

Princípios da educação catalográfica crítica

Filipe Reis ¹

<https://orcid.org/0000-0002-1446-6982>

¹ Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil

Resumo: A catalogação pode ser compreendida como a produção intencional de condições de interação entre atores em um contexto documentário, sendo estes comumente denominados documentos e usuários. Enquanto disciplina da Biblioteconomia, a catalogação desenvolve teorias, princípios, modelos, métodos e instrumentos; enquanto procedimento, trata da representação dos aspectos descritivos e temáticos dos documentos. Considerando esse contexto, os bibliotecários devem ser capazes de refletir criticamente sobre a catalogação e seus impactos sociais. O desenvolvimento do senso crítico pode ocorrer durante o processo formativo do catalogador, por meio de um conjunto articulado de ações que integram a educação catalográfica. O objetivo deste estudo é investigar e sistematizar princípios para uma educação catalográfica crítica, que contribuam para a formação de futuros catalogadores com perfil racional, curioso, criativo, reflexivo, analítico e emancipatório. Busca-se identificar e sistematizar os conceitos e teorias que fundamentam uma educação crítica, a fim de propor princípios para uma proposta pedagógica nessa perspectiva. Trata-se de uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos, com predominância do procedimento bibliográfico. Conclui-se que a Educação Catalográfica Crítica constitui uma proposta pedagógica voltada aos diferentes cursos de catalogação, com foco na formação ética, reflexiva, criativa e emancipadora dos futuros catalogadores, visando ao fortalecimento de sua autonomia intelectual.

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

1 Introdução

A catalogação, enquanto disciplina da Biblioteconomia, participa dos processos documentários voltados à mediação informacional. Tais processos incluem etapas como identificação de necessidades, seleção, representação, ordenação e elaboração de serviços e produtos informacionais (Ortega, 2024). A catalogação é um processo de interação entre diferentes atores no contexto documentário, notadamente os usuários e os documentos (Reis; Ortega, 2024). Trata-se,

simultaneamente, de um procedimento voltado à representação dos aspectos formais e temáticos dos documentos e, como disciplina da Biblioteconomia, dedicada à formulação de princípios, teorias, modelos e instrumentos que orientam essa representação.

Lubetzky afirmou:

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

As palavras de Lubetzky, ainda que originadas em outro contexto histórico de transição de códigos de catalogação, marcados por regras rígidas, arbitrárias e muitas vezes ilógicas, revelam paralelos com a dita atual transição do *Anglo-American Cataloguing Rules, Second Edition* (AACR2) para o *Resource Description and Access* (RDA), demonstrando que a educação catalográfica não deve se restringir a acompanhar mudanças instrumentais, mas sim ser concebida de forma mais ampla e crítica.

Ranganathan (2009) defende que a formação em Biblioteconomia deve promover raciocínio claro e capacidade de lidar com situações novas, e não apenas preparar para tarefas repetitivas. Fonseca (2007) denuncia uma hipertrofia técnica que limita o papel crítico do bibliotecário.

Embora nem sempre explícita, a dimensão crítica é frequentemente ausente nos diagnósticos sobre a formação catalográfica. Intner (2002) defende abordagens sensíveis ao contexto; Elrod (2008) relaciona falhas nos registros à formação precária. Lubetzky (1965) critica o ensino excessivamente normativo, defendendo a formação de pensadores. Young (1987) ressalta a centralidade da crítica. Arakaki *et al.* (2013) e Halpern (2014) destacam habilidades críticas como análise, abstração, criatividade, revisão de ideias e avaliação qualificada de fontes. As competências relacionadas ao catalogador não se limitam aos instrumentos catalográficos, mas também dizem respeito aos princípios e às capacidades avaliativas (Moraes; Reis; Silva, 2022).

A catalogação, assim como a educação catalográfica, pode ser abordada a partir de diferentes perspectivas teóricas, cada qual orientada por pressupostos

epistemológicos, filosóficos e sociológicos distintos. Na literatura da área, destacam-se, por exemplo, abordagens vinculadas ao Pragmatismo, como aquelas associadas às reflexões de Andrew D. Osborn (1941) (Gallagher, 1991), e ao Funcionalismo, defendidas por autores como Michael Gorman (1975). Em ambos os casos, observa-se a construção de tipologias de catalogadores e a proposição de perfis considerados ideais ou desejáveis para a prática catalográfica, ancorados, respectivamente, em matrizes filosóficas pragmatistas e em referenciais sociológicos funcionalistas.

Embora esta pesquisa reconheça a relevância histórica e teórica desses movimentos para o desenvolvimento da catalogação e de sua educação, o presente estudo se delimita por uma perspectiva crítica, orientada por referenciais da educação crítica. Tal escolha não implica um purismo teórico nem a negação ou aniquilação de outras abordagens, mas reflete uma opção analítica consciente, que privilegia a problematização do tecnicismo, da neutralidade e da racionalidade instrumental na formação de futuros catalogadores.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade desta pesquisa, que busca suprir uma lacuna na literatura e, assim, contribuir para a formação catalográfica. Sendo assim, formula-se a seguinte questão-problema: quais são os princípios que fundamentam uma educação catalográfica crítica?

Nesse contexto, este trabalho teve como **objetivo** sistematizar princípios da Educação Catalográfica Crítica, a partir de análise de abordagens críticas do campo educacional. Dessa forma, a sistematização teórica aqui empreendida visa fornecer subsídios concretos à formação de futuros catalogadores críticos, promovendo reflexividade e autonomia profissional diante das transformações sociais contemporâneas.

Metodologicamente, o estudo adota abordagem teórico-conceitual dialética, baseada em análise bibliográfica. Discute sentidos filosóficos de crítica e fundamentos da educação crítica em Freire e Saviani. A partir desse diálogo, sistematiza princípios da Educação Catalográfica Crítica voltados à formação ética, reflexiva e emancipatória de futuros catalogadores.

2 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza teórico-conceitual com revisão bibliográfica seletiva relativa ao tema, orientada por uma perspectiva crítica, de base dialética, cujo objetivo geral consiste em sistematizar princípios da abordagem crítica da formação catalográfica. Nessa abordagem, o método não se reduz a um conjunto de procedimentos técnicos, mas se expressa na posição epistemológica assumida e no modo como os referenciais teóricos são analisados, confrontados e articulados.

Esta pesquisa é fruto de investigações desenvolvidas ao longo do doutorado, iniciado em 2019, com base em uma bibliografia que contempla autores clássicos sobre crítica e educação crítica. Parte desses estudos já foi desdobrada em produtos acadêmicos, como tese (Reis, 2024b), capítulo de livro (Reis, 2024a) e artigos apresentados em eventos (Reis, 2021, 2023, 2025).

Os procedimentos metodológicos adotados envolveram a análise e interpretação crítica de produções teóricas dos campos da educação e da catalogação, com ênfase em abordagens que problematizam o tecnicismo, a racionalidade instrumental e a formação profissional acrítica. Esse movimento analítico possibilitou identificar convergências, tensões e aportes conceituais relevantes para a constituição de uma perspectiva crítica da educação no âmbito da catalogação.

No que se refere ao conceito de crítica, na seção três, foram investigados os aportes teóricos de Japiassú e Marcondes (2006) que defendem a crítica como juízo racional; Foucault (2025) e Deleuze (2013) veem crítica como virtude e prática de liberdade; Butler (2013), como relação problematizadora com as categorias de saber; Moore (2013) a estrutura em sete dimensões, incluindo ética e autorreflexão, articulando pensamento crítico com engajamento político e criatividade.

Sobre os fundamentos da educação crítica, centrais para sustentar uma proposta crítica de formação catalográfica, mobilizam-se as pedagogias de Paulo Freire (1995, 2022, 2023), desenvolvido na seção 4.1, e Dermeval Saviani (1983, 1986, 2008, 2021), desenvolvido na seção 4.2. A partir desses referenciais, são discutidos conceitos como curiosidade epistemológica, práxis e

politicidade, que orientam uma formação comprometida com a transformação social e a autonomia intelectual dos futuros catalogadores.

