

Recensões, Teses e Novas Publicações

Curvatura da vara bibliotecária

Resumo – Arguição apresentada à dissertação de mestrado **Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos**, de autoria de M. H. T. C. de Barros *. Analisa a postura humanista da autora, desvelando a insuficiência das teorias pedagógicas não-críticas e apontando a síntese superadora na concepção revolucionária da educação.

Entre os educadores, a metáfora da curvatura da vara causou discussão nos quatro cantos do Brasil. Em alusão a Lenine, o grande teórico da revolução russa, Saviani(6) cunhou a metáfora da curvatura da vara para abranger as três teorias ou posturas pedagógicas entre os educadores. Para consertar uma vara torta, não basta, dizia Lenine, trazê-la para a posição correta. É necessário vergá-la para o lado oposto.

Em educação isso significou propor uma nova ordem no pensamento pedagógico, o que Saviani fez com a coragem dos que, cultuando a erudição, não abandonam a história dos fatos. Mergulhado na historicidade do acontecer pedagógico, o autor analisa as três visões ou posturas da educação na história: as teorias não-críticas, as teorias crítico-reprodutivistas e as teorias críticas, às quais o autor se filia, cada uma dessas posições envolvendo uma certa concepção de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

Há uma visão essencialista de Homem, na qual se baseiam as teorias humanistas tradicionais. Há uma visão de homem existencialista, na qual se baseiam outras tantas teorias pedagógicas modernas, e há as teorias que Saviani chamou de críticas, nas quais se baseiam outras contribuições, inclusive a dele, que é ver o homem como um conjunto de relações sociais.

Em Biblioteconomia, qualquer indagação filosófica acerca, quer da formação do bibliotecário, quer da atuação mesma do profissional, cai, via de regra, na interminável discussão entre tecnicismo e humanismo. Dualidade que pode ser visualizada como um pêndulo, ora oscilando para um lado, ora para outro. Todas as análises mais estruturadas sobre o assunto, dissertações de mestrado, por exemplo; cujos temas versem sobre currículos, ou sobre o sentido da profissão ou mesmo o papel das bibliotecas na sociedade, acabam por fazer o pêndulo girar.

Como sair do pêndulo? Como fazer com que a vara se estabilize? Onde encontrar o centro de gravidade da ação bibliotecária?

A dissertação de mestrado de Barros(1), intitulada *Presença de ele-*

* O resumo da tese de mestrado de M. H. T. C. de Barros está publicado na página 279 deste fascículo.

mentos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos . pareceu-me um ponto de partida, apesar de que a autora chega ao final de sua reflexão sem ter muito claro quais são esses elementos pedagógicos; a pergunta, porém, formulada no título da sua dissertação, não pode ficar sem resposta. Aliás, o mérito da autora estaria, a meu ver, na formulação de tal questão: existem elementos pedagógicos na ação bibliotecária? Se sim, quais são esses elementos, onde estão e que nome têm? Não é uma questão simples, e a resposta para uma questão tão abrangente não surgiria no âmbito de uma dissertação. Razão pela qual a autora chega ao final do seu trabalho qualificando aqueles elementos de “abstratos”, dispersos e sutis.”

Mas a pergunta foi lançada. E nós precisamos ensaiar respostas. Respostas integradoras que visem a superar a dicotomia entre o tecnicismo e o humanismo, até porque a vertente tecnicista não passa de modernização dos humanismos; é humanismo moderno. Farei uma breve discussão sobre os humanismos para questionar a posição humanista assumida por Barros. Não sem o dilema de, ao apontar a insuficiência dos humanismos, reconhecer que foi a leitura da dissertação de Maria Helena Toledo Costa de Barros que me possibilitou ver a curvatura da vara bibliotecária.

Humanismo tradicional versus humanismo moderno

Simplificando, o que significa uma visão essencialista de mundo, que é o que caracteriza o humanismo tradicional?

O humanismo tradicional é uma corrente de pensamento que começa com os gregos clássicos. A qualquer grego de cinco séculos antes de Cristo até a Idade Média, portanto num espaço de mais ou menos vinte séculos, o homem, como qualquer outra coisa que existe no mundo, isto é, todos os seres, é encarado como tendo uma essência que o define. Existe uma essência de homem que o distingue dos demais seres, tanto quanto existe uma essência no cavalo, na flor, na mesa. Os seres são conhecidos se se conhecer a sua essência. Essa essência, que Platão chama de **Forma** ou **Idéia** e Aristóteles de **Substância**, existe independentemente de se analisar os seres particulares. Se o homem é pobre ou rico, feio ou bonito, alto ou baixo, nada disso modifica a sua essência humana pois a essência já é dada na própria idéia de homem, antes mesmo de ele ser feio ou bonito. A essência define o homem naquilo que ele tem de mais humano, isto é, na sua humanidade. Portanto, é a condição de humano que importa. O essencial do homem é ser homem; o resto é acidente, é qualidade, é adjetivo. O fundamental (o essencial) é que o homem tem algo que não nos deixa confundir-lo com o cavado, e o cavalo

por sua vez não se confunde com a flor. A flor pode ser verde, azul ou amarela, mas o substantivo não muda o adjetivo. O substantivo é a substância, isto é, aquilo que sustém o ser, O adjetivo sim, é o que modifica o ser. Mas como o fundamental está na essência e essa essência é imutável, eterna e acabada, importa conhecê-la para ter o conhecimento, a verdade, a ciência.

Para conhecer o homem na metafísica clássica é preciso conhecer a essência de homem, isto é, a Idéia de Homem. Por isto a visão humanista tradicional é intelectiva, baseia-se no intelecto, na essência, no conhecimento, na lógica, no pensar, no raciocínio. Conhece-se o homem (ou qualquer outra coisa no mundo) perguntando-se pelas quatro causas metafísicas: de que é feito o homem; pelo que ele é homem, e não outra coisa qualquer; a fim de que é feito o homem e para que é feito o homem, respectivamente: causa material, formal, final e eficiente. Hoje em dia é totalmente sem sentido perguntar de que material é feito o homem, ou mesmo com que finalidade o homem existe, pois a visão moderna de homem da ciência experimental do século XVI substitui aquelas quatro causas por uma só: como é que funciona esse homem! A psicologia hoje quer saber o COMO do homem. Como funciona o comportamento humano? Razão pela qual os bibliotecários andam recomendando que se estude Psicologia para saber o COMO do usuário de biblioteca.

A visão essencialista acredita, portanto, que, anteriormente à existência do homem, nós podemos definí-lo através de suas características. Claro que isso é uma definição formal de homem, pois aos gregos e aos medievos não interessam o João e a Maria historicamente situados. Por isso é que, apesar de não ser incorreta, essa visão é insuficiente. Se se perguntar a Aristóteles o que é o João, ele dirá: é homem. Ao que nós podemos repetir a pergunta: mas o que é o homem? Ele dirá: o homem é um ser vivente. Insistimos: mas o que é um ser vivente? **Ser vivente é um animal racional** E o que é um animal racional? **É matéria corpórea**, e assim sucessivamente, até dar na essência de homem. Quanto mais define o João, mais dele se distancia. Diz-se que a essência é a idéia mais geral possível do ser.

Educar os homens nessa visão racionalista grega é possibilitar que tenham acesso à essência de cada ser. Mas quem educa? Só educam aqueles que já conhecem os clássicos. O professor é lecturer, isto é, aquele que leu. Ensina o quê? Ensina as disciplinas necessárias ao conhecimento das essências do mundo: a Filosofia, a Retórica, a Matemática, a Dialética, a Música, a Ginástica e a Teologia.

Por isso é que nós satirizamos a educação do começo do século no Brasil como sendo uma educação humanista, isto é, verbalística. O moço educa-

do era aquele que falava bem. A moça educada tocava piano e falava francês. É o saber das elites, o saber antiexperimental, o saber antitecnológico, pois foi uma educação baseada nos currículos gregos de antes de Cristo e nos currículos medievais, que dos gregos, tinha de diferente só a teologia. Ou o sorriso, como mostrou *O Nome da Rosa*. O grego sorri. O medieval é triste. Já o humanismo renascentista questiona a teologia renascentista porque recupera dos gregos até o sorriso e, com ele, toda a racionalidade grega, mas, inaugurando com ela algo inexistente nos gregos, a experimentação. A natureza, no mundo moderno do século XVI, passa a ser vista como um desafio ao Homem, e não mais como um DADO de que só cumpria conhecer a essência, como nos gregos.

Hoje em dia, quando nós lemos na Lei de Diretrizes da Educação que educar é desenvolver todas as potencialidades do indivíduo, a própria idéia de potencialidade é grega e, portanto, medieval também.

Assim, na visão humanista tradicional, educar é transmitir os conhecimentos já sistematizados pelos autores clássicos (gregos ou medievais), visão essa que na educação perdura até o começo do século XIX, quando surge a escola pública, universal e gratuita. Classes numerosas e contando com apenas um professor, exatamente como na Idade Média, onde o *lecturer* dava suas aulas inaugurais. Hábito aliás ainda presente em algumas universidades européias. O professor era aquele que tinha o conhecimento. O aluno aquele que recebia o conhecimento...

A virada existencialista

Se se perguntar a Jean Paul Sartre, existencialista do nosso século, qual é a essência do Homem, ou que é o Homem essencialmente, Sartre dirá: não é nada, não existe essência de Homem. O homem é essencialmente a sua própria existência. O homem é essencialmente a vida que ele leva. Não importa nada definir o homem, porque cada homem é de um jeito. O João, do bar da esquina, é essencialmente a sua existência: o João é o bar que ele tem. O João é a caipirinha que o seu bar oferece. O João são os filhos que ele tem. Ele existe do jeito que ele vive. Portanto, a existência precede a essência. Frase, aliás, que sintetiza o existencialismo. (Mais tarde, Sartre reviu sua posição, percebendo que o jeito de cada um ser depende das relações sociais de produção, por onde o existencialismo encosta no marxismo, já que é de Marx a percepção de homem como um conjunto de relações sociais, relações sociais entendidas, claro, como relações de produção).

