesse processo. Nesse sentido, Saviani buscou o significado da práxis a partir de Sánchez Vázquez (1968), compreendendo-a como um conceito sintético que relaciona a teoria e a prática. Saviani (2021, p. 120) acrescenta que, "se a teoria desvinculada

da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer”. Ele afirma que o idealismo e o pragmatismo são antagônicos, sendo a práxis diferente de ambos. Enquanto o idealismo estabelece o primado da teoria sobre a prática, o pragmatismo faz o contrário, exercendo o primado da prática sobre a teoria. Distintamente, a filosofia da práxis:

É justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método (Saviani, 2021, p. 120).

O método utilizado por Saviani foi fundamentado no texto “Método da economia política”, de Marx. A elaboração do conhecimento pela práxis passa do empírico ao concreto, com a mediação do abstrato. Pela mediação da análise, o processo do conhecimento passa da síncrese à síntese. Como Marx não trabalhou de forma tão elaborada as questões pedagógicas, as teorias da PHC são fundamentadas por obras clássicas da pedagogia, como por exemplo, aquelas de autoria de: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Mais especificamente, Saviani afirma que as fontes da PHC são: Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Mancorda, Georges Snyders, Pistrak, Makrenko, Broccoli, Betti e Ragazzini.

5.3 Princípios da Educação Catalográfica Crítica

Princípio é o fundamento elementar para qualquer desenvolvimento. Esse processo é direcionando por pontos de partidas que moldam o movimento estruturante. Japiassú e Marcondes (2006) afirmam que o princípio explica o funcionamento da natureza, sendo sua causa primeira, ou seja, os princípios são os fundamentos dos conhecimentos. “Em usos variados ou

imprecisos, **os princípios variam de elementos e generalizações a teorias e leis**¹⁹² (Bliss, 1933, p. 21, grifo nosso, tradução nossa). Bliss afirma que:

Os **princípios** podem ser definidos como generalizações de relações constantes ou conformidades em ações, processos e métodos. Preferimos chamá-los de princípios porque não implicam a dependência ou necessidade de leis ou cânones; e são mais gerais, tanto em termos de declaração como de aplicabilidade, do que **regras** ou **preceitos**. São **derivados** dos respectivos campos de fato e experiência e não **determinantes** de fatos ou conduta; são eficazes e aplicáveis, e não efetivos; são resumos descritivos (como as leis científicas, conforme definidas na Gramática da Ciência de Pearson), em vez de orientações regulatórias ou formulações prescritivas¹⁹³ (Bliss, 1933, p. 21-22, tradução nossa).

De forma mais sistematizada, Svenonius (2000) afirma que na literatura de descrição bibliográfica, a palavra princípio tem sido usada para se referir aos objetivos de um sistema bibliográfico, às regras gerais de um código bibliográfico e às diretrizes que orientam a construção de uma linguagem bibliográfica. Com base nesses entendimentos de princípios, adotamos nessa proposta o sentido de princípio como elemento generalizante para identificar e modelar uma educação catalográfica crítica.

Os princípios da educação catalográfica foram aqui constituídos a partir dos entendimentos sobre os sentidos de crítica e as contribuições de correntes históricas sobre crítica, além das contribuições da educação crítica, destacando os esforços intelectuais de Freire e Saviani.

¹⁹² No original: In various or unprecise usage principles range from elements and generalizations to theories and laws (Bliss, 1933, p. 21).

¹⁹³ No original: Principles may be defined as generalizations of constant relations or conformities in actions, processes, and methods. We prefer to call them principles because they do not imply the dependence or necessity of laws or canons; and they are more general both in statement and applicability than are rules or precepts. They are derivative from the respective fields of fact and experience rather than determinative of facts or conduct; they are effectual and applicable rather than effective; they are descriptive summaries (like scientific laws, as defined in Pearson's Grammar of Science) rather than regulative directions or prescriptive formulations (Bliss, 1933, p. 21-22).

Inicialmente, apresentamos alguns pontos contrários a uma educação catalográfica crítica, tendo em vista que expressar as negações contribui para um melhor entendimento de um tema.

Quadro 29 – Aspectos adversos à Educação Catalográfica Crítica.

EDUCAÇÃO CATALOGRÁFICA CRÍTICA NÃO É:
transferência de conhecimento
neutra
treinamento
submissa
tecnicista
apolítica
instrumental

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O **Quadro 29** apresenta os aspectos contrários a uma educação catalográfica crítica, permitindo identificar características afirmativas para uma educação catalográfica crítica, as quais serão apresentadas mais à frente.

A seguir, apresentam-se os Princípios da Educação Catalográfica Crítica a partir da literatura sobre os conceitos de crítica e a literatura da educação crítica elaborada por Paulo Freire e Dermeval Saviani. Sob esses fundamentos, a Educação Catalográfica Crítica exigiria os seguintes princípios:

1

Criar possibilidades para os discentes elaborarem seus próprios conhecimentos catalográficos.

O processo educativo ocorre entre seres humanos. Somos seres sociais e marcados pelas nossas subjetividades. Nessa concepção educacional crítica, o ensino catalográfico não pode ser planejado, exercido e avaliado como um modelo de aprendizagem de transferência de conhecimento. Não há educação catalográfica crítica quando o professor elabora os conteúdos que devem ser transferidos para seus discentes, os quais devem memorizá-los.

Discente e docente estão inseridos num contexto educacional e precisam buscar caminhos para elaborar seus próprios conhecimentos. A catalogação tem uma rica história de produção de conhecimento. A partir do contexto educacional, o professor deve mediar esse mundo bibliográfico para o discente formar seus próprios conhecimentos sobre catalogação. O discente não é um recipiente em que o educador despeja regras catalográficas.

2

Promover a compreensão de teoria e prática catalográfica como indissociáveis.

Teoria e prática parecem ser o tema mais debatido na literatura sobre educação catalográfica. A fala sobre a necessidade de equilíbrio entre elas demonstra sua separação. Além disso, é discutível o que seria equilíbrio nesse contexto. Numa educação catalográfica crítica, não há defesa e negação de teoria ou prática, muito menos equilíbrio entre elas. Entendemos que teoria e prática são diferentes, mas inseparáveis.

Nessa concepção, teoria e prática não são doses aplicadas quando o educador achar coerente. Não se pode conceber um semestre de aula, por exemplo, com prática sem teoria. A teoria e a prática catalográficas estariam constantemente se transformando a partir dos desenvolvimentos delas mesmas. Quando o catalogador crítico age, ele o faz sob pressupostos teóricos. Essas ações do catalogador podem acrescentar novas perspectivas que modificam a teoria que o embasou. Ou seja, trata-se de uma relação produtiva que fortalece as ações catalográficas e as abstrações sobre ela.

3

Fomentar o entendimento de que todos os aspectos catalográficos são atravessados por questões políticas.

A educação é política! A catalogação é política! A Educação Catalográfica é política! A perspectiva crítica reconhece politicidade nesses processos e aciona certos posicionamentos. Uma educação catalográfica crítica deve ser formulada a partir de um contexto histórico e social. Isso significa reconhecer que a formação do catalogador parte de certos interesses. É preciso pensar para qual demanda social o catalogador é formado e com quais conteúdos, tendo em vista os públicos que são foco da catalogação. O catalogador é um trabalhador inserido numa classe de uma sociedade.

A educação catalográfica crítica deve ser revolucionária. O ambiente educativo crítico é engenhoso para transformações sociais. Os discentes de catalogação devem ser munidos com dispositivos básicos de participação na sociedade. Não há catalogação sem sociedade. A catalogação deve acompanhar as perspectivas de outros modos de sociedades. Deve-se buscar uma superação do aparato construído pela burguesia. Isso é desafiar a realidade, por isso é revolucionário.

4

Proporcionar a percepção das subjetividades e parcialidades dos aspectos teóricos, metodológicos e instrumentais da catalogação para melhor lidar com elas.

Não faltam exemplos de trabalhos demonstrando as parcialidades das ações catalográficas, o que demonstra as subjetividades do profissional catalogador. Uma educação catalográfica crítica, além de reconhecer a subjetividade e a parcialidade desse profissional, deixa nítida a impossibilidade de neutralidade.

A afirmação sobre a necessidade de imparcialidade é ingênua e acrítica aos diversos mecanismos que atravessam a catalogação. Mesmo quando há uma busca por procedimentos rigorosos que garantiriam uma padronização universal dos modos de catalogar, há sempre um contexto de produção dessas formas de pensar. O educador de catalogação deve

demonstrar como as teorias, instrumentos e tecnologias são concebidas, desenvolvidas e aplicadas por atores com interesses e condicionados por certas conjunturas políticas, econômicas, históricas e sociais. A negação disso, em prol de uma iludida neutralidade, esconde os possíveis limites profissionais e não produz avanços para lidar com essas marcas da humanidade.

5

Desenvolver a criticidade da curiosidade ingênua dos discentes aos conteúdos catalográficos, direcionando-os para uma curiosidade epistemológica.

O discente tem uma curiosidade ingênua. Essa curiosidade pode ser expressa de formas bem específicas. Mesmo que o docente não tenha resposta, seu posicionamento deve ser investigativo para aproveitar o interesse discente, para que os dois possam construir seus conhecimentos. O papel do educador é mediar a superação da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica. Isso ocorre pelo processo de criticizar. Sem esse processo, o discente pode ficar para sempre na curiosidade ingênua sobre a catalogação.

A curiosidade é um combustível potente para o processo de aprendizagem. Aproveitá-la amplifica o processo educativo. A curiosidade produz interesse, inquietação e atitude ativa em busca de conhecimento. A curiosidade epistemológica é fundamentada, sistematizada e refletida. No entanto, observa-se que alguns profissionais bibliotecários podem enfrentar obstáculos ao manifestar uma falta de conhecimento ou interesse em disciplinas específicas, como a catalogação. Esta atitude reflete uma ausência de superação da curiosidade inicial, resultando em um estagnamento no desenvolvimento profissional, especialmente no contexto da catalogação. Nesse estágio, o catalogador é suscetível a possuir conhecimentos distorcidos, os quais são construídos a partir de uma abordagem limitada e superficial dos instrumentos pertinentes à sua prática.

6

Sensibilizar um posicionamento ético sobre os preconceitos e injustiças produzidas nos âmbitos catalográficos.

Como sujeitos **condicionados** e não **determinados** pelas conjunturas históricas e sociais, a educação catalográfica crítica não pode escapar à responsabilidade ética. Os aspectos éticos da catalogação são questões elementares à formação do catalogador. O catalogador não pode se posicionar como um profissional que não impacta o mundo com aquilo que produz. Quando suas ações são carregadas de preconceitos, o reconhecimento disso é o primeiro passo para buscar caminhos mais éticos.

A catalogação é elaborada sempre pensando num público-alvo. O catalogador deve ser inclusivo e não impositivo. Suas ações emergem num local de poder para atender os usuários de forma mais ética. Por isso, o professor de catalogação deve enfatizar a responsabilidade que os discentes de catalogação devem desenvolver. Vale ressaltar que uma ética para a educação catalográfica crítica não é simplesmente prescritiva, mas transformadora, insubmissa aos interesses do lucro. O catalogador não se forma e nem trabalha fora do mundo. Posicionar-se é elementar.

7

Criar condições para o desenvolvimento da emancipação intelectual do discente de catalogação.

A educação catalográfica crítica se desenvolve com sujeitos com decisão consciente independente. O discente crítico deve se situar como cético aos conteúdos catalográficos, por mais que sejam amplamente utilizados. Ele deve buscar evidências para fundamentar argumentos e ações catalográficas. Sendo assim, em catalogação, a emancipação envolve conscientização e racionalidade.

Não basta desenvolver uma educação esclarecedora, mas sim uma educação emancipadora. Isso é democrático. Só podemos pensar em catalogadores independentes intelectualmente se houver uma educação

emancipadora. Um sujeito nunca é totalmente emancipado, pois ele sempre será condicionado por algumas questões. Mesmo assim, a busca por emancipação é um exercício que gera frutos proveitosos. Uma educação catalográfica crítica não modela os discentes, mas produz condições de conscientização para uma emancipação intelectual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem deste estudo remonta à observação crítica do pesquisador deste trabalho acerca dos modos constitutivos da educação catalográfica. A experiência adquirida enquanto docente nessa disciplina suscitou indagações não apenas no contexto específico da catalogação, mas também no âmbito educacional associado a ela. Essa concepção preliminar evoluiu ao longo do processo, influenciando os parâmetros que definiram os contornos deste trabalho.