Além dos fundamentos da educação crítica (Freire e Saviani), articulamos fundamentos da área de Organização da Informação, com ênfase na catalogação, para a proposição dos princípios da educação catalográfica crítica, a partir dos textos: Riemer (1993) contribui para a compreensão do julgamento profissional crítico; Hill (1997, 2004 a, b) para a noção de educação além técnica; Hiatt (1987) para a distinção entre educação vs treinamento; Saab e Lamson (1979) para a integração teoria-prática; Young (1987) para a formação conceitual duradoura; Lubetzky (1965) para a interpretação das regras; Olson (1997, 2002) para o poder de nomear e a ideia de catalogação crítica profissional; Arakaki *et al.* (2013) para as competências do catalogador; Clack (1993) para o ensino além regras; Carpenter (1998) para o ensino crítico catalogação; Machado, Von Helde e Couto (2007) para a articulação teoria-prática; Jensen (2008) para a crítica ao mito da neutralidade profissional; Martin (2021) para a relação entre ética e poder na catalogação; García Gutiérrez e Martínez-Ávila (2024) para a crítica à epistemocracia; Al Hijji e Fadlallah (2013) para a teoria-prática na percepção discente; Watson (2023) para a responsabilidade social da catalogação; Diao (2017) para o julgamento catalográfico subjetivo; Snow e Hoffman (2015) para a diversidade na representação catalográfica; Bliss (1933) para a noção de princípios e generalizações conceituais; e Svenonius (2000) para os princípios bibliográficos.

A partir dessa análise, procedeu-se à sistematização de princípios, entendida como um exercício teórico-reflexivo de organização conceitual, que não visa à normatização de práticas, mas à explicitação de fundamentos capazes de orientar uma formação catalográfica crítica, reflexiva e comprometida com a autonomia intelectual dos futuros catalogadores.

3 Sentidos de crítica

O conceito de crítica é multifacetado e desafia interpretações únicas. Seu significado está atrelado ao contexto e à forma como o leitor constrói sentidos ao se deparar com essa palavra. Japiassú e Marcondes (2006) definem crítica

como um juízo apreciativo que pode ocorrer em quatro dimensões: estética, lógica, intelectual e teórica.

O sujeito crítico questiona suas próprias verdades e busca compreender como o conhecimento é constituído. Foucault (1984) propõe que pensar é problematizar, abrindo espaço para o não instituído, ideia reforçada por Deleuze (2013), ao entender o pensamento como experimentação. A partir de Kant, Foucault (2025) identifica duas tradições críticas: a analítica da verdade e a ontologia do presente, conectando-as a Nietzsche, Weber, Hegel e à Escola de Frankfurt, propondo uma crítica voltada às práticas, discursos e instituições. Butler (2013) entende a crítica como prática transformadora que revela limites do saber e transforma o sujeito, desafiando categorias dadas e configurando-se como prática de liberdade.

Inspirando-se em Wittgenstein, Alex Moore (2013) identificou sete vertentes principais de definição de pensamento crítico: **Julgamento:** capacidade de analisar e tomar decisões com base em critérios racionais; **Ceticismo:** disposição de duvidar, incluindo as próprias crenças e pressupostos; **Originalidade:** não apenas apontar falhas, mas propor novos caminhos; **Leitura sensível:** compreender textos considerando seus contextos, pressupostos e intenções; **Racionalidade:** base argumentativa lógica, ainda que múltipla e passível de falhas; **Engajamento ético-ativista:** consciência política e responsabilidade social na produção do conhecimento; **Autorreflexividade:** crítica voltada não só ao objeto, mas ao próprio sujeito que pensa.

Nesse sentido, podemos sintetizar os principais sentidos da crítica a partir das contribuições discutidas: como legitimação racional (Japiassú; Marcondes, 2006), como virtude e prática de liberdade (Foucault, 2025) e como relação problematizadora com as categorias de saber (Butler, 2013). Assim, a crítica aparece como prática complexa, ética e transformadora, ou seja, condição indispensável à formação de sujeitos reflexivos e emancipados.

4 Fundamentos da educação crítica

Aqui abordamos a educação crítica a partir de alguns fundamentos, extraídos de obras de autores que desenvolveram substratos intelectuais que possibilitam

estruturar princípios de uma educação crítica. Sendo assim, apresentamos algumas ideias dos educadores críticos Paulo Freire e Dermeval Saviani.

4.1 Pedagogia crítica de Paulo Freire

Patrono da educação brasileira, Paulo Freire foi um educador e filósofo brasileiro. Ele é considerado um dos pensadores mais notáveis da Pedagogia. Ele produziu vários textos com contribuições para Educação, sempre com um viés crítico. Algumas de suas obras de destaque são *Educação como prática da liberdade* – 1967, *Pedagogia do oprimido* – 1968, *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* – 1982, *Pedagogia da esperança* – 1992, *Política e educação* – 1993, *Pedagogia da autonomia* – 1997, entre outras. Algumas das ideias fundamentais para compreender a educação crítica freiriana são as que seguem.

Freire (2022) defende que formar ultrapassa o treinamento técnico, implicando o desenvolvimento da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Esse processo não representa ruptura, mas superação crítica do senso comum por meio de aproximação metodicamente rigorosa ao objeto de conhecimento. A curiosidade, enquanto inquietação questionadora, impulsiona perguntas, criatividade e aprendizagem ativa. Assim, a educação crítico-progressista deve desenvolver uma curiosidade crítica, capaz de enfrentar irracionalismos produzidos por excessos de racionalidade tecnicista.

Esse processo de superação da curiosidade ingênua pela crítica é manifestado pelo ensino crítico e não pela educação bancária. A educação bancária baseia-se na memorização mecânica, tratando discentes como depósitos de informações transmitidas pelo educador. Nesse modelo, ensinar significa transferir conteúdos, mantendo posições fixas: o professor como detentor do saber e o aluno como receptor passivo. Freire (2023) critica essa lógica, defendendo que o conhecimento nasce da invenção e da interação entre sujeitos, pois a educação ocorre de forma dialógica, mediada pelo mundo e pela experiência compartilhada.

O educador tem compromisso social com o desenvolvimento da criticidade do educando, criando condições para a aprendizagem crítica, além do

consumo de conteúdos. A educação é processo permanente e inacabado, ligado à transformação humana. Para Freire (2022), a docência crítica exige “pensar certo”, exercício ético, dialógico e reflexivo que articula ação e reflexão, relaciona saber e contexto e forma sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

A educação é política e não se reduz à transmissão neutra de conteúdos. O objetivismo tecnicista obscurece seu potencial transformador. Em contraste, o educador crítico é aberto à mudança, experimenta práticas pedagógicas e aperfeiçoa sua atuação pela reflexão. Essa dinâmica constitui a práxis, articulando teoria e prática na transformação da realidade. Sem pensamento crítico, teoria torna-se vazia e prática reduz-se ao ativismo desarticulado (Freire, 2022).

A promoção da criticidade exige sólida formação ética, pois toda ação educativa é formativa e moral. Freire (2022) afirma que somos condicionados, mas não determinados, existindo possibilidades de transformação na relação com o mundo e com os outros. Defende uma ética universal do ser humano, crítica ao neoliberalismo e orientada à decisão e intervenção social. Reduzir a educação a treinamento técnico nega seu caráter formador e sua dimensão humana, social e comunitária (Freire, 2022).

Paulo Freire desenvolveu várias ideias para a educação. Destacamos aquelas relativas à superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica pela criticidade. A educação não se limita à mera transmissão de conhecimento, mas criação de possibilidades de produção de conhecimento. Este conceito abarca a urgência de desenvolver capacidades cognitivas e críticas que permitam um pensamento reflexivo e fundamentado. Além disso, a dimensão política se insere intrinsecamente na esfera educacional, influenciando tanto a estrutura quanto os objetivos do processo educativo. Nesse sentido, é imperativo considerar as implicações éticas que permeiam todas as etapas do ambiente educacional, desde a concepção até a prática pedagógica, visando à formação integral e responsável dos indivíduos.