O humanismo tradicional ou o existencialista configura, portanto, visões não-críticas de homem ou da educação.

Qual a conseqüência, na educação, de nova visão existencialista de homem, isto é, a visão moderna? Se cada um tem um jeito de ser, esses jeitos diferenciados precisam ser respeitados: um é mais lento, outro é mais rápido – as diferenças não são anormalidades, são só diferenças, razão pela qual parte da pedagogia nova inspira-se nos métodos desenvolvidos para crianças anormais.

No Brasil a Escola Nova ganha sistematização na década de 30, com o famoso manifesto dos pioneiros do começo do nosso século e vai soberana até 1960, quando é invadida pela tendência tecnicista. A aprendizagem não é via transmissão de conteúdo, não é mais depositar conteúdos no educando, mas criar conhecimento junto ao educando (Freire(2), na década de 60, inspirado pelo existencialismo cristão, critica aquela educação tradicional como sendo uma educação bancária, isto é, que deposita conteúdos).

Daf a virada: o centro do processo de aprendizagem não é mais o professor, mas o aluno; não é mais o adulto, mas a criança; não é mais o conhecimento, mas o processo de transmissão do conhecimento. Vale a experiência de cada um. É porisso que fazem sentido, nessa visão escolanovista, frases como *ninguém ensina ninguém*, bem ao gosto de Paulo Freire. As coisas ficam mais ou menos soltas. O professor se mistura com o aluno, já que ambos vão empreender uma “pesquisa” cujo resultado é desconhecido para ambos. O espontaneísmo de se deixar envolver, sem tanto preparo para tal, uma vez que a vida educa... (Dewey e o pragmatismo americano).

“Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade”...(6)

Se no humanismo tradicional os homens são essencialmente iguais (isto é, todo Pedro, João ou Maria são invariavelmente animais racionais), na pedagogia existencialista os homens são diferentes. Em decorrência, a marginalidade é pensada também diferentemente. No humanismo tradicional a marginalidade se identifica com a ignorância. É marginal o homem que não entrou em contato com o conhecimento. No pensamento “emocional” do humanismo moderno é marginal o homem que se sente rejeitado pela sua diferença. Trata-se então, de reintegrá-lo, respeitando suas dificuldades, não só de raça, cor ou classe, mas também de percepção cognitiva.

Onde está, afinal, a acriticidade dos humanismos, quer do tradicional, quer do existencialista? Está na autonomia da educação frente ao social, decorrente da própria concepção de homem. Ambas as tendências entendem a escola como redentora da humanidade. A escola não possui condicionamentos sociais. Nem o homem. No humanismo tradicional, porque entende o homem apenas no seu aspecto lógico-formal; no existencialismo, porque coloca o acento no psicológico do homem, mais do que no sociológico. A Escola Nova acredita que a pedagogia tradicional falhou pelo seu rigor exagerado, propondo então que a salvação da escola estaria na sua reorganização interna, entendida agora como modernização dos processos pedagógicos: mais cores, mais psicologia da aprendizagem, mais pesquisa, mais interação entre professor e aluno. Nem tanto dar o peixe pronto, mas ensinar a pescar. A escola seria um lugar onde se aprende a aprender. A consequência desse movimento de reorganização interna da escola está aí: hoje em dia escola pública não dá mais. Não atende mais às classes médias e altas. Caiu o nível do ensino. Quem perdeu? Perdeu a maioria da população, isto é, as classes populares, que não podem mandar a criança para a escola particular. Os ideais multicoloridos da nova pedagogia tinham endereço certo. De tanto enfatizar o psicológico e os métodos de transmissão, os conteúdos foram secundarizados. "Aligeirados". Enriqueceu o saber dos dominantes. Empobreceu o saber dos dominados, até porque encareceu a escola, que agora deveria dispor de equipamentos, com laboratórios, bibliotecas e materiais didáticos, sem o que o professor, formado na nova pedagogia, não poderia agir por estar desinstrumentalizado. A proposta, portanto, de reintegrar as diferenças existenciais, acabou, historicamente, reforçando as diferenças sociais.

Pedagogia crítica

Mas se ambos os humanismos, tradicional e moderno, configuram teorias pedagógicas não-críticas, onde estariam as teorias crítico-reprodutivistas e as propriamente críticas? Reprodutivistas foram aqueles ensaios inspirados nos franceses Bourdieu e Passeron, com a obra *A reprodução*, ou mesmo com Althusser, em *Os aparelhos ideológicos de Estado*, onde a existência humana passa pelo corte das classes sociais. O corte, porém, é de tal forma mecânico ou reflexo que retira da educação a possibilidade de interação com a sociedade. Escola, educação, bibliotecas, informação, usuário, tudo é condicionado pelas relações de produção, condicionamento eterno e sem volta, portanto uma reprodução dos determinismos da estrutura social. O que é apenas determinação vira aqui determinismo.

E as teorias críticas? Saviani(6) responde:

“A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-se, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes” (p.86-9).

Sobre o método revolucionário, Saviani responde:

“ O método revolucionário estimulará a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerá o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levará em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (p.73).

Em suma:

“a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o carácter dinâmico da realidade, como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico, como o faz a pedagogia da essência, inspirada na concepção ‘humanista’ tradicional de filosofia da educação” (p.68).

Vemos, portanto, que na educação ou nas teorias pedagógicas a vara se curva duas vezes; uma dentro dos humanismos (do tradicional para o moderno), outra dentro da estrutura social (de condicionamento pleno para condicionamento relativo).

A primeira curvatura entende o homem como uma pessoa, um indivíduo. Especialmente em Freire o homem é uma consciência (daí ser possível a comunicação das consciências: eu só me conheço no reconhecimento do ou-

tro. Não há mundo sem consciência de mundo. A consciência é o fundamento não apenas da compreensão do eu e do mundo, mas também do reconhecimento do outro. Esse reconhecimento implica na comunicação das consciências e se realiza através da palavra, do diálogo entre os sujeitos. Claro que o idealismo de Hegel, inspirador do processo de conscientização de Freire, já é idealismo muito mais avançado do que o de Descartes, que acha que existe porque pensa. Hegel foi, com efeito, o primeiro pensador a perceber a intersubjetividade da consciência. A intelectualidade brasileira da década de 60 via nele a chave para o processo de conscientização).

A segunda curvatura da vara entende o homem como um conjunto de relações sociais. A consciência precisa materializar-se naquilo que é o mais fundamental à existência: as relações de trabalho.

Como Saviani é o autor que sistematiza o movimento educacional dessas teorias dentro de uma perspectiva histórico-filosófica, a compreensão desse processo pode ser mais bem apreendida com a leitura de *Escola e democracia*(6), pois as idéias aí apresentadas são de tal forma históricas e originais que não caberia resumí-las ou parafraseá-las. O mesmo se passa com *Tendências e correntes da educação brasileira*(7), onde as teorias pedagógicas são pensadas em termos de Brasil. Ambos os textos são de fundamental importância para pensar e pinçar os elementos pedagógicos da ação bibliotecária.

A curvatura da vara bibliotecária

Elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos: o tema é de Barros(1). O mérito é de todos nós, ao sermos convidados pela autora a refletir sobre assunto de tal importância.

Não é minha intenção discutir o depoimento dos dezesseis bibliotecários notórios da atualidade brasileira, que discorreram sobre os elementos pedagógicos presentes nos serviços bibliotecários. O privilégio para essa discussão cabe mesmo à própria autora, até porque, no texto disponível da dissertação, esses depoimentos já aparecem selecionados em trechos pré-categorizados.

Preocupo-me mais em apontar o posicionamento da própria autora, o qual é de cunho nitidamente humanista. Categorias como inovação, criatividade, consciência, preparo e competência, disponibilidade para com o próximo, bagagem cultural, perspicácia e seriedade, esforço, boa vontade, cor-

dialidade, preparo e cultura humanística são exemplos de tal postura humanista, que cumpre-me questionar.

A autora oscila entre um humanismo tradicional e o moderno quando ressalta a importância da erudição para o bibliotecário, assemelhando-se muito àquele intelectualismo medieval, ou do começo de século no Brasil. Outras vezes prefere o humanismo moderno e as categorias de democracia na relação entre bibliotecário e usuário: amabilidade no trato, simpatia, receptividade, sorriso, enfim tudo o que se entende por relações humanas. E como quem estuda as relações humanas é a psicologia, sai, como recomendação do estudo, a Psicologia como disciplina a ser estudada pelos bibliotecários.