A Educação Catalográfica Crítica é uma proposta pedagógica aos diferentes cursos de catalogação que pretendem conceber em uma formação ética, curiosa, criativa, racional e com objetivo para o desenvolvimento da emancipação intelectual do discente de catalogação, ao contrário de uma formação instrumental, submissa, tecnicista, apolítica e com pretensões de neutralidade. Sendo assim, acredita-se que a pesquisa logrou seu objetivo geral de identificar, discutir e sistematizar elementos constitutivos da Educação Catalográfica Crítica, que contribuem para a formação racional, criativa, reflexiva, elucidadora e analítica.

A pesquisa em questão investigou os conceitos de catalogação encontrados na literatura, visando a uma análise sistemática dos diversos aspectos dessa subdisciplina no campo da Biblioteconomia. A identificação e a sistematização desses conceitos propiciaram uma compreensão mais profunda da diversidade de abordagens sobre a catalogação, destacando a prevalência de definições que se concentram nos processos envolvidos, os quais apresentam consideráveis variações. Este percurso analítico demonstrou que a catalogação engloba tanto aspectos descritivos quanto temáticos, sendo essa dualidade uma característica comum da maior parte da literatura examinada.

Com o propósito de abordar a educação catalográfica dentro do contexto da Biblioteconomia e de identificar e sistematizar questões de ocorrência frequente, foi realizado um estudo visando compreender o campo

da Biblioteconomia, bem como os conceitos relacionados à educação catalográfica e suas problemáticas. A pesquisa revela que a Biblioteconomia é conceituada como uma disciplina que engloba aspectos de arte, técnica e ciência. A literatura pertinente destaca a educação biblioteconômica brasileira como possuindo uma natureza tanto social quanto tecnicista, embora sem uma análise aprofundada e discussões sobre os significados atribuídos a esses termos no contexto da formação dos primeiros cursos.

Tais modos de organização do domínio da Biblioteconomia e dos programas educacionais exercem influência sobre os processos de desenvolvimento da educação catalográfica. Embora não seja central no escopo da catalogação, a educação catalográfica é objeto de uma extensa literatura que aborda, questiona, sistematiza, propõe, documenta e analisa os aspectos educacionais relacionados à catalogação. O estudo revelou que a literatura frequentemente destaca determinados problemas relacionados à educação catalográfica. Apesar de apresentar poucas propostas concretas para abordar esses problemas, a identificação dessas questões já oferece orientação para futuras ações visando lidar com esses desafios. A inclusão ou exclusão de elementos teóricos e/ou práticos nos cursos de catalogação emerge como uma das questões mais debatidas na literatura especializada, embora não seja a única. O desenho curricular e as competências que os cursos de catalogação devem promover são temas de considerável destaque na literatura acadêmica, assim como a importância de cultivar uma perspectiva crítica entre os profissionais da catalogação. No entanto, a defesa por uma abordagem educacional catalográfica mais crítica é frequentemente tratada de forma inicial na maioria dos textos identificados.

Neste contexto, a investigação dos conceitos e teorias que fundamentam uma abordagem educacional crítica teve o objetivo de propor elementos orientadores para uma educação catalográfica pautada na crítica. No que concerne à compreensão do termo "crítica", constatou-se que suas conotações remontam à antiguidade e abarcam uma variedade de significados. Contudo, a literatura apresenta delimitações e abordagens

específicas em relação aos sentidos de crítica. No âmbito da educação crítica, foram delineadas as perspectivas de Paulo Freire e Dermeval Saviani como referências principais. Enquanto defensores de uma pedagogia crítica, cada autor desenvolve suas próprias abordagens educacionais. A pesquisa identificou elementos orientadores para uma educação crítica segundo as visões de Freire e Saviani, os quais fundamentaram a proposta desenvolvida neste trabalho de uma Educação Catalográfica Crítica. Estes elementos incluem a promoção de oportunidades para os alunos construírem seus próprios conhecimentos, a compreensão da inseparabilidade entre teoria e prática, a consideração de questões políticas, subjetividades e parcialidades, o estímulo à curiosidade, a adoção de posicionamentos éticos e a criação de condições para o desenvolvimento da emancipação intelectual.

Esses resultados levam a contribuições, de forma direta e indireta. De forma direta, os levantamentos e as sistematizações elucidam como a literatura apresenta algumas temáticas e os conceitos no âmbito da catalogação. Acredita-se que princípios da educação catalográfica crítica possam contribuir para uma formação mais ética, curiosa, criativa, racional dos discentes de catalogação. Ademais, os resultados podem servir como base para o desenvolvimento de planos pedagógicos, estruturação curricular, métodos de avaliação e definição das competências necessárias para os estudantes de catalogação. De forma indireta, a melhoria na educação catalográfica poderia resultar em profissionais mais bem preparados para lidar com a complexidade social da contemporaneidade.

Com uma abordagem teórica, este empreendimento investigativo se restringe aos parâmetros estabelecidos. O enfoque linguístico adotado e o acesso aos textos selecionados foram determinantes para a obtenção dos resultados apresentados. Estas escolhas propiciaram um terreno fértil para a interpretação e sistematização das obras selecionadas. Cumpre salientar que esta pesquisa é o produto de um período de estudos de doutorado e considerando a vastidão da literatura disponível, oferece possibilidades para uma diversidade de investigações futuras.

Ressalta-se a importância de estudos futuros sobre os motivos da pluralidade dos conceitos de catalogação, além das influências teóricas para essas delimitações. Sugerem-se investigações mais profundas sobre a compreensão binária entre os aspectos sociais e técnicos na educação biblioteconômica. Além disso, salienta-se a importância de mais estudos propositivos aos problemas recorrentes da educação catalográfica. Vale ressaltar que a maioria dos textos sobre os problemas da educação catalográfica é de origem da língua inglesa, portanto, sugerem-se pesquisas em outras línguas também. Espera-se que esta pesquisa incentive estudos mais detalhados sobre cada princípio da educação catalográfica crítica e com diferentes métodos e abordagens.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ACCARDI, Maria T.; DRABINSKI, Emily; KUMBIER, Alana (Ed.). **Critical Library Instruction: Theories and Methods**. Sacramento, CA: Library Juice Press, 2010.
- ADORNO, Theodor W. Anotações sobre teoria e prática. In: ADORNO, Theodor W. **Quatro textos clássicos**. Org. e trad. de Newton Ramos-de-Oliveira. 1992. Material não publicado destinado à circulação interna, UNESP/Araraquara e UFSCar.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Maria Christina Barbosa de. **Planejamento de bibliotecas e serviços de informação**. 2. ed. ver. ampl. Brasília, DF: Brique de Lemos / Livros, 2005.
- ALVES, Aidê de Melo. **Concepção docente da formação crítico-reflexiva na área da enfermagem**. Orientadora: Carmen Lúcia Dias. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.
- ALVES, Rachel Cristina Vesu. **Metadados como elementos do processo de catalogação**. 2010. 134f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- ALVES, Rachel Cristina Vesu; SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa. **Metadados no domínio bibliográfico**. Rio de Janeiro: Intertexto, 2013.
- ARNAL, Justo, RINCÓN, Delio del; LATORRE, Antonio. **Investigación educativa: fundamentos y metodologías**. Barcelona: Labor, 1992.
- ANTES, Gilberto. **A pedagogia histórico-crítica e a formação do sujeito professor crítico**. Orientador: Eduardo Nunes Jacondino. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.
- AQUINO, Henrique Pereira. **O pensamento crítico do estudante de psicologia sobre sua formação**. Orientadora: Érika Lourenço. 2013. 131 f. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ARAKAKI, Felipe Augusto *et al.* Transpondo as barreiras do ensino da catalogação: o caso da Biblioteca de Estudos e Aplicação de Metadados (BEAM). In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE CATALOGADORES, 9., Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2013.
- BAPTISTA, Dulce Maria. A catalogação como atividade profissional especializada e objeto de ensino universitário. **Informação & Informação**, Londrina, v. 11, n. 1, jan./jun. 2006.
- BAPTISTA, Dulce. **Bibliotecária pós-moderna**. Brasília: Centro Editorial, 2011.

BARBOSA, Alice Príncipe. **Novos rumos da catalogação**. Rio de Janeiro: BNG/Brasilart, 1978.

BENHABIB, Seyla. **Critique, Norm, and Utopia: A Study of the Foundations of Critical Theory**. Nova Yorke: Columbia University Press, 1986.

BLISS, Henry Evelyn. **The Organization Of Knowledge In Libraries and the subject-approach to book**. New York: The H. W. Wilson Company, 1933.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Trad. Nélio Schneider, Werner Fucks. Rio de Janeiro, Contraponto, 2005.

BREDO, Eric; FEINBERG, Walter. **Knowledge and Values in Social and Educational Research**. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BRITO, Fatima Maria de Melo. **Laboratório de enfermagem: contribuição para a formação crítica do enfermeiro**. Orientadora: Célia Alves Rozendo. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem e Farmácia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

BROOKFIELD, Stephen. The concept of critical reflection: promises and contradictions. **European Journal of Social Work**, v. 12, n. 3, p. 293-304, 2009.

BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV, 2013.

BUTLER, Judith. O que é a crítica? um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S. l.], n. 22, p. 159-179, 2013.

CALENGE, Bertrand. Peut-on définir la bibliothéconomie?: essai théorique. **Bulletin des bibliothèques de France (BBF)**, Paris, n. 2, p. 8-20, 1998.

CAMPBELL, James W. P. **A biblioteca: uma história mundial**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

CARDOSO, Karina Cristina de Azevedo. **Formação crítica de professores: o registro de uma experiência**. Orientadora: Fernanda Coelho Liberali. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CASTRO, Fabiano Ferreira de. Catalogação descritiva: necessidade de revisão em suas bases teórico-conceituais? **Informação & Informação**, Londrina, v. 25, n. 3, p. 107-134, jul./set. 2020.

CATALOGING COMPETENCIES TASK FORCE. **Core competencies for cataloging and metadata professional librarians**. 2017.

CATARINO, Maria Elisabete; SOUZA, Terezinha Batista de. A representação descritiva no contexto da web semântica. **TransInformação**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 77-90, maio/ago. 2012.

- CESARINO, Maria Augusta da Nóbrega. O ensino de Biblioteconomia um currículo a ser mudado. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 43-59, mar. 1973.
- CHAN, Lois Mai; SALABA, Athena. **Cataloging and classification: an introduction**. 4th ed. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2016.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CLACK, Doris H. Education for Cataloging: a symposium paper. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 16, n. 3, p. 27-37, 1993.
- CLAUSO GARCIA, Adelina. Análisis documental: el análisis formal. **Revista General de Información y Documentación**, Madrid, v. 3, n. 1, p. 11-19, 1993.
- CRUZ, Anamaria da Costa; MENDES, Maria Tereza Reis; WEITZEL, Simone da Rocha. **A biblioteca: o técnico e suas tarefas**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2009.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4 ed. rev. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- CUNHA, Murilo Bastos da; AMARAL, Sueli Angelica do; DANTAS, Edmundo Brandão. **Manual de estudo de usuários da informação**. São Paulo: Atlas, 2015.
- CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia**. Brasília, DF: Brique de Lemos, 2008.
- CUTTER, Charles A. **Rules for a dictionary catalog**. 4th ed. Washington, DC: Government Printing Office, 1904.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DIAS, Eduardo Wense. Organização do conhecimento no contexto de bibliotecas tradicionais e digitais. In: NAVES, Madalena Martins Lopes;
- DOLTRÁRIO, Sandra Maria Beltrami. **Formação do fisioterapeuta como profissional crítico e reflexivo na perspectiva dos docentes**. Orientadora: Sueli Fatima Sampaio. 2019. 78 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Clínica) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- DOWNEY, Annie. **Critical Information Literacy: Foundations, Inspiration, and Ideas**. Sacramento, CA: Library Juice Press, 2016.
- DRAKE, Miriam A. **Encyclopedia of Library and Information Science**. 2 ed. Boca Raton, FL: Taylor & Francis Group, 2005.
- DUNKIN, Paul S.; MORTON, Florinell F. Cataloging and Classification. **Journal of Education for Librarianship**, v. 4, n. 4, p. 231-244, 1964.

