

Práticas pedagógicas e emancipação: os (des)caminhos da cidadania na sociedade brasileira

Raimundo Martins de Lima¹

Analisa as práticas pedagógicas e os processos de emancipação e cidadania a partir de suas dependências em relação ao ciclo de transferência da informação, tendo como referencial o ensino de biblioteconomia. Considera os padrões informacionais responsáveis pela gestão das práticas que constroem, conservam e transformam as estruturas sociais; as práticas pedagógicas como a base dos processos de socialização, emancipação e cidadania e as escolas de biblioteconomia como as unidades potenciais de legitimação das habilidades e competências teórico-práticas da área de informação. Aponta e comenta algumas alternativas.

157

Introdução

Neste texto reflito acerca das influências que a informação, enquanto artefato cultural, exerce sobre as práticas pedagógicas e sobre os processos de emancipação e cidadania, tomando como parâmetro as práticas de ensino da graduação em biblioteconomia.

Nesse sentido, apoiado nos pressupostos do ciclo da informação de LANCASTER (1989), contemplo tanto as atividades atinentes à formação profissional dos bibliotecários quanto as atividades relacionadas com a prestação de serviços aos usuários. Segundo esse referencial, tratam-se de ações que projetam o exercício da cidadania e vislumbram a participação ativa do ensino de graduação em biblioteconomia em processos que compreendem desde a produção da informação até seu uso para uma nova produção. Essa é uma leitura que coloca as práticas dos bibliotecários, sobretudo daqueles que exercem o magistério superior, no centro das questões políticas e socioculturais da sociedade brasileira.

Duas são as questões básicas que se colocam nessa temática. Uma é a influência exercida pelos padrões informacionais na construção das estruturas sociais, por serem eles que, direta ou indiretamente, gestam as práticas sociais que constroem, conservam ou transformam os modelos de sociedade. A outra é a visão que concebe as práticas pedagógicas como a base dos processos de socialização, emancipação e cidadania e das ações de legitimação e de desenvolvimento das habilidades e competências cultural, política e sócio-econômica, onde as escolas de biblioteconomia devem ser vistas como as principais unidades de legitimação e

¹ Professor do Curso de Biblioteconomia da Universidade do Amazonas e aluno do Curso de Mestrado em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba.

desenvolvimento dessas ações na área da informação registrada.

Informação e contexto sociocultural

Estamos vivendo uma época marcada pelo uso de tecnologias pós-1975 que, ao associarem o computador às telecomunicações, têm facilitado o fluxo e o acesso à informação². Essas facilidades, além de valorizarem a informação como fator de produção e desenvolvimento social e econômico, também agilizaram o seu processo de transferência, provocando alterações no comportamento das pessoas e das organizações.

Nesse contexto, a informação deixa de ser um bem coletivo para se transformar num bem de consumo de alto valor econômico. Para BOTELHO, BATISTA e AMARAL (1994), essa é uma mudança que se deve ao fato de ser a informação fonte de geração de conhecimentos e estes, quando acumulados, possibilitam a produção científica e tecnológica que, em última instância, condiciona a produção de bens e serviços. Sua relevância como instrumento de poder ou como subsídio para o trabalho das unidades de informação (bibliotecas e centros de documentação, entre outras) é assinalada por GUIMARÃES e GUAREZZI (1994). Para eles, trata-se de um objeto de interesse inquestionável, tanto em sentido estético - como mensagem em si - quanto em sentido dinâmico, porque materializa o processo de comunicação.

ROSETTO (1994) enxerga o papel inovador da informação como uma questão estratégica, cuja influência e potencialidade estendem-se a todos os níveis e setores da sociedade. Justificando essa dimensão, argumenta: *“Organizações e países que sofrem supressão ou distorção de informação não são capazes de produzir inovação bastante para manter os seus níveis culturais e econômicos de desenvolvimento”* (p. 277). Para BREGLIA e RODRIGUES (1994), isso só acontece porque a informação, ao ser absorvida pelo homem, tanto pode favorecer a solução de uma questão técnica quanto a construção de um discurso ideológico interessado em práticas transformadoras que libertam e conscientizam, ou em práticas conservadoras que reproduzem e escravizam.

Essas visões impõem duas considerações acerca das práticas dos bibliotecários na sociedade atual. A primeira refere-se ao ciclo de transferência da informação (LANCASTER, 1989), apresentando-se como um referencial que permite enxergá-las como ações dialéticas e integradas, dentro dos processos de produção e uso da informação, e isso as coloca no centro das questões socioculturais das sociedades e as relaciona a estágios de emancipação e de cidadania³. A segunda consideração diz respeito aos pressupostos da teoria do cotidiano e da sociologia do conhecimento (HELLER, 1992 e BERGER e LUCKMANN, 1995), vinculando a análise do conhecimento e da realidade social às dimensões sócio-históricas e às representações simbólicas que os geraram. Nesse sentido, entende-se que as realidades sociais não são obras do acaso, mas construções decorrentes das ações

² O termo informação está sendo utilizado de acordo com a definição da Federação Internacional de Informação e Documentação (FID), ou seja: “Todo conhecimento de natureza técnica, econômica, mercadológica, gerencial, social, etc. que, por sua aplicação, favoreça o progresso na forma de aperfeiçoamento e inovação” (AGUIAR, 1991, p. 8).

³ Emancipação, entendida como competência teórica e prática para formular e executar projetos próprios de desenvolvimento (DEMO, 1990) e cidadania como exercício de direitos e deveres civis, sociais e políticos (COVRE, 1993).

dos homens, nos seus jogos de interesses e nos confrontos entre diferentes saberes e poderes, dentro de um ciclo comunicativo que absorve as formas que concentram e transportam informação.

É através dessas ações que o homem, exercendo sua capacidade de aprender e de ensinar, consegue absorver, produzir, reproduzir, modificar e transmitir as mais variadas formas de conhecimento e de cultura. Portanto, não se tratam de ações desinteressadas, inocentes e neutras, mas comprometidas com uma certa visão de mundo, com um projeto de sociedade específico, posto que imbricadas de relações de poder e conflitos.

Segundo GÓMEZ (1984), isso faz com que todo processamento de informação seja intermediado por um sistema de conceitos que acaba configurando no sujeito social *um modelo ideal de mundo*, uma matriz conceitual que lhe serve de referência para emissão, recepção e decodificação de mensagens e para condicionar a sua agregação a grupos que compartilhem dos mesmos interesses e que tenham a mesma visão de mundo e de sociedade.

Operacionalmente, em um primeiro momento, esses conceitos são utilizados pelo homem como um referencial para orientar suas atitudes individuais e só posteriormente são assumidos e internalizados, de forma coletiva, pelo grupo ao qual já integra e compartilha os interesses.