4.2 Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani

Dermeval Saviani, com base no materialismo dialético histórico, desenvolveu sua Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nos anos 1980. Com base nessa corrente filosófico-sociológica, Saviani desenvolveu uma pedagogia de superação da pedagogia tradicional, baseada no acúmulo de informações sobre o discente. A PHC é acionada pelo entendimento das disputas sociais pela educação entre as classes. Ela é dialética. O espaço educacional é determinado socialmente, pois ele “[...] sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (Saviani, 1986, p. 35).

O processo educativo deve ser compreendido em seu contexto histórico e social, marcado por disputas de classe. No capitalismo, a escola torna-se forma dominante de formação, podendo reproduzir alienação ou promover transformação social (Saviani; Duarte, 2012). Para Saviani (1983), a educação deve ser revolucionária, contribuindo para superar estruturas culturais dominantes. Ao ampliar a compreensão da realidade, possibilita ação transformadora e emancipatória, permitindo aos sujeitos desenvolver autonomia e construir seus próprios caminhos históricos e sociais (Saviani, 1983).

A pedagogia histórico-crítica busca compreender a educação a partir do materialismo histórico, analisando contradições do capitalismo para superá-las, ampliar o acesso ao conhecimento e possibilitar transformação social além das pedagogias conservadoras e reprodutivistas (Saviani, 2021). Saviani sistematizou teorias pedagógicas educacionais, entre as quais destacamos: (a) Teorias não críticas - tecnicistas, (b) Teorias crítico-reprodutivistas, e (c) Teorias críticas da educação.

A ênfase excessiva nos métodos do escolanovismo favoreceu o surgimento da pedagogia tecnicista, marcada por neutralidade científica, racionalidade e eficiência instrumental. Inspirada no modelo fabril, prioriza padronização, especialização e controle do processo educativo, reduzindo docentes e discentes a papéis secundários. A educação passa a formar indivíduos produtivos, tratando marginalidade como ineficiência técnica. Sustentada por referenciais neopositivistas e funcionalistas, valoriza o “aprender a fazer”. Contudo, ao ignorar determinações sociais e mediações complexas entre escola

e sociedade, contribui para fragmentação pedagógica, agravamento das desigualdades e limitação da função formadora e crítica da educação (Saviani, 2021).

As teorias crítico-reprodutivistas analisam a educação a partir de seus condicionamentos sociais, compreendendo-a como mecanismo de reprodução das relações de dominação do capitalismo. Explicam o funcionamento do sistema educacional e denunciam sua função ideológica, contribuindo para a crítica ao tecnicismo e ao autoritarismo. Contudo, são limitadas por não apresentarem alternativas pedagógicas concretas, sendo consideradas teorias sobre a educação, e não orientações práticas para sua transformação efetiva (Saviani, 2008, 2021).

A Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Saviani (2021), busca uma orientação pedagógica crítica sem reduzir-se ao reprodutivismo, articulando condicionantes sociais e dimensão histórica. Consolidada a partir de 1979 e das “Onze teses sobre educação e política”, ele defende que a função política da educação ocorre pela socialização do saber sistematizado. Fundamentada no materialismo histórico e na dialética da realidade concreta, incorpora a filosofia da práxis, articulando teoria e prática (Saviani, 2021). Nessa perspectiva, a prática fundamenta, orienta e valida a teoria, possibilitando transformação social consciente e metodologicamente orientada.

O método utilizado por Saviani foi fundamentado no texto “Método da economia política”, de Marx. A elaboração do conhecimento pela práxis passa do empírico ao concreto, com a mediação do abstrato. Pela mediação da análise, o processo do conhecimento passa da síntese à síntese. Como Marx não trabalhou de forma tão elaborada as questões pedagógicas, as teorias da PHC são fundamentadas por obras clássicas da pedagogia, por exemplo, aquelas de autoria de: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Mais especificamente, Saviani afirma que as fontes da PHC são: Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Mancorda, Georges Snyders, Pistrak, Makrenko, Broccoli, Betti e Ragazzini.

5 Princípios da educação catalográfica crítica

Princípio é o fundamento elementar para qualquer desenvolvimento. Esse processo é direcionado por pontos de partida que moldam o movimento estruturante. Japiassú e Marcondes (2006) afirmam que o princípio explica o funcionamento da natureza, sendo sua causa primeira, ou seja, os princípios são os fundamentos dos conhecimentos. “Em usos variados ou imprecisos, **os princípios variam de elementos e generalizações a teorias e leis**” (Bliss, 1933, p. 21, tradução nossa, grifo nosso). Bliss afirma que:

Os **princípios** podem ser definidos como generalizações de relações constantes ou conformidades em ações, processos e métodos. Preferimos chamá-los de princípios porque não implicam a dependência ou necessidade de leis ou cânones; e são mais gerais, tanto em termos de declaração como de aplicabilidade, do que **regras** ou **preceitos**. São **derivados** dos respectivos campos de fato e experiência e não **determinantes** de fatos ou conduta; são eficazes e aplicáveis, e não efetivos; são resumos descritivos (como as leis científicas, conforme definidas na Gramática da Ciência de Pearson), em vez de orientações regulatórias ou formulações prescritivas (Bliss, 1933, p. 21-22, tradução nossa, grifo nosso).

De forma mais sistematizada, Svenonius (2000) afirma que na literatura de descrição bibliográfica, a palavra princípio tem sido usada para se referir aos objetivos de um sistema bibliográfico, às regras gerais de um código bibliográfico e às diretrizes que orientam a construção de uma linguagem bibliográfica. Com base nesses entendimentos de princípios, adotamos nessa proposta o sentido de princípio como elemento generalizante para identificar e modelar uma educação catalográfica crítica.

Os princípios da educação catalográfica foram aqui constituídos a partir dos entendimentos sobre os sentidos de crítica e as contribuições de correntes históricas sobre crítica, além das contribuições da educação crítica, destacando os esforços intelectuais de Freire e Saviani.

Inicialmente, apresentamos alguns pontos contrários a uma educação catalográfica crítica, tendo em vista que expressar as negações contribui para um melhor entendimento de um tema.

Quadro 1 - Aspectos adversos à Educação Catalográfica Crítica

EDUCAÇÃO CATALOGRÁFICA CRÍTICA NÃO É:
transferência de conhecimento
neutra
treinamento
submissa
tecnicista
apolítica
instrumental

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 1 reúne aspectos que se contrapõem à educação catalográfica crítica, possibilitando a identificação de características afirmativas desse modelo formativo, as quais serão apresentadas e desenvolvidas nas seções seguintes.

No primeiro aspecto, observa-se uma relação direta com a perspectiva freiriana, segundo a qual ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção (Freire, 2022). Para Freire, na educação bancária, “[...] não há criatividade, não há transformação, não há saber” (Freire, 2023, p. 81). Em contrapartida, ações potencialmente transformadoras exigem o desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e questionador. A memorização mecânica, característica desse modelo educativo, tende a atrofiar a liberdade do pensamento reflexivo, elemento fundamental para a emergência de uma educação crítica.

O segundo aspecto do Quadro 1 refere-se à inexistência de neutralidade na sociedade, especialmente nos campos da ciência e da educação. Nesse sentido, Freire (1995) sustenta que não há prática educativa neutra, descomprometida ou apolítica. Em consonância com essa perspectiva, Jensen (2008, p. 95, tradução nossa) afirma que “A ideologia da neutralidade política, infelizmente, impede que profissionais como [...] bibliotecários [...] compreendam a relação entre poder e profissão.”¹ Ele ainda adverte que “Qualquer reivindicação de tal neutralidade é ilusória; não existe terreno neutro em que se possa firmar posição em qualquer parte do mundo.”² (Jensen, 2008, p. 95, tradução nossa).

Educação e treinamento são distintos, pois apresentam características e potencialidades específicas. Enquanto o treinamento foca em tarefas rotineiras e repetitivas para o presente, a educação fundamentada em princípios e modelos conceituais prepara o indivíduo para adaptar-se à evolução do conhecimento e liderar em contextos de mudança (Young, 1987).