- DUNN, Dana S.; HALONEN, Jane S.; SMITH, Randolph A. **Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices**. [s. n.]: Wiley-Blackwell, 2008.
- EDGAR, Andrew. **Habermas: the key concepts**. London: Routledge, 2006.
- ELROD, J. McRee. The case for cataloging education. **The Serials Librarian**, v. 55, n. 1/2, p. 1-10, 2008.
- ESTIVALS, R. A dialética contraditória e complementar do escrito e do documento. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v. 10, n. 2, p. 121-152, set. 1981.
- EVANGELISTA, Dilson Henrique Ramos. **Educação estatística crítica na formação do engenheiro ambiental**. Orientadora: Maria Lúcia Lorenzetti Wodewotzki. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Paulista, Rio Claro, 2015.
- FARIA, Maria Isabel; PERICÃO, Maria da Graça. **Novo dicionário do livro: da escrita ao multimídia**. [Lisboa]: Círculo de leitores, 2008.
- FEATHER, John; STURGES, Paul (ed.). **International encyclopedia of Information and Library Science**. 2 ed. London: Routledge, 2004.
- FIUZA, Marysia Malheiros. O ensino da "Catalogação de assunto". **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 257-269, set. 1985.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. edição especial, p. 183-196, 2001.
- FONSECA, Edson Nery da. **Introdução à biblioteconomia**. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos / Livros, 2007.
- FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES - Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, out.-dez. 2015.
- FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. Ewald, François – Entrevista com M. Foucault, *Le Magazin*. In: ESCOBAR, Carlos Henrique (org.). **Michel Foucault (1926- 1984) - o Dossier - Últimas entrevistas**. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1984.
- FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et *Aufklärung*. **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, Paris, ano 84, n. 2, p. 35-63, avril-juin, 1990.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREITAG, B. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- FREDERICK, Donna Ellen. Core competencies for cataloging and metadata professional librarians - the data deluge column. **Library Hi Tech News**, n. 8, p. 15-20, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FROHMANN, Bernd. Discourse analysis as a research method in Library and Information Science. **Library & Information Science Research**, v. 16, n. 2, p. 119-138, Spring 1994.
- FUSCO, Elvis. **Modelos conceituais de dados como parte do processo da catalogação**: perspectiva de uso dos FRBR no desenvolvimento de catálogos bibliográficos digitais. 2010. Tese (Doutorado)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.
- GARRIDO ARILLA, María Rosa. **Teoría e historia de la catalogación de documentos**. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- GIL LEIVA, Isodoro. Aspectos conceituais da Indexação. In: GIL LEIVA, Isodoro; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes (editores). **Política de indexação**. São Paulo: Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2012.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GNOATTO, Almir Antonio. **A formação da consciência crítica dos acadêmicos do curso de Agronomia - URFPR**: o estágio curricular como indicador. 2008. 138 f. Orientador: Luiz Doni Filho. Tese (Doutorado em Agronomia) - Departamento de Fitotecnia e Fitossanitarismo, Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- GORMAN, Michael. How Cataloging and Classification Should Be Taught. **American Libraries**, v. 23, n. 8, p. 694-697, set. 1992.
- GOTTESMAN, Isaac. Critical pedagogy. In: GOTTESMAN, Isaac. **The critical turn in education: from Marxist Critique to Poststructuralist Femenism to Critical Theories of Race**. London: Routledge, 2016. Cap. 4. p. 74-93.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GREGORY, Lua; HIGGINS, Shana (Ed.). **Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis**. Sacramento, CA: Library Juice Press, 2013.

GUERRINI, Mauro. **Dalla catalogazione alla metadattazione**: tracce di un percorso. Roma: Associazione italiana biblioteche, 2020.

GUINCHAT, Claire, MENOUE, Michael. **Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação**. 2. ed. Corrigida e aumentada por Marie-France Blanquet. Trad. Míriam Vieira da Cunha. Brasília : IBICT, 1994.

HAIDER, Salman. Library and Information Science Encyclopedia. In: HAIDER, Salman. **Librarianship Studies & Information Technology**. Last updated: 2020-04-20. Disponível em: <https://www.librarianshipstudies.com/2018/03/library-information-science-encyclopedia.html> . Última atualização: 20-04-2020. Data de Publicação Original: 04/03/2022.

HALPEM, Diane F. **Thought and knowledge**: an introduction to critical thinking. 5. ed. New York: Psychology Press, 2014.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HENDERSON, Kathryn Luther. Some Persistent Issues in the Education of Catalogers and Classifiers. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 7, n. 4, 5-26, 1987.

HENDERSON, Kathryn L. Treated with a degree of uniformity and common sense: Descriptive cataloging in the United States, 1876-1975. **Library trends**, Urbana, v. 25, n. 1, p. 227-271, jul. 1976.

HICKSON, Helen. Critical reflection: reflecting on learning to be reflective. **Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives**, v. 12, n. 6, p. 829-839, 2011.

HILL, Janet Swan. What Else Do You Need to Know? Practical Skills for Catalogers and Managers. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 34, n.1-2, p. 243-259, 2002.

HJORLAND, Birger; GNOLI, Claudio. **ISKO Encyclopedia of Knowledge Organization (IEKO)**. [Toronto]: ISKO Scientific Advisory Council, 2020.

HOOKS, Bell. **Teaching critical thinking**: practical wisdom. New York: Routledge, 2010.

HORKHEMER, Max. **Eclipse of reason**. New York: [s. n.], 1974.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: CIVITA, V. (ed.). **Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno**: textos escolhidos. São Paulo: Abril, 1983. p. 125-162. (Coleção Os pensadores, v. 6).

HOWES, Loene M. Critical thinking in criminology: critical reflections on learning and teaching. **Teaching in Higher Education**, v. 22, n. 8, p. 891-907, 2017.

HSIEH-YEE, Ingrid. Educating Cataloging Professionals in a Changing Information Environment. **Journal of Education for Library and Information Science**, v. 49, n. 2, p. 93-106, 2008.

HUBNER, Marcos Leandro Freitas; SILVA, José Fernando Modesto. A importância do Ensino da Catalogação na formação do profissional bibliotecário. In: V EEPCC Encontro de Estudos e Pesquisas em Catalogação, 2019, Vitória, ES. **Anais** [...]. Vitória, ESj: [s. n.], 2019. p. 1 - 17.

INTNER, Sheila S. Persistent Issues in Cataloging Education: Considering the Past and Looking Toward the Future. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 34, n. 1-2, p. 15-28, 2002.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JENG, Ling Hwey. Cataloging to Organization of Informatio: a paradigm for the core curriculum. **Journal of Education for Library and Information Science**, v. 34, n. 2, p. 113-126, 1993.

JENG, Ling Hwey. Da catalogação à organização da informação: um paradigma para o currículo básico. **Revista Escola de Biblioteconomia UFMG**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 143-161, jan./jun. 1995.

JESUS, A. F.; CASTRO, F. F. Dados bibliográficos para o *linked data*. **Brazilian Journal of Information Science**, v. 13, n. 1, p. 45-55, 2019.

JOHAM, Carmen; CLARKE, Marilyn. Teaching critical management skills: the role of problem-based learning. **Teaching in Higher Education**, v. 17, n. 1, p. 75-88, 2012.

JOUDREY, Daniel N. A New Look at US Graduate Courses in Bibliographic Control. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 34, n. 1-2, p. 57-99, 2002.

JOUDREY, Daniel N.; TAYLOR, Arlen G. **The organization of information**. 4th ed. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited, 2018.

JOUDREY, Daniel N.; TAYLOR, Arlene G.; MILLER, David P. **Introduction to Cataloging and Classification**. 11th ed. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited, 2015.

KAEGBIN, Paul. O estudo de Biblioteconomia: o programa da Universidade de Colônia como modelo. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 30-60, mar. 1983.

KANT, Immanuel. **Sobre a expressão corrente**: isto pode ser correcto na teoria, mas nada vale na prática. [s.l.]: LusoSofia: press, [2---].

KHOSROW-POUR, Mehdi (ed.). **Encyclopedia of Information Science and Technology**. 4 ed. Hershey, PA: IGI Global, 2018.

KRISHNAN, Armin. **What are academic disciplines?:** some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate. [S. l.]: ESRC National Centre for Research Methods, NCRM Working paper series 03/09, 2009.

KUDO, Yoko. A Study of Romanization Practice for Japanese Language Titles in OCLC WorldCat Records. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 48, n. 4, p. 279–302, 2010.

KURAMOTO, Hélio (Orgs.). **Organização da informação:** princípios e tendências. Brasília: Briquet de Lemos, 2006. p. 62-75.

LAFUENTE LÓPEZ, Ramiro. La síntesis crítica del conocimiento bibliotecológico: su valor para la Investigación en Bibliotecología. **Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información**, [S.l.], v. 2, n. 4, ene. 1988.

LAPA, Andrea Brandão. **A formação crítica do sujeito na educação a distância:** a contribuição de uma análise sócio-espacial. 2005. 305 f. Tese (Doutorado em Ciências em Planejamento Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação.** 2. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Briquet de Lemos / Livros, 2004.

LECKIE, Gloria J.; GIVEN, Lisa M.; BUSCHMAN, John E. (Eds.). **Critical theory for library and information science:** exploring the social from across the disciplines. Santa Barbara: Libraries Unlimited, 2010.

LEUNG, Sofia Y.; LOPEZ-McKNIGHT, Jorge R. **Knowledge Justice:** Disrupting Library and Information Studies through Critical Race Theory. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2021.

LINARES COLUMBIE, Radamés. La Bibliotecología en dos tiempos. **Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud**, La Habana, v. 26, n. 4, dic. 2015.

LINDEN, Leolíbia Luana; BRÄSCHER, Marisa. O tratamento temático da informação em instrumentos normativos de descrição arquivística. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 96-124, set./dez. 2018.

LIPOVETSKY, Noêmia. **Formação e trabalho docente:** da crítica ideal à crítica construída. Orientadora: Ângela Cristina Belém Mascarenhas. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

LÓPEZ-CÓZAR, Emilio Delgado. **La investigación en biblioteconomía y documentación.** Gijón: Trea, 2002.

LOURENÇO, Cíntia de Azevedo. Representação e descrição documental na atualidade: uma realidade em busca de novos métodos e teorias. *In:* XI ENCONTRO DE DIRETORES E X ENCONTRO DE DOCENTES DE ESCOLAS DE

BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO MERCOSUL, 18-20 de setembro em Belo Horizonte, MG. **Anais** [...]. Belo Horizonte, ECI/UFMG, 2016.

LOURENÇO, Cíntia de Azevedo; ZAFALON, Zaira Regina; LOPES, António Tavares. Catalogação e metadados: reflexões sobre concepções, perspectivas e tendências. In: SIMÕES, Maria Graça; LIMA, Gercina Ângela de (Coord.). **Do tratamento à Organização da Informação**: reflexões sobre concepções, perspectivas e tendências. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020. Cap. 3. p. 83-118.

LUBETZKY, Seymour. On teaching cataloging. **Journal of Education for Librarianship**, v. 5, n. 4, p. 255-258, 1965.

LUBETZKY, Seymour. **Seymour Lubetzky**: writings on the classical art of cataloging. Compi-led and edited by Elaine Svenonius, Dorothy McGarry. Englewood, Colorado: Libraries Unli-mited, 2001.

MACHADO, Raildo de Souza; ZAFALON, Zaira Regina. **Catalogação**: dos princípios e teorias ao RDA e IFLA LRM. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

MACIEL, Alba Costa; MENDONÇA, Marília Alvarenga Rocha. **Bibliotecas como organizações**. 1. ed. Rio de Janeiro: Interciência ; Niterói: Intertexto, 2006.

MACKAY, Margaret; TYMON, Alex. Working with uncertainty to support the teaching of critical reflection. **Teaching in Higher Education**, v. 18, n. 6, p. 643-655, 2013.

MAIMONE, Giovana Deliberali; SILVEIRA, Naira Christofolletti; TÁLAMO, Maria de Fátima G. Moreira. Reflexões Acerca das Relações entre Representação Temática e Descritiva. **Informação e Sociedade: Estudos**, v. 21, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2011.

MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. **Indústria cultural e semiformação**: análise crítica da formação dos administradores. Orientadora: Ana Paula Paes de Paula. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 8. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022.

