

Ely Francina Tannuri de Oliveira

ANEXO AO PROCESSO Nº 251/97 - CM

DEFESA DE TESE DE DOUTORADO: 10/12/2001

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Formação do Bibliotecário no Âmbito do
Mercosul: a Realidade e as Tendências no Limiar
do Século XXI

Marília
2001



ELY FRANCINA TANNURI DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO NO ÂMBITO DO
MERCOSUL: A REALIDADE E AS TENDÊNCIAS NO LIMIAR
DO SÉCULO XXI**



ELY FRANCINA TANNURI DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO NO ÂMBITO DO
MERCOSUL: A REALIDADE E AS TENDÊNCIAS NO LIMIAR
DO SÉCULO XXI**



Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado
Co-orientadora: Dra. Mariângela Spotti L. Fujita

1410001292



MARÍLIA

2001

BANCA EXAMINADORA

Dra. Elisabeth Márcia Martucci

Prof. Dr. José Augusto Chaves Guimarães

Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado

Dra. Mariângela Spotti L. Fujita

Dra. Maria Sylvia Bueno



AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Sophia, que sempre me incentivou nos estudos.

Aos meus queridos filhos Ana Rita e Marcelo, com muita confiança na realização de seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente a DEUS...

A todas as pessoas que comigo compartilharam este caminhar, em especial:

- à Prof.^a Dr.^a Lourdes Marcelino Machado, pelo estímulo e disponibilidade em me orientar;
- à Dr.^a Mariângela Spotti Lopes Fujita, pela amizade, incentivo e por ter sempre acreditado em mim;
- à Dr.^a Leonor Maria Tanuri, pelo apoio irrestrito;
- à Prof.^a Maura Duarte Moreira Guarido, pela contribuição na classificação dos documentos sobre educação continuada;
- ao Prof. Dr. José Augusto Chaves Guimarães, pela colaboração na solicitação dos questionários aos diversos cursos do MERCOSUL;
- à Dra. Maria Cláudia Cabrini Gracio, pela “parceria” no tratamento estatístico dos dados;
- à Profa. Élide Maria Féres Borges, pela revisão parcial e final do texto, feita com simplicidade e competência;
- à Profa. Silvia Horiguela de Moraes, pela revisão da normatização das referências;
- aos colegas do Departamento de Ciência da Informação da Unesp - Campus de Marília, com quem aprendi o sentido da palavra compartilhar;
- aos cursos de Biblioteconomia e Documentação do MERCOSUL, pela presteza no envio das solicitações;
- ao José Claret, companheiro de vida, sempre presente e disponível.

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL BIBLIOTECÁRIO NO ÂMBITO DO MERCOSUL : A REALIDADE E AS TENDÊNCIAS NO LIMAR DO SÉCULO XXI

SUMÁRIO

Lista de tabelas.....	i
Lista de abreviaturas.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	v
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1- NOVA ORDEM MUNDIAL, EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	16
CAPÍTULO 2- A UNIVERSIDADE NOS PAÍSES DO MERCOSUL.....	41
CAPÍTULO 3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM BIBLIOTECONOMIA NO MERCOSUL.....	68
3.1 Marcos históricos da formação biblioteconômica nos países do Mercosul.....	68
3.2 A formação inicial nos diferentes países do Mercosul.....	73
3.2.1 Objetivos dos cursos.....	74
3.2.2 Organização curricular.....	82
3.3 Fundamentação legal e perspectivas da formação inicial.....	97
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	103
4.1 Características do corpo docente.....	105
4.2 Levantamento dos cursos oferecidos de educação continuada.....	116
CAPÍTULO 5. ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA DO MERCOSUL.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
ANEXO.....	165



LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Freqüência de docentes contratados nas instituições públicas e privadas em 17 cursos do Brasil, com diferentes objetivos.....	106
Tabela 2. Freqüência de docentes contratados nas instituições públicas e privadas em 17 cursos do Brasil, nos diferentes regimes de trabalho.....	108
Tabela 3. Freqüência de docentes contratados nas instituições públicas e privadas em 17 cursos do Brasil, em relação à titulação.....	109
Tabela 3a . Distribuição resumida da titulação docente no Brasil.....	110
Tabela 4. Freqüência de docentes contratados em 17 instituições do Brasil e nos demais países do Mercosul, com diferentes objetivos.....	111
Tabela 5. Freqüência de docentes contratados em 17 cursos do Brasil e nos demais países do Mercosul, com diferentes regimes de trabalho.....	113
Tabela 6. Freqüência de docentes contratados em 17 cursos do Brasil e nos demais países do Mercosul, em relação à titulação.....	114
Tabela 6a . Distribuição resumida da titulação docente no Brasil e demais países do Mercosul.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEBD = Associação Brasileira do Ensino de Biblioteconomia e Documentação

ANCIB = Associação Nacional da Ciência da Informação e Biblioteconomia

AUGM = Associação de Universidades Grupo Montevideo

BID = Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CFB = Conselho Federal de Biblioteconomia

COMUNG = Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas

CONICT = Comisión Nacional del Investigación Científica para Tecnología

ERASMUS = European action Scheme for the Mobility of University Students

FMI = Fundo Monetário Internacional

MERCOSUL = Mercado Comum do Sul

LDB = Lei de Diretrizes e Bases

LOCE = Lei Orgânica Constitucional de Enseñanza

MIP = Modern Information Professional

NAFTA = North American Free Trade Agreement

RIMA = Rede de Integração e Mobilidade Acadêmica

SESu/MEC = Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação e Cultura

UCA = Universidade Católica de Assunção

UDF = Universidade do Distrito Federal

UMAP = University Mobility in Asia and the Pacific

UNA = Universidade Nacional de Assunção



RESUMO

Intensas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e filosóficas têm marcado as décadas de 80 e 90. Questões como globalização, informação, novas tecnologias, qualidade total, qualidade de ensino, permeiam o campo educacional e, conseqüentemente, a formação profissional nas diferentes áreas do conhecimento. Com base nesses pressupostos, o tema desta investigação dirige-se às reflexões sobre a formação do profissional bibliotecário no âmbito do MERCOSUL. O objetivo é analisar e refletir sobre a formação inicial e continuada do profissional bibliotecário, de modo a oferecer dados e subsídios sobre o ensino de graduação ministrado nos países do MERCOSUL na área de Biblioteconomia, facilitando a formação de uma base acadêmica única, que possibilite a integração de um sistema de educação superior. De forma mais pontuada, pretende-se analisar os currículos plenos dos cursos de Biblioteconomia dos países do MERCOSUL, bem como avaliar o perfil dos docentes e a oferta de cursos de Educação Continuada neste início de milênio. Para a coleta de dados, utilizou-se da análise documental, investigando os dados referentes aos cursos dos países do MERCOSUL. Para analisá-los, recorreu-se à Biblioteconomia Comparada, que utiliza técnicas de outras áreas das Ciências Sociais, especialmente da Educação Comparada. Além destes estudos comparados realizados através da análise documental, coletou-se dados de questionários enviados de 30 cursos do Brasil, sete da Argentina, dois do Chile, um do Paraguai e um do Uruguai, em um total de 23 respondentes. Comparou-se o perfil dos docentes, tipos de contratação, dedicação ao ensino, pesquisa e extensão, nos países constituintes do MERCOSUL, bem como identificaram-se

os cursos de educação continuada mais freqüentemente realizados. Nas considerações finais, avaliaram-se as tendências educacionais para a formação do profissional bibliotecário neste início de século, destacando-se alguns desafios a serem vencidos.

Palavras-chave: Ensino de Biblioteconomia no Mercosul; educação continuada; curso de graduação em Biblioteconomia.



ABSTRACT

Intense economic, social, political, cultural and philosophical changes have been the distinguishing features of the 1980s and 1990s. Globalization, information, new technologies, total quality, teaching quality are the issues that have permeated through the educational area and, in consequence, affected professional education in different fields of knowledge. On the basis of this assumption, the subject of this investigation deals with librarian formal education – graduation courses – within the MERCOSUL (South America countries common market: Argentina, Brazil, Paraguay, Uruguay). Its purpose is – by analysing and reflecting on graduation courses and continued education ones in librarianship area -, to gather data aiming at forming a common basis of education, making possible an integration into a higher education system through MERCOSUL countries. More precisely, we present a detailed analysis of full curricula of those courses, an evaluation of their teaching staff portrait, and continued education courses available as well. Documentary analysis was used for data gathering, and to analyse them, we turned to the discipline of compared librarianship which makes use of other social sciences disciplines, particularly those of compared education. Moreover, we also gathered data from questionnaires sent by thirty courses from Brazil, seven from Argentina, two from Chile, one from Paraguay and one from Uruguay, totalling twenty-three questionnaire-answering papers. A comparative study was made concerning teachers' portrait, their labour agreement types, teachers' availability for teaching, research, and extension activities; and the most common courses of continued education (were) also identified. In the final considerations, an assessment is

made of educational trends regarding librarian's graduation course at the beginning of this century, pointing up some challenges to be overcome.

KEY-WORDS: Mercosul Librarianship education; continued education; librarianship graduation course.



A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL BIBLIOTECÁRIO NO ÂMBITO DO MERCOSUL: A REALIDADE E AS TENDÊNCIAS NO LIMIAR DO SÉCULO XXI

INTRODUÇÃO

Intensas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e filosóficas marcaram as décadas de 80 e 90, especialmente pela rearticulação do capitalismo e pelo agrupamento dos países em grandes blocos regionais, levando a mudanças nos diferentes setores, em especial na educação.

Questões como globalização, informação, novas tecnologias, qualidade total, qualidade de ensino, permeiam o campo educacional e, conseqüentemente, a formação profissional nas diferentes áreas do conhecimento. O tema desta investigação dirige-se às reflexões sobre a formação do profissional bibliotecário no âmbito do MERCOSUL e às projeções das questões do processo de globalização na formação deste profissional.

Subjacente a estas questões, firmam-se acordos econômicos de integração, com propostas de internacionalização dos sistemas de ensino superior que compõem esses megablocos. As profundas alterações das relações econômicas trazem consigo a emergência de novos modelos e políticas públicas para a educação superior, cuja integração ocupa lugar de destaque. Neste contexto, a educação e o conhecimento desempenham papel primordial.