No campo da educação catalográfica, Robert M. Hiatt e Janet Swan Hill contribuem para distinguir educação e treinamento a partir de suas finalidades e alcances. Para Hiatt (1987), a educação corresponde à formação acadêmica do catalogador, responsável por desenvolver fundamentos conceituais, capacidade analítica e julgamento profissional, enquanto o treinamento consiste em processos institucionais e situados, voltados à aplicação de procedimentos, rotinas e sistemas específicos, sem pretensão de substituir a formação de base. Hill (2004 a, b) aprofunda essa distinção ao criticar a redução da educação catalográfica a um viés instrumental, defendendo que a formação universitária deve priorizar a compreensão dos princípios, da história e das finalidades da organização da informação. Para a autora, embora o treinamento seja necessário no âmbito da capacitação técnica e da educação continuada, ele não promove, por si só, autonomia intelectual nem uma compreensão crítica da prática catalográfica.

Ao tratar de uma educação crítica, a emancipação configura-se como um exercício permanente e como objetivo central do processo formativo. Nessa direção, o quarto aspecto do Quadro 1 afirma que a Educação Catalográfica Crítica não é submissa. Tal perspectiva exige que o ensino da catalogação transcenda o simples treinamento ou a rotina de preenchimento de campos, focando na formação de “profissionais pensantes” e críticos que não apenas reproduzam regras catalográficas, mas as questionem (Arakaki *et al.* 2013; Clack, 1993; Olson, 1997). Em vez de submeter o estudante a regras puramente mecânicas, a educação deve ser tratada como um problema de design metodológico voltado para facilitar a exploração dos recursos pelos usuários, incentivando a autonomia do espírito e não conformador (Carpenter, 1998; Lubetzky, 1965; Machado; Von Helde; Couto, 2007). Assim, o catalogador deixa de ser um mero adaptador da realidade existente para se tornar um

mediador cultural e um agente de justiça social, consciente de que sua prática é um exercício de cuidado e responsabilidade ética na construção da memória coletiva (García Gutiérrez; Martínez-Ávila, 2024; Al Hijji; Fadlallah, 2013; Watson, 2023). Ao final, essa formação emancipatória permite que o profissional exerça seu julgamento de forma ativa, sendo capaz de intervir nas estruturas de poder dos sistemas de organização do conhecimento para torná-los mais inclusivos e humanos (Arakaki *et al.* 2013; Diao, 2017; Snow; Hoffman, 2015).

O quinto aspecto do Quadro 1 refere-se à distinção entre técnica e tecnicismo, evidenciando que a Educação Catalográfica Crítica incorpora dimensões técnicas, mas não se reduz a uma perspectiva tecnicista. Como aponta Saviani (2021), a pedagogia tecnicista parte do pressuposto da neutralidade científica e da racionalidade técnica, visando tornar o processo educativo objetivo e operacional. Uma educação catalográfica crítica reconhece que as normas e códigos não são fins em si mesmos, mas instrumentos que devem ser submetidos ao julgamento do catalogador, o qual permite lidar com as ambiguidades e a flexibilidade dos padrões contemporâneos em favor das necessidades reais dos usuários (Diao, 2017).

O sexto aspecto do Quadro 1 diz respeito à recusa da noção de apoliticidade na Educação Catalográfica Crítica. Embora alguns advoguem por uma educação dissociada de aspectos políticos, compreende-se que essa abordagem crítica da formação catalográfica é, necessariamente, política. Nesse sentido, Saviani afirma que “[...] é só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da educação” (Saviani, 1983, p. 203). A educação institucionalizada tem a missão de transmitir os saberes historicamente desenvolvidos pelos povos, científicos ou não, de forma sistematizada, com atenção aos aspectos políticos que perpassam os desenvolvimentos sociais. Essa dimensão política manifesta-se no reconhecimento de que os catálogos e sistemas de classificação são tecnologias de poder que, sob uma falsa aparência de neutralidade técnica, frequentemente legitimam cosmovisões dominantes e silenciam saberes marginalizados (El Hadi; Timimi, 2024; Drabinski, 2019).

Uma educação instrumental, o sétimo aspecto do Quadro 1, é marcada pelo foco excessivo em instrumentos sem reflexão. Isto é, não se entende o instrumento como apenas um dos elementos da composição de algo maior. Os instrumentos são importantes, mas sem compreender conceitos, teorias, métodos e aspectos tecnológicos, os instrumentos ficam como uma prática sem compreensão profunda e perdidos em momentos de transição. Essa abordagem instrumental reduz a catalogação a uma rotina de obediência a regras que, se desconectadas de seus fundamentos, limitam o crescimento profissional e a capacidade de contribuição para a área. Como afirma Lubetzky (1965), o bibliotecário deve compreender que as regras de catalogação exigem interpretação, variam ao longo do tempo e podem ser aplicadas de diferentes formas. Um conhecimento apenas operacional e superficial limita a atuação profissional e a capacidade de adaptação às mudanças.

Apresenta-se a seguir uma proposta sistemática de Princípios da Educação Catalográfica Crítica a partir da literatura sobre os conceitos de crítica e a literatura da educação crítica elaborada por Paulo Freire e Dermeval Saviani. Embora haja práticas críticas em alguns contextos na educação catalográfica, não há uma sistematização de princípios que direcionam a partir de elementos basilares para essa perspectiva educacional da catalogação. Sob esses fundamentos, a abordagem crítica da formação catalográfica exigiria os seguintes princípios apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Aspectos da Educação Catalográfica Crítica

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO CATALOGRÁFICA CRÍTICA	
1	<i>Criar possibilidades para os discentes elaborarem seus próprios conhecimentos catalográficos.</i>
2	<i>Promover a compreensão de teoria e prática catalográfica como indissociáveis.</i>
3	<i>Fomentar o entendimento de que todos os aspectos catalográficos são atravessados por questões políticas.</i>
4	<i>Proporcionar a percepção das subjetividades e parcialidades dos aspectos teóricos, metodológicos e instrumentais da catalogação para melhor lidar com elas.</i>
5	<i>Desenvolver a criticidade da curiosidade ingênua dos discentes aos conteúdos catalográficos, direcionando-os para uma curiosidade epistemológica.</i>
6	<i>Sensibilizar um posicionamento ético sobre os preconceitos e injustiças produzidas nos âmbitos catalográficos.</i>
7	<i>Criar condições para o desenvolvimento da emancipação intelectual do discente de catalogação.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O princípio “Criar possibilidades para os discentes elaborarem seus próprios conhecimentos catalográficos” significa que o ensino catalográfico não pode ser planejado, exercido e avaliado como um modelo de aprendizagem de transferência de conhecimento. Paulo Freire (2022) defende que ensinar não é transferir conhecimento. Ensinar é o processo de criar possibilidades de produção ou construção do conhecimento. O docente deve ministrar aula aberto às expressões dos discentes, que emergem de suas inquietações, perguntas e curiosidades. Nesse desenvolvimento, o docente “[...] aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2022, p. 25). Uma proposta de educação catalográfica crítica é incompatível com práticas pedagógicas em que o professor simplesmente elabora conteúdos para serem memorizados pelos discentes.

A catalogação tem uma rica história de produção de conhecimento e, cabe ao professor mediar esse mundo bibliográfico para o discente formar seus próprios conhecimentos sobre catalogação. Riemer (1993) sustenta que a

formação em catalogação deve ultrapassar a mera transmissão de regras técnicas, defendendo o desenvolvimento de catalogadores capazes de analisar criticamente práticas estabelecidas, propor alternativas e exercer julgamento profissional em situações não previstas pelos códigos. Riemer (1993) afirma que a Educação Catalográfica deve ter um foco duplo, sendo o primeiro perguntar “[...] o que o AACR2 diz para fazer em uma situação bibliográfica específica?”³ (Riemer, 1993, p. 44, tradução nossa), e o segundo perguntar “[...] o que o código ideal diria para fazer?”⁴ (Riemer, 1993, p. 44, tradução nossa). Nessa perspectiva, o estudante é compreendido como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, e não como receptor passivo de procedimentos normativos.