Ora, mas se o homem é um conjunto de relações sociais, como é que a Psicologia, sozinha, pode dar conta do recado? Por que não advogar também a Filosofia, a História, a Economia, a Linguagem e demais áreas das humanidades? A resposta parece estar naquilo que acriticamente intuímos como pedagogia: é pedagógico aquilo que é digerível, aquilo que se assimila facilmente. Algo é didático quando bem explicado, bem seqüenciado e, portanto, bem assimilado. E nada é mais imediato nas relações pessoais do que as emoções. Mas há níveis e graus na emoção humana. O bebê é só emoção e instinto. O adulto integra emoção e razão. Qualquer um de nós, em sua consciência, prefere amabilidade em lugar de grosseira, afeto em lugar de desafeto, carinho em lugar de rancor, mas toda essa simpatia que deve permeiar a relação usuário-bibliotecário é insuficiente, se não se garantir a ação libertadora via transformação das relações de produção. E aqui sim, a questão dos conteúdos ganha relevo. Mas essa já não é uma questão emocional apenas. Não é uma questão imediata. É mediata. A questão só permanece imediata se nós continuarmos a fazer a curvatura da vara escolanovista ao repetirmos o velho refrão de que o usuário é a razão de ser da biblioteca. Antes, o objeto de reflexão eram os registros do conhecimento. A vara se volta para o usuário e, de preferência, o usuário entendido como indivíduo isolado, isto é, uma necessidade de informação. A proliferação dos estudos de usuários dentro e fora do Brasil como o tema, talvez, mais estudado em Biblioteconomia, já é indicativo da pedagogia da existência neles contida. Qual o sentido de dizer que o usuário é a razão de ser da biblioteca? Não é o mesmo que dizer que o aluno é a razão de ser da escola? Dizer isso é o óbvio ululante! Não caminha a questão. Privilegiar o usuário é humanismo moderno, é pedagogia existencialista, é escolanovismo.

Aquilo que é estritamente pedagógico não está na pessoa do usuário, nem na pessoa do bibliotecário, nem no formato do catálogo, mas na relação. Não enquanto relação pessoal. Muito menos relação formal, como apontam os tripés e losangos de autores famosos. Desenhar a relação é fácil, porque,

se cada elemento é um ponto no espaço, reunir os pontos é só uma questão geométrica. Nem somente o tecnicismo (artesanal, como o da velha Biblioteconomia, ou tecnológico, como o da nova Ciência da Informação), nem somente o humanismo dos sorrisos. Nem só o domínio do conhecimento, nem só o domínio dos indicadores do conhecimento.

É no fosso da transmissão do conhecimento que está o espaço para a Biblioteconomia revolucionária, tanto quanto é no fosso entre as ciências particulares e as práticas especificamente pedagógicas, como administração e supervisão escolar, que está o espaço para a educação revolucionária.(8) Cair num dos pólos é fazer o pêndulo ciência ou arte, tecnicismo ou humanismo, especialista ou generalista.

A bomba relógio de Milanesi(3) parece satisfazer mais à questão dos elementos pedagógicos. Temos assimilado, de uns tempos para cá, que a contraposição de discursos é a riqueza da biblioteca em relação à sala de aula. O bibliotecário tem uma função indicativa ao possibilitar discursos contraditórios. É nessa possibilidade que reside o aprofundamento pedagógico da biblioteca. Frente a ela, o bibliotecário não pode cair no relativismo epistemológico do tudo é tudo, tudo é nada, nada é tudo, nada é nada, isto é, a biblioteca é rica porque tem de tudo, portanto o usuário pega o que quer. Os conteúdos não têm valor em si mesmos. A valoração vem pela mediação da prática social. Compromisso ou neutralidade? O todo da biblioteca precisa ter valoração na cabeça do bibliotecário.

Ora, se entendemos que o homem é um conjunto de relações sociais, não basta falar em conscientização, porque não existe consciência individual independente da consciência de classe. Por isso, o bibliotecário tem de ter valores e fazê-los prevalecer. Não são valores só dele. São valores forjados na prática social, da qual ele é um organizador.

A prática social é o ponto de partida e de chegada, tanto do bibliotecário quanto do usuário.

E para superarmos o humanismo pedagógico de uma vez, analisemos o seguinte: na relação pedagógica da sala de aula, as informações são secundárias porque o professor é o mediador; não porque ele gosta, ou quer, mas pela especificidade do ato de ensinar: por exemplo, a questão de seqüenciar os conteúdos em primeira, segunda, terceira séries etc... Essa seqüência possibilita a assimilação. Na biblioteca a pessoa do bibliotecário é secundária na relação pedagógica porque não se dá aula de nada. A relação principal se dá entre o livro e o leitor; o bibliotecário entrou só para possibilitar essa relação principal. Portanto ele age como facilitador. A sua função é indicativa. Co-

mo indicação, aí sim, ele pode interagir com os conteúdos, o que já não é uma questão tão imediata. É muito profunda, porque passa pela mediação da prática social. Exige erudição, mas ela é radicalmente nova porque se amarra na demanda social. É porque o usuário é a razão de ser da biblioteca que seu pedido de informação necessita, sim, de ser questionado e contraposto. Caso contrário, a bomba não explode.

Pedagogias inspiradoras

Uma questão secundária para o desenrolar das idéias aqui apresentadas é a questão dos pontos de partida. Secundária para mim nesse artigo, mas absolutamente fundamental para o texto de Barros, *Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos*

Paulo Freire, Moacir Gadotti e Demerval Saviani são os teóricos nos quais Barros se apóia para analisar o discurso dos teóricos notórios em Biblioteconomia. Da forma como os três pedagogos são apresentados – de maneira apenas descritiva – a autora subentende que por serem críticos, são farinha do mesmo saco, e eles não são. Ou a autora entende que, por serem críticos, não há nada que os distinga, ou entende que tal distinção os aproxima e, portanto, apresentar os três completaria aquilo que a autora chama de teorias críticas. Isto porque, ao apresentá-los, a autora não se dá o trabalho de marcar as diferenças entre eles. Ao leitor menos avisado fica um problema (pedagógico por sinal): são autores que possuem uma mesma visão de mundo e, portanto, teóricos de uma mesma pedagogia?

Eu diria que Paulo Freire traz uma colaboração original para a pedagogia do oprimido e que Saviani trouxe uma contribuição original com a pedagogia revolucionária ou crítica, mas tal originalidade precisa de destaque na nossa compreensão, para não os tomarmos como um referencial teórico coeso. Os três autores podem ser críticos na opinião da autora, mas eles não se vêem como críticos entre si, especialmente Freire e Saviani.

Saviani chama a pedagogia de Freire de Escola Nova Popular, e por Escola Nova ele está significando uma teoria pedagógica não-crítica. Portanto, o humanismo e todas as conclusões que a referida dissertação encerra ficariam muito bem dentro do quadro teórico de Freire, mas em hipótese alguma seriam aceitas pelo referencial de Saviani. Por exemplo, a relação dialógica, a igualdade nos pontos de partida e de chegada da prática pedagógica, o não-autoritarismo (suposta democracia) na relação entre professor e aluno (trabalhada por Barros como relação entre bibliotecário e usuário), a

valorização da experiência do educando; questões, inclusive, a que Saviani já se colocou explicitamente contrário. Aliás, foi para explicar a superação disso na pedagogia revolucionária que ele precisou demonstrar a insuficiência daquelas categorias. E o faz até nos subtítulos da sua obra: “*A falsa crença da escola nova*”, “*Ensino não é pesquisa*”, “*A Escola nova não é democrática*”, “*Para além dos métodos novos e tradicionais*”, “*Para além da relação autoritária ou democrática na sala de aula.*”

Saviani não concorda com a igualdade entre professor e aluno, que é a base do método de Freire. Não concorda com o espontâneo no processo de aprendizagem, isto é, que basta que haja condições favoráveis e um bom relacionamento para que a relação dialógica já seja pedagógica. Não concorda com a máxima de Freire de que o que vale é a experiência do aluno. Também não concorda com o descuido dos conteúdos para valorizar a experiência de cada um, porque entende que ensino não é pesquisa. Há acervos universais, há descobertas já universalizadas pela humanidade, as quais precisam fazer parte do acervo do educando. Língua, por exemplo, é a mais universal dessas aquisições. Escrita é outra. E aí entra o o problema do método Paulo Freire, que não é objeto da dissertação, mas que de alguma forma está implícito na crítica que Saviani faz às categorias escolanovistas: qual a validade das cartilhas regionais, um dialeto para cada região? Não é a língua uma categoria universal? Qual a validade de uma educação compensatória, fora da escola? Não é com a educação básica, na escola, que se fará a educação revolucionária? Escola é ou não é, historicamente, um fenômeno da cidade? Escola e língua não apontam para o universal? Educação para a criança ou para o adulto? Alfabetizar as crianças ou os adultos? Diante do quadro brasileiro, onde há milhões de adultos analfabetos, ninguém, em sã consciência, poderia recusar um método de alfabetização de adultos. É por isso que o movimento Paulo Freire no Brasil precisa ser entendido como uma contribuição valiosíssima, mas é uma contribuição específica e que surge num momento também específico da vida brasileira – a década de 60 – quando várias teorias de desenvolvimento estavam sendo gestadas. Nenhuma dessas teorias falava em superação do modelo capitalista de produção; nem mesmo na teorização da pedagogia do oprimido falou-se em relação de produção. Falou-se em dominação, em dominantes e dominados, mas a origem da dominação estava obscura naquela teorização. Até porque o referencial de Paulo Freire é existencialista. A postura de cada educador está embasada numa certa concepção filosófica, e é importante perquirir essa postura, porque ela assume concretude na relação pedagógica. Vem para a sala de aula e para o método de ensinar.

Como o próprio Freire reconhece, é impossível compreender sua obra desvinculada do momento histórico em que ela surgiu. O momento é o da

década de 60, e a ideologia vigente é o nacional-desenvolvimentismo. A intelectualidade brasileira se agrupa em torno de um Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, para pensar o novo Brasil. Juscelino Kubitschek não poderia governar o novo Brasil, a nova Brasília, sem que o povo brasileiro assimilasse a nova ideologia, a ideologia do desenvolvimento. Os economistas se reúnem em torno da CEPAL para pensar a economia dependente da América Latina. No plano das idéias, era necessário reunir sociólogos, filósofos, historiadores, pedagogos, para formular com clareza o que seria, afinal, o desenvolvimento brasileiro. Conceitos como liberdade para o indivíduo, a própria idéia de Nação – Nação brasileira, consciência crítica em oposição à consciência ingênua, noções de cultura tomadas como cultura ambiente, bem como o famoso processo de conscientização, são todas noções que os intelectuais isebianos absorvem do existencialismo europeu. No Brasil surgem livros como *Dialética das consciências*, de Vicente Ferreira da Silva, *Condições institucionais do desenvolvimento*, de Hélio Jaguaribe, *A redução sociológica*, de Guerreira Ramos, *Consciência e realidade nacional*, de Vieira Pinto, e muitos outros, livros que foram verdadeiros manuais de pensar o novo Brasil. Tudo o que fosse anterior à Segunda Guerra Mundial era tido por esses intelectuais brasileiros como Brasil-colonial.