Como se observa, essa é uma estruturação biográfica condicionada pelas atitudes assumidas pelo homem em face dos seus interesses e conflitos. Sob esse prisma, entende-se que cada indivíduo ou grupo social constrói um código particular que reflete tanto a imagem que ele faz do mundo quanto expressa o seu posicionamento frente aos conjuntos de interesses que constituem a sociedade.

Tudo isso acentua a natureza informacional da sociedade, sobretudo porque a produção e a reprodução dos artefatos culturais se realizam na exata medida do domínio quantitativo e qualitativo de informações por parte dos sujeitos sociais. Portanto, quanto maiores forem as condições de acesso e uso desses artefatos, maiores também serão as condições para produzi-los e reproduzi-los. Talvez por isso MARTELETO (1992) afirme, categoricamente, que toda prática social é também uma prática informacional. Com isso, acaba colocando as letras definitivas da relação entre informação e estrutura social, além de reconhecer o poder da informação como mecanismo de transmissão, assimilação ou rejeição de significados, símbolos e signos culturais.

Nessa perspectiva, o conceito de informação somente adquire sentido se relacionado ao conceito de cultura, este entendido por MARTELETO (1992) como o conjunto dos artefatos (palavras, conceitos, técnicas, regras e linguagens) que são construídos pelo homem em suas relações sócio-profissionais, através dos quais justificam o que produzem e reproduzem, material e simbolicamente. Essa mesma acepção é utilizada por SANTOS (1994), que conceitua cultura como uma construção sócio-histórica, um produto coletivo da vida humana, seja como concepção ou dimensão do processo social.

Tudo isso dá maior realce ao conceito de informação adotado por GEERTZ (1978), que a concebe como um artefato cultural dependente das ações do homem e de suas relações com outros homens e com suas realidades sociais imediatas e ampliadas. Portanto, também vista como artefato coletivo imbricado de significados distintos.

Assim, a informação assume a função de elemento catalisador de interesses e valores de grupos de indivíduos, de acordo com uma certa visão de sociedade e de mundo, sendo essa visão o elemento de filtragem das informações que permitirá a produção e a reprodução desses artefatos culturais, bem como a sua institucionalização na sociedade.

Por fim, assume o status de bem cultural e, nesse caso, apoia-se em um modelo racional onde o homem é entendido como sujeito de suas posses e de suas condições culturais. Aliás, um modelo que se aproxima do conceito de *habitus* de BOURDIEU (1983), que define esse processo como constituído de um conjunto de relações sócio-históricas que são internalizadas pelos indivíduos sob a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, apreciação e ação. Trata-se de uma espécie de capital social global (somatório dos capitais cultural, profissional, político e sócio-econômico) dependente do perfil sócio-econômico dos indivíduos, aspecto que remete essa questão para a origem de cada um. Logo, é a partir da forma de produção, distribuição e consumo de informações, e da posição de cada indivíduo no seu meio social, que são elaboradas suas ações de produção, reprodução, resistência, conservação ou transformação das estruturas da sociedade.

Nessa perspectiva, a cultura atua como uma espécie de banco de dados da memória universal, reunindo todos os artefatos simbólicos e materiais produzidos pelo homem, enquanto que a informação, seja como insumo ou produto da cultura, atua como elemento propulsor desse manancial de valores, práticas e comportamentos sócio-históricos.

Emancipação e cidadania

O tema cidadania vem ganhando cada vez mais espaço nos foros de discussões da sociedade brasileira, aparecendo nos discursos dos empresários, dos políticos, das autoridades constituídas, dos intelectuais e das lideranças dos trabalhadores, bem como nas práticas dos meios de comunicação em geral e até no cotidiano dos excluídos. Talvez isto se deva ao acentuado distanciamento entre os processos de democratização política e democratização social.

Atualmente ela é assunto de debates de interesses generalizados, cobrindo um enorme leque de reivindicações, como saneamento básico, saúde, educação, participação social e política, entre outros. Trata-se de um avanço que é proporcional ao processo de democratização das estruturas da vida social e que vem sendo efetivado pelos movimentos sociais e organizações sociais instituídas, como a família, a escola, a igreja e partidos políticos, entre outras.

Por conseguinte, cidadania é uma prática sociopolítica que necessita de certas condições para se efetivar, estando vinculada à capacidade que têm os homens de exercerem seus direitos e deveres de cidadãos: os civis, relativos às liberdades individuais, para que possam dispor do próprio corpo e locomover-se; os sociais, atinentes ao acesso às políticas públicas e à satisfação das necessidades básicas de sobrevivência; os políticos, relacionados às deliberações pessoais sobre formas de expressão, pensamento e práticas políticas e religiosas.

Essas condições, porém, variam em conformidade com o estágio de emancipação do próprio homem e decorrem do confronto entre classes ou entre

iguais e desiguais. Trata-se de um confronto marcado por uma desigualdade social tanto estrutural quanto histórica: estrutural, porque faz parte da sociedade e define as formas das relações sociais entre os homens; histórico, porque varia no tempo e configura a ação dos indivíduos.

Todavia, pela ótica da classe dominante, essa desigualdade é apenas uma situação conjuntural e isso explicaria porque iguais e desiguais teriam sempre os mesmos traços. Porém, parece mais lógico acreditar que, se os espaços sociais não são livres, também não são ocupados por nenhuma prerrogativa de natureza biológica, mas resultados de conquistas. Logo, é previsível que essas conquistas não ocorram sem conflitos de interesses, posto que as vantagens sócio-econômicas e políticas que esses espaços proporcionam impelem seus ocupantes a lutar por eles, para repudiar qualquer tentativa de reordenamento.

Essa perspectiva nos leva a concordar com a forma que DEMO (1990) define emancipação: *“Competência teórica e prática de formular e executar projeto próprio de desenvolvimento”*. Para ele, ser cidadão é ser *“... sujeito social consciente e politicamente organizado, capaz de conceber e realizar projeto próprio de confronto social com os privilegiados do sistema”* (p. 60 e 64). Logo, o que torna uma sociedade mais cidadã do que outra é a sua capacidade para gerir suas próprias desigualdades socioculturais e políticas, construídas ao longo do tempo.

Portanto, os processos de emancipação e de cidadania dependem, em grande parte, do próprio sujeito social e das suas etapas de socialização. Dá-se de dentro para fora como qualquer outro processo educativo, iniciando-se com uma postura crítica de reconhecimento e recusa das suas condições de existência, embora o salto qualitativo dependa sempre de suas competências teórica e prática, como acentua DEMO (1990).