MARTÍNEZ-ÁVILA, Daniel; MELLO, Mariana Rodrigues Gomes. Teoria crítica, pedagogia crítica e competência crítica em informação: aproximações teóricas à Ciência da Informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 26, n. 4, p. 1 – 23, out./dez. 2021.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Marx Engels**: obras escolhidas, vol. I, trad. Álvaro Pina, Edições Avante, Lisboa, 1982. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm#topp>. Acessado em: 23 ago. 2020.

MIKSA, Shawne D. Educators: What Are the Cataloging Issues Students Get Excited About? – Professional and Intellectual Appeals of Cataloging and Students' Misconceptions of Cataloging. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 45, n. 3, p. 17-24, 2008.

MONTECCHI, Giorgio; VENUDA, Fabio. **Manuale di biblioteconomia**. 5. ed. [s. l.]: Editrice Bibliografica, 2013.

MONTEIRO, Fernanda de Souza. **Organização da informação em repositórios digitais institucionais com ênfase na descrição física e descrição temática**. 2008. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MOORE, Tim. Critical thinking: seven definitions in search of a concept. **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 4, p. 506-522, 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORTIMER, Mary. **Learn Descriptive Cataloging**. 2. ed. [s. l.]: Totalrecall Publications, 2007.

MOULAISON, Heather Lea. A New Cataloging Curriculum in a Time of Innovation: Exploring a Modular Approach to Online Delivery. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 50, n. 2-3, p. 94-109, 2012.

MOUNTIAN, LLana. Reflexões sobre metodologias críticas em pesquisa: interseccionalidade, reflexividade e situacionalidade. **Psicologia Política**, v. 17, n. 40, p. 454-469, set. – dez. 2017.

NICHOLSON, Karen P.; SEALE, Maura (Ed.). **The Politics of Theory and the Practice of Critical Librarianship**. Sacramento, CA: Library Juice Press, 2018.

NUNES, Jefferson Veras; CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Por uma epistême mediacional na Ciência da Informação. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v.10, n.2, ago./dez. 2017.

OECHSLER, Vanessa. **O ensino da matemática com um enfoque crítico: formação de cidadãos**. Orientadora: Rosinete Gaertner. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. A técnica, a techné e a tecnologia. **Itinararius Reflectiois**: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí - UFG, Jataí, v. 2, n. 5, p. 1-13, jul./dez. 2008.

OLSON, Hope A. Thinking professionals: teaching critical cataloguing. **Technical Services Quarterly**, v. 15, n. 1/2, p. 51-66 1997.

ORTEGA, Cristina Dotta. Do princípio monográfico à unidade documentária: exploração dos fundamentos da catalogação. **Liinc em revista**, v. 7, n. 1, 2011.

ORTEGA, Cristina Dotta. Fundamentos e métodos de ordenação de documentos. In: ORTEGA, Cristina Dotta; SILVA, Camila Mariana Aparecida da; SANTOS, Marcelo Nair dos. **Ordenação de documentos na atividade bibliotecária**. Brasília: Brique de Lemos / Livros, 2016. Cap. 1. p. 6-43.

OSBORN, Andrew D. The crisis in Cataloging. **The Library Quarterly**, v. 11, n. 4, p. 393-411, Oct. 1941.

OSBORNE, Peter. **A critical sense**: interviews with intellectuals. New York: Routledge, 1996.

OTLET, Paul (1868–1944). **Traçado de documentação**: o livro sobre o livro teoria e prática. Tradução de Taiguara Villela Aldabalde, Letícia Alves, Virginia Arana, Silvana Arduini, Cristian Brayner, Marcilio de Brito, Max Evangelista, Maria Yêda de Filgueira Gomes, Guilherme Achilles Clair Marie Isnard Filho, Nair Kobashi, Ana Regina Luz Lacerda, Antonio Agenor Brique de Lemos, Ercilia Mendonça, José Antonio Pereira do Nascimento, Martha Suzana Nunes, Regina Obata, Edmir Perrotti, Ivete Pieruccini, Alice Araújo Marques de Sá, Camila Silva, Johanna Wilhelmina Smit, Rosemeri Bernieri de Souza, Maria Carolina de Deus Vieira. Brasília: Brique de Lemos / Livros, 2018.

OWEN, J. S. Mackenzie, HALM, Jivan. **Innovation in the information chain**: the effects of technological development in the future of scientific and technological information. London: Routledge, 1989.

PAIVA, Talita de Cássia Lima; SILVA, Diana Rocha da. Jesse Shera no Brasil? contribuições para a biblioteconomia brasileira na década de 1950. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 26, n. 3, p. 179-207, set. 2021.

PALLIER, Denis. Histoire et évolution du métier de bibliothécaire. **Bulletin d'informations de l'ABF**, n° 164, p. 47-56, 1994.

PASSMORE, J. On teaching to be critical. In: DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H.; PETERS, R. S. (edited by). **Education and the Development of Reason**. London: Routledge, 2010. Cap. 23, p. 309-322.

PEREIRA, Ana Maria. Inquietações sobre o ensino de catalogação. In: EIC - ENCONTRO INTERNACIONAL DE CATALOGADORES e II ENACAT - ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES, 2013, Rio de Janeiro, Rj. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, Rj: [s.n.], 2013. p. 1 - 16.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

PERINI, Guilherme de Barros. **A construção do pensamento crítico nas disciplinas de formação básica em direito**. Orientadora: Leilah Santiago

Bufrem. 2005. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Sertor de Educação, Universidade do Paraná, Curitiba, 2005.

PROVANSAL, Antoine. Catalogage. *In*: CACALY, Serge (Directeur du comité de rédaction). **Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation**. Paris: Nathan, 1997. p. 110-114.

QUINN, Mary Ellen. **Historical dictionary of Librarianship**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2014.

RAJU, Jaya; RAJU, Reggie. **Descriptive and subject cataloging**. Oxford: Chandos Publishing, 2006.

RANGANATHAN, S. R. **As cinco leis da biblioteconomia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos / Livros, 2009.

READ, Jane M. **Cataloguing without tears: managing knowledge in the information society**. Chandos Publishing: Oxford, 2003.

REIS, Filipe. O kairos para uma formação catalográfica crítica. *In*: ENCONTRO DE RDA NO BRASIL, 2., 2021. **Anais** [...]. São Paulo: FEBAB, 2022. p. 21-30. ISBN: 978-85-85024-14-7. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6230>

REITZ, Joan M. **Dictionary for library and information science**. London: Libraries Unlimited, 2004.

REITZ, Joan M. **ODLIS: Online Dictionary of Library and Information Science**. [s.l. : s.n.], 2004.

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. **Bases teóricas y filosóficas de la bibliotecología**. 2 ed. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2005.

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. Epistemologia da Ciência da Informação: objeto de estudo e principais categorias. **InCID: Revista Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 3-14, jan./jun. 2012a.

REZENDE, André Canevalle. **A formação da consciência crítico-filosófica na pedagogia histórico-crítica: a contribuição de Dermeval Saviani**. 2020. 123 f. Orientador: Marcos Francisco Martins. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

RIEMER, John J. A Practitioner's View of the Education of Catalogers. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 16, n. 3, p. 39-48, 1993.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROBREDO, Jaime; CUNHA, Murilo Bastos da. **Documentação de hoje e de amanhã**: uma abordagem informatizada da biblioteconomia e dos sistemas de informação. 2. ed. rev. e ampl. Brasília, [D.F.]: [Edição de autor], 1986.

ROJAS RENDÓN, Miguel Ángel. O objeto de estudo da Biblioteconomia/Documentação/Ciência da Informação: construído, complexo, polivalente e transdisciplinar. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Ancib, 2012b. v. 13, não paginado.

ROSSI, Tatianna; PRIM, Márcia Aparecida; BEM, Roberta Moraes de; DANDOLIN, Gertrudes Aparecida. Mapeamento de processo na BU/UFSC: aplicação do framework GC@BU. **RICI: Revista Ibero-americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 204 -217, jan. /jul. 2017.

RUSSELL, Bertrand. **Philosophical essays**. New York: [s.n.], 1966.

SAAB, Nehmat G.; LAMSON, Merle E. Cataloging: 1966 vs 1976. **Journal of Education for Librarianship**, v. 20, n. 2, p. 107-113, Fall, 1979.

SABY, Frédéric. Faut-il refonder la bibliothéconomie? **Bulletin des bibliothèques de France (BBF)**, n. 2, p. 21-24, 1998.

SANTA ANNA, Jorge. Ensino pela pesquisa na docência universitária: um relato de experiência na disciplina de catalogação. **REBECIN**: revista brasileira de educação em Ciência da Informação, v. 5, n. 1, p. 76-88, jan./jun. 2018.

SANTOS, Marcelo Nair dos. **Fundamentos estruturais do registro bibliográfico**: revisitando a compreensão de Seymour Lubetzky sobre a entrada principal representativa da obra e sua manifestação. Orientadora: Cristina Dotta Ortega. 2019. 261 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa. Catalogação, formas de representação e construções mentais. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2013.

SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa; PEREIRA, Ana Maria. **Catalogação**: breve história e contemporaneidade. Niterói: Intertexto, 2014.

SANTOS, Rosemeire Rodrigues. **Colaboração crítica na formação de coordenador**: uma prática em construção. Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS, Teresa D'Angelo. **A formação do agir crítico-reflexivo nas aulas de filosofia**. Orientadora: Fernanda Coelho Liberali. 2011. 171 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011

SARDO, Lucia. Is cataloguing the "poor relation"? Some reflections. **JLIS.it** - Italian Journal of Library, Archives and Information Science, v. 12, n. 1, p. 160-167, Jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. (Coleção polêmicas no nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAYE, Jerry D. The Cataloging Experience in Library and Information Science Education. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 7, n. 4, p. 27-45, 1987.

SAYERS, W. C. Berwick. Introdução à primeira edição. In: RANGANATHAN, S. R. **As cinco leis da biblioteconomia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos / Livros, 2009.

SCHENK, Rachel K. "The dread and the terror" curriculum of 1910. **Journal of Education for Librarianship**, v. 1, n. 2, pp. 75-80, Fall, 1960.

SILVA, Camila Mariana Aparecida da; CARVALHO, Matheus Aguiar de; MARTIN, Gabriella Braga Andrade; ORTEGA, Cristina Dotta. A ordenação de documentos como conteúdo curricular no curso de graduação em Biblioteconomia da UFMG e relato de proposta de disciplina. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 102-130, mar. 2020.

SILVA, Celso Renato. **A extensão universitária em saúde mental**: por uma formação crítica. 2013. 198 f. Orientadora: Maria Stella Brandão Goulart. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, R. E. da. **As tecnologias da web semântica no domínio bibliográfico**. 134 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

SILVA, Renatho Andriolla da. **O conceito de práxis em Marx**. 2017. 104 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Filosofia, Centro de Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 104 f.

Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24571/1/RenathoAndriollaDaSilva_DISSERT.pdf. Acesso em: 23 ago. 2020.

SIQUEIRA, M. A. **XML na ciência da informação**: uma análise do MARC 21. 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

SMITH, Elizabeth. Teaching critical reflection. **Teaching in Higher Education**, v. 16, n. 2, p. 211-223, 2011.

SNOW, Karen; HOFFMAN, Gretchen L. What makes an effective cataloging course? **Library Resources & Technical Services**, v. 59, n. 4, p. 187-199, 2015.

SOW, Amady. **Cours de formation sur l'organisation d'une bibliothèque**. [s.l.]: DANIDA, 1996.

STICHWEH, Rudolf. The Sociology of Scientific Disciplines: On the Genesis and Stability of the Disciplinary Structure of Modern Science. **Science in Context** 5, v. 5, n. 1, p 3-15, march 1992.

STROUT, Ruth French. Cataloging in the GLS Curriculum. **Journal of Cataloging and Classification**, v. 12, n. 3, jul. 1956.

SVENONIUS, Elaine. **The intellectual foundation of information organization**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2000.

SWANWICK, Ruth; KITCHEN, Ruth; JARVIS, Joy; MCCracken, Wendy; O'NEIL, Rache; POWERS, Steve. Following Alice: theories of critical thinking and reflective practice in action at postgraduate level. **Teaching in Higher Education**, v. 19, n. 2, p. 156-169, 2014.

TAKAWASHI, Tadayoshi. Cataloging in Japan: Relationship Between Japanese and Western Cataloging Rules. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 35, n. 1-2, p. 209-225, 2002.