A fase era a da nova sociedade, uma sociedade urbana e não rural, industrializada e não artesanal, democrática e não latifundiária, de modo que todas as contradições da consolidação da nova burguesia industrial brasileira eram tidas pelos intelectuais isebianos como contradições entre nações desenvolvidas e não-desenvolvidas. O inimigo eram as economias avançadas, que levavam produtos primários e devolviam manufaturados. Para essa intelectualidade isebiana, na qual Paulo Freire se inspira, trata-se de libertar o Brasil da dependência tecnológica, da ignorância rural, do analfabetismo, do atraso colonial, e por, no lugar, a independência das novas indústrias brasileiras. Para isso, o homem-massa, o ignorante, o oprimido, deveria sair da condição de mudo e pronunciar o mundo. Trata-se, então, de criar no povo brasileiro uma nova alma, já que, no novo ambiente, uma nova concepção de cultura precisava ser criada. Cultura não era mais erudição, mas crenças e valores locais, cultura-ambiente. Antes do novo Brasil o povo é ignorante, o homem é embrutecido, quase que grudado à natureza; por isso era mudo, tinha medo da liberdade. No novo Brasil: todo homem é culto – há só que despertar a sua consciência para os problemas do seu tempo e espaço. Como? Através de um não menos hegeliano processo de conscientização.

Em Freire a liberdade é também pensada como liberdade existencial, como descoberta de mim mesmo como pessoa livre, capaz de optar e decidir sobre mim as coisas que me dizem respeito. A educação para a liberdade e uma educação contra a dominação, mas essa dominação é pensada como

dominação de indivíduo sobre indivíduo, e não de classe sobre classe, negando, portanto, inclusive, a formação de classes sociais como inerentes ao modelo capitalista de produção. A cultura é compreendida numa visão historicista (portanto européia) admitindo diversas fases.

A cultura é tematizada por todos os isebianos como um acontecer fa-seológico. O Brasil passava de uma fase de transição dominada pelos coronéis para uma fase democrática. As elites são pensadas como resultado de uma evolução cultural inexorável. Tanto que entendem que são indesejadas as elites opressoras do velho mundo colonial, mas são muito bem-vindas as elites industriais do novo Brasil.

A análise exaustiva dos limites e possibilidades do movimento Paulo Freire no Brasil está em Vanilda Paiva: *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* (4)

A análise das raízes teórico-filosóficas de Paulo Freire serve não para diminuí-lo, o que seria impossível, mas para situar sua importância. Sua importância foi enorme naquele contexto. Como é do conhecimento de todos, e até dele mesmo, a teorização da sua prática ficou desatualizada. Quanto ao próprio método, há relatos na literatura internacional de métodos idênticos, anteriores a Freire, como o de Laubach, em 1929(5), que alfabetizou pessoas em 96 países e em 274 idiomas. Laubach chamava o seu método de método das palavras-chaves: palavras simples, que nos fazem rir ou chorar, que nos deixam tristes, zangados, felizes. A originalidade de Freire é, portanto, a aplicação disso (desse e de outros precursores) naquele momento brasileiro e naquele contexto nordestino, que depois ganhou foro nacional e internacional. Mas, sem dúvida, Freire o faz isso com a criatividade dos predestinados, daqueles que vieram ao mundo para marcar. Ele sintetiza não só o espírito pedagógico brasileiro da época, mas a própria história das idéias no Brasil.

Hoje, a teorização proposta por Saviani parece-me superadora daquela desenvolvida por Freire, porque Saviani não deixa dúvidas quanto à necessidade de superar o modelo capitalista de produção.

Nós temos o direito de concordar ou discordar desse ou daquele autor, mas nós não temos o direito de usar o nome de um autor em vão. Em *Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos*(1) Demerval Saviani foi citado em vão.

Abstract – Work based on the author's arguiment at an oral examination for the master's degree "Pedagogical elements in library service" by M.H.C. de Barros, PUCCAMP, 1987. Analyses the author's humanistic position, revea-

ling the insufficiency of the non-critical pedagogic theories and pointing to an overcoming synthesis within the revolutionary conception of education.

Referências bibliográficas

1. BARROS, M.H.T.C. de **Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos**. Campinas, PUCCAMP, 1987. 241p. Dissertação de Mestrado.
2. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
3. MILANEZI, L.A. **Ordenar para desordenar**. Centros de cultura e bibliotecas públicas. São Paulo, Brasiliense, 1986.
4. PAIVA, V.P. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
5. PFROMM NETTO, S. **Educação num país de analfabetos**. s.n.t. p.22-55.
6. SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1983.
7. _____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D.T., org. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. p. 19-45.
8. _____. Uma concepção de mestrado em educação. In: **Educação: do senso comum à consciência**. São Paulo, Cortez, 1986.
9. TORRES, C.A. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1979.

*Solange Puntel Mostafa
Prof. do Curso de Mestrado
da PUCCAMP
Campinas, SP*

BAKEWELL, K.G.B. How to organize information. Aldershot, England, Gower, 1984.

A obra objetiva auxiliar os administradores (leigos em técnicas de informação) em geral (por que não os administradores da própria informação?) na organização efetiva da massa de informação com que se defrontam, e orientá-los em meio às fontes que os ajudarão a encontrar a informação de que necessitam para se manterem a par das novas idéias e descobertas.

A primeira parte se concentra no conceito de excesso de informação, visto que para muitos administradores a impressão é de que há informação em demasia, disseminada através de livros, periódicos, relatórios, comunicados à imprensa, cartas circulares, folhetos, jornais, suplementos de jornais, trabalhos apresentados em conferências, resumos, índices, relatórios estatísticos, diretórios, normas, padrões, patentes e bases de dados.

A segunda parte contém orientação sobre como usar a informação procedente de fontes externas (à organização), como bibliotecas, resumos, sumários, índices, consultores de informação, serviços em linha e sistemas de videotexto.

A terceira parte tenta ajudar os administradores (na verdade qualquer pessoa, profissional ou leiga em técnicas de informação) a organizar seu próprio arquivo de informações.

A última parte consiste de um guia (diretório) de fontes de informação com maiores detalhes bibliográficos do que os fornecidos ao longo dos capítulos precedentes, visando primordialmente aos bibliotecários, técnicos em informação, secretário(a) e pessoal de biblioteca responsáveis pelo manuseio da informação.

Interessante conhecer a imagem que o autor faz, bastante generosa, diga-se de passagem, das bibliotecas modernas, embora não demonstre a mes-

ma cordialidade para com os recursos tradicionalmente empregados no arranjo dos assuntos nas coleções.

A leitura é útil não apenas à clientela a que se destina primordialmente, mas, insistimos, aos próprios profissionais da informação, a quem incumbe orientar o público nos meandros dessa “selva selvaggia”, bem como conhecer e organizar as fontes que atendem aos interesses peculiares de sua clientela específica. O contexto, evidentemente, é o inglês, aplicável facilmente a qualquer dos países chamados desenvolvidos. Mas a estrutura geral da obra pode, também, ministrar idéias a quem pense traduzi-la (e não apenas transladá-la) para o contexto dos países eufemisticamente denominados em desenvolvimento (supostamente não estão todos?).

Para completar a obra há um Índice Geral (temático e onomástico), gráficos e ilustrações em quantidade razoável e muito adequados aos fins e à natureza da obra. Cartonada, com **excelentes encadernação e feição gráfica** em geral, cobre os tópicos essenciais, sem se estender em demasia com considerações de natureza histórica, com aparatos críticos ou discussões teórico-conceituais. Um livro prático, enfim, objetivo, claro, direto, como costumam produzi-los os corifeus do Pragmatismo, os ingleses. Fatos concretos e dados precisos são apresentados de forma muito leve e agradável, perpassados pelo indefectível e inconfundível humor anglo-saxão.

Odilon Pereira da Silva
IBICT

DIETSCHMANN, Hans. J. **Representation and exchange of knowledge as a basis of information processes**: proceedings of the Fifth International Research Forum in Information Science (IRFIS 5). Heidelberg, September 5-7, 1983.

Quatorze anos atrás, uma série de conferências bienais deu início a seu primeiro encontro em Londres (julho/agosto de 1975). Com o título pretensioso de **Base Teórica da Ciência da Informação**, os participantes daquele encontro discutiram três tópicos fundamentais:

- 1) Que tipo de fenômenos ocorrem dentro do âmbito da Ciência da Informação?
- 2) Que tipo de ciência é preciso para estudar esses fenômenos?
- 3) Que formalidades se fazem necessárias para desenvolver as teorias requeridas?

O segundo encontro, realizado em Copenhague de 3 a 6 de agosto de 1977, demonstrou certa consolidação das idéias expressas na escolha de um título (**Teoria e Aplicação da Ciência da Informação**) que apontava para a visão pragmática de uma ciência que se esforçava por desempenhar seu papel no convívio com disciplinas já bem estabelecidas. Estreitamente relacionadas com as idéias principais – o paradigma da ciência da informação; a relação entre a pesquisa em ciência da informação e a operacionalização dos sistemas de informação –, as contribuições se concentram em quatro áreas gerais de assunto:

- 1) Modelos gerais da Ciência da Informação.
- 2) A relação entre a Ciência da Informação e outras disciplinas.
- 3) Medição da Ciência da Informação.
- 4) Aspectos da recuperação da informação.