Com relação à sua trajetória histórica, o processo de cidadania tem na pólis grega a sua origem e sua prática se deve ao surgimento da vida na cidade (COVRE, 1993). Na verdade, a pólis grega constituía-se de um conjunto de homens livres, com participação política permanente em um regime democrático, onde a convivência coletiva era discutida e deliberada em função de direitos e deveres. No entanto, tratava-se de uma cidadania restrita, posto que as mulheres e os escravos não gozavam dessas prerrogativas.

Foi com a Revolução Francesa, entretanto, que foram lançadas as bases da cidadania que a visão de DEMO (1990) projeta. Segundo COVRE (1993), o marco dessa ocorrência foram as Cartas Constitucionais da França, ao criar o Estado de Direito e anunciar um código jurídico centralizado. Tratava-se de um conjunto de leis que objetivava estabelecer direitos iguais para todos e acabar com as desigualdades que sempre subjugaram os homens, fossem as normas difusas da sociedade feudal, fossem as arbitrariedades do regime monárquico.

Pelo que se observa, esse Estado de Direito concebia a idéia de um regime democrático pleno, ou seja: um espaço onde os indivíduos atingissem o seu estatuto de cidadão, onde pudessem ser respeitados no exercício dos seus direitos e onde, por fim, o Estado garantisse o livre movimento das forças sociais. Trata-se de uma proposta que traz consigo a raiz do modelo liberal, uma vez que considera os interesses individuais e de grupos como complementares entre si, e o Estado como uma força neutra. Com essa expectativa, como inexisteriam conflitos de interesses, as

forças sociais seriam equilibradas e o objetivo comum seria o máximo de bem-estar e o progresso em benefício de todos. Porém, como nem a sociedade civil nem o Estado têm essa natureza, esses objetivos não lograram êxito e os processos de emancipação e de cidadania continuaram a trilhar caminhos marcados por avanços e recuos.

Em tempos de modernidade e de sociedade global, todavia, faz-se mister analisar esses conceitos além das condições subjetivas da estrutura social. Nesse sentido, a questão do consumo de bens materiais acaba se vinculando aos processos de emancipação e de cidadania, seja porque os princípios de liberdade, igualdade e propriedade, organizados pelo contrato social entre sociedade civil e Estado, passaram a operar, destacadamente, em termos econômicos (IANNI, 1995), seja porque as novas formas de consumo resultantes disso alteraram de forma significativa o exercício da cidadania (CANCLINI, 1995).

As condições estrutural e conjuntural em que isso vem acontecendo diferem bastante daquelas vivenciadas nos Estados nacionais. No mundo atual, o indivíduo se constitui e se desenvolve em condições sociais, econômicas, políticas e culturais totalmente novas para ele. Hoje, os elementos de suas referências, como língua, religião, história, tradição, entre outros, são complementados por outros padrões, valores e símbolos de circulação mundial.

Essa é uma realidade irreversível que deve ser tratada sem pavor, mas sem euforia também. Afinal, se, por um lado, abre novas perspectivas para os indivíduos sujeitos desse processo, por outro, também altera as mediações entre ele e as estruturas sociais e passa a exigir mudanças de comportamento que pressupõem algumas condições que nem sempre o indivíduo poderá arbitrar. Na verdade, essa é uma situação que impõe novos desafios e enormes dificuldades aos indivíduos, sobretudo aos desiguais, para que possam desenvolver processos de emancipação e práticas de cidadania, mesmo enquanto consumidores.

Apesar de todo avanço da tecnologia informacional e dos processos de auto-educação que ele tem proporcionado, o entendimento de que as práticas de consumo são também práticas de cidadania ainda encontra resistência. Com isso, as atividades de consumo continuam sendo tratadas como um ato irracional, manipulado pelas estratégias de convencimento do mercado.

Ora, se cidadania pressupõe uma atitude pessoal, se é dependente de um processo emancipatório e se este implica livre arbítrio, inclusive para ser diferente, não vemos como não considerar, também, as atividades de consumo como uma das formas de se praticar cidadania.

Socialização e práticas pedagógicas

Preliminarmente, entendo o processo de socialização como toda ação que procura tornar o homem um membro da sociedade. Essa é uma visão que dá àquelas ações a dimensão de um processo essencialmente educativo.

Para KRUPPA (1994), esse é um processo dependente da capacidade que têm os homens de influírem no comportamento dos outros, modificando-se mutuamente, de forma interativa, a partir das relações que estabelecem com outros homens e com as suas realidades, ao longo de suas vidas.

HELLER (1992) destaca a natureza do homem como um ser individual e genérico, características que envolvem ações de manifestação, assimilação e transformação de valores de uma conduta individual e coletiva. Para ela, o homem já nasce na sua cotidianidade e nela, através da assimilação do imaginário e do real, individual e coletivo, construído historicamente pelos seus antecessores e contemporâneos, adquire suas habilidades.

Tudo isso faz com que a objetividade e a subjetividade da realidade social sejam também vinculadas à natureza plural da sociedade, sendo a diferença de significados que essa realidade tem para cada indivíduo dependente das formas de distribuição do conhecimento e dos processos de socialização.

A objetividade da sociedade, portanto, corresponde ao fato de que o homem constrói não apenas a si, mas a sociedade que atende aos seus interesses. Por conseguinte, uma mesma realidade nem sempre tem o mesmo significado para sujeitos diferentes: aquele que a interioriza em sua totalidade e compreende o seu significado real a tem como realidade objetiva; o outro, que somente absorve o seu significado de forma parcial, concebe-a como realidade subjetiva.

Assim, esse conhecimento sociocultural que é adquirido através dos processos de socialização, mediante linguagem oral, escrita e gestual, constitui-se num acervo heterogêneo posto à disposição do homem. Porém, como a experiência biográfica não é homogênea, parece normal vislumbrarem-se formas diferentes de uso desse acervo. Por isso, no dia-a-dia, esses processos acabam sendo marcados por lutas em torno da afirmação de saberes que tentam definir o social, o econômico, o político e o cultural de um modo muito particular.

É nessa dinâmica, intimamente vinculada às relações sociais de dominação e aos processos de produção, distribuição e uso do conhecimento, que são legitimadas as ações de socialização.

A primeira fase da socialização ocorre no seio familiar, quando o ser humano, através de ações de afetividade e da assimilação de valores, começa a construir sua identidade e a elaborar seus conceitos de moral e de ética, bem como princípios de liberdade, de independência e ter domínio de suas potencialidades e limitações. Essa fase é denominada por BERGER e LUCKMANN (1995) de socialização primária, possivelmente a mais importante para os papéis que o homem terá de desempenhar na sociedade.