Delineia-se a construção de um novo modelo de sistema de educação superior, um modelo integrativo entre os países, que transcende os limites das nações,

de modo que se constitua num paradigma de *transnação*, na medida em que objetiva a formação de recursos humanos não limitados por um país, mas com possibilidade de síntese rearticuladora de concepções dos vários países integrantes de um determinado megabloco. (MOROSINI, 1997, p. 231).

Dentro deste conceito de internacionalização, não existe mais uma universidade para um determinado país, imbuindo seus futuros líderes da concepção de nacionalidade, mas sim construindo uma mentalidade de desenvolvimento conjunto de diversos países.

A UNESCO defende alguns princípios para a universidade. Dentre eles, que ela seja “um local em que questões e soluções importantes em nível local, regional, nacional e internacional, sejam identificadas, debatidas e dirigidas em um espírito de crítica construtiva”(WERTHEIN, 1998, p.3). Assim, a proposta de internacionalização da educação superior surge como fortalecimento da competitividade necessária à inserção ativa dos países no contexto mundial.

A internacionalização dos sistemas educacionais e, no caso específico, a integração universitária no MERCOSUL-Mercado Comum do Sul (que engloba Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai) são importantes na medida em que possibilitam a inserção ativa do MERCOSUL no contexto mundial. A integração universitária não representa um aspecto isolado dos sistemas educacionais, mais insere-se no processo de globalização/regionalização.

Hoje, com muito vigor, predominam as propostas de necessidade imprescindível de internacionalização dos sistemas de educação superior e o MERCOSUL situa-se dentro desta lógica: integrar os sistemas para, fortalecendo-os, tornarem-se competitivos. É importante que se coloque o verdadeiro sentido de integração universitária: longe de significar um aniquilamento das identidades dos diferentes países que participam do processo de integração, denota uma rearticulação das relações existentes, a



procura de uma identidade comum e, principalmente, a possibilidade de mobilidade em todo o sistema universitário dos Estados-partes.

Morosini (1997, p. 247), referindo-se à internacionalização dos sistemas universitários no MERCOSUL, é de parecer que:

faz-se mister o desenvolvimento de uma cultura de integração com a consolidação da concepção que integração não é pasteurização e não implica em colonialismo interpaíses. Implica no respeito às características das nações-partes e na rearticulação das relações existentes. Começa-se a se formar uma consciência de companheiros irmãos/ entre Argentina, Paraguai, Brasil e Uruguai. Esta cultura da integração é primordial para o sucesso da integração.

Segundo Lampert (1998, p. 2), a integração permite fortalecer a presença dos países no cenário mundial, pois, no atual contexto mundial, nenhuma nação, para poder avançar, pode estar isolada. A integração é um longo processo de construção que exige paciência, um caminho longo a percorrer, experiência inédita na história das Américas.

Ainda sobre o tema integração, segundo Marcelino (2001, p. 96),

É mister lembrar: integrar-se é harmonizar, completar. Diferentemente do senso comum, que, equivocadamente, acredita que integrar é a mesma coisa que misturar, deixar tudo igual. Isso se pode dizer seguramente, é de fato impossível em qualquer instância da vida sócio-econômica-produtiva.

Qual o sentido de harmonizar? Harmonizar é bem diferente de unificar. Harmonizar significa conciliar, acordar, reduzir as diferenças.

O significado dessas expressões, tais como, internacionalização, integração, harmonização, que a princípio parecem simples e triviais, mereceu o cuidado de serem explicitadas desde o início desta pesquisa porque serão citadas ao longo do texto, devendo por isso ter um significado consensual.



Resumindo, a questão de internacionalização da educação superior, como fortalecimento da competitividade necessária à inserção no contexto mundial, já é constatada como uma das principais tendências da educação superior na América Latina, desde a década de 60, e se acentua nas duas últimas décadas. Já se fazia presente de forma assistemática, porém hoje, com a questão dos megablocos, se consubstancia com novo formato.

Isto supõe modelos educacionais de ensino superior nos quais os currículos se harmonizem e a formação profissional se realize através da articulação com eixos comuns.

Segundo Cysne (1991, p. 1125), “a Biblioteconomia forma profissionais que selecionam, tratam, armazenam e disseminam informações a partir do saber sistematizado, bem como gerenciam serviços de informação institucionalizados”.

Considerando que é na prática produtiva que as relações sociais se evidenciam, a análise da categoria trabalho deve ser contemplada, compreendida em sua dimensão sociológica. O trabalho do bibliotecário não se dá de forma isolada do contexto social. Segundo a autora em questão:

O processo de organização do saber produzido e sistematizado, que propicia seu rápido acesso a todos os indivíduos, em todos os níveis, é um trabalho que tem características específicas e requer uma formação bem determinada, {...}

Continuando, a autora ainda afirma (p.1131)..

Nessa relação específica, de organizar informações para o seu acesso imediato pelos indivíduos, o sujeito e o objeto desse trabalho não podem estar separados, mas devem ser expressos na relação homem-homem ...Deve-se resgatar o caráter profundamente social da informação que passou a ser concebida como mercadoria, moeda corrente de auto valor, só acessível ao segmento que detém economicamente o poder e que a utiliza como força para a manutenção desse mesmo poder. (CYSNE, 1991, p.1131).

Analisando a função social do bibliotecário, Cysne (1991, p. 1134) observa que “a intervenção do bibliotecário ocorrerá predominantemente sob uma ação de caráter educativo, que busca colocar na mão do povo uma informação que lhe é necessária.”

É desta forma que o bibliotecário, cujo instrumento básico de trabalho é a informação, interfere no modo de viver das pessoas, influenciando de forma decisiva na educação e emancipação do homem como cidadão.

O profissional bibliotecário é um dos profissionais da informação; trabalha essencialmente com a identificação e análise dos fenômenos do trinômio informação/comunicação/conhecimento, mais especialmente com a análise dos fluxos de informação nos processos de comunicação em diferentes tipos de comunidades, em sistemas institucionalizados ou não. Segundo Marchiori (1996,p. 90),

...os profissionais da informação podem ser reconhecidos hoje, como uma categoria diferenciada de profissionais. Esta categoria é formada e aceita socialmente, pelo conjunto de habilitações legitimadas pela ação pedagógica da universidade. Destacam-se entre estes, tanto as profissões consideradas mais tradicionais(no sentido do tempo de existência) como a Biblioteconomia, Arquivística, Jornalismo e a própria Ciência da Informação, além das recém criadas profissões na área de processamento de dados.

A agência primeira, responsável pela formação do profissional da informação, é a universidade. No entanto, competências distintas são exigidas para cada um desses profissionais elencados por Marchiori, consequência da junção de fatores internos e externos que vão desde a personalidade própria de cada sujeito, trajetória de vida, até a formação acadêmica.

Destaque-se o papel relevante desempenhado pelos currículos dos cursos na formação do profissional. Aqui, currículo, segundo Moreira e Silva(1994, p.7), é compreendido como :

...artefato cultural e social... colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual...O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Assim, o currículo não pode ser separado do contexto social. Essa vinculação ocasiona constantes mutações no perfil do profissional bibliotecário. Os estudos realizados na área de currículo dos cursos de biblioteconomia têm demonstrado que, na medida em que a demanda se modifica e o mercado de trabalho solicita um profissional diferenciado, eles vão se modificando e ficando, muitas vezes, a reboque deste mercado de trabalho emergente, tentando complementar a formação profissional através de cursos de especialização, extensão ou educação continuada. Assim, por exemplo, a automação dos serviços bibliotecários, os programas de qualidade total, a teoria dos sistemas, acabaram por alterar profundamente os currículos de biblioteconomia.

A preocupação com a formação profissional tem conduzido os estudiosos e associações de classe a constantes investigações sobre a formação inicial e educação continuada, preocupação esta que constitui temática freqüente nos congressos e encontros da área.

Nas décadas de 80 e 90, com a nova ordem social marcada pela globalização dos mercados, a informação passa a ser considerada elemento básico para o desenvolvimento social, econômico e político, tratado inclusive como instrumento político de poder e matéria-prima para o desenvolvimento. Neste contexto, surge um novo conceito de profissional da informação: o Moderno Profissional da Informação-identificado com a sigla inglesa MIP (Modern Information Professional) - ou seja, aquele profissional que trabalha com a realidade das novas tecnologias na era da globalização.



Ainda nas décadas de 80 e 90, o fortalecimento das associações e entidades de classes tem desencadeado novas investigações sobre o currículo e estudos sobre a formação do profissional na área de Biblioteconomia.

As questões colocadas evidenciam as implicações entre transformações sociais e currículo. Apoiando-se na Sociologia da Educação, uma das vertentes de currículo considera que o currículo “ não pode ser separado da totalidade do social e é historicamente situado e culturalmente determinado” (DOMINGUES, 1986, p. 360).

A este respeito, estudando a questão currículo e a história das disciplinas escolares, Saviani (1994) considera que a evolução, a inclusão e o desaparecimento das disciplinas escolares devem-se a fatores internos, que dizem respeito às próprias condições de trabalho em cada área do conhecimento, bem como a fatores externos, diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político.

Com base nesses pressupostos, quais sejam, a nova ordem mundial marcada pela globalização dos mercados, o agrupamento dos países em grandes blocos regionais, a internacionalização dos sistemas de ensino, a informação considerada como elemento básico para o desenvolvimento social, econômico e político e as implicações entre transformações sociais e currículo, esta investigação se propõe a:

1. Analisar, à luz da nova ordem mundial, as principais políticas públicas no âmbito do MERCOSUL e os sistemas de educação superior nos países do MERCOSUL.
2. Investigar a formação inicial do profissional bibliotecário, através de estudo comparado dos diferentes currículos plenos dos cursos pertencentes ao MERCOSUL.



3. Identificar o perfil dos docentes dos cursos de Biblioteconomia no âmbito do MERCOSUL, bem como os cursos de Educação Continuada que têm sido oferecidos nos três últimos anos, investigando como a mesma está sendo implementada nas diferentes instituições de ensino e ainda descrever algumas iniciativas de integração educacional dos cursos de Biblioteconomia no âmbito do MERCOSUL.