A relação entre teoria e prática, possivelmente, é o tema mais debatido na literatura sobre educação catalográfica. As constantes menções à necessidade de equilíbrio entre esses dois elementos revelam, paradoxalmente, sua separação histórica e conceitual. Além disso, é discutível o que seria equilíbrio nesse contexto (Hill, 1997). Numa educação catalográfica crítica, não se trata de defender uma em detrimento da outra, muito menos um ponto de equilíbrio entre elas. Numa perspectiva crítica, teoria e prática são instâncias diferentes, mas indissociáveis, que se constituem mutuamente no processo formativo. Portanto, nessa perspectiva crítica, o docente deve “Promover a compreensão de teoria e prática catalográfica como indissociáveis”. Saab e Lamson (1979) afirmam que teoria e prática não poderiam sobreviver independentemente uma da outra.

A compreensão da teoria e da prática catalográfica como dimensões indissociáveis fundamenta-se nas contribuições da Teoria Crítica, além de especificamente de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Os estudos críticos, como por exemplo, da Escola de Frankfurt, apontam que:

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

Freire (2022) afirma que a reflexão crítica sobre a prática constitui exigência da relação teoria e prática, sem a qual a teoria se esvazia e a prática se reduz ao ativismo. Saviani (2021), por sua vez, sustenta que teoria e prática se articulam na práxis, na qual a prática constitui fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. Mey e Silveira (2009, p. 136) ressaltam que “[...] a máxima popular a teoria não se aplica à prática apenas demonstra o uso incorreto da teoria na prática, ou a inadequação da teoria àquela prática”. Nessa perspectiva, a formação catalográfica crítica pressupõe a superação da concepção de teoria como abstração dissociada e de prática como mera aplicação instrumental, compreendendo ambas como dimensões mutuamente constitutivas do processo formativo.

A atuação do catalogador crítico está sempre sustentada por pressupostos teóricos, ao mesmo tempo em que suas ações concretas podem gerar novas compreensões que retroalimentam e modificam os referenciais teóricos que as sustentam. Trata-se, portanto, de uma relação dialética e produtiva, que fortalece tanto a prática catalográfica quanto as abstrações conceituais que fundamentam essa disciplina da Biblioteconomia.

A educação é política! A catalogação é política! A Educação Catalográfica é política! A perspectiva crítica reconhece politicidade nesses processos e aciona certos posicionamentos, como enuncia o terceiro princípio, o docente deve “Fomentar o entendimento de que todos os aspectos catalográficos são atravessados por questões políticas”. Uma educação catalográfica crítica deve ser formulada a partir de um contexto histórico e social. Isso significa reconhecer que a formação do catalogador parte de certos interesses. Sendo necessário assim, pensar para qual demanda social o catalogador é formado e com quais conteúdos, tendo em vista os públicos que são foco da catalogação. O catalogador é um trabalhador inserido numa classe de uma sociedade.

Paulo Freire (1995) afirma que não há prática educativa neutra, compreendendo a educação como ato político e socialmente situado. Dermeval Saviani (1983), por sua vez, destaca que a educação é determinada pelos conflitos de interesses que caracterizam a sociedade, sendo ingênuo supor seu caráter apolítico. Nessa perspectiva, a formação catalográfica crítica pressupõe o

reconhecimento de que instrumentos, normas, tecnologias e decisões catalográficas são produzidos em contextos históricos, sociais e políticos específicos.

Os discentes de catalogação devem ser preparados para compreender sua atuação como prática social, considerando que a catalogação, historicamente, esteve orientada ao atendimento de usuários (*user-centered*), sujeitos inseridos em contextos sociais e culturais específicos. Assim, uma educação catalográfica crítica não nega essa tradição, mas busca aprofundá-la ao explicitar e problematizar as dimensões sociais, políticas e éticas que atravessam os processos catalográficos. Nesse sentido, quando se menciona uma perspectiva transformadora, ou, em sentido crítico, revolucionária, refere-se à capacidade de questionar naturalizações, evidenciar relações de poder e ampliar possibilidades de atuação profissional socialmente responsável.

Embora a literatura da catalogação historicamente destaque o usuário como elemento central, observa-se, em muitos contextos formativos e profissionais, uma predominância de práticas orientadas por regras, padrões e exigências sistêmicas, em outras palavras, uma “iniciação doutrinária” ou um “saber doutrina” (Dussert-Carbone, 2005). Boll (1962) argumenta que, ao ensinar padrões e conformidade de forma rígida, o ensino tende a esmagar a iniciativa e aniquilar a imaginação, qualidades essenciais para o julgamento bibliográfico. Gorman (1981) critica o fato de muitos estudantes serem “moídos” por discussões sobre números de Cutter, recuos, pontuações e datas de *copyright*, o que os leva a rejeitar o tópico e ignorar aspectos mais interessantes da organização do conhecimento. Essa tensão não invalida a centralidade do usuário como princípio, mas indica a necessidade de problematizar em que medida tal centralidade se materializa nas práticas concretas de ensino e atuação catalográfica.

O quarto princípio, “Proporcionar a percepção das subjetividades e parcialidades dos aspectos teóricos, metodológicos e instrumentais da catalogação para melhor lidar com elas”, busca evidenciar a falta de neutralidade na catalogação e proporcionar outras perspectivas. A catalogação não é neutra e baseia-se no fato de que as instituições são produzidas dentro de

sistemas marcados pelo racismo, patriarcado e modos de produção capitalistas. A busca por uma suposta neutralidade é criticada por ser, na verdade, uma aceitação silenciosa da distribuição de poder vigente; o posicionamento “neutro” é uma escolha política de apoiar o sistema existente e ignorar as injustiças (Jensen, 2008; Martin, 2021).

A partir das reflexões de García Gutiérrez (2024), podemos pensar a catalogação como uma “epistemocracia”, onde indicadores de qualidade e eficiência não são isentos de valores e acabam por extinguir a pluralidade de mundos simbólicos. Como aponta Frederick (2018), Miller, Lee, Olson e Smiraglia (2012), Watson (2023), os sistemas apresentados como universais muitas vezes impõem normas de nomes e categorias ocidentais a culturas orientais ou indígenas, resultando em descrições imprecisas ou ofensivas.

A ato de nomear controla o que pode ou não ser discutido e encontrado (Olson, 2002; Martin, 2021). A ausência de termos autorizados exclui temas e experiências do campo visível (McDonald, 2008; Olson, 1997). Categorizações imprecisas ou pejorativas reforçam estereótipos sobre grupos marginalizados, enquanto classificações excepcionais naturalizam padrões hegemônicos (Martin, 2021). Na organização do conhecimento, estruturas heteronormativas e binárias tendem a enquadrar identidades complexas em categorias fixas (Olson, 1997). Além disso, registros institucionais podem impor interpretações externas sobre gênero e identidade, tensionando princípios de privacidade, autodeterminação e representação ética dos sujeitos informacionais (Martin, 2021).

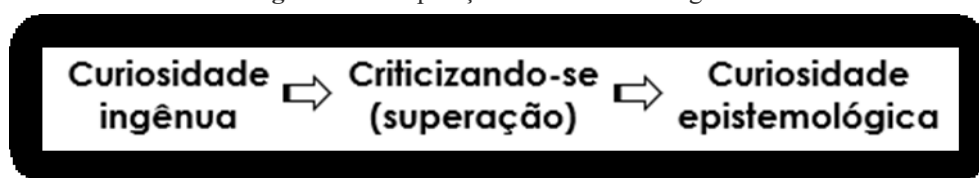
O julgamento do catalogador, embora necessário, é inerentemente subjetivo (Diao, 2017). Esse julgamento é moldado pela educação, cultura e experiências vividas pelo profissional, o que significa que o catálogo nunca será um espelho perfeito e objetivo da realidade, mas sim uma construção social e ideológica (Martin, 2021; Miller; Lee; Olson; Smiraglia, 2012). Uma educação catalográfica crítica, além de reconhecer a subjetividade e a parcialidade desse profissional, deixa nítida a impossibilidade de neutralidade.