A segunda fase, denominada por esses autores de socialização secundária, marca a entrada do homem nos setores da realidade objetiva da sociedade, ou seja, no mundo da divisão do trabalho e da distribuição social do conhecimento⁴. É nessa fase que as práticas pedagógicas e a escola se colocam como importantes dentro do processo de socialização. Afinal, enquanto organização social, a escola deve proporcionar aos seus alunos uma visão ampliada de mundo que ajude sua inserção nas relações sociais, políticas e culturais da sociedade. Essa é uma missão que exige práticas capazes de inculcar-lhes noções de direitos e deveres, ordem estatal e civil e de legislação em geral, além de fornecer-lhes a base para aprender a ler, escrever e fazer contas.

Essas ações são institucionalizadas, sobretudo, a partir da estrutura curricular

⁴ Trabalho aqui entendido como toda atividade que o homem realiza para sobreviver, mediante esforço intelectual ou manual, e conhecimento como o produto desse esforço (Cysne, 1991).

da escola. Nesse sentido, duas são as possibilidades de estruturação: a primeira relaciona o currículo aos pressupostos das ciências naturais, dando-lhe um enfoque conservador, enquanto a segunda o relaciona aos postulados das ciências críticas, dando-lhe um enfoque progressista, voltado para a transformação social. Esse é o enfoque que contempla o processo educativo que idealizamos para a sociedade brasileira.

Para SILVA (1990), essa visão conservadora tem uma base tecnicista e se orienta pelos princípios da eficiência, da racionalidade, da divisão do trabalho e da produtividade, defendidos pela Teoria da Administração Científica de Frederick Taylor. Trata-se de uma concepção que se caracteriza pelo preestabelecimento de objetivos e pela previsibilidade de ações, transformando o currículo em instrumento de dominação cultural e ideológica e num simples mediador entre a ordem sócioeconômica e os indivíduos, isto é, o currículo passa a ser visto como um promotor da institucionalização de significados e comportamentos que se deseja reproduzir, cabendo ao professor apenas executá-lo.

Conclui-se, assim, que esse enfoque conservador se identifica mais com um processo de ensino-aprendizagem, porque projeta práticas não interativas em sala de aula, em termos de transmissão e domínio de conteúdos, sendo mais funcional e pretensamente neutro em questões de valores. Isso faz com que a estrutura curricular assuma uma forma estática e acabada, projetando um ensino que se preocupa apenas em atender as normas legais, sem nenhuma vinculação com os aspectos mais filosóficos e políticos da educação. Nesse sentido, fere o sentido etimológico da palavra currículo, porque se opõe à idéia de caminho, percurso, trajetória e jornada.

Para GIUBILEI (1985), essa visão de currículo objetiva o adestramento do indivíduo em certas habilidades técnicas para que ele alcance o máximo de desenvolvimento pessoal no presente, tornando-se capaz de encontrar meios eficientes para alcançar fins desejáveis e predeterminados. Isto faz com que se identifique com as verdades consagradas pela ciência, as quais cada aluno deve dominar, memorizar e aceitar como prontas e acabadas, sem questioná-las.

Se, por um lado, esse enfoque pode facilitar o aprendizado, posto que a elaboração desses objetivos privilegia as atividades-meio da organização educacional, dentro de um plano claro e racional de atividades, por outro, também planta a semente da subserviência e da dominação. Afinal, por esse enfoque, o professor é o dono do saber, a autoridade que detém o conhecimento que deve ser transmitido ao aluno, sem levar em consideração quaisquer variáveis.

Ora, se educação é sempre a expressão de uma civilização e de um sistema político e econômico, a escola deve refletir, a partir do seu currículo, a vida e os ideais do homem que vive no mesmo tempo e lugar onde ela está inserida, mas com um olhar para o futuro. Significa que essa dinamicidade curricular precisa adequar-se à própria realidade da educação e da vida social, uma possibilidade que o enfoque conservador dificilmente será capaz de propiciar.

Assim, como a sociedade atual se caracteriza pela construção de realidades dinâmicas e plurais, os ideais educacionais e formacionais do homem também devem se orientar pelos mesmos princípios. Para CÂMARA (1981), isto exige um processo educativo também dinâmico, que permita a aquisição não só de conhecimentos

específicos, mas principalmente o desenvolvimento de habilidades intelectuais que possibilitem uma aprendizagem permanente. Entende a autora que a simples aquisição de conhecimentos registrados não se justifica numa sociedade com as características da atual, até porque se tornam facilmente obsoletos pela descoberta de novos conhecimentos.

Como ciência crítica, entretanto, a estrutura curricular da escola se apresenta com uma visão progressista, como um processo de estruturar, organizar e conceber ações coletivas, mas dentro de um contexto ampliado de educação e de uma orientação valorativa vinculada aos compromissos éticos, morais e políticos de professores e alunos. Significa que esses sujeitos sociais, além de interagirem entre si, devem também manter uma estreita relação com as realidades socioculturais que cercam o ambiente escolar. Além disso, por esse enfoque, os alunos perdem aquela natureza passiva, como receptores de mensagens, para serem sujeitos das suas próprias histórias (CÂMARA, 1981; GIUBILEI, 1985; SILVA, 1990; TORRES, 1994; SILVA, 1995 e MOREIRA, 1995).

A preocupação desse enfoque não é com a afirmação, memorização ou aprendizagem de conhecimentos, muitas vezes até dissociados da realidade em que estão sendo transmitidos, mas com a construção de um processo coletivo de produção de novos conhecimentos, a partir do exercício da análise e da crítica daqueles já consagrados, em face da própria realidade social, política e econômica.

Operacionalmente, esse enfoque é viabilizado na medida em que o currículo é concebido como base para a reconstrução social, que aborda o papel da educação dentro de um contexto sociocultural mais ampliado, onde os sujeitos desse processo - professores e alunos - são identificados como agentes sociais e instrumentos políticos estimuladores de ações críticas e criativas, com vistas à transformação das estruturas sociais.

Como se vê, antes de ser uma estrutura de disciplinas a ser seguida, esse enfoque crítico sugere uma filosofia de vida, posto que leva professores e alunos a viverem aquilo que dizem e a praticarem aquilo que pregam. Com isto, privilegia também o sentido de currículo real, aquele que é construído através da ação dialética e interacional de professores e alunos, cabendo aos primeiros dirigirem não os alunos, mas o processo.

Além disso, coloca em discussão os conceitos de currículo explícito e de currículo oculto. O primeiro reflete uma estrutura que é apresentada de forma prescritiva, pronta para ser aplicada, independentemente de quaisquer variáveis sócio-econômicas; o segundo refere-se às intenções não declaradas que estão embutidas nessa estrutura dada e que, por não serem discutidas, encobrem as questões valorativas e ideológicas que representam.