4. Avaliar as tendências educacionais para a formação do profissional no final do milênio e neste início de século, apontando alguns desafios na formação do profissional bibliotecário, considerando as questões da sociedade globalizada, seus problemas estruturais e as perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho.

Portanto, a tese é a seguinte: o momento atual coloca para a formação do profissional bibliotecário, problemas e desafios muito concretos. A formação inicial (bacharelados)/licenciaturas e a formação continuada (capacitação e aperfeiçoamento profissional em serviço) não podem ficar à margem das questões contemporâneas já arroladas. Quais as perspectivas que se tem ao prepararmos os indivíduos? A formação do bibliotecário, no âmbito do MERCOSUL, deve responder ao perfil profissional e ao modelo de formação exigidos pelo paradigma de produção capitalista, que se traduzem em polivalência e flexibilidade profissionais.

Pretende-se, com a presente investigação, que as análises e reflexões sobre a formação inicial e continuada do profissional bibliotecário ofereçam dados e subsídios sobre o ensino de graduação ministrado nos países do MERCOSUL na área de Biblioteconomia, superando as barreiras existentes devido às peculiaridades locais dos diferentes países, facilitando a formação de uma base acadêmica única, que possibilite a integração e internacionalização de um sistema de educação superior.

Objetiva-se também selecionar os temas contemporâneos mais significativos através dos diferentes temas de Educação Continuada oferecidos pelas instituições de ensino, projetando, a partir dessas temáticas, novos desafios para o século XXI.

De forma mais pontuada, pretende-se analisar os currículos plenos dos cursos de Biblioteconomia dos países do MERCOSUL, bem como avaliar o perfil dos docentes e a oferta de cursos de Educação Continuada, neste início de milênio, com as temáticas mais freqüentes.

Por ocasião do desenvolvimento do trabalho de mestrado, investigou-se a área de currículo e a importância das disciplinas instrumentais para análises quantitativas na formação do profissional bibliotecário. Surgiu, então, a idéia de ampliar e aprofundar esta temática, deixando a análise mais pontual e partindo para uma abordagem mais ampla e contextual. Daí a justificativa da presente investigação.

Além disso, a prática biblioteconômica tem valorizado, através de sua história, mais a dimensão técnica em detrimento da dimensão político-social. A área carece de desenvolvimento teórico, pois tem privilegiado, com mais freqüência, trabalhos experimentais e com abordagens “funcionalistas e behavioristas” (MOSTAFÁ et al., 1992, p. 216), o que acarreta preocupação de natureza educacional. Essa hegemonia paradigmática tem suas origens na criação do segundo curso de Biblioteconomia, instalado no Brasil, em 1929, no Colégio Mackenzie,¹ colégio tipicamente americano. Seu currículo, de tendência marcadamente técnica, refletia a orientação americana, com disciplinas voltadas especialmente para organização de acervos, tais como: catalogação, classificação, referência e organização. Inicia-se aí a transição

¹ No Brasil, em junho de 1911, foi criado o primeiro curso de Biblioteconomia, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, que começou a funcionar em 1915, sob a influência da “École Nationale de Chartres”. As disciplinas voltadas para cultura geral e humanidades constituíam-se na tônica curricular.



para uma Biblioteconomia nos moldes americanos, deixando de lado a influência francesa.

Um dos pontos críticos do processo ensino-aprendizagem é a relação existente entre teoria e prática. A literatura referente ao assunto, ainda incipiente na área de Biblioteconomia, contempla a formação de um profissional voltado para a prática e o desempenho das funções profissionais próprias da área, mas sem o desejável respaldo teórico. Observe-se ainda que a prática biblioteconômica é desenvolvida a partir da demanda da realidade social, que determina o tipo de serviço ambicionado.

No atual momento histórico, a situação torna-se complexa, pois é necessário formar um profissional apto, capaz de conviver com a modernidade/pós-modernidade e com o avanço tecnológico em todos os setores do conhecimento, em organizações totalmente informatizadas, sem deixar de lado as peculiaridades locais, de pequenas localidades, com bibliotecas precárias, onde as necessidades mais básicas não estão preenchidas. Considerando a disparidade de situações educacionais vividas, assim se expressam Guimarães e Guarezzi (1994, p. 48):

...podemos salientar os contrastes entre as linhas de pesquisa dos cursos de pós-graduação: enquanto o da Universidade Federal do Rio de Janeiro está voltado para o aperfeiçoamento de um laboratório de tecnologia da informação, fazendo pleno uso de sistemas automatizados, a Universidade Federal de Paraíba, ao norte do país, preocupa-se com a interface Bibliotecas /comunidades carentes.

Essa é uma das questões que se coloca: como poderá, então, existir harmonização curricular com tal realidade? Qual o sentido de harmonizar? Harmonizar não é unificar, mas sim reduzir as diferenças e acordar.

Dessa forma, o tema Formação Profissional, embora já venha sendo trabalhado por alguns estudiosos da área de Biblioteconomia, tais

como, Cysne (1993), Guimarães (1994), Marchiori (1996), Nastri (1992) e outros, parece inesgotável, frente à diversidade de desafios que são colocados neste início de século.

Com relação aos procedimentos metodológicos, para a coleta de dados, foi utilizada a análise documental, investigando os dados referentes aos diferentes currículos do Biblioteconomia dos cursos dos países do Mercosul, através de um recorte temporal analisando os currículos do ano de 1996. Foram usados dois documentos² que reuniram, pela primeira vez, informações sobre os sete cursos da Argentina, trinta cursos do Brasil, um do Chile (apesar de não ser país membro do Mercosul, o Chile tem participado de todos os Encontros), um do Paraguai e um do Uruguai, resultantes do I ENCONTRO DOS DIRIGENTES DOS CURSOS SUPERIORES EM BIBLIOTECONOMIA DOS PAÍSES DO MERCOSUL. Estes dois documentos constituem o material de trabalho utilizado para investigar e comparar os diferentes currículos dos cursos de Biblioteconomia dos países do Cone Sul. Para analisá-los, recorreu-se à Biblioteconomia Comparada, que utiliza técnicas de outras áreas das Ciências Sociais, especialmente da Educação Comparada.

A Biblioteconomia Comparada, como um tópico específico de estudo, ensino e pesquisa, é extremamente recente, muito embora os estudos comparados tenham sido iniciados em diferentes áreas do conhecimento, desde o século XVI, nas áreas de medicina, psicologia, lingüística e educação. Data de 1954 a primeira vez que a expressão Biblioteconomia Comparada foi empregada. Shores (apud Figueiredo, 1973, p. 133) define-a “como sendo o estudo e a comparação da teoria e da prática bibliotecária em todos os

² “A formação profissional em Biblioteconomia no Mercosul” v.1- Cursos da Argentina e “A formação profissional em Biblioteconomia no Mercosul” v. 2- Cursos do Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai.(ABEBD, 1996)

diversos países do mundo, com a finalidade de ampliar e aprofundar a nossa compreensão acerca dos problemas profissionais e das soluções propostas”.

A Biblioteconomia Comparada constitui-se em uma metodologia que utiliza o método comparado que pode, segundo Figueiredo (apud Ferreira, 1980, p.66), ser aplicado a qualquer assunto através da comparação ou justaposição de dados, quer sejam de uma mesma área geográfica ou não.

Tradicionalmente, os estudos comparados constituíram-se em uma área científica habitada por tradições descritivas de investigação, das quais estavam ausentes preocupações de teorização e problematização. Segundo Nóvoa (1995, p. 12),

A partir dos anos 80, no entanto, verifica-se a influência progressiva de certas correntes antropológicas e sociológicas, bem como das ciências econômicas e políticas, o que provocou um verdadeiro renascimento da educação comparada em sintonia com as transformações do político numa dialética entre o global e o local.

Neste contexto, a reapropriação pela História da Educação da tradição comparada é, sem dúvida, um fator extremamente promissor, que pode ajudar a disciplina sair de seu “paroquialismo” e a aceitar desafios intelectuais mais estimulantes.

Utiliza-se aqui a Biblioteconomia Comparada analisando a estrutura da educação superior com o fim de estabelecer semelhanças e diferenças do ensino de Biblioteconomia nos diferentes países. Em vários momentos, a organização dos sistemas de ensino foram colocadas lado a lado, comparando-se estrutura curricular, rol de disciplinas oferecidas, regime de trabalho e titulação dos docentes. Observe-se que, para se adotar uma abordagem comparada, é necessário aprofundar o conhecimento das raízes de um determinado país para depois compará-lo com outro. A abordagem comparada pressupõe uma abordagem histórica e vertical e uma abordagem de comparação horizontal onde se possa proceder a uma análise profunda do contexto.

Para realizar esta comparação, foram construídas duas matrizes (uma para os cursos do Brasil e outra para os demais países do MERCOSUL) para, através delas, realizar um mapeamento das características comuns encontradas nos cursos do Brasil e dos demais países do MERCOSUL. Os indicadores para a caracterização dos diferentes currículos foram os seguintes:

- objetivos dos cursos, em que se procurou analisar o perfil profissional almejado para cada curso, sua vocação, isto é, o tipo de profissional que cada curso pretende formar. Assim, procurou-se avaliar quais cursos contemplam objetivos voltados à formação de pesquisadores, à formação de profissionais que vão atuar na área, à formação mais técnica ou à formação humanista.

- a organização curricular dos cursos, quer seja, como os cursos organizam seu corpo de conhecimentos, o rol das disciplinas que compõem o currículo e sua articulação com os objetivos propostos. Entende-se por organização curricular a forma pela qual os conteúdos dos cursos se organizam. Destacou-se para análise os seguintes aspectos: composição dos cursos nos diferentes ciclos para a formação do profissional, a organização das disciplinas, a presença de línguas estrangeiras, o estágio, a presença de disciplinas voltadas para o incentivo à pesquisa, a presença de tecnologias aplicadas à informação e a oferta de cursos de especialização e extensão.

Em síntese, na análise destes indicadores, tanto objetivos como organização curricular, procurou-se explicitar, sempre que possível, o fundamento teórico que os sustenta, isto é, qual a concepção de profissional subjacente a estes indicadores.