No encontro de Oslo, em 1979, era visível, a partir do próprio tema central, uma preocupação com os **Aspectos Humanos da Ciência da Informação**, fato que se repetiu, de modo geral, no encontro posterior, na Suécia, em 1981. O encontro de Heidelberg, em 1983, parece ter sido uma

síntese dos que o precederam, apresentando uma visão global da pesquisa básica e da pesquisa orientada para a aplicação prática. Essa característica pode ser percebida através de seus três temas dominantes:

- 1) Conceitos gerais de representação e de transferência do conhecimento.
- 2) Representação do conhecimento.
- 3) Transferência e uso do conhecimento.

Propositalmente os temas não são reunidos em blocos homogêneos, distribuídos por compartimentos (capítulos, seções) estanques, porque não é assim que são vistos, e sim como partes interdependentes, revelando influências recíprocas em suas múltiplas relações, como num sistema, que é o que de fato constituem.

Os que, por razões diferentes, se preocupam com transformar a Biblioteconomia tradicional em Ciência (da Informação, de preferência), como os que ainda se angustiam diante da perspectiva sombria de que um dia essa recém-chegada venha a se engalfinhar em luta de vida ou morte com a tradicional e prosaica “ciência dos livros” (Biblioteconomia), descobrirão, talvez, que suas angústias e fobias são infundadas. Uma não existe independentemente e apesar da outra. Ambas são instrumentos a serviço da informação, e estão a serviço da humanidade; que não há conflito maior entre os dois aspectos da atividade básica relacionada com a missão de informar; que a idéia maior subjacente a essa expressão vaga “ciência da informação” não é o apelo a, e o emprego de, uma parafernália tecnológica para armazenagem, processamento, recuperação e disseminação da informação, mas o entendimento claro de como o processo se desenvolve, dos fins a que serve, da validade e da oportunidade dos métodos que emprega, dos tipos de problemas que resolve ou pretende resolver; a percepção da interação entre todos esses elementos, da necessidade de se visualizarem os problemas num contexto global, e não isoladamente.

A obra é fundamental para se ter uma idéia de como anda a teoria na “Ciência da Informação” (feita muito mais de opiniões do que de leis precisas e próprias); de como os operadores de sistemas e serviços de informação apreciam (negativamente, com freqüência) os aspectos “teóricos” de sua atividade; da, às vezes, mal direcionada antipatia de alguns profissionais da informação para com as modernas tecnologias da informação; dos problemas criados tanto pelas limitações de toda espécie ao acesso à informação, quanto dos provocados pelos “acessos de informação”, tão perniciosos quanto aqueles.

Bem documentada bibliograficamente, oferece um Índice de Assuntos

que se pode facilmente considerar acanhado para o volume (em virtude da densidade de informações que encerra). O visual gráfico não é exatamente o que mais recomenda a obra. Vale o conteúdo.

Odilon Pereira da Silva
IBICT

LYNCH, Beverly P., ed. **Management strategies for libraries: a basic reader.** New York, Neal-Schuman, 1985.

“Management Strategies for Libraries” constitui uma coletânea de trabalhos cuidadosamente selecionados, que reúne artigos clássicos da área de Administração, bem como da aplicação dessas teorias à administração de bibliotecas.

Beverly P. Lynch, editora da obra, é bibliotecária da University of Illinois e possui inúmeros trabalhos publicados na área, especialmente com ênfase no estudo das organizações complexas e bibliotecas universitárias.

A obra segue a linha de dois outros livros publicados, respectivamente, em 1968 e 1982, “Reader in Library Administration”, editado por Paul Wasserman & Mary Lee Bundy e “Strategies for Library Administration”, editado por Charles R. McClure e Alan R. Samuels.

Neste volume estão reunidos 38 artigos, agrupados em três partes, nas quais se divide o livro.

Na Parte I – “Theoretical Perspectives” – são apresentadas as perspectivas teóricas do estudo das organizações, com artigos sobre administração científica, teoria da burocracia, teoria geral dos sistemas, teoria da decisão e teoria das organizações, reunindo textos de autores como Frederick Taylor, Max Weber, Fremont Kast & James Rosenzweig, R.M. Cyert & James March e Charles Perrow. Trabalhos aplicando estas teorias às bibliotecas são assinados por Richard Dougherty & Fred Heinritz, Maurice Marchant e Beverly Lynch.

Na Parte II – “The Management Process” – encontramos trabalhos relacionados com a função do administrador e administração de bibliotecas. Entre outros, destacamos o artigo de Henry Mintzberg, *The Manager’s Job: Folklore and Fact* e uma excelente revisão, por Andrew Van De Ven, do li-

vro de Peters & Waterman, *In Search of Excellence*, o qual foi traduzido no Brasil como *Vencendo a Crise*. Relacionados com a biblioteca, encontramos os artigos de Paul Howard, *The Functions of Library Management* e de Richard De Gennaro, *Library Administration and new Management Systems*.

Na Parte III – *The Work of Management* – a administração é apresentada como processo, abrangendo aspectos como tomada de decisão, estrutura organizacional e satisfação no trabalho. Entre os artigos reunidos nesta parte destacamos os trabalhos de Herbert Simon, “*Applying Information Technology to Organization Design*”; de Joseph McDonald, “*Aspects of Managing Information and Decision Making*”, e de Beverly Lynch & Jo Ann Verdin, “*Job Satisfaction in Libraries*”.

Conforme o prefácio da obra, a intenção foi colocar lado a lado os clássicos da administração e os textos mais significativos no campo da Biblioteconomia, baseados nestes clássicos. Assim, este livro vem contribuir para a literatura da área, possibilitando que se tenham, reunidos num único volume, os textos básicos que constituem os fundamentos da teoria das organizações e da administração de bibliotecas.

Rejane Raffo Klaes
UFRGS/UnB

MACHLUP, FRITZ. **The study of information** interdisciplinary messages.
Ed. by Fritz Machlup and Una Mansfield. New York, John Wiley, 1983.

Comunicação tornou-se uma obsessão americana. Os que a admiram justificam-na como uma necessária pré-condição para um governo democrático ou para uma economia livre; outros a vêem como defesa contra a insegurança da coexistência competitiva. Qualquer que seja a razão, as grandes indústrias da comunicação, que brotaram durante este século, sufocam agora todos os cidadãos com uma torrente contínua e sem precedente de mensagens escritas, faladas, musicais e pictóricas. O intelectual e economista vienense Machlup foi um dos primeiros a perceber e tentar caracterizar as conseqüências econômicas dessa verdadeira revolução.

Planejado para ser o quarto volume de uma série de oito, sob o título abrangente de **Conhecimento: sua criação, distribuição e significado econômico**, tinha a intenção de abordar as ciências da informação. Para elaborar esta série Machlup convidou 37 cientistas da informação, que escreveram 56 ensaios em duas diferentes especialidades, numa época em que conceitos tais como Cibernética e Teoria da Informação eram apenas recém-nascidos. O termo Ciência da Informação só viria a ser empregado formalmente em 1958, e a natureza de sua área de competência é, ainda hoje, assunto muito controverso.

A Lingüística e a Biblioteconomia já existiam, sem dúvida, mas não eram percebidas como duas disciplinas interrelacionadas em virtude de seu interesse comum: o estudo da Informação. Nesta obra os autores examinam as relações entre diversas disciplinas que hoje são consideradas como partes integrantes, como irmãs ou como complementos da Ciência da Informação.

É constituída de nove trabalhos básicos, cada um dos quais acolitado por de três a cinco outros, dedicados à análise, comentários e crítica daqueles nove trabalhos básicos. Uma mesa-redonda, portanto, em forma de livro, onde as idéias mais disparatadas (antagônicas) são defendidas com a mesma liberdade e entusiasmo por quem as abriga.

Para que se possa formar uma idéia da importância dos temas abordados, citaremos aqui os títulos das nove seções fundamentais:

- Seção I: Ciência da Informação suas raízes e relações, vistas na perspectiva da ciência cognitiva.
- Seção II: A informática (Ciência do Computador e Ciência da Informação): sua ideologia, metodologia e sociologia:
- Seção III: Aspectos intelectuais na história da Inteligência Artificial.
- Seção IV: A Lingüística e suas relações com outras disciplinas.
- Seção V: A Biblioteconomia e as Ciências da Informação: diferenciação, competição e convergência.
- Seção VI: Cibernética.
- Seção VII: Trinta anos de Teoria da Informação.
- Seção VIII: A teoria dos sistemas e sua relevância para os problemas da Ciência da Informação.
- Seção IX: A teoria dos sistemas, o conhecimento e as Ciências Sociais.

A obra termina com um trabalho delicioso, do próprio Machlup, oferecendo, à guisa de epílogo, um estudo intitulado “**Ardis semânticos nos estudos de Informação**”, onde, com extraordinário senso de sadio humor e algumas pitadas de ironia inteligentemente direcionada, formula indagações, critica definições consagradas, discorre sobre temas filosóficos, lingüísticos e de Genética, do conhecimento, enfim, com graça e leveza estilísticas, mas ao mesmo tempo com a profundidade requerida pelos temas.

Embora ofereça apenas um índice onomástico, quando um temático afigura-se de enorme valia numa obra dessa natureza, isso não parece subtrair-lhe muito do valor, para o qual contribui substancialmente a lista geral de referências bibliográficas, um elenco de aproximadamente 850 obras relacionadas.