O último elemento dessa estruturação é o projeto político-pedagógico da escola. Trata-se de uma espécie de carta de navegação ou roteiro de viagem que, além de orientar e dar sentido às ações da escola, ainda contempla e reflete seus compromissos filosóficos e políticos. Nesse sentido, acaba determinando o comportamento de todos os envolvidos no processo educativo, tendo uma relação direta com o papel que dela se espera, que é o de proporcionar aos alunos uma visão ampliada do mundo para ajudá-los a se inserirem nas relações socioculturais e políticas da sociedade. Na prática, esse projeto representa a formalização daquilo

que a escola intenta realizar, com vistas a desenvolver nos alunos as habilidades técnicas e culturais que irão subsidiar as suas práticas profissionais.

Segundo VEIGA (1995), entretanto, como uma ação intencional, além de representar uma busca de direção, tem sentido político-pedagógico explícito e compromisso definido coletivamente: *político*, porque reflete um compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade; *pedagógico*, porque define as ações educativas mais adequadas para que a escola possa alcançar seus objetivos e cumprir as suas intencionalidades. Esses aspectos constituem os meios de estruturação do conhecimento escolar.

Nessa estruturação, o projeto político-pedagógico ganha a forma e a denominação de currículo, entendido este como um processo de construção social do conhecimento que contempla a sistematização dos meios necessários a essa construção, a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, bem como de contestá-los, com vistas à produção de novos conhecimentos.

A relação entre um e outro é muito íntima, coextensiva mesmo. Nesse sentido, o pensamento de TORRES (1994) é bastante elucidativo. Para ela, toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre o que e como se deve ensinar, aprender ou avaliar o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de se relacionar, entre outros) e reflete uma determinada concepção, não só do educacional, mas do social, do político e do cultural.

Tudo isso faz com que o projeto político-pedagógico da escola seja considerado como um dos principais elementos do processo educativo (talvez até o mais importante deles) e reconhecido com potencial e capacidade para assegurar aos membros da comunidade escolar interna e externa práticas permanentes com vistas à redefinição conceitual (questões teóricas) acerca do que ela entende por conhecimento, sociedade, cultura, educação, escola, ensino, aprendizagem, entre outros aspectos. Até porque é ele que consolida as regras ético-normativas que subsidiam as práticas da escola, através de regimentos e planos pedagógicos que registram e legalizam as intencionalidades da escola e as tornam conhecida e reconhecida.

Práticas pedagógicas em biblioteconomia

De um ponto de vista apenas teórico, não há nada que impeça de se ver as escolas brasileiras de biblioteconomia como uma das principais unidades de legitimação e de desenvolvimento de habilidades e competências socioculturais, políticas e econômicas. Entretanto, tal potencialidade não se confirma ao se cotejar suas práticas pedagógicas com as realidades socioculturais, políticas e econômicas que têm ajudado a construir.

É bastante provável que isso decorra do fato de as escolas de biblioteconomia ainda adotarem um modelo produtivista de ensino que, por ser historicamente centrado na memorização e reprodução de informações, ou em treinamentos para apenas ensinar *como fazer* certas atividades técnicas, tem se revelado inadequado por caminhar em sentido oposto às expectativas de um mercado ávido por

profissionais mais criativos. Além disso, a exemplo do que vem acontecendo desde as primeiras experiências com o ensino de biblioteconomia no Brasil⁵, os currículos e as práticas dos cursos de graduação pouco refletem, ainda, as realidades de seus contextos socioculturais.

Os principais equívocos, neste caso, referem-se à ênfase que é dada a três aspectos:

- à propriedade do acervo, enquanto a sociedade está muito mais preocupada com o acesso à informação;
- às normas rígidas e às estruturas conservadoras, enquanto a sociedade apresenta tendências gerenciais que exigem estruturas e práticas mais flexíveis, criatividade e visão estratégica dos problemas;
- à formação de técnicos voltados para tratar e organizar informações, enquanto aumentam as demandas por consultores, pesquisadores, analistas de informação e gerentes de recursos informacionais, para dar suporte à formulação de políticas e a processos de tomadas de decisão.

Por conseguinte, e como uma consequência direta desses aspectos que caracterizam as atividades de ensino desenvolvidas pelas escolas e cursos de graduação em biblioteconomia brasileiros, acabamos assistindo à sedimentação de concepções reduzidas que levaram a práticas dissociadas dos compromissos essenciais de qualquer profissão de nível universitário, em face das inter-relações que deveria manter com a sociedade, muito embora os sujeitos dessas ações as vissem como adequadas porque dentro da uniformidade técnica projetada pelo modelo adotado.

Orientada por essa conduta, a formação do bibliotecário se voltou para o tratamento e a organização de coleções, tamanha a atenção dispensada a mecanismos apenas reprodutores da ordem técnica, numa pseudoneutralidade ideológica que equivale ao viés da neutralidade da informação.

Para SOUZA (1994), essa ênfase tecnicista se deve à degradação sofrida pelo modelo norte-americano, quando da sua adoção pela primeira escola brasileira de biblioteconomia, em 1936: a Escola da Divisão de Bibliotecas da Prefeitura Municipal de São Paulo⁶. Esse processo foi largamente favorecido pelas precárias condições socioculturais e econômicas da época (IANNI, 1985; ANTONACCI, 1994; SOUZA, 1994 e ROMANELLI, 1996).

Diante desse contexto, enquanto nos Estados Unidos exigia-se dos candidatos ao curso de biblioteconomia o grau de bacharel em Artes ou Ciências, no Brasil, esse mesmo curso de conteúdo técnico-profissionalizante, orientado pelos mesmos instrumentos e manuais, era oferecido a candidatos oriundos de cursos secundários.

⁵ Essas experiências aconteceram nos cursos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (1915), do Instituto Mackenzie de São Paulo (1929) e da Divisão de Bibliotecas da Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo (1936). Esses cursos adotavam filosofias distintas em termos de concepção de prática profissional. O curso da Biblioteca Nacional, inspirado nos princípios clássicos da École de Chartes de Paris, oferecia uma formação voltada para as necessidades da Biblioteca Nacional embora, na prática, devido à falta de opção, com algumas adaptações técnicas, também pudesse atender às necessidades de pequenas bibliotecas públicas. Os cursos paulistas, inspirados no racionalismo da escola norte-americana, ao enfatizarem as modernas técnicas de tratamento e organização de documentos, tinham a expectativa de oferecer uma formação que fosse aplicável a todas as unidades de informação. Essa polarização deixou de existir a partir de 1944, quando o curso da Biblioteca Nacional passou a orientar-se, também, pelo modelo norte-americano.