Além destes estudos comparados realizados através da análise documental, foram coletados dados de 41 questionários enviados para 30 cursos do Brasil, sete da Argentina, dois do Chile, um do Paraguai e um do

Uruguai e comparou-se o perfil dos docentes, tipos de contratação, dedicação ao ensino, pesquisa e extensão, bem como analisou-se os cursos de educação continuada oferecidos nos países constituintes do MERCOSUL.³

Os dados advindos dos questionários foram reunidos em tabelas. Para analisá-los, recorreu-se tanto ao tratamento estatístico dos mesmos, como também à comparação dos percentuais e valores absolutos. Aplicou-se dois testes: para as Tabelas 1 e 4, aplicou-se o *teste de hipóteses* denominado *diferenças entre proporções* (estatística z), para verificar se a população diferia com respeito a cada um dos atributos. Considerando que os dados das Tabelas 2,3,5 e 6 pertenciam a categorias mutuamente exclusivas e exaustivas, optou-se, nestas tabelas, pela aplicação do *teste não paramétrico* denominado χ^2 (Qui-quadrado).

Esta investigação está constituída de cinco capítulos.

No primeiro capítulo, constam questões relativas à nova ordem mundial, à educação superior e às políticas públicas de integração para o ensino superior, nos diferentes países do MERCOSUL. A globalização, o desenvolvimento das ciências da informação e a hegemonia do neoliberalismo afetaram as instituições universitárias, contribuindo para a formação de megabloco e a necessidade de acordos econômicos de integração e, conseqüentemente, acordos educacionais de integração e para a internacionalização do ensino superior.

Considerando este panorama, o segundo capítulo aborda o sistema universitário nos diferentes países do MERCOSUL e suas principais características, com a finalidade de apontar pontos em comum e de se pensar sobre a viabilidade de integração dos sistemas universitários, com os condicionantes e desafios que devem ser enfrentados. A questão política foi

³ Os questionários foram enviados em março de 1999 e recebidos entre abril e junho de 1999.



ênfâtizada em todos os países, mostrando como as ditaduras se conduziram em relação ao ensino superior.

No terceiro capítulo, aprofunda-se mais a questão sobre a formação do profissional bibliotecário nos diferentes países do MERCOSUL, principais marcos históricos, características da formação inicial, tanto a relativa aos objetivos de cada curso e à organização curricular como também às perspectivas da formação inicial.

Em seguida, no capítulo 4, estão os dados coletados do questionário enviado pelo correio ou via e-mail, em um total de 23 respondentes sobre um universo de 41 enviados. Estes dados estão organizados em tabelas, comparados e analisados, inicialmente divididos em dois grupos: instituições privadas e instituições públicas no Brasil e instituições nos diferentes países do MERCOSUL. Depois, através do estudo comparado, utilizando indicadores quantitativos, realizando tratamento estatístico e análise de dados, avaliaram-se os diferentes regimes de trabalho, titulação dos docentes, dedicação à docência, pesquisa e extensão. Ainda esse capítulo contém um levantamento de todos os cursos de Educação Continuada oferecidos pelas diferentes instituições de ensino, aglutinando-os segundo temáticas comuns e analisando suas respectivas freqüências.

No capítulo 5, considerando que as mais importantes iniciativas de integração curricular na área de Biblioteconomia e Documentação foram os encontros de Dirigentes e de Docentes dos cursos de Biblioteconomia e Documentação do MERCOSUL, são descritos os eventos realizados pela ABEBD-, no sentido de implementar a harmonização curricular no âmbito do Mercosul.

Nas considerações finais, avaliam-se as tendências educacionais para a formação do profissional bibliotecário neste início de século, destacando-se alguns desafios a serem vencidos.



CAPÍTULO 1-NOVA ORDEM MUNDIAL, EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS PÚBLICAS

A “CONCERTACION” COMO PANO DE FUNDO

A segunda metade do século XX é marcada pela tendência mundial em se preocupar com a integração continental. Como esta integração se encaminha nos países da América Latina e, mais especialmente, nos países do Cone Sul é a questão que se propõe para discussão.

A palavra “concertacion” (traduzida para consenso) tem sido muito usada em documentos, discursos e eventos. Ela é adotada para “traduzir intenções e políticas de reajuste, bem como composição de ordem política, econômica e social de vários níveis e áreas” (BUENO, 2000, p.3).

Na área educacional, este termo expressa uma preocupação com “consenso”, “confluência de vontades”, para a resolução de questões educacionais. Na primeira metade dos anos 90, realizaram-se na América Latina vários encontros entre países que dispunham de experiências em “concertacion”, isto é, desenvolviam iniciativas que propunham consenso de vontades para as questões educacionais. Estes encontros tinham como objetivo divulgar as experiências de “concertacion” e, principalmente, o enriquecimento do intercâmbio entre as nações latino-americanas.

Para alguns, “concertacion” está mais próximo a consenso; outros tendem a afirmar que significa ir além das idéias de confrontação ou consenso “como eixos principais da formulação de políticas e estabelecimento de um debate construtivo quanto ao papel do Estado e da sociedade civil nos processos de composição de ações educativas” (BUENO, 2000, p. 3). No entanto, há em relação ao termo diferentes abordagens por parte dos estudiosos. Alguns aproximam este termo à idéia de consenso, outros traduzem por conflito ou antagonismo e outros ainda se preocupam em

ressaltar a dimensão construtiva do conflito dentro do diálogo, confirmando-se a dubiedade na utilização do conceito.

O pesquisador Casassus, da UNESCO, tende a chamar de “concertacion” a coalizão e consenso. Considera que, apesar da diversidade das diferentes situações nacionais na América Latina, existe um certo padrão comum que supera as características nacionais e que corresponde a transformações de caráter regional e não somente nacional. A “concertacion” se orienta especialmente por propósitos nacionais, engendrando critérios e prioridades para o desenvolvimento educativo regional.

Nos anos 90, a “concertacion” articula-se com reuniões internacionais que têm, por marco, a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em 1990 em Jomtien (BUENO, 2000, p. 4). A partir daí, a “concertacion” se traduziu em um realinhamento dos sistemas educativos dos diferentes países participantes, com movimentos diferentes, dependendo do país. Assim, por exemplo, no Chile, traduziu-se em consensos básicos e pactos conjunturais; no Brasil aconteceram os planos decenais; e na Argentina, novas leis e congressos. Todos os países tiveram como objetivos comuns o novo século, onde o conhecimento, a comunicação e a informação se destacam na economia globalizada.

Outras experiências relevantes, podem ser citadas, em termos de esforço concertado. O Banco Mundial e UNESCO convocaram um grupo de trabalho sobre Educação Superior e Sociedade, de acadêmicos advindos de 13 países, inclusive do Brasil e América Latina, com o propósito de explorar o futuro da educação superior no mundo em desenvolvimento. Com base em pesquisa, discussão intensiva e audiências durante mais de dois anos, o grupo de trabalho concluiu que “sem mais e melhor qualidade de educação superior, os países em desenvolvimento terão cada vez mais dificuldade para



se beneficiar da economia baseada em conhecimento global” (WORLD..., 2000).

Outra questão abordada por este documento refere-se à importância do ensino superior, na medida que o conhecimento se torna cada vez mais relevante. Segundo o documento em questão, (WORLD...,2000),

Os países precisam educar seus jovens num padrão superior - uma faculdade é hoje uma qualificação básica para muitos empregos qualificados. A qualidade do conhecimento gerado dentro de instituições de ensino superior, e sua disponibilidade para a economia mais ampla, está se tornando cada vez mais crítico para a competitividade nacional.

Este consenso constitui-se em um sério desafio para o mundo em desenvolvimento. Desde os anos 80, o Banco Mundial tem atribuído uma baixa prioridade para a educação superior (esta tese passou a ser revista no final dos anos 90). Esta visão mais restrita baseia-se na idéia de que o investimento público nas escolas e universidades de nível superior dá magros retornos se comparados aos investimentos nas escolas primárias e secundárias, como também baseia-se na crença que a educação superior aumenta a desigualdade de renda.

Como resultado destas idéias consensuais, os sistemas de educação superior nos países em desenvolvimento estão sob grande pressão. Eles são subfinanciados e observe-se que, segundo dados do documento citado, metade dos estudantes de nível superior vive em um mundo em desenvolvimento. O corpo docente é freqüentemente subqualificado, falta motivação e a remuneração é baixa. O ensino é fraco e os currículos pobres.

Enquanto isto, os países desenvolvidos estão investindo mais e mais na educação superior. Isto acaba por aumentar as desigualdades. Segundo o documento do Banco Mundial, “há notáveis exceções, mas atualmente, no mundo em desenvolvimento, o potencial da educação superior

para promover o desenvolvimento está sendo realizado de forma marginal” (WORLD...,2000)

Segundo este documento do Banco Mundial, a educação superior, prioridade nos países em desenvolvimento, se presta a :

- Fornecer um número crescente de estudantes, especialmente àqueles em desvantagem sócio econômica, capacidades especializadas, uma vez que os especialistas estão cada vez mais em demanda em todos os setores da economia mundial;
- Produzir um corpo de estudantes com uma educação geral que encoraja a flexibilidade e a inovação permitindo, dessa forma, a renovação contínua das estruturas econômicas e sociais relevantes em um mundo em rápida mudança;
- Ensinar aos estudantes não somente o que é conhecido atualmente, mas também como manter esse conhecimento atualizado, de forma que eles sejam capazes de revigorar suas capacidades/habilidades à medida que o meio econômico muda;
- Aumentar a quantidade e a qualidade de pesquisa dentro do país, permitindo dessa forma, que o mundo em desenvolvimento selecione, absorva, e crie novo conhecimento mais eficiente e rapidamente do que ocorre atualmente.

Como se vê, para este documento do Banco Mundial, a formação especializada, a educação geral, a atualização do conhecimento e a pesquisa são os grandes eixos norteadores do ensino superior.

Uma das questões que se coloca para a “concertacion” é a da diversidade regional, visto que o pensamento político pedagógico da região é bastante diversificado. Os encontros, os congressos, os planos decenais e todo o esforço para coalizão, acabam por definir alguns consensos básicos que deverão orientar as ações, consensos estes fundamentados muitas vezes em concepções irreconciliáveis, que tendem a ser anulados quando se articulam propostas de “concertacion”. Estes pontos críticos e divergentes são apontados por estudos, pesquisas, estatísticas e diagnósticos, mas não são aprofundados: são deixados de lado ou se anulam, desmascarando assim os problemas reais que emergem perante a situação de “concertacion”. Assim, ela representa o palco e ao mesmo tempo o pano de fundo de todo o panorama

de reformas e dos movimentos educacionais que caminham para uma “orquestração”, nos países da América Latina, especialmente os do Cone Sul.