TAYLOR, Arlene G.; JOUDREY, Daniel N. **On Teaching Subject Cataloging**. *Cataloging & Classification Quarterly*, v. 34, n. 1-2, p. 221-230, 2002.

THOMSON, Elizabeth H. (prep.) **A.L.A. glossary of library terms**: with a selection of terms in related fields. Chicago: ALA, 1943.

THOMPSON, Neil; PASCAL, Jan. Developing critically reflective practice. **Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives**, v. 13, n. 2, p. 311-325, 2012.

TOLENTINO, Vinicius de Souza. **A técnica da descrição em catálogos e bibliografias**: contribuições aos fundamentos da Catalogação. 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. 2015.

TORRE de marfim. *In*: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Torre_de_marfim>. Acesso em: 07 out. 2020.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

TURVEY, Michelle R.; LETARTE, Karen M. Cataloging or Knowledge Management: Perspectives of Library Educators on Cataloging Education for Entry-Level Academic Librarians. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 34, n. 1-2, 163-185, 2002.

VELLUCCI, Sherry L. Cataloging Across the Curriculum: A Syndetic Structure for Teaching Cataloging. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 24, n. 1-2, p. 35-59, 1997.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **JANUS: revista de pesquisa científica - UNIFATEA**, Lorena, v. 3, n. 4, jul./dez. 2006.

YOUNG, J. Bradford. The teaching of cataloging: education or training. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 7, n. 4, p. 149-163, 1987.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.151, p.190-202, jan./mar. 2014.

WAAL, Cornelis de. **Sobre Pragmatismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

WERSIG, Gernot. Information science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing and Management**, New York, v. 29, n. 2, p. 229-239, 1993.

WERSIG, Gernot; NEVELING, Ulrich (comp.). **Terminology of documentation: a selection of 1200 basic terms published in English, French, German, Russian and Spanish**. Paris: Unesco, 1976.

WIEGAND, Wayne A.; DAVIS, Donald G. (ed.) **Encyclopedia of Library History**. New York: Routledge, [1994].

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WILLIAMSON, Charles C. The place of research in library service. **Library Quarterly**, v. 1, p. 1-17, 1931.

WILLIAMSON, Charles C. **Training for library service: a report prepared for the Carnegie corporation of New York**. New York: The Merrymount Press, 1923.

APÊNDICE A – Textos sobre Educação Catalográfica em língua portuguesa

Nº	REFERÊNCIAS	ANO
	FIUZA, Marysia Malheiros. O ensino da "Catalogação de assunto". Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG , Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 257-269, set. 1985.	1985
	JENG, Ling Hwey. Da catalogação à organização da informação: um paradigma para o currículo básico. Revista Escola de Biblioteconomia UFMG , Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 143-161, jan./jun. 1995.	1995
	MOURA, Ângela Maria Saraiva de; CORREIA, Anna Elizabeth Galvão Coutinho. Hipertexto para o ensino da representação descritiva: uma experiência de modelagem. Informação & Sociedade: Estudos , v. 10, n. 1, 1 jan. 2000.	2000
	PEREIRA, Ana Maria; RODRIGUES, Renata. A educação continuada do catalogador: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina , v. 7, n. 1, 2002.	2002
	PEREIRA, Ana Maria; SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa. Educação continuada do catalogador na modalidade a distância: uma proposta alternativa. Transinformação , Campinas, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan. /abr. 2004.	2004
	MEY, E. S. A. Algumas questões sobre o ensino da representação descritiva ou a catalogação no Brasil. Jul. 2005. Info Home . Disponível em: < http://www.ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=35 >. Acesso em: 04 abr. 2020.	2005

	BAPTISTA, Dulce Maria. A catalogação como atividade profissional especializada e objeto de ensino universitário. Informação & Informação , Londrina, v. 11, n. 1, jan./jun. 2006.	2006
	ALMEIDA, Daniela Pereira dos Reis de. Proposta de formação em serviço como prática de Educação Continuada para bibliotecários catalogadores da Rede de bibliotecas da UNESP . 2007. 130 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.	2007
	MACHADO, Elisa Campos; HELDE, Rosângela Rocha Von; COUTO, Sabrina Dias do. Ensino de catalogação: da teoria à prática. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação , Nova Série, São Paulo, v.3, n.2, p.100-106, jul-dez. 2007.	2007
	SILVEIRA, Naira Christofolletti. Tecnologia em educação aplicada à representação descritiva. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação , Campinas, v. 4, n. 2, p. 88-109, jan./jun. 2007.	2007
	SOUZA, Terezinha Batista de. O ensino de representação descritiva nos cursos da área de Ciência da Informação no Brasil e em Portugal estudo comparativo . 2009. 376 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Documentais, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2009.	2009
	CARVALHO, Ana Carolina Lima de. O ensino dos instrumentos da catalogação e a atuação do catalogador em Santa Catarina . 2010. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Biblioteconomia, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Departamento de Biblioteconomia e Gestão da Informação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.	2010
	MEY, Eliane Serrão Alves; SILVEIRA, Naira Christofolletti. Considerações teóricas aligeiradas sobre a catalogação e sua aplicação. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação , Ribeirão Preto, v. 1, n.1, p. 125-137, 2010.	2010
	MEY, Eliane Serrão Alves; MORENO, Fernanda. Desafios do ensino de Catalogação no Brasil. <i>In: I ENACAT – ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES</i> , 1.; ENACAT - ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES, 3., 2012, Rio de Janeiro, Rj. Anais [...] . Rio de Janeiro, Rj: [s.n.], 2012. p. [1-12].	2012

	MOMESSO, Ana Carolina; SILVA, Karina Gama Cubas da. As disciplinas de catalogação nos cursos de Biblioteconomia brasileiros. <i>In: I ENACAT – ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES</i> , 1.; ENACAT - ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES, 3., 2012, Rio de Janeiro, Rj. Anais [...]. Rio de Janeiro, Rj: [s.n.], 2012. p. 1-15.	2012
	TOLENTINO, Vinicius de Souza. O binômio teoria e prática no ensino de catalogação. <i>In: I ENACAT – ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES</i> , 1.; ENACAT - ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES, 3., 2012, Rio de Janeiro, Rj. Anais [...]. Rio de Janeiro, Rj: [s.n.], 2012. p. 1-15.	2012
	ARAKAK, Felipe Augusto; ASSUMPÇÃO, Fabrício Silva; RIBEIRO, Ramom Ordonhes Adriano; GRISOTO, Ana Paula; ABREU, Bruna Otrera Muniz; SANTOS, Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa. Transpondo as barreiras do ensino da catalogação: o caso da Biblioteca de Estudos e Aplicação de Metadados (BEAM). <i>In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE CATALOGADORES</i> , 9., Rio de Janeiro. Anais Eletrônicos [...]. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2013. Disponível em: < http://www.telescopium.ufscar.br/index.php/eic-enacat/eic-enacat/paper/viewFile/30/25 >. Acesso em: 27 ab. 2020.	2013
	CASTRO, Fabiano Ferreira de; SANTOS, Sandra Vieira. Educação continuada em catalogação descritiva: um olhar emergente. Biblios : Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información, Peru, n. 53, p. 10-28, 2013.	2013
	CONCEIÇÃO, Valdirene Pereira da; VETTER, Silvana Maria de Jesus; COSTA, Maurício José Morais. A catalogação nos currículos do curso de Biblioteconomia do Maranhão. <i>In: EIC - ENCONTRO INTERNACIONAL DE CATALOGADORES; ENACAT - ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES</i> , 2., 2013, Rio de Janeiro, Rj. Anais [...]. Rio de Janeiro, Rj: [s.n.], 2013. p. 1 - 17.	2013
	FERREIRA, Valéria Alves; SILVA, Marcia Regina. Representação descritiva no Brasil: ensino e pesquisa. <i>In: EIC - ENCONTRO INTERNACIONAL DE CATALOGADORES; ENACAT - ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES</i> , 2., 2013, Rio de Janeiro, Rj. Anais [...]. Rio de Janeiro, Rj: [s.n.], 2013. p. 1 - 17.	2013
	PEREIRA, Ana Maria. Inquietações sobre o ensino de catalogação. <i>In: EIC - ENCONTRO INTERNACIONAL DE</i>	2013

	CATALOGADORES; ENACAT - ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES, 2., 2013, Rio de Janeiro, RJ. Anais [...]. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2013. p. 1 - 16.	
	ROCHA, Gerlaine Pereira; SILVEIRA, Naira Christofolletti. O ensino da representação descritiva na perspectiva dos alunos. <i>In</i> : EIC - ENCONTRO INTERNACIONAL DE CATALOGADORES; ENACAT - ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES, 2., 2013, Rio de Janeiro, RJ. Anais [...]. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2013. p. 1 - 19.	2013
	CASTRO, Fabiano Ferreira de; SANTOS, Sandra Vieira. Reflexões acerca da educação continuada em catalogação descritiva: um estudo em bibliotecas universitárias. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação , v. 20, n. 42, p. 109-131, jan./abr., 2015.	2015
	PAIVA, S. B.; ALBUQUERQUE, A. C. de. A relação entre o ensino e a pesquisa e sua contribuição para a representação descritiva e temática. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis , v.20, n.3, p.515-525, set./dez. 2015.	2015
	SANTA ANNA, Jorge. Práxis em catalogação: estudo do perfil dos catalogadores na contemporaneidade em face das percepções dos discentes. 26º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBDD) 2015	2015
	CASTRO, Fabiano Ferreira de; SALES, Aline Rodrigues de Souza; SIMIONATO, Ana Carolina. Recomendações teóricas e práticas para o ensino da catalogação no Brasil. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação , v. 21, n. 46, p. 19-32, maio/ago., 2016.	2016
	HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Prática de tratamento da informação: relato de experiência docente. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, SC : v. 21, n. 3, p. 627-638, ago./nov., 2016.	2016
	LOURENÇO, Cíntia de Azevedo. Representação e descrição documental na atualidade: uma realidade em busca de novos métodos e teorias. <i>In</i> : ENCONTRO DE DIRETORES, 11.; ENCONTRO DE DOCENTES DE ESCOLAS DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO MERCOSUL, 10., 2016, MG. Anais [...]. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2016. p. 18-20.	2016

	HÜBNER, Marcos Leandro Freitas; SILVA, José Fernando Modesto da. O ensino de representação descritiva no Brasil: aproximações e distanciamentos entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho. <i>In: SEMINÁRIO FESPSP</i> , 7., 2018, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Fespsp, 2018. p. [1 – 16].	2018
	REIS, Filipe; SILVA, Luciana Candida. Mapeamento do ensino do código de catalogação RDA nas graduações brasileiras de Biblioteconomia: uma análise dos cursos das universidades federais. <i>In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias</i> , 20., 2018, Salvador. Anais [...]. Salvador: UFBA, 2018. p. 1301-1314.	2018
	SANTA ANNA, Jorge Santa. Ensino pela pesquisa na docência universitária: um relato de experiência na disciplina de catalogação. REBECIN: revista brasileira de educação em Ciência da Informação , v. 5, n. 1, p. 76-88, jan./jun. 2018.	2018
	BRAZ, Márcia Ivo; NASCIMENTO, Felipe Mozart de Santana. ExpoROI: dinâmicas no ensino de Organização da Informação no curso de Gestão de Informação. ConCI - Convergências em Ciência da Informação , v. 2, n. 3, p. 232-250, set./dez. 2019.	2019
	HUBNER, Marcos Leandro Freitas; SILVA, José Fernando Modesto. A importância do Ensino da Catalogação na formação do profissional bibliotecário. <i>In: EEPC Encontro de Estudos e Pesquisas em Catalogação</i> , 5., 2019, Vitória, ES. Anais [...]. Vitória, ESj: [s.n.], 2019. p. 1 - 17.	2019
	NASCIMENTO, Felipe Mozart de Santana. Processo ensino-aprendizagem no campo da organização da informação. ConCI - Convergências em Ciência da Informação , v. 2, n. 3, p. 123-140, set./dez. 2019.	2019
	REIS, Filipe; SILVA, Luciana Candida. Ensino do código RDA: processos e desafios na implantação no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás. <i>In: Encontro de RDA no Brasil</i> , 1., 2019, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: Editora da UDESC, 2019. p. 55-61.	2019
	SANTOS, Cibele Araújo Camargo Marques dos. Ensino e divulgação em Organização do Conhecimento com o apoio de mídias sociais. Páginas A&B, Arquivos e Bibliotecas , Portugal, n. 11, p 10-21, 2019.	2019