⁶ Estamos considerando essa iniciativa como pioneira, porque entendemos que o curso da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, embora tenha sido o primeiro da América Latina (FONSECA, 1979), sempre esteve mais voltado para a formação do seu próprio quadro de pessoal e não para a construção de uma categoria profissional

Além disso, embora nos dois casos a natureza das disciplinas da grade curricular fosse técnica, os alunos norte-americanos, por serem bacharéis, possuíam uma qualidade não encontrada na maioria dos alunos brasileiros: um referencial de cultura para contextualização dos conteúdos recebidos. Essa foi uma diferença que, muito provavelmente, deve ter determinado os rumos assumidos pela biblioteconomia brasileira.

Outra causa apontada para esse agravamento, vista também como uma conseqüência direta desse tecnicismo estéril, foi a acomodação das escolas de biblioteconomia que foram instaladas a partir dessa primeira iniciativa diante dos problemas sócio-econômicos e culturais do país. Para SOUZA (1994), essas escolas ficaram *“impassíveis aos acontecimentos do dia-a-dia”*, talvez devido à falta de *“uma liderança acadêmica, assumidamente política”* e de um projeto acadêmico mais amplo (p. 362).

VIEIRA e LIMA (1977), ao refletirem sobre a formação do bibliotecário brasileiro, concluíram que ela era deficiente e que as causas disso eram a pobreza de objetivos educacionais e o distanciamento do ensino da realidade brasileira. Essa também parece ser a opinião de TARAPANOFF (1987), porquanto concebe a biblioteca como sistema social aberto e projeta a sua interação permanente com os sistemas econômico, político e educacional e isso não vem acontecendo.

Essa situação revela uma inércia e, até certo ponto, uma convivência pacífica dos sujeitos sociais responsáveis pela condução e construção do ambiente de ensino: de um lado, encontram-se os alunos sem base conceitual para aprender através da reconstrução de conhecimentos, possivelmente porque jamais tenham exercitado a análise e a crítica do aparente, do consagrado e do estabelecido, bem como desenvolvido práticas que, extrapolando as mesmices das regras fixas das disciplinas técnicas, pudessem habilitá-los para enfrentar os desafios do novo, como destacado por CESARINO (1973), CÂMARA (1981) e PIMENTEL (1985); de outro lado, há docentes que, apesar de serem excelentes técnicos em biblioteconomia, são desprovidos de conhecimentos teóricos básicos sobre a área de educação - currículo e técnicas pedagógicas, por exemplo -, esquecidos de que também fazem educação. Isto os impede de contextualizar suas práticas e de assumir uma postura mais favorável à construção de um ambiente mais leve e participativo, aspectos também destacados por MILANESI (1983) e PIMENTEL (1985).

Esse estado de coisas acabou produzindo um tipo de conduta profissional traduzida em incapacidade para realizar leituras contextualizadas, fato que favoreceu o surgimento de práticas pretensamente neutras que insistiam em enxergar a dimensão técnica da profissão desvinculada das dimensões social e política e, por extensão, dos contextos do curso, represando a criação e limitando a expansão do modelo-Brasil de biblioteconomia.

De certo modo, isso acaba explicando a baixa produção de pesquisa, o isolamento profissional e a falta de visão interdisciplinar, características que colocaram o ensino de graduação em biblioteconomia brasileiro na contramão da história, tamanha a sua dissociação das realidades do país e de um mundo onde o conhecimento diversificou-se e multiplicou-se de maneira acelerada. Essa realidade somente começou a ser modificada, timidamente, a partir da década de 80.

No entanto, essa situação não pode ser explicada apenas a partir das

variáveis contextuais. É preciso considerar, também, o simplismo da concepção profissional idealizada que se concentrou somente na dimensão técnica e projetou o bibliotecário apenas como um técnico de apoio, esquecendo-se da necessidade de dar-lhe subsídios para uma atuação mais ativa na vida social. Possivelmente por isso VIEIRA (1983) afirma que a biblioteconomia, como conhecimento e profissão, foi transformada em uma técnica social onde esse social só qualifica a técnica no nível do discurso. Talvez, devido à falta de uma base filosófica e social e à existência de posturas alienadas, dogmáticas e tecnicistas por parte dos profissionais que atuam nas unidades de informação e no magistério superior.

Esse caráter de superficialidade e de descontextualização, assumido pelo ensino de graduação em biblioteconomia até a primeira metade da década de 80, pode ser percebido nos trabalhos de RUSSO (1966), LEMOS (1973), VIEIRA (1983) e CAMPOS (1983).

Em RUSSO (1966), esse perfil é construído por via indireta, na medida em que ela pondera sobre as carências das escolas e cursos existentes e indaga sobre as condições que garantiriam a expansão da biblioteconomia. Nessa época, a estrutura curricular aprovada em 1962 e implantada em 1963 estava formando a sua primeira turma e o ambiente de ensino dessas escolas e cursos era marcado pela *“improvisação de professores”*, pela *“falta de especialização em nível de pós-graduado”*, por um *“magistério sob a forma de tempo parcial”*, pelo *“hiato entre a escola e a comunidade”* e por *“condições falhas do ensino teórico”* (p. 30).

Em LEMOS (1973), essa construção já é intencional, porque fruto de um estudo de natureza crítico-avaliativa e não factual-informativa, como era o de Laura Russo. Seu trabalho abrange os primeiros dez anos do ensino de graduação em biblioteconomia brasileiro (1962 a 1972), quando essa primeira estrutura curricular mínima obrigatória já se achava consolidada. Todavia, o perfil das práticas dessa época permanecia inalterado, marcado pela *“predominância do ensino prático (e, muitas vezes, exageradamente tecnicista), em detrimento do estudo dos aspectos teóricos e fundamentais dos problemas biblioteconômicos”* e pela *“fidelidade dogmática a códigos de catalogação, normas de documentação e sistemas de classificação, muitas vezes idolatrados com cegueira, que não vislumbra os fins a que devem servir e ignorância do processo de entropia a que estão sujeitos em face da dinâmica da informação documental, do avanço da tecnologia da informação e da psicologia dos usuários”*, (p. 55-56) entre outros. Essa também era a visão de VIEIRA (1983).

O trabalho de CAMPOS (1983) reflete a evolução das atividades de ensino na Escola de Biblioteconomia da UFMG. O núcleo da sua argumentação é a idealização que faz sobre a atuação do bibliotecário brasileiro, entendendo que a sua formação deveria contemplar a evolução dos conceitos de uso e valor da informação, em consonância com os avanços científicos e tecnológicos e com o desenvolvimento sócio-econômico do país. Mas não é isso que se observa quando se compara essa expectativa com as práticas que se seguiram à implantação do currículo mínimo de 1962. Muito pelo contrário, o que se evidencia é o desencontro entre as atividades de ensino e as realidades socioculturais do país. Para CAMPOS (1983), essa é uma situação que, apesar de frustrante, está afinada com as principais críticas feitas ao ensino de graduação em biblioteconomia: *“enfoque meramente técnico, que gera*

uma supervalorização de processos normativos, oferecendo resistência às mudanças” e “dissociação existente entre a realidade do País e as demandas políticas e sócio-econômicas que se impõem” (p. 318).