A NOVA ORDEM MUNDIAL, EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICAS PÚBLICAS.

A globalização da economia, a mundialização da cultura, o desenvolvimento das ciências da informação, bem como a crise do “estado do bem estar social”, *Welfare States*, em que o Estado visa prover tudo, desde saúde, educação (países do norte da Europa), e a conseqüente hegemonia do neoliberalismo, afetaram profundamente as instituições universitárias latino-americanas.

Assim, a nova ordem mundial pode ser caracterizada pela globalização da economia, pela emergência da 3a. Revolução Industrial, pela intensificação da concorrência comercial no mercado internacional e pelo fim da hegemonia comercial dos Estados Unidos e surgimento de blocos regionais capitalistas. No início dos anos 90, os empresários e as instituições governamentais voltam sua atenção para a educação em todos os níveis. O ensino superior, em especial, o ensino superior privado, passa por profundas modificações: a recessão dos anos 80, as condições de funcionamento das instituições de ensino superior propiciaram movimentos no seio da sociedade civil e do Estado que passaram a reivindicar melhor qualidade para a educação superior.

No contexto da América Latina, em particular no Brasil, as universidades e institutos de pesquisa são os principais centros produtores de pesquisa, especialmente no setor público, embora não se possa desprezar a potencialidade que o setor privado tem na prestação de serviço às empresas, como já vem acontecendo em algumas instituições de ensino superior privado.

Do pós-guerra até os anos 70, o modelo de desenvolvimento predominante no centro da economia mundial foi denominado por muitos economistas de fordismo. Este período do capitalismo mundial caracterizou-se pela acumulação intensiva de capital associada à produção e ao consumo de massa, sendo o Estado o instrumento de equilíbrio entre a oferta e a procura. Este modelo de desenvolvimento alicerçou-se no paradigma industrial das formas tayloristas e fordistas de organização do trabalho, “caracterizado por um elevado grau de mecanização e profunda divisão técnica do trabalho”(CATANI, 1996, p. 15) .

A queda de produtividade, a diminuição da rentabilidade costumeira favoreceram o aparecimento do desemprego, da inflação e se agravaram com a questão do petróleo. “A crise do *fordismo*, enquanto forma de organização do trabalho e enquanto modelo de desenvolvimento capitalista, inaugura um novo momento histórico no qual a nova ordem econômica mundial e o neoliberalismo encontram sua centralidade”(CATANI, 1996, p. 17).

Delineia-se assim, já nos fins da década de 60, a crise do Estado de Bem-Estar Social, defende-se a volta às leis naturais do mercado mediante as políticas neoliberais que postulam o Estado Mínimo, fim da estabilidade de emprego e corte abrupto das despesas e dos gastos em geral, com as políticas sociais.

Nesta nova ordem mundial, a ciência, a tecnologia e a informação tornam-se as forças produtivas centrais. As corporações transnacionais (as multinacionais) assumem o centro do poder em nível planetário em detrimento dos Estados nacionais, escudadas em organizações financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD), organizações que passam a ter grande influência e poder nas políticas e

reformas educacionais nos países mais pobres. A desestatização e privatização do Estado, a terceirização da economia e o desemprego, legitimados pelas concepções neoliberais, se fortalecem cada vez mais. Assim, a desestatização, onde o Estado tem menor presença na economia, conduz à privatização, que se caracteriza especialmente pelo fato de o Estado ser tomado por interesses privados. A terceirização da economia reduz o emprego formal, criando-se um mercado de trabalho informal, menos regulamentado. Desta forma, a economização do Estado (o Estado se torna cada vez mais preocupado com interesses econômicos em vez de políticos) acaba na privatização de seu aparelho.

Nesta conjuntura, o mercado globalizado e a concorrência capitalista são travados por blocos regionais: o Japão e os Tigres Asiáticos, a União Européia, um terceiro bloco constituído pelos EEUU, Canadá e México e, por fim, o MERCOSUL. A organização do trabalho tem agora (diferentemente do fordismo) como objetivos: a flexibilidade, a possibilidade de alteração, a velocidade de produção, a qualidade do processo e do produto. Os processos de fabricação dos diferentes produtos são integrados e geridos através de uma central microeletrônica de informação.

A formação de megabloques trouxe a necessidade de acordos econômicos de integração. Esta integração extrapola as questões econômicas e políticas, deixando subjacente uma proposta de internacionalização dos sistemas de ensino superior que compõem estes megabloques e que passam a desempenhar um papel de extrema relevância nessa nova conjuntura. A internacionalização, como já foi apontado, supõe um modelo de ensino superior sem fronteiras nacionais, onde professores e estudantes tenham a possibilidade de produzir e de trocar conhecimentos, independentemente da nacionalidade de origem. Isto supõe modelos educacionais de ensino superior



nos quais os currículos se harmonizem e que a formação profissional tenha bases comuns.

Existem algumas experiências internacionais de integração universitária, já consolidadas e/ou em fase de implantação. Cite-se, por exemplo o “ERASMUS- European Action Scheme for the Mobility of University Students, o UMAP- University Mobility in Asia and the Pacific, e a integração Nacional superior apoiada na NAFTA- North American Free Trade Agreement” (MOROSINI, 1998a, p. 24).

O ERASMUS, da Comunidade Econômica Européia, já é uma experiência consolidada. Criado em 1987, tem por “objetivo promover a mobilidade e a cooperação acadêmica entre doze países da Comunidade Européia, objetivando que 10% de todos os estudantes dos países-partes despendam um período de estudo em outro Estado parte” (MOROSINI, 1998a, p. 24). Este programa tem o propósito de intensificar a cooperação e integração entre os países envolvidos, bem como melhorar os sistemas de ensino superior. Para auxiliar o êxito do projeto de integração da comunidade européia, outros projetos, programas e ações se desenvolveram paralelamente ao ERASMUS, com objetivos complementares (MOROSINI, 1998a, p. 25).

Segundo Markert (apud Morosini, 1998a, p. 25), apesar dos desafios que o programa enfrenta, pode ser considerado de grande sucesso em toda a Europa⁴, devido ao fato, principalmente, de se constituir em um programa de integração que está aberto às instituições de ensino superior de forma flexível que ultrapassa disciplinas específicas, com cuidadoso planejamento do programa, buscando crescer em direção a uma futura integração.

⁴ O ERASMUS é, entre os programas de integração universitária, o único que já está em fase adiantada de desenvolvimento. Outros existem, no âmbito da Europa, como o projeto TEMPUS- The Trans-European Mobility Scheme for Universities- com o objetivo de integrar em programas educacionais e de treinamento os países da Europa Central e Leste (originalmente Polônia e Hungria). O programa TEMPUS está concentrado nas áreas de administração, economia aplicada, ciências aplicadas e tecnológicas, línguas européias modernas, agricultura e agroindústria e proteção ambiental.

O UMAP- University Mobility in Asia and the Pacific, da Comunidade Asiática e do Pacífico, criado em 1992, no Extremo Oriente, congrega 19 países dessa região, entre os quais: Austrália, Camboja, Hong Kong, Japão, Coréia, Filipinas, Singapura, Taiwan, Tailândia e Nova Zelândia. Embora em estágio de integração menos avançado que o ERASMUS, tem como objetivo desenvolver melhor compreensão do sistema cultural, econômico e social, mediante a mobilidade e integração de estudantes e professores.

Os Estados Unidos, Canadá, México e os demais países das Américas também empreendem iniciativas que buscam relações universitárias mais estreitas através de acordos econômicos, como a NAFTA⁵, que promovem o intercâmbio entre vários colégios e universidades.

Estes programas, apesar de apoiados politicamente e sustentados financeiramente por acordos econômicos entre os países envolvidos, têm sofrido alguns desafios à sua implantação. Segundo Morosini (1998a, p. 27), a carência de assistência financeira, a variedade de línguas faladas e escritas, a estrutura universitária já existente nos países, o diferente ano acadêmico nos diversos países, a variação na duração dos cursos, as barreiras de transferência de créditos de um país para outro têm se constituído em obstáculos para uma melhor consolidação dos programas.

Deve-se observar ainda que os impasses à integração sofridos pelos países do MERCOSUL são bem maiores que os enfrentados pelos projetos universitários de mobilidade acadêmica entre países ricos, como os descritos-ERASMUS, UMAP e NAFTA. Segundo Morosini (1989a, p. 29), “às dificuldades enfrentadas por tais países são acrescidas as dificuldades de

⁵ Entre as propostas decorrentes da NAFTA podemos citar o IIE- Institute of Internacional Education, cuja sede é em Nova York que é uma agência privada, constituída de 670 “colleges” e universidades americanas que inclui de 20 a 30 instituições acadêmicas dos Estados Unidos, Canadá e México em uma experiência pioneira e intercâmbio estudantil de alunos advindos de cursos de engenharia, administração e meio ambiente.

ordem econômica e de alto grau de diferenciação entre os sistemas de ensino superior nos países em desenvolvimento.”

O MERCOSUL-Mercado Comum do Sul

Na América Latina, a idéia de integração é discutida há longo tempo. O MERCOSUL - Mercado Comum do Sul - objetiva a integração econômica entre a Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai. Teve sua origem em 1980, quando foram assinados 11 acordos de cooperação entre a Argentina e o Brasil. Em 1985, o Brasil e Argentina assinam a Declaração de Iguaçu, que abriu caminho para uma série de tratados no campo econômico, e muito contribuiu, em 1991, para a formação do MERCOSUL. Esta Declaração propiciou um processo de integração entre a Argentina e Brasil, que até então mantinham relações difíceis, com períodos de rivalidade entremeados com tentativas de aproximação. Em 1986, foi constituído o PICE - Programa de Integração e Cooperação Econômica - entre o Brasil e Argentina. Observe-se que esses primeiros tratados tinham caráter de integração puramente econômicos, dado aos problemas dessa natureza vividos pelos dois países. Somente a partir de março de 1991, esta integração se tornou realidade com a assinatura do Tratado de Assunção, com a inclusão do Uruguai e o Paraguai.