Odilon Pereira da Silva
IBICT

SALDIVA & ASSOCIADOS PROPAGANDA. Estudo motivacional sobre hábitos de leitura São Paulo, Câmara Brasileira do Livro, 1988.

A Câmara Brasileira do Livro e a Associação Paulista dos Fabricantes de Papel e Celulose desenvolvem, através do “Convênio do Papel”, um trabalho conjunto concernente à reunião e disseminação de informações imprescindíveis à atualização de editores, livreiros e distribuidores no mercado editorial. Conscientes de que o consumo de livros no Brasil é bem inferior ao de outros países, e procurando as causas dessa situação, solicitaram aos autores a realização de uma pesquisa motivacional sobre hábitos de leitura.

O conhecimento dos fatos motivadores e desmotivadores da leitura é o principal objetivo desse estudo, que foi realizado através das técnicas de entrevista individual e de discussão em grupo, estratégia que permitiu o estudo do comportamento social do público com relação à leitura. Para a consecução dos objetivos propostos foram investigados:

- o significado e a importância da leitura
- os fatores sociais que envolvem o hábito da leitura
- as atividades que concorrem com o livro
- a leitura na educação

A pesquisa foi realizada junto às classes A e B do eixo Rio–São Paulo, e foram entrevistadas 170 pessoas, distribuídas entre cinco segmentos:

- 1) público infantil
- 2) público adolescente
- 3) público adulto leitor
- 4) público adulto não-leitor
- 5) professores de primeiro e segundo graus.

A pesquisa mostra o “reconhecimento geral da importância e a valorização da leitura pelos entrevistados de todos os segmentos e independentemente da faixa etária em que se situam”. A busca de novos conhecimentos, o envolvimento com o texto, a identificação do leitor com personagens do li-

vro e a resposta às expectativas sociais são alguns dos fatores motivadores de leitura, enquanto “a falta de tempo” e “as dificuldades pessoais de leitura e entendimento” são os principais desmotivadores.

Trata-se, sem dúvida, pelo seu conteúdo, de trabalho altamente esclarecedor dos hábitos de leitura dos vários segmentos da sociedade, e, com certeza, os resultados serão providências e atitudes empresariais do mercado editorial e livreiro do País, objetivando estimular a leitura.

Fátima Ganim
IBICT

Desenvolvimento e testagem piloto de um instrumento para aferir apreciação pela leitura, baseado na taxionomia de objetivos educacionais: aplicação a alunos de graduação em Biblioteconomia da Universidade de Brasília*

Maria Suely Machado Martins

Mestre em Biblioteconomia e Documentação

Centro de Documentação e Informação

IBICT

70710 Brasília, DF

Resumo – Com base no Domínio Afetivo da Taxionomia de Objetivos Educacionais elaborou-se um instrumento para aferir o grau de apreciação de estudantes pela leitura. O instrumento estabelece uma hierarquia de comportamentos em relação à leitura, obedecendo à seqüência de níveis que constituem o Domínio Afetivo, a saber: Acolhimento, Resposta e Valorização. A coleta de dados foi efetuada junto a alunos de graduação em Biblioteconomia da Universidade de Brasília.

1 Introdução

O estudo e a avaliação do comportamento de estudantes com relação ao ato de ler tem constituído preocupação constante de pesquisadores da área educacional. Com vistas a análises, diagnósticos e avaliações de mudanças comportamentais de alunos quanto a leitura, diversas investigações vêm sendo efetuadas, numa tentativa de fornecer subsídios para elaboração ou redefinição de programas de leitura para crianças, jovens e adultos.

* Dissertação apresentada ao Departamento de Biblioteconomia da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Biblioteconomia e Documentação, Brasília 1988.

Trabalhos publicados nessa área não registram a utilização de instrumentos baseados em medidas padronizadas, seguindo critérios ou regras pré-estabelecidos. Os instrumentos utilizados, via de regra, são constituídos por questionários elaborados de acordo com a vivência do autor, faltando-lhes suporte teórico adequado para fundamentá-los. Além disso, os referidos instrumentos voltam-se mais para o interesse do aluno por tipos de leitura do que para comportamentos com relação à leitura.

Tendo em vista a extensão e repercussão do problema da falta do hábito de leitura entre bibliotecários, profissionais dos quais se espera uma atuação como agentes sociais de transformação cultural, decidiu-se aplicar o instrumento de pesquisa a alunos de graduação em Biblioteconomia da Universidade de Brasília.

2 Objetivo

A pesquisa tem o propósito de produzir um instrumento baseado no Domínio Afetivo da "Taxionomia de Objetivos Educacionais" capaz de escalonar a apreciação pela leitura por parte dos estudantes.

3 Taxionomia de objetivos educacionais

Embora se saiba que não existe, de fato, uma separação do conhecimento humano, sendo este melhor descrito como um "continuum" inter-relacionado de cognição e afetividade, Bloom(1) apresenta em sua Taxionomia vários níveis para o Domínio Afetivo:

- 1) Acolhimento
 - Percepção
 - Disposição para receber
 - Atenção controlada ou seletiva
- 2) Resposta
 - Aquiescência em responder
 - Disposição para receber
 - Satisfação na resposta
- 3) Valorização
 - Aceitação de um valor
 - Preferência por um valor
 - Cometimento

- 4) Organização
 - Conceituação de um valor
 - Organização de um sistema de valores
- 5) Caracterização por um valor ou sistema de valores
 - Direção generalizada
 - Caracterização

Dadas as características emocionais componentes do ato de ler, tais como interesse, apreciação, atitudes, valores, disposição ou tendências emocionais, entendeu-se que a apreciação pela leitura se enquadra nos três primeiros níveis do Domínio Afetivo, que são: Acolhimento, Resposta e Valorização. Quando o indivíduo sai da última categoria de Valorização e entra no nível de Organização, já apresenta comportamento mais elevado denominado Ajustamento, que vai além da leitura. Aí, a conceitualização do valor de um objeto, ação ou atitude, passa a ser integrada ao sistema de valores do estudante, envolvendo abstração e generalização.

4 Metodologia

O instrumento de coleta de dados foi dividido em duas partes, sendo a primeira voltada para o levantamento de dados pessoais do aluno e a segunda para a investigação baseada na Taxionomia de Objetivos Educacionais. O instrumento de pesquisa foi elaborado com base em quatro descritores de apreciação da leitura, a saber: a. frequência na leitura; b. acesso ao material de leitura; c. persistência no ato de ler e d. satisfação com a leitura. Estes descritores, aliados a quatro referenciais de leitura: jornal, revista, livro escolar e livro não escolar, deram origem às 25 questões do instrumento. Cada questão foi composta de quatro alternativas, em obediência ao “continuum” de comportamento e Valorização. Um primeiro nível de Desinteresse foi acrescentado para maior consistência do questionário.

5 Análise dos dados

Os resultados obtidos foram desdobrados em três seções: a. descrição da amostra à qual o instrumento foi administrado; b. verificação da validade do instrumento; c. perfil dos respondentes com respeito ao construto “apreciação pela leitura”.

5.1 Descrição da amostra

A maioria dos alunos se posiciona na faixa etária de 18 a 21 anos, é do sexo feminino, está cursando terceiro e quarto semestres, e não cursa graduação em outra área paralela à Biblioteconomia.

5.2 Validade do instrumento

Para avaliação da consistência e validade do instrumento foram utilizados dois critérios: critério dos grupos opostos e critério de homogeneidade das respostas.

5.2.1 *Critério dos grupos opostos*

A validade do instrumento, no que concerne ao poder de destacar grupos específicos de indivíduos, foi testada ao aplicar-se os questionários a amostras de igual número de alunos de curso supletivo de segundo grau e alunos do curso de Biblioteconomia da Universidade de Brasília. Tal escolha deveu-se às características inerentes a cada grupo de alunos, faltando aos estudantes de curso supletivo condições que favoreçam a apreciação pela leitura, em especial a falta de tempo, o que não ocorre com os alunos de Biblioteconomia.

5.2.2 *Critério de homogeneidade das respostas*

Com vistas à determinação da existência de consistência no instrumento, optou-se pela aplicação do teste estatístico “Coeficiente de Correlação de Pearson”. O teste confrontou o total de pontos obtidos por toda a amostra e o total de pontos por itens individuais, permitindo a aferição da consistência através do índice de correlação.

5.3 Perfil dos respondentes

Com base nos resultados obtidos foi possível estabelecer-se um perfil dos

estudantes pesquisados com respeito ao construto “apreciação pela leitura”. No que concerne à frequência na leitura os alunos de graduação em Biblioteconomia da Universidade de Brasília estão colocados no nível de Valorização no item “procura de livros na biblioteca”, freqüentando-as mais de uma vez por semana. Posicionam-se no nível de Resposta quando afirmam que lêem jornais de duas a cinco vezes por semana e que leram de três a cinco livros não escolares nos últimos seis meses. Lêem revistas apenas uma vez por semana, situando-se no nível de Acolhimento para este item. Visitam livrarias menos de uma vez por mês e costumam dedicar-se à leitura de livros não escolares menos de uma vez por semana, colocando-se no nível de Desinteresse nestes itens.

No tocante ao descritor “acesso aos materiais de leitura”, a amostra pesquisada demonstrou que não costuma comprar jornais e revistas, situando-se no nível de Acolhimento. tal fato, entretanto, não os impede de ler tais materiais, já que encontram facilidade em fazê-lo em casa ou no local de trabalho. São freqüentadores de bibliotecas, apresentando um nível de Valorização para este item ao afirmarem que costumam ler ou tomar emprestado em bibliotecas livros escolares e não escolares.