	HÜBNER, Marcos Leandro Freitas; SILVA, José Fernando Modesto da. Metodologias ativas e as novas perspectivas do ensino de Catalogação nos cursos de Biblioteconomia. Informação & Informação , Londrina, v. 25, n. 3, p. 52-86, jul./set. 2020.	2020
	LIMA, Gercina Ângela de. O ensino da análise de assunto: em busca de uma metodologia. Informação & Sociedade: estudos , João Pessoa, v. 30, n. 4, p. 1-28, out./dez. 2020.	2020
	LOURENÇO, Cíntia de Azevedo; DIAS, Célia da Consolação; LIMA, Gercina Ângela de; MACULAN, Benildes M. S.; AGANETTE, Elisângela Cristina. Os desafios do ensino de RDA em Cursos de Biblioteconomia: relato de experiência na UFMG. REBECIN , São Paulo, v. 7, n. 2, p. 69-88, jul./dez. 2020.	2020
	SILVEIRA, Naira Christofolletti. A representação da entidade coletiva: uma discussão sobre o ensino e aprendizagem. Informação & Informação , v. 25, n. 3, p. 87, jul./set. 2020.	2020
	HOLANDA, Paulo Marcelo Carvalho; LOURENÇO, Cíntia de Azevedo. Treinamento e implementação da RDA: olhares e perspectivas. RDBCI: Revista Digital Biblioteca e Ciência da Informação / RDBCI: Digital Journal of Library and Information Science , Campinas, SP, v. 19, p. 1-23, 2021.	2021
	ATTI, Alessandra. Abordagem do processo de ensino de Seymour Lubetzky aplicado à disciplina de Catalogação descritiva . 2021. Dissertação (Mestrado) – Escola Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.	2021
	HÜBNER, Marcos Leandro Freitas. O Ensino de catalogação no Brasil: contexto histórico e desafios contemporâneos . 2021. 346 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.	2021

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

APÊNDICE B – Textos sobre Educação Catalográfica em língua inglesa

Nº	REFERÊNCIAS	ANO
	LASIC-LAZIC, Jadranka; SLAVIC, Aida; ZORICA, Mihaela Banek. Curriculum development in the field of information science: knowledge organization courses. Department of Information Sciences, Faculty of Philosophy, University of Zagreb.	-
	WILLIAMSON, Charles C. Training for library service : a report prepared for the Carnegie corporation of New York. New York: The Merrymount Press, 1923.	1923
	MANN, Margaret. The teaching of cataloging and classification. Bulletin of the American Library Association , v. 31, n. 5, p. 285-290,322, may 1937.	1937
	OSBORN, Andrew D. The crisis in cataloging. The Library Quarterly , v. 11, n. 4, p. 393-411, oct. 1941.	1941
	TAUBER, Maurice F. Training of catalogers and classifiers. Library Trends , Illinois, v. 2, n. 2, p. 330-341, 1953.	1953
	SCHENK, Rachel K. "The dread and the terror" curriculum of 1910. Journal of Education for Librarianship , v. 1, n. 2, pp. 75-80, Fall, 1960.	1960
	BOLL, John J. Teaching "Efficient and Economical" cataloging. Journal of Education for Librarianship , v. 2, n. 3, p. 154-157, 1962.	1962
	DUNKIN, Paul S.; MORTON, Florinell F. Cataloging and Classification. Journal of Education for Librarianship , v. 4, n. 4, p. 231-244, 1964.	1964
	LUBETZKY, Seymour. On teaching cataloging. Journal of Education for Librarianship , v. 5, n. 4, p. 255-258, 1965.	1965
	SAAB, Nehmat G.; LAMSON, Merle E. Cataloging: 1966 vs 1976. Journal of Education for Librarianship , v. 20, n. 2, p. 107-113, Fall, 1979.	1979
	GORMAN, Michael. The New "Teaching Library". American Libraries , v. 12, n. 11, p. 670-671, Dec. 1981.	1981
	HILL, Janet Swan. Wanted: good catalogers. American Libraries , p. 728, nov. 1985.	1985

	BISHOFF, Lizbeth. Who says we don't need catalogers? American Libraries , v. 18, n. 8, p. 694, 696, sep.1987.	1987
	CHAN, Lois Mai. Instructional materials used in teaching cataloging and classification. Cataloging & Classification Quarterly , v. 7, n. 4, p. 131-144, 1987.	1987
	HENDERSON, Kathryn Luther. Some Persistent Issues in the Education of Catalogers and Classifiers. Cataloging & Classification Quarterly , v. 7, n. 4, 5-26, 1987.	1987
	HIATT, Robert M. Education and Training of Cataloging Staff at the Library of Congress. Cataloging & Classification Quarterly , v. 7, n. 4, p. 121-129, 1987.	1987
	HUDSON, Judith. On-The-Job Training for Cataloging and Classification. Cataloging & Classification Quarterly , Albany, NY, v. 7, n. 4, p. 69-78, 1987.	1987
	KOVACIC, Ellen Siegel. Learning to Catalog: a practitioner's perspective. Cataloging & Classification Quarterly , v. 7, n.4, p. 145-148, 1987.	1987
	SAYE, Jerry D. The Cataloging Experience in Library and Information Science Education. Cataloging & Classification Quarterly , v. 7, n. 4, p. 27-45, 1987.	1987
	SOPER, Mary Ellen. Descriptive Cataloging Education in Library Schools, Using the University of Washington as a Specific Example. Cataloging & Classification Quarterly , v. 7, n. 4, 47-56, 1987.	1987
	YOUNG, J. Bradford. The teaching of cataloging: education or training. Cataloging & Classification Quarterly , v. 7, n. 4, p. 149-163, 1987.	1987
	PETERS, Stephen H. Time Devoted to Topics in Cataloging Courses. Journal of Education for Library and Information Science , v. 29, n. 3, p. 209-219, Winter 1989.	1989
	INTNER, Sheila S. Cataloging practice and theory: what to teach and why. Journal of Education for Library and Information Science , v. 30, n. 4, p. 333-336, 1990.	1990
	GORMAN, Michael. How Cataloging and Classification Should Be Taught. American Libraries , v. 23, n. 8, p. 694-697, set. 1992.	1992

	CLACK, Doris H. Education for Cataloging: a symposium paper. Cataloging & Classification Quarterly , v. 16, n. 3, p. 27-37, 1993.	1993
	EVANS, Anaclare F. The Education of Catalogers. Cataloging & Classification Quarterly , v. 16, n. 3, p. 49-57, 1993.	1993
	JENG, Ling Hwey. Cataloging to Organization of Informatio: a paradigm for the core curriculum. Journal of Education for Library and Information Science , v. 34, n. 2, p. 113-126, 1993.	1993
	MCALLISTER-HARPER, Desretta. An Analysis of Courses in Cataloging and Classification and Related Areas Offered in Sixteen Graduate Library Schools and Their Relationship to Present and Future Trends in Cataloging and Classification and to Cognitive Needs of Professional Academic Catalogers. Cataloging & Classification Quarterly , v. 16, n. 3, p. 99-123, 1993.	1993
	O'CONNOR, Daniel O. Continuing Education for Technical Services. Cataloging & Classification Quarterly , v. 16, n. 3, p. 143-149, 1993.	1993
	RIEMER, John J. A Practitioner's View of the Education of Catalogers. Cataloging & Classification Quarterly , v. 16, n. 3, p. 39-48, 1993.	1993
	SAYE, Jerry D. Education for Technical Services. Cataloging & Classification Quarterly , v. 16, n. 3, p. 125-141, 1993.	1993
	SPELLER JR., Benjamin F. Putting Theory into Practice. Cataloging & Classification Quarterly , v. 16, n. 3, p. 1-6, 1993.	1993
	CLAYDEN, Judith. Theory versus Practice in Cataloging Education: Some Australian Experiences, Journal of Education for Library and Information Science , v. 36, n. 3, p. 230-238, 1995.	1995
	ROMERO, Lisa. The Cataloging Laboratory. Cataloging & Classification Quarterly , v. 21, n. 1, p. 3-17, 1995.	1995
	CONNAWAY, Lynn Silipigni. A Model Curriculum for Cataloging Education. Technical Services Quarterly , v. 15, n. 1-2, p. 27-41, 1997.	1997
	GARRETT, Le Ann. Dewey, Dale, and Bruner: Educational Philosophy, Experiential Learning, and Library School	1997

	Cataloging Instruction. Journal of Education for Library and Information Science , v. 38, n. 2, p. 129-136, Spring, 1997.	
	HILL, Debra W. Requisite skills of the entry-level cataloger: a supervisor's perspective. Cataloging & Classification Quarterly , v. 23, n. 3/4, 1997.	1997
	OLSON, Hope A. Thinking professionals: teaching critical cataloguing. Technical Services Quarterly , v. 15, n. 1/2, p. 51-66 1997.	1997
	VELLUCCI, Sherry L. Cataloging Across the Curriculum: A Syndetic Structure for Teaching Cataloging. Cataloging & Classification Quarterly , v. 24, n. 1-2, p. 35-59, 1997.	1997
	CARPENTER, Michael. Seymour Lubetzky as a Teacher of Cataloging. Cataloging & Classification Quarterly , v. 25, n. 2-3, p. 181-190, 1998.	1998
	OLSON, Hope A. Education for Cataloging Is/As Women's Studies. The Serials Librarian: From the Printed Page to the Digital Age , v. 35, n.1-2, p. 153-166, 1998.	1998
	BANKS, Julie. Teaching Basic Cataloging Concepts to Non-Library Science Students. Journal of Education for Library and Information Science , v. 40, n. 2, p. 118-121, Spring 1999.	1999
	HSIEH-YEE, Ingrid. Organizing Internet resources: teaching cataloging standards and beyond. OCLC Systems & Services: International digital library perspectives , v. 16, n. 3, p. 130-143, 2000.	2000
	STRUNCK, Kirsten. About the use of "Functional Requirements for Bibliographic Records" in teaching cataloging. ICBC , v. 29, n. 4, p. 68-70, Oct./Dec. 2000.	2000
	DE BOER, Ann-Louise; COETZEE, H. S.; COETZEE, H. Teaching Cataloging and Classification at the University of Pretoria: thinking preferences of second year students. Libri , Germany, v. 51, p. 114-123, 2001	2001
	SAYE, Jerry D. The organization of electronic resources in the library and information science curriculum. OCLC Systems & Services: International digital library perspectives , v. 17, n. 2, p. 71-78, 2001.	2001
	ARSENAULT, Clément; LEIDE, John E. Format Integration and the Design of Cataloging and Classification Curricula.	2002

	Cataloging & Classification Quarterly , v. 34, n.1-2, p. 187-199, 2002.	
	GORMAN, Michael. Why Teach Cataloguing and Classification? Cataloging & Classification Quarterly , v. 34, n.1-2, p. 1-13, 2002.	2002
	HILL, Janet Swan. What Else Do You Need to Know? Practical Skills for Catalogers and Managers. Cataloging & Classification Quarterly , v. 34, n.1-2, p. 243-259, 2002.	2002
	HOERMAN, Heidi Lee. Why does everybody hate cataloging? Cataloging & Classification Quarterly , Columbia, v. 34, n.1-2, p. 29-39, 2002.	2002
	HOLLEY, Robert P. Cataloging: An Exciting Subject for Exciting Times. Cataloging & Classification Quarterly , v. 34, n. 1/2, p. 43-52, 2002.	2002
	HSIEH-YEE, Ingrid. Cataloging and metadata education: asserting a central role in information organization. Cataloging & Classification Quarterly , v. 34, n. 1/2, p. 203-222, 2002.	2002
	INTNER, Sheila S. Persistent Issues in Cataloging Education: Considering the Past and Looking Toward the Future. Cataloging & Classification Quarterly , v. 34, n. 1-2, p. 15-28, 2002.	2002
	JOUDREY, Daniel N. A New Look at US Graduate Courses in Bibliographic Control. Cataloging & Classification Quarterly , v. 34, n. 1-2, p. 57-99, 2002.	2002
	SAYE, Jerry D. Where Are We and How Did We Get Here? or, The Changing Place of Cataloging in the Library and Information Science Curriculum: Causes and Consequences. Cataloging & Classification Quarterly , v. 34, n. 1-2, p. 119-141, 2002.	2002
	LETARTE, Karen M.; TURVEY, Michelle R.; BORNEMAN, Dean; ADAMS, David L. Practitioner perspectives on cataloging education for entry-level academic librarians. Library Resources & Technical Services , v. 46, n. 1, p. 11-22, 2002.	2002
	TAYLOR, Arlene G.; JOUDREY, Daniel N. On Teaching Subject Cataloging. Cataloging & Classification Quarterly , v. 34, n. 1-2, p. 221-230, 2002.	2002