Segundo Morosini (1998a, p. 28), o MERCOSUL “constitui-se na iniciativa internacional mais importante na última década do Cone Sul e se propõe realizar uma profunda reestruturação política nesses países”. Para Lampert (1998, p. 2) o MERCOSUL “é uma tentativa de países da América do Sul de se organizarem, após os longos anos de ditadura militar para enfrentar conjuntamente as constantes crises políticas, econômicas e sociais que afetam a vida do cidadão sul-americano”.



O Mercado Comum do Sul – MERCOSUL- foi criado em 29 de março de 1991, com o objetivo de ampliar as dimensões dos mercados nacionais da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, e de promover a livre circulação de bens e serviços e fatores de produção na região. Apresentou-se, sobretudo, como uma perspectiva de vida mais digna para as populações dos países membros.

Consiste em um grande conjunto de acordos constituídos entre os Estados-Partes e que incluem: a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países, através da eliminação de direitos alfandegários e das tarifas de circulação de mercadorias; o estabelecimento de uma tarifa externa comum e a adoção de uma política comercial comum em relação a terceiros Estados; coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados-Partes de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, alfandegária, de transportes e comunicações; enfim, em todas as outras áreas que se acordem, bem como o compromisso dos Estados-Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para fortalecer o processo de integração.

A educação mostrou-se, desde o primeiro momento, elemento-chave para a integração regional, na medida em que poderia contribuir de forma expressiva para a superação das disparidades regionais, para a consolidação da democracia e para o desenvolvimento econômico e social. Através da educação pode-se superar as disparidades regionais e promover o desenvolvimento. Assim, acompanhando as negociações econômicas, foi criado o Plano Trienal para o Setor Educacional no Processo de Integração do MERCOSUL em 1992, já na II Reunião do Conselho do Mercado Comum realizada na Argentina, em 26 e 27 de junho de 1992.⁶

⁶ Este plano prevê a constituição de uma Comissão de Ministros na área do Trabalho, Justiça e Educação, com a função de propor ao Conselho do Mercado Comum medidas com vistas à coordenação de políticas educativas entre os estados-partes. A Comissão será assessorada por comitês regionais, que terão objetivos



Segundo Saraiva (1997, p.3),

Diferentemente do que aconteceu em outros processos de integração regional, o setor educacional do Mercosul organizou-se de maneira simultânea à assinatura do Tratado de Assunção em 1991. Esse foi um fato histórico inédito quando comparado ao NAFTA ou à União Européia. Tratava-se no Mercosul de vincular o projeto de desenvolvimento regional às necessidades de dar mobilidade à população economicamente ativa, de capacitar científica e tecnologicamente os recursos humanos disponíveis, de promover o conhecimento mútuo e o respeito pelas diferenças e afinidades culturais, além de servir a educação para um oportuno espaço para promover a avaliação do impacto que a integração traria para a região.

Observa-se assim que o MERCOSUL Educacional desenvolveu-se paralelamente ao Tratado de Assunção e assumiu uma série de protocolos que aceleraram o amadurecimento das relações educacionais.

Assim, a formação de blocos econômicos parece ser a tônica dos anos 90. Em um mundo cada vez mais competitivo, a união de países vizinhos é um fator que poderá aumentar a eficiência das economias nacionais e apresentar uma perspectiva de vida mais digna para as populações dos países membros. No entanto, somente fazer acordos não basta para que a integração se concretize. Torna-se necessário um árduo trabalho de harmonização entre diversas políticas dos diferentes países, para que se viabilize a integração educacional dos países do MERCOSUL.

Morosini (1998a, p. 33) apresenta duas ordens de fatores desafiantes para que a harmonização do ensino superior se consolide no âmbito do MERCOSUL:

-considerando que nas nações desenvolvidas todo processo de integração já sofre algumas dificuldades, no caso das regiões do MERCOSUL, estas dificuldades são mais acentuadas pelo fato de serem regiões menos desenvolvidas.

de elaborar projetos e programas significativos para o processo de integração e desenvolvimento das diferentes regiões.



-outro fator que merece destaque é a extrema diferenciação entre os sistemas universitários dos diferentes países⁷.

A autora em questão sugere uma série de ações de ordem prática, que vão desde políticas que normatizem a integração até estudos que possibilitem o êxito do projeto de integração.

Surgiram, na ocasião, os primeiros desafios do setor educacional:

promover o conhecimento mútuo e o respeito pelas diferentes culturas; facilitar a mobilidade das famílias da região; capacitar científica e tecnologicamente a população, formar a consciência social favorável ao processo de integração; promover o debate sobre pontos de interesse comum e de superação de problemas que afetam os países membros; avaliar o impacto do processo de transformação que a integração trará para a região. (SISTEMA ..., 1999)

Investigou-se, na literatura recente, iniciativas implementadas pelos países-partes, no sentido de implantação de políticas e ações para enfrentar os desafios da integração. Uma das iniciativas mais proeminentes foram as reuniões realizadas pelos Ministros da Educação dos países membros, objetivando a coordenação de políticas educacionais da região.

A primeira reunião aconteceu em dezembro de 1991, quando foi assinado um rol de intenções visando futuros acordos. Em julho de 1992, definiu-se o Plano Trienal para o Setor Educacional (1992-1994). A avaliação deste Plano Trienal, bem como o definido para o próximo triênio, serviu de subsídio para a formulação do documento MERCOSUL 2000, firmado pelos Ministros da Educação, em junho de 1996. Nesta reunião - X Reunião de Ministros da Educação - implementou-se o Sistema de Informação em Educação do Mercosul, com o objetivo de reunir as informações sobre as ações conjuntas dos países constituintes, bem como dados sobre os sistemas educacionais nacionais.

⁷ É o caso, por exemplo, do Brasil e Argentina.

Assim, a reunião dos Ministros de Educação do Mercosul é o órgão de coordenação das políticas educacionais dos países-partes. Tem como função principal propor, às instâncias superiores do Mercado Comum, políticas para melhoria da qualidade da educação e o intercâmbio entre os diversos setores envolvidos no processo educativo. Dois indicadores orientam o trabalho dos Ministros da Educação: o Plano Trienal de Educação e o documento MERCOSUL 2000. A seguir, uma síntese destes dois textos oficiais.

PLANO TRIENAL DE EDUCAÇÃO

Desde sua criação, o MERCOSUL conferiu grande relevância à educação como fator de integração, vendo nela peça-chave para a consolidação da união que começava a ser construída entre os países. Além disso, reconhecia-se sua importância para a promoção do reencontro entre os povos da região no que diz respeito à busca dos valores comuns sem, no entanto, perder a identidade de cada país.

Em dezembro de 1991, por intermédio da Resolução 07/92, criou-se, como já observado, a reunião dos Ministros da Educação dos países membros do MERCOSUL. Em 1992, a reunião aprovou o Plano Trienal para o setor educação do MERCOSUL, que foi prorrogado por igual período em 1994, e novamente em dezembro de 1997, até junho de 1998.

O Plano Trienal de Educação é um dos documentos oficiais que orientam os trabalhos do Mercosul Educação. Foi assinado pelos Ministros da Educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, países membros, e do Chile e Bolívia, países associados, renovado para cobrir o triênio 1998-2000.



Para o desenvolvimento das atividades do Setor Educacional do MERCOSUL, o Plano Trienal contempla três grandes programas na área, desde os triênios 1992 até 1994, de 1995 até 1997, de 1998 até 2000, a saber:

- Formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração;

- Capacitação de recursos humanos para contribuir ao desenvolvimento;

- Compatibilização e harmonização dos sistemas educacionais.

Observe-se que, as questões relativas à formação profissional, capacitação e compatibilização curricular são fortemente contempladas no Plano Trienal de Educação.

O primeiro programa - A formação da consciência favorável ao processo de integração - trata, segundo Saraiva, de desenvolver uma consciência própria da diversidade e originalidade de cada país para possibilitar um diálogo cultural entre os povos da região. Dentre as diferentes atividades que lograram êxito, uma delas foi o aprendizado de idiomas oficiais (português e espanhol). A expansão dos cursos públicos e privados das línguas do MERCOSUL, nos quatro países, é demonstrada por todos os dados estatísticos levantados acerca do ensino de línguas estrangeiras, na região. Várias universidades brasileiras incluíram o curso de língua espanhola nos seus concursos de acesso. As escolas de educação média - que nos quatro países praticamente só ensinavam a língua inglesa como opção de língua estrangeira - passaram a oferecer a possibilidade da língua espanhola ou portuguesa.

O segundo programa - Capacitação de Recursos Humanos que contribuam para o desenvolvimento econômico-, segundo Saraiva, deveria, idealmente, atuar, como o próprio centro de estratégia na construção do MERCOSUL, como área de desenvolvimento próprio e ativo no concerto das

nações. Mostrava a necessidade de promover estratégias de desenvolvimento educativo em todos os níveis educacionais. Neste programa incidem os problemas maiores, pois as intenções não foram acompanhadas por gestos, devido às grandes diferenças encontradas nos países-partes. Foram divididos em quatro subprogramas: o primeiro promovia as estratégias de desenvolvimento do ensino fundamental e médio; o segundo foi dirigido ao desenvolvimento da educação técnico profissional; o terceiro e quarto subprogramas, bastante interligados, lidaram com o tema da pesquisa e pós-graduação. Segundo Saraiva (1997, p. 5),

Os desníveis encontrados nos padrões de educação superior entre os países membros do Mercosul, a falta de critérios de avaliação de programas científicos de pós-graduação em alguns países, bem como a informação disponível sobre a própria capacidade instalada na pesquisa universitária tornaram esse capítulo da negociação bastante difícil.

O terceiro programa - Compatibilização e Harmonização dos Sistemas Educacionais- dedicou-se a promover mecanismos jurídicos, administrativos e acadêmicos, que possibilitem a compatibilização dos sistemas educativos entre os diferentes países. Este programa apresentou resultados visíveis e deve-se a ele o êxito do Primeiro Plano Trienal.