Com relação ao descritor “persistência na leitura”, pode-se inferir que o aluno de Biblioteconomia costuma ler jornais durante as férias escolares tanto quanto no período letivo, posicionando-se no nível de Resposta. Lê mais revistas e livros não escolares durante as férias do que no período letivo, apresentando um nível de Valorização neste aspecto. Demonstra apreciar a leitura, pois consegue ler mais de duas horas sem parar e costuma ler todos os capítulos do livro sem omitir páginas, ficando no nível de Valorização. Quanto aos livros escolares, os alunos não costumam ler este tipo de material durante as férias, demonstrando o nível de Desinteresse neste item.

Quanto ao descritor “satisfação com a leitura”, os estudantes demonstram o nível de Valorização na leitura de revistas, ou seja, lêem a maioria das seções; ficam satisfeitos e sentem prazer em comentar com amigos uma obra lida e procuram saber o que os críticos dizem a respeito. Interessam-se também em ler mais de uma obra de determinado autor, indicando a mesma aos amigos. No tocante à leitura de jornais, manifestam o nível de Resposta, lendo as manchetes e algumas seções apenas. Com relação ao livro escolar, a maioria lê somente os capítulos indicados pelo professor, posicionando-se no nível de Acolhimento. Quando interessado em determinado tema, o aluno de Biblioteconomia procura ler pouco mais de um texto sobre o assunto, apresentando um nível de Acolhimento. Se está lendo um livro, é comum este aluno voltar a ler trechos que não tenham ficado claros, apresentando um nível de Resposta. O aluno de Biblioteconomia não tem o hábito de ler “best

sellers”, ficando no nível de Desinteresse neste item, e ocasionalmente presenteia com livros seus amigos e parentes, ficando no nível de Resposta neste aspecto da apreciação pela leitura.

6 Conclusões

O instrumento demonstrou capacidade de distinguir respondentes com perfis distintos em relação à leitura, ou seja, alunos de curso supletivo de segundo grau apresentaram resultados diversos dos alunos de graduação em Biblioteconomia. Quanto à consistência, dos 25 itens que compõem o instrumento, vinte apresentaram índices de correlação cuja probabilidade de ocorrência foi inferior a 0,05, dando assim suporte à consistência interna do instrumento. O questionário, tal como se apresenta, ou com algumas reformulações, de acordo com a amostra a ser testada, vem ao encontro dos anseios daqueles que se preocupam com o problema da falta de leitura no contexto escolar, podendo ser adaptado para aplicação a grupos de alunos de primeiro e segundo graus.

7 Referência bibliográfica

1. BLOOM, B.S. et alii. **Taxionomia de objetivos educacionais. Compêndio segundo: domínio afetivo.** 6.ed. Porto Alegre, Globo, 1979. 204p.

Aos alunos do

**Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Estudos Sociais Aplicados
Universidade de Brasília**

Prezado(a) aluno(a)

A presente pesquisa, objeto de Dissertação de Mestrado a ser apresentada a este Departamento, tem a finalidade de aferir a apreciação de estudantes de Biblioteconomia da UnB pela leitura.

Contamos com a sua valiosa colaboração no preenchimento do questionário em anexo, ferramenta fundamental para nossa pesquisa. Esperamos que o conhecimento gerado na análise dos dados seja útil para o profissional de Biblioteconomia.

Da sinceridade e precisão de suas respostas às questões, informando exatamente como você age em relação à leitura, vai depender o sucesso deste trabalho.

Antecipadamente agradecida,

Maria Suely Machado Martins
(Aluna do Curso de Mestrado)

Dados pessoais

1) Idade

... anos

2) Sexo

Masculino Feminino

3) Semestre que está cursando

.... semestre

4) Qual a sua renda mensal? (trabalho, estágio, bolsa, mesada...)

- Nenhuma
 Menos de um salário mínimo
 De um a três salários mínimos
 Mais de três salários mínimos

5) Você está cursando graduação em outra área paralela à Biblioteconomia?

Sim Não

6) Quanto à escola em que você cursou o primeiro grau

- Era pública e possuía biblioteca
 Era pública e não possuía biblioteca
 Era particular e possuía biblioteca

- Era particular e não possuía biblioteca
 Supletivo

7) Quanto à escola em que você cursou o segundo grau

- Era pública e possuía biblioteca
 Era pública e não possuía biblioteca
 Era particular e possuía biblioteca
 Era particular e não possuía biblioteca
 Supletivo

8) Qual o grau de instrução de seus pais?

- | | |
|---------------|------------------------------|
| 1º grau | <input type="checkbox"/> Pai |
| | <input type="checkbox"/> Mãe |
| 2º grau | <input type="checkbox"/> Pai |
| | <input type="checkbox"/> Mãe |
| Universitário | <input type="checkbox"/> Pai |
| | <input type="checkbox"/> Mãe |
| Pós-graduação | <input type="checkbox"/> Pai |
| | <input type="checkbox"/> Mãe |

Caro(a) aluno(a)

O questionário apresentado a seguir é composto de 25 questões, com quatro alternativas de respostas. Por favor, responda a todas as questões, assinalando apenas uma alternativa para cada uma.

9) Com que frequência você costuma ler jornais?

- Raramente
 Uma vez por semana
 De duas a cinco vezes por semana
 Diariamente

10) Com que frequência você costuma ler revistas?

- Raramente
 Uma vez por semana
 De duas a cinco vezes por semana
 Diariamente

- 11) Aproximadamente, com que frequência você procura livros escolares na biblioteca?
- () Raramente
 - () Menos de uma vez por semana
 - () Uma vez por semana
 - () Mais de uma vez por semana
- 12) Aproximadamente, com que frequência você costuma entrar numa livraria para olhar as novidades literárias?
- () Menos de uma vez por mês
 - () Uma vez por mês
 - () Mais de uma vez por mês
 - () Semanalmente
- 13) Você costuma dedicar-se à leitura de livros não escolares
- () Menos de uma vez por semana
 - () Uma vez por semana
 - () Mais de uma vez por semana
 - () Diariamente
- 14) Quanto a livros não escolares, nos últimos seis meses
- () Você não leu nenhum livro
 - () Você leu de um a dois livros
 - () Você leu de três a cinco livros
 - () Você leu seis ou mais livros
- 15) Quanto à compra de jornais
- () Você não compra
 - () Você não compra mas lê em casa, em seu local de trabalho ou biblioteca
 - () Você compra frequentemente
 - () Você possui assinatura
- 16) Quanto à compra de revistas
- () Você não compra
 - () Você não compra mas lê em casa, em seu local de trabalho ou biblioteca

- () Você compra freqüentemente
- () Você possui assinatura

17) Quanto aos livros escolares

- () Você não lê
- () Você costuma ler ou tomar emprestado na biblioteca
- () Você costuma ler ou tomar emprestado na biblioteca e tomar emprestado com colegas
- () Você costuma ler ou tomar emprestado na biblioteca, tomar emprestado com colegas e comprar algumas vezes

18) Quanto aos livros não escolares

- () Você não lê
- () Você costuma ler ou tomar emprestado na biblioteca
- () Você costuma ler ou tomar emprestado na biblioteca e tomar emprestado com colegas
- () Você costuma ler ou tomar emprestado na biblioteca, tomar emprestado com colegas e comprar algumas vezes

19) Com relação a jornais, durante as suas férias escolares

- () Você não lê
- () Você lê menos do que no período letivo
- () Você lê tanto quanto no período letivo
- () Você lê mais do que no período letivo

20) Quanto a revistas em geral, durante as suas férias escolares

- () Você não lê
- () Você lê menos do que no período letivo
- () Você lê tanto quanto no período letivo
- () Você lê mais do que no período letivo

21) Com relação aos livros escolares, durante as suas férias escolares

- () Você não lê
- () Você lê menos do que no período letivo
- () Você lê tanto quanto no período letivo
- () Você lê mais do que no período letivo

22) Com relação aos livros não escolares, durante as suas férias escolares

-) Você não lê
 -) Você lê menos do que no período letivo
 -) Você lê tanto quanto no período letivo
 -) Você lê mais do que no período letivo
- 23) Você costuma ler sem parar
-) Até meia hora seguida
 -) Até uma hora seguida
 -) Até duas horas seguidas
 -) Mais de duas horas seguidas
- 24) Quanto à leitura de um livro não escolar é comum você
-) Ler apenas alguns capítulos, pulando algumas páginas
 -) Ler apenas alguns capítulos, sem pular páginas
 -) Ler todos os capítulos, pulando algumas páginas
 -) Ler todos os capítulos, sem pular páginas
- 25) Quanto à leitura de jornais
-) Você costuma ler somente as manchetes da primeira página
 -) Você costuma ler as manchetes e apenas uma determinada seção
 -) Você costuma ler as manchetes e algumas seções
 -) Você costuma ler as manchetes e a maioria das seções
- 26) Quanto à leitura de revistas em geral
-) É comum você folhear a revista e não ler mais que uma seção
 -) É comum você ler apenas três seções
 -) É comum você ler mais que três seções
 -) É comum você ler a maioria das seções
- 27) Quanto à leitura do livro escolar
-) É comum você não ler todo(s) o(s) capítulo(s) indicado(s) pelo professor
 -) É comum você ler somente o(s) capítulo(s) indicado(s) pelo professor
 -) É comum você ler o(s) capítulo(s) indicado(s) pelo professor e mais alguns
 -) É comum você ler todos os capítulos do livro

- 28) Ao terminar a leitura de uma obra, da qual gostou, geralmente você
- () Não dá maior importância
 - () Fica satisfeito com os conhecimentos adquiridos
 - () Fica satisfeito e sente prazer em comentar a obra com seus amigos
 - () Fica satisfeito, sente prazer em comentar a obra com seus amigos, e procura ler o que os críticos dizem a respeito
- 29) Se você está interessado em determinado tema
- () Procura ler um texto sobre o assunto
 - () Procura ler mais de um texto sobre o assunto
 - () Procura ler muitos textos sobre o assunto
 - () Procura ler muitos textos e freqüentar palestras e reuniões sobre o assunto
- 30) Você lê uma obra de determinado autor e acha interessante. Conseqüentemente
- () Você não se preocupará em ler outra obra do autor
 - () Você só lerá outra obra do autor se alguém o sugerir
 - () Você certamente lerá outra obra do autor
 - () Você certamente lerá outra obra do autor e o indicará aos seus amigos
- 31) Quando está lendo um livro é comum
- () Você não voltar a ler trechos que não tenham ficado claros
 - () Você não voltar a ler trechos que não tenham ficado claros, esperando que eles se esclareçam com o desenvolver da leitura
 - () Você ler novamente trechos que não tenham ficado claros
 - () Você ler novamente trechos que não tenham ficado claros e, se a dúvida persistir, procurar esclarecimentos em outras fontes
- 32) Você costuma presentear seus amigos e parentes com livros
- () Nunca
 - () Raramente
 - () Ocasionalmente
 - () Freqüentemente

33) Quanto aos “best sellers” do mês você

- () Não costuma ler
- () Lê se um amigo indicar algum
- () Procura ler ao menos um
- () Procura ler mais de um

BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos*.