A afirmação sobre a necessidade de imparcialidade é ingênua e acrítica aos diversos mecanismos que atravessam a catalogação. Mesmo quando há uma busca por procedimentos rigorosos que garantiriam uma pretensa padronização

universal dos modos de catalogar, há sempre um contexto de produção dessas formas de pensar. O educador de catalogação deve demonstrar como as teorias, instrumentos e tecnologias são concebidas, desenvolvidas e aplicadas por atores com interesses e condicionados por certas conjunturas políticas, econômicas, históricas e sociais. A negação disso, em prol de uma iludida neutralidade, esconde os possíveis limites profissionais e não produz avanços para lidar com essas marcas da humanidade.

O quinto princípio, “Desenvolver a criticidade da curiosidade ingênua dos discentes aos conteúdos catalográficos, direcionando-os para uma curiosidade epistemológica”, fundamenta-se no processo desenvolvido por Paulo Freire. O autor advoga que formar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destrezas. Os atores do processo educativo, educandos e educadores, passam de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica. Freire (2022) afirma que não há ruptura, mas superação. Ela acontece quando a curiosidade ingênua se criticiza. A curiosidade ingênua está associada ao senso comum. Essa mesma curiosidade, “[...] aproximando-se de forma cada vez metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência” (Freire, 2022, p. 33). Paulo Freire exemplifica isso comparando a curiosidade de camponeses com a de filósofos e cientistas. Ele argumenta que acadêmicos apresentam a mesma curiosidade ingênua de camponeses, porém filósofos e cientistas superam a ingênua curiosidade para uma curiosidade epistemológica.

Figura 1 - A superação da curiosidade ingênua



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Freire (2022).

Descrição da Figura 1: A imagem apresenta um fluxograma linear com três elementos principais: a superação da curiosidade ingênua pela crítica, alcançando a curiosidade epistemológica.

A curiosidade é a manifestação da inquietação questionadora. Ela produz perguntas que buscam esclarecimento sobre a curiosidade inicial. Além disso,

ela indica alerta aos acontecimentos que emergem na realidade. Essa inquietação diante do mundo é combustível para a criatividade. Mas ela precisa ser construída e reconstruída, pois não é automática.

O discente manifesta, inicialmente, uma curiosidade ingênua, perceptível por meio de perguntas e observações específicas que refletem experiências prévias dos discentes com elementos da catalogação, como aquelas relacionadas aos próprios nomes, que podem ser mobilizadas para refletir criticamente sobre processos de representação e controle de autoridade na catalogação. Mesmo que o docente não tenha resposta, seu posicionamento deve ser investigativo para aproveitar o interesse discente, para que os dois possam construir seus conhecimentos. O papel do educador é mediar a superação da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica. Isso ocorre pelo processo de criticizar. Sem esse processo, o discente pode ficar para sempre na curiosidade ingênua sobre a catalogação.

A curiosidade é um combustível potente para o processo de aprendizagem, e sua amplificação contribui para a experiência educativa. Ela produz interesse, inquietação e atitude ativa em busca de conhecimento.

É necessário desenvolver pesquisas que proponham modos concretos de operacionalizar esse movimento no âmbito da educação catalográfica. Torna-se fundamental produzir análises teóricas e metodológicas que orientem a construção de caminhos consistentes para o fortalecimento da criticidade, possibilitando compreender, problematizar e intervir nos processos da educação catalográfica de forma reflexiva, ética e socialmente situada.

O sexto princípio, “Sensibilizar um posicionamento ético sobre os preconceitos e injustiças produzidas nos âmbitos catalográficos”, assinala que, como sujeitos condicionados, e não determinados, pelas conjunturas históricas e sociais, a educação catalográfica crítica não pode escapar à responsabilidade ética. Os aspectos éticos da catalogação são questões elementares à formação do catalogador. O catalogador não pode se posicionar como um profissional que não impacta o mundo com aquilo que produz. Quando suas ações são carregadas de preconceitos, o reconhecimento disso é o primeiro passo para buscar

caminhos mais éticos. O *Core Competencies for Cataloging and Metadata Professional Librarians* advoga que:

Criadores de metadados devem possuir consciência de suas próprias visões de mundo históricas, culturais, raciais, de gênero e religiosas, e trabalhar para identificar onde essas perspectivas excluem outras experiências humanas. Compreender os vieses inerentes aos padrões de metadados é considerado uma competência essencial para todo trabalho com metadados, pois essa consciência contribui para a descrição precisa e acessível dos recursos informacionais (American Library Associations, 2023, tradução nossa).

A catalogação deve ser elaborada sempre pensando num público-alvo. O catalogador deve ser inclusivo e não impositivo. Suas ações emergem num local de poder para atender os usuários de forma mais ética. Por isso, o professor de catalogação deve enfatizar a responsabilidade que os discentes de catalogação devem desenvolver. Vale ressaltar que uma ética para a educação catalográfica crítica não é simplesmente prescritiva, mas transformadora, insubmissa aos interesses do lucro. O catalogador se forma e atua em contextos sociais, culturais e políticos específicos; por isso, reconhecer o caráter situado e não neutro da catalogação torna o posicionamento crítico um elemento fundamental da prática e da formação profissional.

O sétimo princípio, “Criar condições para o desenvolvimento da emancipação intelectual do discente de catalogação”, significa que a educação catalográfica crítica se desenvolve com sujeitos com decisão consciente independente. Nesse contexto, o discente crítico deve se situar como cético aos conteúdos catalográficos, por mais que sejam amplamente utilizados. Ele deve buscar princípios e métodos para fundamentar os processos catalográficos. Dessa forma, na catalogação, a emancipação envolve conscientização e racionalidade.

Emancipação vem do latim *emancipatio*, usado no direito romano para indicar quando um filho deixava a autoridade do pai. No campo filosófico e educacional, é associado à passagem da minoridade para a maioridade, conforme Immanuel Kant definiu como a capacidade de pensar por si mesmo sem precisar de guias externos (Kant, 2011).

A emancipação não é um estado pronto, mas um processo permanente. Supõe resistência à heteronomia (submissão a normas externas sem reflexão). Está vinculada à educação enquanto formação crítica que possibilita autonomia, consciência e liberdade (Adorno, 1995). Não basta desenvolver uma educação esclarecedora, mas sim uma educação emancipadora como exercício constante. Isso é democrático, pois só podemos pensar em catalogadores independentes intelectualmente se houver uma educação emancipadora. Entende-se que um sujeito nunca é totalmente emancipado, porque ele sempre será condicionado por algumas questões. Mesmo assim, a busca por emancipação é um exercício que gera frutos proveitosos. Uma educação catalográfica crítica não modela os discentes, mas produz condições de conscientização para uma emancipação intelectual.

6 Considerações finais

A Educação Catalográfica Crítica é uma proposta pedagógica aos diferentes cursos de catalogação que pretendem conceber em uma formação ética, curiosa, criativa, racional e com objetivo para o desenvolvimento da emancipação intelectual do discente de catalogação, ao contrário de uma formação instrumental, submissa, tecnicista, apolítica e com pretensões de neutralidade.

Neste contexto, a investigação dos conceitos e teorias que fundamentam uma abordagem educacional crítica teve o objetivo de propor princípios orientadores para uma educação catalográfica pautada na crítica. No que concerne à compreensão do termo “crítica”, constatou-se que suas conotações abarcam uma variedade de significados. Contudo, a literatura apresenta delimitações e abordagens específicas em relação aos sentidos de crítica.

No âmbito da educação crítica, foram delineadas as perspectivas de Paulo Freire e Dermeval Saviani como referências principais. Enquanto defensores de uma pedagogia crítica, cada autor desenvolve suas próprias abordagens educacionais. A pesquisa identificou elementos orientadores para uma educação crítica segundo as visões de Freire e Saviani, os quais fundamentaram a proposta desenvolvida neste trabalho de princípios para uma educação catalográfica crítica.