Entretanto, o que mais chama a atenção nesses perfis é a maneira como a figura do professor aparece representada: não há uma referência positiva, mas não faltam indícios de despreparo teórico. Talvez isso seja um reflexo da falta de qualificação em nível de pós-graduação e de um certo descompromisso, quem sabe, motivado pela falsa idéia de neutralidade política que foi construída através da observação do *modus faciendi* de outros bibliotecários, professores ou não, e do adestramento recebido em sala de aula; talvez decorrente do regime de dedicação parcial que fez do professor um visitante semanal das salas de aula que, além de não se dedicar à pesquisa e à elaboração de textos, também deixa de orientar os alunos (RUSSO, 1966; MILANESI, 1983 e CARVALHO, 1985).

A verdade é que a literatura especializada vem apontando, desde a segunda metade da década de 60, o despreparo do corpo docente como uma das variáveis determinantes da má formação do bibliotecário brasileiro (RUSSO, 1966; FERREIRA, 1973; LEMOS, 1973; POLKE, 1978; CAMPOS, 1983 e MILANESI, 1983). As demais variáveis se voltam para as dificuldades de infra-estrutura institucional e para as condições sócio-econômicas e culturais da clientela.

Todavia, por outro lado, também é certo que as leituras e práticas reducionistas e dicotômicas no campo social da profissão têm sido prejudiciais aos bibliotecários e à sociedade. Afinal, além de alimentarem uma disputa estéril onde todos perdem, criam sérias dificuldades para que a categoria construa alternativas de solução para os problemas da profissão.

A literatura que cobre a trajetória da biblioteconomia no Brasil revela a existência conflituosa entre duas concepções de unidade de informação e de prática profissional. Estas não deveriam ser vistas uma em oposição à outra, mas como complementares entre si, dentro dos vários contextos da profissão.

Uma dessas concepções tem caráter tradicional. Tem uma visão que valoriza a dimensão técnica e vê as unidades de informação como uma coleção de recursos informacionais, tratados e organizados à espera dos seus usuários. Nesse sentido, uma organização pretensamente neutra que renega as dimensões social e educativa contidas na relação entre produção do conhecimento, necessidades de informação da população, poder e dominação. Trata-se de uma concepção que encontra respaldo nas obras de RUSSO (1966); MACEDO (1963) e MORAES (1983) e tem nas elites econômicas e culturais do país a sua clientela preferencial.

A outra concepção é mais progressista, embora seja também mais idealizada do que praticada. Ela privilegia os aspectos sociocultural e educativo da biblioteconomia e se manifesta (ou deveria manifestar-se) através de ações que se voltam para a democratização e a socialização da informação, buscando contribuir para a transformação das estruturas da sociedade. Essa é uma concepção que encontra respaldo nas obras de CESARINO (1973), LEMOS (1973), VIEIRA, (1977 e 1983), CYSNE (1993) e SOUZA (1990 e 1994) e tem nos excluídos econômicos e socioculturais a sua clientela preferencial. Para essa corrente de pensamento, as unidades de informação são organizações sociais, estruturadas como sistema aberto, também possuidoras de uma coleção de recursos informacionais tratados e

organizados, mas que orientam suas atuações através da interação com os seus contextos. Nessa perspectiva, são vistas como uma das agências de transformação das estruturas da sociedade.

Como se observa, há uma natureza dogmática nessas duas leituras que vêem e projetam a atuação das unidades de informação brasileiras, em face da nova ordem globalizante ou do perfil do país. Isto tem favorecido o surgimento de práticas profissionais apenas dirigidas ao atendimento das carências socioculturais da população, idealizando um profissional para atuar somente como agente de transformação, ou para atender o mercado emergente e os avanços da ciência e da tecnologia, idealizando outro profissional para atuar unicamente como uma espécie de gerente de recursos informacionais. Em ambos os casos, entretanto, isso ocorre sem que se ofereçam a formação adequada à consecução desses objetivos.

Considerações finais

Este texto pontua aspectos da relação entre informação, práticas pedagógicas, emancipação e cidadania. Seu núcleo argumentativo sustenta-se em três questões básicas: a primeira, que considera os padrões informacionais como responsáveis pela gestação das práticas que constroem, conservam e transformam as estruturas sociais; a segunda, que concebe as práticas pedagógicas como o elemento principal dos processos de socialização, emancipação e cidadania, matriz das ações de legitimação e de desenvolvimento de habilidades e competências teórico-práticas; a terceira, que enxerga as escolas de biblioteconomia como uma das principais unidades de legitimação e desenvolvimento dessas ações na área da informação registrada.

Teoricamente, como referência para certas atitudes esperadas, não há o que contrarie a pertinência dessas questões. No entanto, o mesmo não se aplica quando se trata de cotejá-las com as realidades sociais, culturais, políticas e econômicas que têm ajudado a construir. Isso porque a formação profissional que têm oferecido, pouco refletem essas realidades, fato que contraria as expectativas de um mercado cada vez mais globalizado como o atual. Ademais, com algumas exceções, a educação institucionalizada, as práticas pedagógicas e as estruturas curriculares continuam a refletir, anacronicamente, critérios e parâmetros de um mundo radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação.

Com relação às alternativas de solução, qualquer ação educativa precisa, necessariamente, refletir e considerar essas mudanças e os seus efeitos nas estruturas da sociedade atual. Nessa perspectiva, os programas e processos de educação continuada, dirigidos à qualificação e atualização do professor, devem ser priorizados. Todavia, essas ações precisam estar vinculadas à compreensão das políticas globalizantes e suas ingerências nas singularidades locais e regionais, bem como ao domínio das estruturas básicas do processo educativo, porquanto favoreceriam a seleção e a abordagem dos conhecimentos, além da organização e condução de projetos político-pedagógicos contextualizados.

Por fim, entendo ser compromisso de todos lutar por uma educação voltada

para processos de construção de novos conhecimentos e de transformação da ordem e não apenas para o conformismo ou a adesão. Isto é, processos que através do exercício da reflexão e da crítica também permitam que se reconheça a sua importância para a emancipação do homem e para o exercício da cidadania, tendo consciência das suas limitações em sociedades capitalistas.