Resultados relevantes foram alcançados ao longo das negociações, especialmente em relação ao reconhecimento de estudos e homologação de títulos. Com o Protocolo de Integração Educacional e Reconhecimento de Certificados, Títulos e estudos de nível Primário e Médio não Técnico, assinado em Buenos Aires em 04 de agosto de 1994, chegou-se a um primeiro acordo de compatibilização educacional na história da região. Pelo protocolo, compatibilizaram os diferentes níveis de escolaridade nos doze anos de educação básica . A partir de 06 de junho de 1996, passou a vigorar a tabela de equivalência em anos de escolaridade entre os países.

No âmbito do ensino superior, foram acordados os seguintes protocolos:

- Protocolo de integração educacional para prosseguimento de estudos de pós-graduação nas universidades dos países membros do MERCOSUL. O documento reconhece os títulos universitários expedidos pelas instituições de ensino superior somente para realização de estudos de pós-graduação, não habilitando para o exercício da profissão, e o ingresso dos alunos estrangeiros está sujeito aos mesmos procedimentos seletivos aplicados pela instituição.

- Protocolo de Integração Educacional para a formação de recursos humanos no nível de pós-graduação entre os países membros (1996), tendo como finalidade a formação e aperfeiçoamento de docentes universitários e pesquisadores, através da consolidação e ampliação do pós-graduação na região; a criação de um sistema de intercâmbio entre as instituições pelo qual docentes e pesquisadores, trabalhando em áreas comuns de pesquisa, propiciem a formação de recursos humanos no âmbito dos projetos específicos; a troca de informações científicas e tecnológicas e o estabelecimento de padrões comuns de avaliação de pós-graduação. Esse documento foi transformado em norma jurídica em 14 de fevereiro de 1999.

- Protocolo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para as atividades Acadêmicas nos países do MERCOSUL. O artigo 1º do referido documento determina que os Estados-Partes, por meio de seus organismos competentes, admitirão, unicamente para exercício de atividade de docência e pesquisa, os títulos de graduação e pós-graduação reconhecidos e credenciados nos Estados-Partes, segundo procedimentos e critérios a serem estabelecidos para a implementação desse protocolo. Esse documento foi assinado em 09 de maio de 1999 e aprovado pelo Grupo Mercado Comum,

porém não se tem notícia de sua transformação em norma jurídica nos Estados-Partes.

Todos estes Protocolos foram prorrogados para os trienais seguintes.

O último Plano Trienal (1998-2000) concluiu os primeiros dez anos de operação no Setor Educacional do MERCOSUL e considerou duas áreas prioritárias para o desenvolvimento das atividades do Setor Educacional do MERCOSUL:

Área I: Desenvolvimento da identidade regional, por meio de estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura de integração.

Área II: Promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade de educação. (SISTEMA...,1999)

Assim, no atual momento, as políticas determinadas pelo Plano trienal estão ancoradas em cinco direções básicas: compatibilização de aspectos curriculares e metodológicas a partir de uma perspectiva regional; intercâmbio de alunos docentes e pesquisadores; informação e comunicação; avaliação e credenciamento; formação de recursos humanos.

MERCOSUL 2000

Em 20 de junho de 1996, aprovou-se o documento MERCOSUL 2000: Desafios e Metas para o Setor Educacional. É outro dos documentos oficiais que orientam os trabalhos do Mercosul Educativo. Definiu áreas prioritárias para concentração de recursos e esforços no período 1997-2000, tais como: renovação educacional, avaliação educacional, educação e trabalho e cooperação universitária. A avaliação educacional pretende estabelecer parâmetros regionais para as matérias, de modo a

facilitar o reconhecimento de estudos e a identificação das áreas de excelência. A cooperação universitária objetiva fortalecer a atividade universitária na região, impulsionando a geração de novos conhecimentos e a formação de recursos humanos no quadro da integração regional.

Ainda este documento reitera alguns compromissos já protocolados em encontros anteriores, tais como: crescente democratização das nossas sociedades no contexto da integração regional; transformação produtiva com equidade; afirmação das identidades culturais; respeito à diversidade; desenvolvimento e consolidação de uma consciência regional. Acima de tudo, este instrumento enfatizou a preocupação manifestada nas políticas educacionais da região com a qualidade da educação, destacando as áreas prioritárias no momento de definir os programas.

Ainda no âmbito do ensino superior, destaquem-se três projetos e ações implementadas ou em fase de implementação: estímulo à cooperação entre grupos acadêmicos da região em torno de projetos comuns de pesquisa e da formação de recursos humanos no nível de pós-doutorado; estímulo à cooperação entre Universidades-Empresas do Cone-Sul; compatibilização curricular entre os cursos superiores dos países-partes.

Além das Reuniões com os Ministros da Educação dos países - partes, outras ações universitárias de cooperação devem ser citadas.

- A Rede de Integração e Mobilidade Acadêmica - RIMA, surgiu no “Seminário Internacional sobre o Papel da Universidade na Integração da América latina”, no Brasil em 1992, na Fundação Memorial da América Latina, entidade que tem como objetivo promover a integração cultural entre os povos latino-americanos. Naquela ocasião, levando em conta que o MERCOSUL já havia sido criado, considerou-se, como uma das ações mais emergentes, a necessidade de criação de projetos de integração curricular entre as instituições universitárias.

O Memorial da América Latina assumiu a incumbência de concretizar a integração através de dois projetos: o de "Integração Curricular das Universidades Latino-americanas" e o da "Rede de Integração e Mobilidade Acadêmica -RIMA", já citada anteriormente.

O projeto de Integração Curricular começou a ser desenvolvido a partir da realização de seminários internacionais por áreas de conhecimento. Tinha como objetivo o debate de expectativas e dificuldades no campo da integração curricular, além do reconhecimento de diplomas e títulos entre as diversas instituições participantes. Nestes encontros, participavam representantes das universidades brasileiras bem como dos outros países do Cone-Sul, ficando nítida a necessidade de integração acadêmica, devido especialmente à intensa movimentação social da região.

A "Rede de Integração e Mobilidade Acadêmica - RIMA" se propôs à integração curricular não só no âmbito do MERCOSUL, mas também da América Latina e Caribe e se "voltava especialmente para a implementação de um sistema de informações que comportasse dados institucionais, curriculares e legais que poderia subsidiar as universidades na busca da integração" (CARACTERÍSTICAS..., 1999). Seus objetivos são:

Subsidiar o processo de integração acadêmica e mobilidade de docentes e alunos universitários e profissionais de nível superior na América Latina através da implantação de uma rede de computadores via INTERNET - Rede de Integração e Mobilidade Acadêmica" (RIMA).

Promover e divulgar estratégias curriculares de formação de profissionais de nível superior que partam dos pressupostos da globalização e estejam voltados para o processo de integração curricular e melhoria da qualidade de ensino na América Latina.

Promover a elaboração de um documento que permita a operacionalização da "Convenção de Convalidação de Estudos, Títulos e Diplomas de Educação Superior na América Latina e Caribe" assinado pelos países, sob os auspícios da UNESCO, em 1974. (CARACTERÍSTICAS ..., 1999).

A primeira etapa desse convênio está voltada para os países que integram o MERCOSUL. Pelos dados que se tem até agora, a “Rede de Integração e Mobilidade Acadêmica -RIMA” fez várias tentativas de integração curricular em diferentes áreas do conhecimento, tais como: matemática, física, engenharia de sistemas, civil, elétrica, eletrônica, agrícola, medicina, direito e ciências sociais, bem como de áreas técnicas e profissionais, para obter propostas curriculares comuns (MOROSINI, 1998b, p. 103) sem, no entanto, até agora, ter levado a termo nenhuma delas. Apesar disso, não se pode deixar de reconhecer, nas iniciativas que tomou, sementes plantadas e que estão germinando em várias áreas, quando eventos acontecem de modo a reunir profissionais advindos de diferentes países do MERCOSUL. Cite-se, por exemplo, na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, os sucessivos Encontros de Dirigentes e de Docentes que têm ocorrido nos últimos cinco anos, onde coordenadores, dirigentes e docentes se reúnem para discutir questões comuns às suas áreas, tanto no plano de organização e harmonização curriculares, como demais questões que extrapolam as próprias questões curriculares, tais como perfil docente, questões éticas, entre outras.

Esta rede tem ainda como objetivo a criação de um sistema de informação institucional via internet para conectar dados, vincular normas curriculares de diferentes países, para obter maior integração das legislações dos diferentes países. Além desta, outras redes, internacionais ou não, podem ser destacadas, tendo todas em comum o objetivo de estimular e fomentar a integração das instituições universitárias no MERCOSUL.

- Associação de Universidades Grupo Montevideo-AUGM, universidade virtual, fundada desde 1991, que congrega 12 universidades e 141 faculdades dos diferentes países. Destacam-se, dentre seus objetivos, a integração em todos os níveis, o fortalecimento da formação de recursos humanos e atividades de educação continuada.

- Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas-COMUNG, a Rede Deusto de Estudos de Direção de Empresas do Cone Sul, o Grupo de Universidades de Fronteira do Mercosul.

- Cite-se ainda o REDUC - Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação, criada, desde 1977, com o propósito de funcionar como um sistema voltado à preservação da memória da produção latino-americana em educação. É coordenado pelo CIDE-Centro de Investigación y Desarrollo Educativo- situado em Santiago do Chile. O REDUC, vem se desenvolvendo bastante, convertendo-se na maior rede regional de informações educacionais do mundo. Em meados dos anos 90, contava já com 26 centros filiados em 19 países, entre eles todos os países do MERCOSUL, além dos Estados Unidos e Canadá.

No âmbito da pós-graduação, pode-se citar acordos e convênios assinados pelos países, como por exemplo, o acordo firmado entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da Argentina, em 1996, relativo à integração educacional para formação de recursos humanos em nível de pós-graduação. Do lado brasileiro, o responsável pela execução do acordo é a Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior-CAPEs, e, pelo lado argentino, da Secretaria de Políticas Universitárias do Ministérios de Educação e Cultura. Há também um convênio firmado entre o Brasil e o Chile, em 1996, para cooperação científica e tecnológica, de responsabilidade do CAPES/MEC (Brasil) e da Comisión Nacional del Investigación científica para Tecnología-CONICT (Chile). De acordo com Morosini (1998b, p. 98), ambos os acordos têm como objetivos:

- a) criação de um sistema de intercâmbio pela qual professores e pesquisadores de universidades brasileiras e argentinas ou brasileiras e chilenas desenvolvem pesquisas científicas;
- b) formação de pós-graduação para estudantes brasileiros e argentinos ou brasileiros e chilenos;

c) intercâmbio de informação científica, de documentação especializada e de publicações .