Estes elementos incluem a promoção de oportunidades para os alunos construírem seus próprios conhecimentos, a compreensão da inseparabilidade entre teoria e prática, a consideração de questões políticas, subjetividades e parcialidades, o estímulo à curiosidade, a adoção de posicionamentos éticos e a criação de condições para o desenvolvimento da emancipação intelectual.

Os princípios da educação catalográfica crítica podem contribuir para uma formação mais ética, curiosa, criativa e racional dos discentes de catalogação. Ademais, os resultados podem servir como base para o desenvolvimento de planos pedagógicos, estruturação curricular, métodos de avaliação e definição das competências necessárias para os estudantes de catalogação. De forma indireta, a melhoria na educação catalográfica poderia resultar em futuros catalogadores mais bem preparados para lidar com a complexidade social da contemporaneidade.

Com uma abordagem teórica, este empreendimento investigativo se restringe aos parâmetros estabelecidos. O enfoque linguístico adotado e o acesso aos textos selecionados foram determinantes para a obtenção dos resultados apresentados. Estas escolhas propiciaram um terreno fértil para a interpretação e sistematização das obras selecionadas.

Além disso, salienta-se a importância de mais estudos propositivos aos problemas recorrentes da educação catalográfica. Espera-se que esta pesquisa incentive estudos mais detalhados sobre cada princípio da educação catalográfica crítica e com diferentes métodos e abordagens.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora de doutorado, Profa. Dra. Cristina Dotta Ortega, pelo acompanhamento e pelas contribuições ao longo da pesquisa.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Anotações sobre teoria e prática. *In*: ADORNO, Theodor W. **Quatro textos clássicos**. [Material não publicado destinado à circulação interna, UNESP/Araraquara e UFSCar]. [S. l: s. n.], 1992.
- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação [palestra proferida em 13 de agosto de 1969]. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169-186.
- AL HIJJI, Khalfan Zahran; FADLALLAH, Omar Sulaiman. Theory versus practice in cataloging education in Oman: students' perspectives. **Cataloging & Classification Quarterly**, London, v. 51, n. 8, p. 929-944, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01639374.2013.832456>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Core competencies for cataloging and metadata professional librarians**. Chicago: American Library Association, 2023.
- ARAKAKI, Felipe Augusto *et al.* Transpondo as barreiras do ensino da catalogação: o caso da Biblioteca de Estudos e Aplicação de Metadados (BEAM). *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE CATALOGADORES, 9., 2013, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2013.
- BLISS, Henry Evelyn. **The organization of knowledge in libraries and the subject-approach to books**. New York: H. W. Wilson Company, 1933.
- BOLL, John J. Teaching “efficient and economical” cataloging. **Journal of Education for Librarianship**, Chicago, v. 2, n. 3, p. 154-157, 1962. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/40321694>. Acesso em: 18 mar. 2026.
- BUTLER, Judith. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 22, p. 159-179, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1517-0128.v1i22p159-179>. Acesso em: 18 mar. 2026.
- CARPENTER, Michael. Seymour Lubetzky as a teacher of cataloging. **Cataloging & Classification Quarterly**, London, v. 25, n. 2/3, p. 181-190, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1300/J104v25n02_14. Acesso em: 18 mar. 2026.
- CLACK, Doris H. Education for cataloging: a symposium paper. **Cataloging & Classification Quarterly**, London, v. 16, n. 3, p. 27-37, 1993. Disponível em: https://doi.org/10.1300/J104v16n03_04. Acesso em: 26 mar. 2026.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DIAO, Junli. Conceptualizations of catalogers' judgment through content analysis: a preliminary investigation. **Cataloging & Classification Quarterly**, London, v. 56, n. 4, p. 298-316, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01639374.2017.1393782>. Acesso em: 18 mar. 2026.

DRABINSKI, Emily. What is critical about critical librarianship? **Art Libraries Journal**, Cambridge, v. 44, n. 2, p. 49-57, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/alj.2019.3>. Acesso em: 26 mar. 2026. Mar. 18 2026.

DUSSERT-CARBONE, Isabelle. Faut-il encore enseigner le catalogage? **Bulletin des bibliothèques de France**, Paris, t. 50, n. 4, p. 20-20, 2005.

EL HADI, Widad Mustafa; TIMIMI, Ismaïl. Approche historique et critique de l'organisation des connaissances: du siècle des Lumières à l'ère du numérique. In: ALMEIDA, Carlos Cândido; SAN SEGUNDO, Rosa; MARTÍNEZ-ÁVILA, Daniel (org.). **Estudos críticos em organização do conhecimento**. Marília: Oficina Universitária, 2024. p. 41-72.

ELROD, J. McRee. The case for cataloging education. **The Serials Librarian**, Philadelphia, v. 55, n. 1-2, p. 1-10, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03615260801970709>. Acesso em: 26 mar. 2026. Mar. 18 2026.

FONSECA, Edson Nery. **Introdução à biblioteconomia**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2007.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. Entrevista concedida a François Ewald. In: ESCOBAR, Carlos Henrique (org.). **Michel Foucault (1926-1984): o dossier - últimas entrevistas**. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FOUCAULT, Michel. **O que é crítica?** São Paulo: Ubu, 2025.

FREDERICK, Donna Ellen. Core competencies for cataloging and metadata professional librarians. **Library Hi Tech News**, Bingley, n. 8, p. 15-20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/LHTN-07-2022-0087>. Acesso em: 26 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLAGHER, H. M. Dr. Osborn's 1941 "The Crisis in Cataloging": a shift in thought toward American pragmatism. **Cataloging & Classification Quarterly**,

London, v. 12, n. 3-4, p. 3-33, 1991. Disponível em:
https://doi.org/10.1300/J104v12n03_02. Acesso em: 26 mar. 2026.

GARCÍA GUTIÉRREZ, Antonio L. Tudo em pedaços: reflexões sobre desclassificação e complexidade. In: ALMEIDA, Carlos Cândido; SAN SEGUNDO, Rosa; MARTÍNEZ-ÁVILA, Daniel (org.). **Estudos críticos em organização do conhecimento**. Marília: Oficina Universitária, 2024. p. 15-40.

GARCÍA GUTIÉRREZ, Antonio L.; MARTÍNEZ-ÁVILA, Daniel. Organización crítica del conocimiento en sistemas de información de medios. In: ALMEIDA, Carlos Cândido; SAN SEGUNDO, Rosa; MARTÍNEZ-ÁVILA, Daniel (org.). **Estudos críticos em organização do conhecimento**. Marília: Oficina Universitária, 2024. p. 287-316.

GORMAN, Michael. The new “teaching library”. **American Libraries**, Chicago, v. 12, n. 11, p. 670-671, 1981.

GORMAN, Michael. Osborn revisited; or the catalog in crisis; or, four catalogers, only one of whom shall save us. **American Libraries**, Chicago, Nov. 1975.

HALPERN, Diane F. **Thought and knowledge: an introduction to critical thinking**. 5. ed. New York: Psychology Press, 2014.

HIATT, Robert M. Education and training of cataloging staff at the Library of Congress. **Cataloging & Classification Quarterly**, London, v. 7; n. 4, p. 121-129, 1987. Disponível em: https://doi.org/10.1300/J104v07n04_10. Acesso em: 18 mar. 2026.

HILL, Janet Swan. Requisite skills of the entry-level cataloger. **Cataloging & Classification Quarterly**, London, v. 23, n. 3-4, p. 5-22, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1300/J104v23n03_05. Acesso em: 18 mar. 2026.

HILL, Janet Swan. Education and training of catalogers: obsolete? disappeared? transformed? - Part I. **Technicalities**, Chicago, v. 24, n. 1, p. 1-13, 2004a.

HILL, Janet Swan. Education and training of catalogers: obsolete? disappeared? transformed? - Part II. **Technicalities**, Chicago, v. 24, n. 2, p. 1-13, 2004b.