Pedagogic practices and emancipation: the right and wrong roads to citizenship in the Brazilian society

This study analyzes pedagogic practices and the processes of emancipation and citizenship starting with their dependence on the cycle of information transfer, having as reference the teaching of library science. It looks at de models of information responsible for giving rise to the practices which build, conserve and transform social structures; pedagogic practices based on processes of socialization, emancipation and citizenship and schools of library science and entities which have the potential to legitimize skills and theoretical and practical competencies in the field of information. It points out and comments on some alternatives.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Afrânio Carvalho. Informação e atividades de desenvolvimento científico, tecnológico e industrial: tipologia proposta com base em análise funcional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 1991.
- ANTONACCI, Maria Antonieta M. *A vitória da razão (?)*: o IDORT e a sociedade paulista. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BOTELHO, Tânia Mara, BATISTA, Sofia Galvão, AMARAL, Sueli Angélica do. Informação e sociedade: uma sociedade inteligente em transformação. CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE BIBLIOTECOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 2, Belo Horizonte, 1994. *Anais ...* Belo Horizonte: ABMG, 1994. p. 438-467.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BREGLIA, Vera Lúcia Alves, RODRIGUES, Maria Eliane Fonseca. A formação dos profissionais e a questão da transferência de informação. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE BIBLIOTECOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 2, Belo Horizonte, 1994. *Anais ...* Belo Horizonte: ABMG, 1994. p. 395-414.
- CÂMARA, Jacira da Silva. Bases fundamentais para a elaboração do currículo. *R. Bibliotecon. Brasília*, v. 1, n. 9, p. 1-5, jan./jun. 1981.
- CAMPOS, Carlita Maria. O currículo mínimo na Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais: um espaço para reflexão. *R. Bibliotecon. Brasília*, Brasília, v. 11, n. 2, p. 317-322, jul./dez. 1983.
- CARVALHO, Maria Martha de. A graduação em biblioteconomia: perspectiva face ao novo currículo mínimo. *R. Bras. Bibliotecon. e Doc.*, São Paulo, v. 18, n. 1/2, p. 20-26, jun. 1985.
- CANCLINI, Néstor G. *Consumidores e cidadãos*: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1995.
- CESARINO, Maria A. de Nóbrega. O ensino de biblioteconomia: um currículo a ser mudado. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*. Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 43-59, mar. 1973.
- COVRE, Maria de L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CYSNE, Fátima Portela. Sobre práxis: para pensar a formação e a prática bibliotecária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 16, 1991, Salvador. *Anais ...* Salvador: APB/BA, 1991. p. 1125-1137.
- _____. *Biblioteconomia: dimensão social e educativa*. Fortaleza: UFCE, 1993.
- DEMO, Pedro. Cidadania e emancipação. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 100, p. 53-72, jan./mar. 1990.
- FERREIRA, Maria Luiza Alphonsus de Guimarães. Seminário sobre "A formação do bibliotecário face às exigências profissionais da atualidade". *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte. v. 2, n. 2, p. 251-263, set. 1973.
- FONSECA, Edson Nery da. *A biblioteconomia brasileira no contexto mundial*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: INL, 1979.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- GIUBILEI, Sonia. Currículo: trajetória de um compromisso. *R. bras. Bibliotecon. e Doc.*, São Paulo, v. 18, n. 1/2, p. 12-19, jun. 1985.
- GÓMEZ, Maria Nélida G. de. Informação e conhecimento. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 13, n. 2, p. 107-114, jul./dez. 1984.
- GUIMARÃES, José Augusto Chaves, GUAREZZI, Shirley. Divulgação profissional em biblioteconomia: um compromisso político-pedagógico com a informação e com a categoria. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 2, Belo Horizonte, 1994. *Anais ...* Belo Horizonte: ABMG, 1994. p. 380-394.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- IANNI, Octávio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- KRUPPA, Sônia Maria Portella. *Sociologia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LANCASTER, F. W. O currículo de Ciência da Informação. *R. Bibliotecon. Brasília*, v. 17, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 1989.
- LEMOS, Antônio Agenor Briquet de. Estado atual do ensino da biblioteconomia no Brasil e a questão da Ciência da Informação. *R. Bibliotecon. Brasília*, v. 1, n. 1, p.51-58, jan./jun. 1973.
- MACEDO, Neusa Dias. Formação integral do bibliotecário-documentalista brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 4, 1963, Fortaleza. *Anais ...* Fortaleza: UFCE, 1963. p. 1-21.
- MILANESI, Luís Augusto. Forma/formação fôrma do bibliotecário. *Palavra-Chave*, São Paulo, n. 3, p. 3-10, out. 1983.
- MARTELETO, Regina Maria. *Cultura, educação e campo social: discursos e práticas de informação*. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 1992 (Tese, Doutorado em Comunicação).
- MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo como política cultural e formação docente. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-20.
- MORAES, Rubem Borba de. *O problema das bibliotecas brasileiras*. Brasília: ABDF, 1983.
- PIMENTEL, Cléa Dubeux Pinto. Formação profissional e as perspectivas do bibliotecário. *R. Bras. Bibliotecon. e Doc.*, São Paulo, v. 18, n. 1/2, p. 33-43, 1985.
- POLKE, Ana Maria Athayde. Relatório dos Seminários do Curso de Metodologia do Ensino em Biblioteconomia. *R. Esc. Bibliotecon.* UFMG, Belo Horizonte, v. 1, n. 7, p. 149-200, mar. 1978.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ROSETTO, Márcia. Da função da informação à disponibilidade em catálogo on line de biblioteca. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 2, Belo Horizonte, 1994. *Anais ...* Belo Horizonte: ABMG, 1994. p. 275-293.
- RUSSO, Laura Garcia Moreno. *A biblioteconomia brasileira, 1915-1965*. Rio de Janeiro: INL, 1966.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SILVA, Terezinha M. Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa perspectiva pós-moderna. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.
- SOUZA, Francisco das Chagas de. *O ensino da biblioteconomia no contexto brasileiro*. Florianópolis: UFSC, 1990.
- _____. *Modernização e biblioteconomia nova no Brasil*. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), 1994 (Tese, Doutorado em Educação).
- TARAPANOFF, Kira. Planejamento bibliotecário: em busca de identidade. *R. Bibliotecon. Brasília*, v. 15, n. 2, p. 229-236, jul./dez. 1987.
- TORRES, Rosa M. *Que (e como) é necessário aprender?: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas: Papirus, 1994.
- VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.
- VIEIRA, Anna da Soledade. Repensando a biblioteconomia. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 12, n. 2, p. 81-85, jul./dez. 1983.
- _____. A formação de administradores de bibliotecas: na berlinda o programa da UFMG. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 136-160, set. 1977.
- VIEIRA, Anna da Soledade, LIMA, Etelvina. A pós-graduação em biblioteconomia e a formação de uma liderança nacional. *R. Esc. Bibliotecon. UFMG*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 125-135, set. 1977.

Recebido em 23/04/1998