Resumo

Com um referencial teórico baseado em leituras selecionadas e no tripé das pedagogias críticas de Freire, Gadotti e Saviani, esta dissertação leva para a biblioteca a possibilidade de atender melhor as necessidades intelectuais do usuário, enfaticamente colocado como meta na biblioteca, através da **real condução** desse ao conhecimento, pelos serviços biblioteconômicos (técnicos ou não).

Dezesseis bibliotecários destacados prestam seu depoimento livre sobre o tema. Os recortes desses discursos gravados foram analisados em função do vínculo estabelecido com as categorias que estruturam o trabalho: classes sociais e ideologia, cultura, educação, pedagogia, biblioteca, bibliotecário e usuário.

É um enfoque não-tecnicista do desenvolvimento do trabalho na biblioteca, apresentada como agência social-cultural-educacional, dentro da realidade brasileira.

Ao final, as conclusões obtidas levam a autora a dirigir-se às escolas de biblioteconomia – que estão formando ainda os novos bibliotecários – e aos profissionais na ativa para alguns pontos de reflexão sobre a indissociação entre sociedade, cultura e biblioteca; o significado de desenvolvimento, em termos de educação e conhecimento; as possibilidades de ruptura ideológica; a desalienação cultural; a democratização do conhecimento; a exploração e a aplicação dos elementos pedagógicos imbricados nos serviços prestados ao usuário.

* Dissertação de mestrado apresentada à Pontífice Universidade Católica de Campinas, SP.

33) Quanto aos “best sellers” do mês você

- () Não costuma ler
- () Lê se um amigo indicar algum
- () Procura ler ao menos um
- () Procura ler mais de um

BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos*.

Resumo

Com um referencial teórico baseado em leituras selecionadas e no tripé das pedagogias críticas de Freire, Gadotti e Saviani, esta dissertação leva para a biblioteca a possibilidade de atender melhor as necessidades intelectuais do usuário, enfaticamente colocado como meta na biblioteca, através da **real condução** desse ao conhecimento, pelos serviços biblioteconômicos (técnicos ou não).

Dezesseis bibliotecários destacados prestam seu depoimento livre sobre o tema. Os recortes desses discursos gravados foram analisados em função do vínculo estabelecido com as categorias que estruturam o trabalho: classes sociais e ideologia, cultura, educação, pedagogia, biblioteca, bibliotecário e usuário.

É um enfoque não-tecnicista do desenvolvimento do trabalho na biblioteca, apresentada como agência social-cultural-educacional, dentro da realidade brasileira.

Ao final, as conclusões obtidas levam a autora a dirigir-se às escolas de biblioteconomia – que estão formando ainda os novos bibliotecários – e aos profissionais na ativa para alguns pontos de reflexão sobre a indissociação entre sociedade, cultura e biblioteca; o significado de desenvolvimento, em termos de educação e conhecimento; as possibilidades de ruptura ideológica; a desalienação cultural; a democratização do conhecimento; a exploração e a aplicação dos elementos pedagógicos imbricados nos serviços prestados ao usuário.

* Dissertação de mestrado apresentada à Pontífice Universidade Católica de Campinas, SP.

WALTER, Maria Tereza M.T: Necessidade de informação dos técnicos de nível superior da ENGEVIX Engenharia S.A.*

Resumo – A definição e caracterização das necessidades de informação dos engenheiros e técnicos de nível superior da ENGEVIX Engenharia S.A. são feitas objetivando desenvolver serviços informacionais de apoio para realização dos projetos, pesquisas e outros trabalhos.

A metodologia utilizada para a condução do estudo foi a de levantamento (survey), em função das características do trabalho de identificação das necessidades, e do conhecimento dos técnicos a respeito de serviços informacionais, visando a avaliação e adequação desses serviços. Trata-se, ainda, de um estudo exploratório e de um estudo de caso.

A precariedade do trabalho anteriormente oferecido pela biblioteca, além do desconhecimento de serviços potencialmente úteis, fez com que as respostas refletissem as maiores carências dos técnicos, que são, entre outras, a necessidade de divulgação de serviços de informação em bibliotecas, treinamento de usuários e maior integração biblioteca x usuário.

Os trabalhos de divulgação e treinamento são, portanto, os passos iniciais que contribuirão para o estreitamento da relação técnico de nível superior x biblioteca.

* Dissertação apresentada ao Departamento de Biblioteconomia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Biblioteconomia e Documentação. Orientadora: Kira M.A. Tarapanoff. Endereço da autora: Universidade de Brasília, Departamento de Biblioteconomia, 70910 Brasília, DF.

CARIBÉ, Rita de Cassia do Vale. Informação ambiental no Brasil; subsídios para um sistema de informação.*

Resumo – Objetivou-se identificar diretrizes que poderão ser seguidas pelo Sistema Nacional de Informações sobre o Meio Ambiente (SINIMA), analisando-se os fatores contextuais que poderão influenciar a tomada de decisão e a demanda informacional da população que cumpre os objetivos e executa as atividades inerentes à área ambiental.

A metodologia utilizada foi a de levantamento (survey). O referencial teórico utilizado foi o do enfoque sistêmico. A coleta de dados consistiu de: análise da literatura disponível, análise documental; diagnóstico da infraestrutura existente nas unidades de informação dos órgãos estaduais de meio ambiente; e estudo do usuário, técnicos de nível superior que atuam na Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA).

Concluiu-se que a área de meio ambiente possui características próprias, que influenciam as necessidades de informação dos usuários, e conseqüentemente, deverão modelar o sistema de informação, que as unidades de informação dos órgãos responsáveis pela gestão ambiental no Brasil não contam com infra-estrutura adequada para atender às necessidades de informação que lhe são oferecidos.

Constatou-se que as diretrizes para o planejamento de um sistema de informação podem ser elaboradas a partir da análise destes dados.

* Dissertação apresentada ao Departamento de Biblioteconomia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Biblioteconomia e Documentação. Orientadora: Kira M.A. Tarapanoff. Endereço da autora: SQS 402 Bloco K Apt. 212 70236 Brasília, DF.

CORDEIRO, Lia Prado Arrivabene. Estudo da evolução da adequação de um sistema especializado às necessidades dos usuários: o caso do Sistema de Informação Científica e Tecnológica do Exterior (SICTEX).*

Resumo – A análise da evolução e adequação dos objetivos e atividades do Sistema de Informação Científica e Tecnológica do Exterior (SICTEX) teve como propósito fornecer dados aos responsáveis pela tomada de decisões do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Os dados foram coletados nos arquivos do MRE e organizados por tipos de usuários, tipos de serviços solicitados e atendidos, e por países. Foram formulados seis pressupostos para orientar o desenvolvimento da pesquisa. Da análise do cruzamento das variáveis pode-se inferir que o SICTEX contribuiu para o planejamento da política na área de Ciência e Tecnologia. Com relação à pesquisa e desenvolvimento na referida área, não há evidências de que o Sistema tenha cumprido plenamente seus objetivos.

* Dissertação apresentada ao Departamento de Biblioteconomia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Biblioteconomia e Documentação. Orientador: Jaime Robredo. Endereço da autora: SQN 313 Bloco F Apt. 515 70766 Brasília, DF.

O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), órgão vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Ministério da Ciência e Tecnologia, dando prosseguimento ao programa de edição de títulos de interesse da área científica e tecnológica, lançou recentemente as seguintes publicações:

Problemas Brasileiros de Documentação. Coletânea de artigos, conferências, discursos e outros textos inéditos de autoria do professor Edson Nery da Fonseca, um dos maiores especialistas brasileiros nessa área.

Periódicos e Seriados Brasileiros, de Juracy Feitosa Rocha. Através da indicação de guias, repertórios gerais e bibliografias especializadas, este livro supre a área da pesquisa bibliográfica de uma fonte completa de informação sobre publicações seriadas/periódicas e dá conhecimento do conteúdo das coleções, reunindo informações sobre coleções disponíveis como resumos, sumários etc.

Tesaurus Spines. Esta versão em português do inglês "Science and Technology Policy Information Exchange System", da UNESCO, elaborada pelo IBICT e pela Junta Nacional da Investigação Científica e Tecnológica de Portugal, conta com recursos como o sistema bilíngüe (português e inglês), multidisciplinaridade de assuntos e linguagem padronizada com a terminologia utilizada em Portugal.