INTNER, Sheila S. Persistent issues in cataloging education: considering the past and looking toward the future. **Cataloging & Classification Quarterly**, London, v. 34, n. 1-2, p. 15-28, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1300/J104v34n01_02. Acesso em: 26 mar. 2026.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JENSEN, Robert. The myth of the neutral professional. *In*: LEWIS, Alison (org.). **Questioning library neutrality: essays from progressive librarian**. Duluth: Library Juice Press, 2008. p. 89-96.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? *In*: KANT, Immanuel *et al.* **O que é esclarecimento?**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

LUBETZKY, Seymour. On teaching cataloging. **Journal of Education for Librarianship**, Chicago, v. 5, n. 4, p. 255-258, 1965. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/40321823>. Acesso em: 26 mar. 2026.

MACHADO, Elisa Campos; VON HELDE, Rosangela Rocha; COUTO, Sabrina Dias. Ensino de catalogação: da teoria à prática. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 100-106, 2007.

MARTIN, Jennifer M. Records, responsibility, and power: an overview of cataloging ethics. **Cataloging & Classification Quarterly**, London, v. 59, n. 2-3, p. 281-304, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01639374.2020.1871458>. Acesso em: 18 mar. 2026.

MILLER, Steven J.; LEE, Hur-Li; OLSON, Hope A.; SMIRAGLIA, Richard P. Online cataloging education at the University of Wisconsin-Milwaukee. **Cataloging & Classification Quarterly**, London, v. 50, n. 2-3, p. 110-126, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01639374.2011.651193>. Acesso em: 26 mar. 2026.

MCDONALD, Peter. Corporate inroads and librarianship: the fight for the soul of the profession in the new millennium. *In*: LEWIS, Alison M. (ed.). **Questioning library neutrality: essays from progressive librarian**. Duluth: Library Juice Press, 2008. p. 9-23.

MEY, Eliane Serrão Alves; SILVEIRA, Naira Christofolletti. **Catalogação no plural**. Brasília: Briquet de Lemos, 2009.

MOORE, Tim. Critical thinking: seven definitions in search of a concept. **Studies in Higher Education**, London, v. 38, n. 4, p. 506-522, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>. Acesso em: 18 mar. 2026.

MORAES, Kamilla Alves; REIS, Filipe; SILVA, Luciana Candida. O perfil do bibliotecário catalogador: exigências dos contratantes brasileiros e estadunidenses. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 29., 2022. **Anais [...]**. São Paulo: FEBAB, 2022.

OLSON, Hope A. Thinking professionals: teaching critical cataloguing. **Technical Services Quarterly**, London, v. 15, n. 1-2, p. 51-66, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1300/J124v15n01_06. Acesso em: 26 mar. 2026. Mar. 18 2026.

- OLSON, Hope A. **The power to name**: locating the limits of subject representation in libraries. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- ORTEGA, Cristina Dotta. **Organizar para socializar**: a função social da mediação documentária. Marília: Oficina Universitária, 2024.
- OSBORN, Andrew D. The crisis in cataloging. **The Library Quarterly**, Chicago, v. 11, n. 4, p. 393-411, 1941.
- RANGANATHAN, Shiyali Ramamrita. **As cinco leis da biblioteconomia**. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2009.
- REIS, Filipe. O kairos para uma formação catalográfica crítica. *In*: ENCONTRO DE RDA NO BRASIL, 2., 2021. **Anais [...]**. São Paulo: FEBAB, 2022. p. 21-30.
- REIS, Filipe. Educação catalográfica crítica: fundamentos e perspectivas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 24., 2023, Aracaju. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANCIB, 2023.
- REIS, Filipe. O que é educação catalográfica? *In*: SANTOS, Andréa Pereira; CASTRO, Maria G. Monteiro (org.). **Biblioteconomia**: fundamentos para uma formação. Goiânia: Cegraf/UFG, 2024a. p. 278-296.
- REIS, Filipe. **Sapere aude**: educação catalográfica crítica. 2024. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2024b.
- REIS, Filipe. Teoria da catalogação crítica: fundamentos e características. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2025, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANCIB, 2025. p. 1-17.
- REIS, Filipe; ORTEGA, Cristina Dotta. O que é catalogação?. **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 11, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/cirev.2024v11e16293>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- RIEMER, J. John. A practitioner's view of the education of catalogers. **Cataloging & Classification Quarterly**, London, v. 16, n. 3, p. 39-48, 1993. Disponível em: https://doi.org/10.1300/J104v16n03_05. Acesso em: 18 mar. 2026.
- SAAB, Nehmat G.; LAMSON, Merle E. Cataloging: 1966 vs 1976. **Journal of Education for Librarianship**, Chicago, v. 20, n. 2, p. 107-113, 1979. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/40322625>. Acesso em: 18 mar. 2026.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SNOW, Karen; HOFFMAN, Gretchen L. What makes an effective cataloging course? A study of the factors that promote learning. **Library Resources & Technical Services**, Chicago, v. 59, n. 4, p. 187-203, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5860/lrts.59n4.187>. Acesso em: 18 mar. 2026.

SVENONIUS, Elaine. **The intellectual foundation of information organization**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2000.

WATSON, Brian. M. Critiquing the machine: the critical cataloging database. **Technical Services in Religion & Theology**, Chicago, v. 31, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31046/tcb.v31i1.3216>. Acesso em: 26 mar. 2026. Mar. 18 2026.

YOUNG, J. Bradford. The teaching of cataloging: education or training. **Cataloging & Classification Quarterly**, London, v. 7, n. 4, p. 149-163, 1987. Disponível em: https://doi.org/10.1300/J104v07n04_13. Acesso em: 18 mar. 2026.

Principles of critical cataloging education

Abstract: Cataloging can be understood as the intentional production of conditions for interaction between actors within a documentary context, commonly referred to as documents and users. As a discipline within Library and Information Science, cataloging develops theories, principles, models, methods, and instruments; as a procedure, it deals with the representation of the descriptive and thematic aspects of documents. Considering this context, librarians must be able to critically reflect on cataloging and its social impacts. The development of critical thinking can occur during the cataloger's educational process through an articulated set of actions that integrate cataloging education. The objective of this study is to investigate and systematize principles for critical cataloging education that contribute to the training of future catalogers with rational, curious, creative, reflective, analytical, and emancipatory profiles. It seeks to identify and systematize the concepts and theories that ground critical education in order to propose principles for a

pedagogical proposal from this perspective. This is a basic research study with a qualitative approach, exploratory and descriptive objectives, and a predominance of bibliographic procedures. It is concluded that Critical Cataloging Education constitutes a pedagogical proposal aimed at different cataloging courses, focusing on the ethical, reflective, creative, and emancipatory training of future catalogers, with the goal of strengthening their intellectual autonomy.

Keywords: cataloging; critique; critical education; critical cataloging education

Declaração de autoria

Concepção e elaboração do estudo: Filipe Reis

Coleta de dados: Filipe Reis

Análise e interpretação de dados: Filipe Reis

Redação: Filipe Reis

Revisão crítica do manuscrito: Filipe Reis

Declaração de disponibilidade de dados

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo pode ser solicitada aos autores (ver autoria para correspondência).

Autoria para correspondência

Filipe Reis

filipereis@ufg.br

Editor-chefe

Thiago Henrique Bragato Barros

Como citar

REIS, Filipe. Princípios da educação catalográfica crítica. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 32, e-148844, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1808-5245.32.148844>

Recebido: 18/07/2025

Aceito: 22/02/2026

Copyright (c) 2026 Filipe Reis. Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria. Os artigos são de acesso aberto e uso gratuito.



-
- ¹ No original: “The ideology of political neutrality, unfortunately, keeps professionals such as [...] librarians [...] from understanding the relationship between power and the professions.” (Jensen, 2008, p. 95).
- ² No original: “Any claim to such neutrality is illusory; there is no neutral ground on which to stand anywhere in the world.” (Jensen, 2008, p. 95).
- ³ No original: “[...] what does AACR2 say to do in a particular bibliographic situation?” (Riemer, 1993, p. 40).
- ⁴ No original: “[...] what would the ideal code say to do?” (Riemer, 1993, p. 40).