	TAYLOR, Arlene G. Teaching Seriality, The Serials Librarian: From the Printed Page to the Digital Age. Cataloging & Classification Quarterly , v. 41, n. 3-4, p. 73-80, 2002.	2002
	TURVEY, Michelle R.; LETARTE, Karen M. Cataloging or Knowledge Management: Perspectives of Library Educators on Cataloging Education for Entry-Level Academic Librarians. Cataloging & Classification Quarterly , v. 34, n. 1-2, 163-185, 2002.	2002
	YONTZ, Elaine. When Donkeys Fly: Distance Education for Cataloging. Cataloging & Classification Quarterly , v. 34, n. 3, p. 299-310, 2002.	2002
	HARVEY, Ross. Promoting quality metadata in libraries: the role of education. Malaysian Journal of Library & Information Science , v. 8, n. 2, p. 79-93, Dec. 2003.	2003
	HSIEH-YEE, Ingrid. Cataloging and Metadata Education: A Proposal for Preparing Cataloging Professionals of the 21st Century . Submitted to The ALCTS/ALISE Task Force, 2003.	2003
	LASIC-LAZIC, Jadranka; SLAVIC, Aida; ZORICA, Mihaela Banek. Curriculum development in the field of information science: knowledge organization courses. Paper presented at the 26th International Convention, Opatija, Svibnja. Retrieved May 14, 2009, from... 2003	2003
	HILL, Janet Swan. Education and Training of Catalogers: Obsolete? Disappeared? Transformed? - Part I. Technicalities , v. 24, n. 1, p. 9-15, Jan./Feb. 2004. a	2004
	HILL, Janet Swan. Education and Training of Catalogers: Obsolete? Disappeared? Transformed? - Part I. Technicalities , v. 24, n. 2. p. 8-13, Mar./Abr. 2004. b	2004
	TAYLOR, Arlene G. Teaching Authority Control. Cataloging & Classification Quarterly , v. 38, n. 3-4, p. 43-57, 2004.	2004
	TRICKEY, K. V. Education for Cataloging and the Organization of Information: Pitfalls and the Pendulum. New Library World , v. 105 n. 1/2, p. 87-89, 2004.	2004
	HALL-ELLIS, Sylvia D. Descriptive Cataloging proficiencies among beginning students: a comparison among traditional-class and virtual-class LIS students. Journal of Library & Information Services in Distance Learning , v. 2, n. 2, 2005.	2005

	HILL, Janet Swan. Cataloging boot camp: the training issue for catalogers: the training issue for catalogers. <i>In</i> : ACRL NATIONAL CONFERENCE, 12., 2005, Minneapolis. 12th National Conference Papers . Minneapolis: ACRL, 2005. p. 94-102.	2005
	HIXSON, C. G. e outros (org.). Cataloging for the 21st century : A proposal for continuing education for cataloging professionals. ALCTS. Continuing Education Task Force, 2005.	2005
	IWE, J. I. The Relevance of Cataloguing in a Library Science Curriculum in Cross River State of Nigeria in This Technological Age. Cataloging & Classification Quarterly , v. 41, n. 2, p. 27-51, 2005.	2005
	SI, Li. The Status Quo and Future Development of Cataloging and Classification Education in China. Cataloging & Classification Quarterly , v. 41, n. 2, p. 85-103, 2005.	2005
	TANIGUCHI, Shoichi. Current Status of Cataloging and Classification Education in Japan. Cataloging & Classification Quarterly , v. 41, n. 2, p. 121-133, 2005.	2005
	ANDERSEN, Jack; SKOUVIG, Laura. Knowledge Organization: A Sociohistorical Analysis and Critique. The Library Quarterly , v. 76, n. 3, p. 300-322, July 2006.	2006
	HADY, Mohammed Fat'hy Abdel; SHAKER, Ali Kamal. Cataloging and Classification Education in Egypt: Stressing the Fundamentals While Moving Toward Automated Applications. Cataloging & Classification Quarterly , v. 41, n.3-4, p. 407-429, 2006.	2006
	HAIDER, Syed Jalaluddin. Teaching of Cataloging and Classification in Pakistan. Cataloging & Classification Quarterly , v. 43, n. 1, p. 53-65, 2006.	2006
	KOKABI, Mortaza. An Account of Cataloging and Classification Education in Iranian Universities. Cataloging & Classification Quarterly , v. 41, n. 3-4, p. 431-441, 2006.	2006
	MORGAN, John; BRAWDEN, David. Teaching knowledge organization: educator, employer and professional association perspectives. Journal of Information Science , v. 32, n. 2, p. 108-115, 2006.	2006
	SAYE, Jerry D.; [SBREVE]AUPERL, Alenka. Cataloging Education on the Sunny Side of the Alps. Cataloging & Classification Quarterly , v. 41, n. 3-4, p. 269-289, 2006.	2006

	GLASSER, Sally. The changing face of cataloging positions at academic institutions: what skill set is needed, and how can students prepare? The Serials Librarian , v. 51, n. 3/4, p.39-49 2007.	2007
	DAVIS, Jane M. A Survey of Cataloging Education: Are Library Schools Listening? Cataloging & Classification Quarterly , v. 46, n. 2, p. 182-200, 2008.	2008
	ELROD, J. McRee. The case for cataloging education. The Serials Librarian , v. 55, n. 1/2, 2008.	2008
	GALLAGHER, H. M. Dr. Osborn's 1941 "The Crisis in Cataloging". Cataloging & Classification Quarterly , v. 12, n. 3-4, p. 3-33, oct. 2008.	2008
	HALL-ELLIS, Sylvia D. Cataloger Competencies ... What Do Employers Require?, Cataloging & Classification Quarterly , v. 46, n. 3, p. 305-330, 2008.	2008
	HSIEH-YEE, Ingrid. Educating Cataloging Professionals in a Changing Information Environment. Journal of Education for Library and Information Science , v. 49, n. 2, p. 93-106, 2008.	2008
	JOUDREY, Daniel N. Another Look at Graduate Education for Cataloging and the Organization of Information. Cataloging & Classification Quarterly , v. 46, n. 2, p. 137-181, 2008.	2008
	MIKSA, Shawne D. Educators: What Are the Cataloging Issues Students Get Excited About? – Professional and Intellectual Appeals of Cataloging and Students' Misconceptions of Cataloging, Cataloging & Classification Quarterly , v. 45, n. 3, p. 17-24, 2008.	2008
	AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Core competences of librarianship , 2009.	2009
	INTNER, Sheila S. Teaching Cataloging in the Age of Metadata. Technicalities , v. 29, n. 1, p. 1-16. Jan./Feb. 2009.	2009
	IVEY, Robert T. Perceptions of the Future of Cataloging: Is the Sky Really Falling? Cataloging & Classification Quarterly , v. 47, n. 5, p. 464-482, may 2009.	2009
	VALENTE, Colleen. Training successful paraprofessional copy catalogers. Library Resources & Technical Services , v. 53, n. 4, p. 229-230, 2009.	2009

	TAYLOR, Arlene G. Teaching the Dewey Decimal Classification System. Cataloging & Classification Quarterly , v. 42, n. 3-4, p. 97-117, 2009.	2009
	COX, Elizabeth J.; MYERS, Ann K. D. What is a professional cataloger? perception differences between professionals and paraprofessionals. Library Resources & Technical Services (LRTS) , v. 54, n. 4, p. 212-226, 2010. Disponível em: < https://journals.ala.org/index.php/lrts/article/view/4978/6019 >. Acesso em: 04 maio 2020.	2010
	HUDON, Michèle. Teaching Classification, 1990–2010. Cataloging & Classification Quarterly , v. 48, n.1, p. 64-82, 2010.	2010
	PATTUELLI, M. Cristina. Knowledge organization landscape: A content analysis of introductory courses. Journal of Information Science , v. 36, v. 6, p. 812–822, 2010.	2010
	DULL, Margaret E. (Contributor). Cataloging Education and Cataloging Futures: An Interview with Allyson Carlyle. Serials Review , v. 37, v. 2, p. 116-119, 2011.	2011
	EUSTIS, Jennifer Marie. Blogs and Their Place in the Continuing Education of Catalogers. In: SANCHEZ, E. R. (ed.). Conversations with catalogers in the 21st century . Santa Barbara, California: Libraries Unlimited, 2011.	2011
	HALL-ELLIS, S. D. Cataloging/Metadata and Library Science Education Program for Catalogers and Metadata Specialists: challengers for the twenty first century. In: SANCHEZ, E. R. (ed.). Conversations with catalogers in the 21st century . Santa Barbara, California: Libraries Unlimited, 2011.	2011
	AL HIJJI, Khalfan Zahran. Cataloguing and Classification Education in Gulf Cooperation Council (GCC) Countries. Cataloging & Classification Quarterly , v. 50, n.4, p. 276-292, 2012.	2012
	KING, Douglas P. One Practitioner's Perspective on Online Cataloging Education. Cataloging & Classification Quarterly , v. 50, n. 2-3, p. 144-157, 2012.	2012
	MILLER, Steven J.; LEE, Hur-Li, OLSON, Hope A.; SMIRAGLIA, Richard P. Online Cataloging Education at the University of Wisconsin–Milwaukee. Cataloging & Classification Quarterly , v. 50, n.2-3, p. 110-126, 2012.	2012
	MOULAISON, Heather Lea. A New Cataloging Curriculum in a Time of Innovation: Exploring a Modular Approach to Online	2012

	Delivery. Cataloging & Classification Quarterly , v. 50, n. 2-3, p. 94-109, 2012.	
	YOUNG, Naomi Kietzke. Effective Learning and Teaching of RDA: Applying Adult Learning Theory. Journal of Library Metadata , v. 12, n. 2-3, p. 188-198, 2012.	2012
	AL HIJJI, Khalfan Zahran; FADLALLAH, Omar Sulaiman. Theory versus Practice in Cataloging Education in Oman: Students' Perspectives, Cataloging & Classification Quarterly , v. 51, n. 8, p. 929-944, 2013.	2013
	VEITCH, Madeline; GREENBERG, Jane; KEIZER, Caroline; GUNTHER, Wanda. The UNC–Chapel Hill RDA Boot Camp: Preparing LIS Students for Emerging Topics in Cataloging and Metadata. Cataloging & Classification Quarterly , v. 51, n. 4, p. 343-364, 2013.	2013
	JOUDREY, Daniel N.; MCGINNIS, Ryan. Graduate Education for Information Organization, Cataloging, and Metadata. Cataloging & Classification Quarterly , v. 52, n. 5, p. 506-550, 2014.	2014
	LEE, Deborah. Teaching cataloging in a brave new world. Journal of Library Metadata , v. 14, p. 166–189, 2014.	2014
	OCHALL, Lyudmila; OCHOLLA, Dennis. Cataloguing and Classification Education (CCE) and training in Library and Information Science/Studies departments in South Africa. South African Journal of Libraries and Information Science , v. 80, n. 1, p. 1-7, 2014.	2014
	TOSAK, Yuji; PARK, Jung-ran. RDA: training and continuing education needs in academic libraries. Journal of Education for Library and Information Science , v. 55, n. 1, p. 3-25, Jan. 2014.	2014
	HALL-ELLIS, Sylvia D. Metadata Competencies for Entry-Level Positions: What Employers Expect as Reflected in Position Descriptions, 2000–2013. Journal of Library Metadata , v. 15, n. 2, p. 102-134, 2015.	2015
	OCHOLLA, Dennis N.; OCHOLLA, Lyudimila; OLSON, Hope A.; GLOVER, Jeannette R.; GUIMARÃES, José Augusto. A comparison of Cataloging and Classification Education (CCE) in Library and Information Science in South Africa, Brazil and the USA (SOBUSA): an overview. Africa Journal Library, Archives & Information Science , v. 25, n. 1, p. 15-27, April 2015.	2015

	SNOW, Karen; HOFFMAN, Gretchen L. What makes an effective cataloging course? Library Resources & Technical Services , v. 59, n. 4, p. 187-199, 2015.	2015
	ALAJMI, Bibi; REHMAN, Sajjad ur. Knowledge organization trends in library and information education: Assessment and analysis. Education for Information: An Interdisciplinary Journal of Information Studies , v. 32, n. 4, p. 411-420, 2016.	2016
	CATALOGING COMPETENCIES TASK FORCE. Core Competencies for Cataloging and Metadata Professional Librarians . Association for Library Collections & Technical Services, 2017.	2017
	REHMAN, Sajjad ur; ALAJMI, Bibi. Knowledge organization content in graduate coursework". Library Review , v. 66 n. 1/2, p. 90-106, 2017.	2017
	DAVID-WEST, Boma T.; ANGREY, Cecilia U. Cataloguing and classification skills and information dissemination in libraries. Journal of Educational Research and Review , v. 6, n. 7, p. 94-97, dec. 2018.	2018
	FREDERICK, Donna Ellen. Core competencies for cataloging and metadata professional librarians - the data deluge column. Library Hi Tech News , n. 8, p. 15-20, 2018.	2018
	SIBIYA, Philangani Thembinkosi; SHONGWE, Mzwandile Muzi. A comparison of the cataloguing and classification curriculum and job requirements. Library Management , v. 39, n. 6/7, p. 474-487, 2018.	2018
	SNOW, Karen; HOFFMAN, Gretchen L.; MCCOURRY, Maurine; SANDY, Heather Moulaison. Phoenix or Dodo? Re-Envisioning Cataloging Education. In: SNOW, Karen; HOFFMAN, Gretchen L.; MCCOURRY, Maurine; SANDY, Heather Moulaison. Re-Envisioning the MLS: Perspectives on the Future of Library and Information Science Education . [S.l.]: Emerald Publishing, 2018. Chapter 12, p 227-239.	2018
	ENGELSON, Leslie A. Sufficiency of cataloging education: school librarians respond. Journal of Education for Library and Information Science , v. 60, n. 4, p. 285-311, October 2019.	2019
	SNOW, Karen. Shifting Sands and the Prophet's Dream: Exploring the Future of Information Organization Education. Journal of Education for Library and Information Science , v. 60, n. 2, p. 139-151, 2019.	2019

	PENNINGTON, Diane. RDA education: the who, what, when, where, why, and how. Catalogue and Index : periodical of the Cataloguing and Indexing Group, a Special Interest Group of CILIP, the Library and Information Association, v. 196, Sept. 2019.	2019
	LEE, Deborah. Teaching cataloguing ethics: an exploration of an ethics-infused knowledge organization curriculum. Art Libraries Journal (In press), [S.l.], 2023.	2023

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

APÊNDICE C – Textos sobre Educação Catalográfica em língua espanhola

Nº	REFERÊNCIAS	ANO
	FRÍAS MONTOYA, José Antonio. La formación universitaria de los catalogadores desde el punto de vista de los directores de las bibliotecas: avance de resultados. <i>In: JORNADAS ESPAÑOLAS DE DOCUMENTACIÓN AUTOMATIZADA, 4., 1994, Gijón. Actas...</i> Gijón: FESABID, 1994. p. 703-709.	1994
	BARBER, Elsa E.; PISANO, Silvia L. La formación del profesional de Bibliotecología y Ciencia de la Información en el área Procesamiento de la Información en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. <i>In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE CATALOGACIÓN: TENDENCIAS EN LA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA, 2., 2006, México, D.F. Memoria.</i> México, D.F.: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Library Outsourcing Service, 2007. p. 347-366.	2007
	GUTIÉRREZ CHIÑAS, Agustín. Enseñanza de la catalogación en los planes de estudio de la licenciatura en Bibliotecología: el caso de México. <i>In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE CATALOGACIÓN: TENDENCIAS EN LA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA, 2., 2006, México, D.F. Memoria.</i> México, D.F.: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Library Outsourcing Service, 2007. p. 367-378.	2007
	GONZÁLEZ ROMERO, María Teresa. El docente de las materias de catalogación ante las TIC y las fuentes normativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. <i>In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE CATALOGACIÓN: TENDENCIAS EN LA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA, 2., 2006, México, D.F. Memoria.</i> México, D.F.: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Library Outsourcing Service, 2007. p. 203-224.	2007
	SALDAÑA, Julia Margarita Martínez. La certificación de catalogadores en los programas internacionales de capacitación de alto nivel. <i>In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE CATALOGACIÓN: TENDENCIAS EN LA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA, 2., 2006, México, D.F. Memoria.</i> México, D.F.: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Library Outsourcing Service, 2007. p. 225-238.	2007

	MARTÍN GONZÁLEZ, Y.; RÍOS HILARIO, A. B. Adaptación de la asignatura de Catalogación Descriptiva al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ibersid: revista de sistemas de información y documentación , v. 1, p. 245-250, 15 set. 2007.	2007
	FIGUEROA ALCÁNTARA, Hugo Alberto. "Tendencias en la enseñanza de la catalogación", p. 241-246. En Filiberto Felipe Martínez Arellano (Compilador). Memoria del Segundo Encuentro Nacional de Catalogación y Metadatos: en los umbrales de un nuevo código de catalogación, 24 al 26 de octubre de 2007. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2008.	2008
	MOLINA MERCADO, Esperanza. Los fundamentos de la Organización Documental en la Microestructura Curricular de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información de la UNAM . 2012. 188 f. Tese (Maestro) - Curso de Maestra En Bibliotecología y Estudios de La Información, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de La Información, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.f, 2012.	2012
	ESPINO RIVERA, María de Los Ángeles. Estrategias de enseñanza para la catalogación en la educación Bibliotecológica en México . 2013. 176 f. Tese (Maestro) - Curso de Maestra En Bibliotecología y Estudios de La Información, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de La Información, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.f, 2013.	2013
	RIVERA ESPINO, Mary Carmen; GARCÍA MELÉNDEZ, Héctor Eduardo; RODRÍGUEZ VIDAL, Patricia Lucía; VEGA BARRERA, Laura. Las aplicaciones de la web 2.0 en la enseñanza de la catalogación en línea. Anuario de Bibliotecología , v. 1, n. 2, p. 29-41, 2013.	2013
	STUBBS, Edgardo. Aplicación de las herramientas de la web 2.0 a la enseñanza de la catalogación de documentos. Trabajo final integrador . 2016. 58 f. Tese (grado) – Curso de Especialista en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 2013.	2016
	MATEO RÉ, S. M.; LENCINAS, V. Enseñanza de las RDA em catalogación avanzada: una propuesta didáctica . Córdoba, Colombia: Universidad Nacional de Córdoba, 2020.	2020

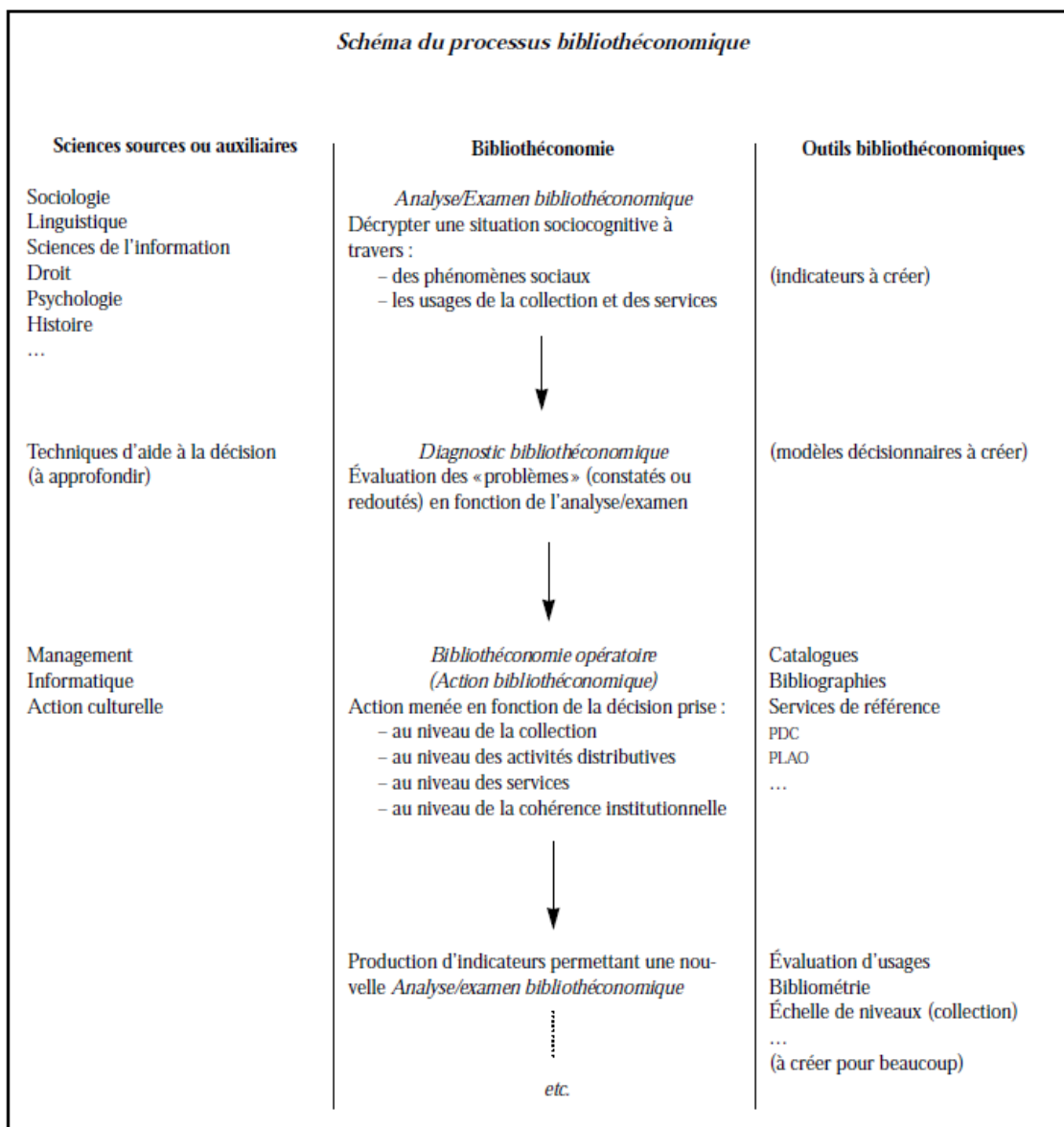
Fonte: elaborado pelo autor (2024).

APÊNDICE D – Textos sobre Educação Catalográfica em língua francesa

Nº	REFERÊNCIAS	ANO
	TARIN, Laurence. Bibliothèques et documentations numériques: Quelles compétences? Quelles formations?. Bulletin des bibliothèques de France (BBF) , Paris, n. 6, p. 89-91, nov. 2003. Disponível em: < http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-06-0089-004 >. Acesso em: 04 maio 2020.	2003
	DUSSERT-CARBONE, Isabelle. Faut-il encore enseigner le catalogage?. Bulletin des bibliothèques de France (BBF) , Paris, n. 4, p. 20-20, Juill. 2005. Disponível em: < http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-04-0020-003 >. Acesso em: 04 maio 2020.	2005
	REVELLI, Carlo. L'Assassinat des catalogueurs. Bulletin des bibliothèques de France (BBF) , Paris, n. 4, p. 13-19, Juill. 2005. Disponível em: < http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-04-0013-002 >. Acesso em: 04 maio 2020.	2005
	CAZABON, Marie-Renée; DUSSERT-CARBONE, Isabelle. Le Catalogage: méthodes et pratiques. Bulletin des bibliothèques de France (BBF) , Paris, n. 1, p. 105-106, janv. 2008. Disponível em: < http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2008-01-0105-003 >. Acesso em: 04 maio 2020.	2008
	BORAUD, Anne. Décrochages dans l'imaginaire technique des bibliothécaires. Bulletin des bibliothèques de France (BBF) , Paris, n. 5, p. 11-13, sept. 2012. Disponível em: < http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2012-05-0011-002 >. Acesso em: 04 maio 2020.	2012
	PILON, Nathalie. Enseigner les RDA: un défi de taille. Documentation et bibliothèques , v. 58, n. 3, p. 154-159, 2012.	2012

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

ANEXO A – Esquema do processo da biblioteconomia



Fonte: (Calenge, 1998).