Observa-se, assim, um conjunto de ações visando a integração educacional não somente no âmbito da universidade e formação inicial, mas também no âmbito da pós-graduação. Estas ações têm enfrentado grandes desafios que vão desde as diferenças regionais entre os sistemas universitários dos Estados-partes até as diferentes concepções que se tem sobre o verdadeiro significado de integração universitária.

Segundo Morosini (1998a, p. 34), o processo de integração deve estar apoiado no desenvolvimento da conscientização de sua importância, em um planejamento cuidadoso, em políticas que o normatizem, no respaldo em programas e atividades de integração universitárias já existentes e na construção de programas facilitadores ao desenvolvimento da integração, tais como, o estudo de línguas comuns, transferências e equivalência de créditos cursados em todos os países-partes.

Esta integração é ainda um projeto que tem um percurso histórico a cumprir e passa, necessariamente, entre outros aspectos, pela adequação das universidades aos objetivos comuns e a uma necessária articulação entre os diferentes currículos. No capítulo 3, analisa-se a formação inicial nos cursos de Biblioteconomia do Brasil, tomando como referência estes dois indicadores, objetivos e organização curricular. A partir dos diferentes objetivos definidos pelos cursos de Biblioteconomia dos países do Cone Sul, ressaltam-se as semelhanças e diferenças entre os mesmos, comparando distintos objetivos. Analisa-se também a organização curricular dos diversos cursos e, através de um estudo comparado, as identidades e divergências em relação à organização curricular dos cursos dos países do MERCOSUL. Apesar de ser um estudo predominantemente descritivo, explicitar-se-à a vocação dos cursos, tendo em vista uma possível integração

curricular, viabilizando uma melhor mobilidade acadêmica entre diferentes países.

Especialmente na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, esta mobilidade já está acontecendo, como pode ser observado nos cursos de Educação Continuada oferecidos pelas instituições. Muitos dos palestristas e conferencistas que ministram os cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização ou qualquer outra modalidade, são pesquisadores advindos dos países-membros do Mercosul. Além disso, outras iniciativas que promovem a integração estão sendo levadas a efeito, como sites, listas de discussão e redes de comunicação via internet.

Assim, não resta dúvida que houve avanços substanciais no MERCOSUL educacional. No entanto, Saraiva, em artigo já citado, propõe a seguinte questão: decorridos os primeiros anos de animação na implementação do Plano Trienal, quais os resultados visíveis no sentido da realização, no Cone Sul da América, de uma posição estratégica autônoma e forte no sistema internacional do final do século?

De um lado, o autor em questão reconhece que os avanços na área educacional foram úteis ao calendário da integração comercial. Os desdobramentos educacionais do MERCOSUL foram e são úteis ao processo de integração em curso. Instrumentos jurídicos e acadêmicos foram criados para facilitar a criação de um mercado regional mais ágil e eficiente.

Por outro lado, considera o autor, os resultados são tímidos diante das tarefas ainda necessárias. A posição estratégica de conceber o MERCOSUL como uma área de desenvolvimento independente e articulada à competitividade internacional, fica patente nos resultados até agora alcançados no âmbito educacional do MERCOSUL. “O setor educacional do MERCOSUL ainda não cumpriu sua missão histórica. O processo negociador

é ainda acanhado para a dimensão hercúlea dos desafios apresentados”. (SARAIVA, 1997, p. 10)

Assim, há um descompasso entre os textos formais e a realidade. Comparando a série de protocolos, normas jurídicas aprovadas, programas, elas são ainda insuficientes para a formulação e implementação de uma verdadeira política de desenvolvimento social e econômico na região.

Saraiva aponta algumas causas: em primeiro lugar, o processo negociador está excessivamente impregnado por uma visão acrítica e pouco fundamentada das tendências internacionais em curso. Não houve ainda um programa comum dos países do MERCOSUL para atacar o atraso educacional da região, com forte mobilização e apelo social. O momento exige um MERCOSUL menos governamental e mais social. Em segundo lugar, aponta ainda que alguns programas de capacitação de recursos humanos, após 1995, foram deixados de lado. Em terceiro lugar, permanece o problema entre teoria e prática. Vários programas foram concebidos de forma muito oportuna na sua origem, mas enfrentam problemas de realização devido ao encastelamento dos ministérios e ao relativo distanciamento das realidades locais e regionais.

CAPÍTULO 2- A UNIVERSIDADE NOS PAÍSES DO MERCOSUL

Apresentam-se neste capítulo, as principais características dos sistemas universitários dos países do MERCOSUL, com a finalidade de indicar pontos em comum e diferenciações, e pensar sobre a viabilidade de integração dos sistemas universitários, bem como os condicionantes e os desafios que devem ser enfrentados.

Segundo Morosini (1997, p. 247), a realidade do MERCOSUL aponta para países

com baixos índices de desenvolvimento econômico (dívida externa acentuada, dependência industrial, baixas condições de sobrevivência etc...) com deficiências científicas e tecnológicas de grande monta, e com Sistema de Educação Superior com algumas características diferenciadas quanto à produção de conhecimentos e à formação de recursos humanos.

Assim, a história desses países é marcada e influenciada por uma variedade de conflitos, crises, contradições, que contribuíram para uma série de transformações na estrutura econômica e social. A colonização, a exploração, o capital nacional / internacional, a dependência econômica e cultural, as ditaduras militares, a dívida externa, entre outras, são algumas convergências que caracterizam os países sul-americanos.

Com a soberania dos Estados Unidos, depois da II Guerra Mundial, Lampert (1998, p. 2) observa que “a influência e o mando norte americano é visível e gerou uma dependência econômica/cultural e o empobrecimento dos países da América do Sul. Os golpes militares, apoiados pelo capital internacional, transformaram-se em ditaduras.” Esse período se estendeu por aproximadamente duas décadas, até a instalação do “Estado de Direito”. O período ditatorial variou nos países do atual MERCOSUL e os modos de enfrentar a ditadura militar foram também diferentes de país a país.

Do ponto de vista político-econômico, os países do MERCOSUL sofreram, em geral, nos meados da década de 80, dois processos

centrais e inter-relacionados: transição para a democracia e profunda crise econômica. Para estes países, a década de 80 representou uma época de grandes mudanças políticas, econômicas e sociais. As análises dos textos mostram que

a crise econômica combinada com a alta da inflação instalada na maioria dos países provocou o estancamento da atividade produtiva gerando índices negativos de crescimento e como consequência, grave degradação das condições sociais na maioria destes países. Em outras palavras, houve aumento do desemprego, diminuição da renda familiar e deterioração dos serviços sociais básicos (MARCELINO, 2001, p. 16.).

Além destas questões econômicas citadas pela autora, outro fator relevante que ocorreu na referida década é que muitos países da região estavam passando pelo processo de redemocratização, após o longo período de regime ditatorial. Esta volta ao estado democrático, vivenciado por vários países latino-americanos, promoveu o restabelecimento do “Estado de Direito”, muitas vezes apenas embrionário, em termos de transformações mais profundas nos diversos setores da vida econômica, política, social e cultural. Isto porque, harmonizar a democracia política com o crescimento econômico e equidade social constitui-se no grande desafio, como é o caso do Brasil.

Dos países do MERCOSUL, o Paraguai foi um dos últimos a promover reformas estruturais no que tange ao processo de reconstrução democrática. Após 35 anos de regime militar, em 1989, o país iniciou um período de transição democrática que até hoje não consolidou a democracia. Em 1998, foi promulgada a *Lei General de Educación* que dá nova estrutura e funcionamento à educação nacional.

O Uruguai teve uma década de autoritarismo, de 1973 a 1984. Após 1985, o Uruguai sofreu um período de transição política para a restauração democrática, embora esta nunca tivesse sido destruída, pois era bastante arraigada na sociedade. Em meados de 1985, normaliza-se a situação

política e é aprovada a *Ley General de Educacion*, que estabeleceu os princípios e objetivos, tendo em vista uma sociedade democrática.

No Chile, em 1980, o regime militar conseguiu a aprovação de uma nova Constituição Política do Estado que garantisse o programa de segurança nacional e do pensamento econômico neoliberal. Todas as áreas de previdência social, sistema de saúde, as leis trabalhistas e o sistema de educação foram objeto de profundas modificações. Coerentemente com estas idéias, os setores ideologizados pelo governo militar propuseram um plano de ação para o setor universitário, que incluía forte pressão das autoridades militares no setor acadêmico e carência de canais de participação, impulsionados pelo regime militar até o final da década de 80.

No Brasil, inicia-se a abertura política nos fins da década de 70, após longos anos de regime militar. O marco jurídico de um novo Estado foi promulgado na Constituição da República Federativa do Brasil, em outubro de 1988. Esta Constituição mostra a ruptura com o ordenamento constitucional anterior e o surgimento jurídico de um novo Estado. Em seu artigo 1º, qualificou a nação brasileira como um “Estado Democrático de Direito”, fundamentado na soberania, na cidadania, na dignidade da pessoa humana e no pluralismo político. Aí começou a ser gestada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996.

A Argentina foi um dos primeiros países do MERCOSUL a iniciar seu processo de reformas estruturais em seu modelo de desenvolvimento sócio-econômico. Com a volta da democracia em 1984, inicia-se novo período na vida do país, hoje conturbado por desequilíbrios econômicos.

Assim, todos os países do MERCOSUL passaram pelo regime militar. Em 1980, calcula-se que dois terços da população total da América Latina viviam em países de regimes militares, ou sob domínio militar. É

evidente que cada país teve um desenvolvimento histórico, mas é evidente que o militarismo na América Latina se acentuou após a Segunda Guerra Mundial, e para isso contou com o apoio norte-americano. A partir dos anos 60, os militares se instalaram de forma mais decisiva. Segundo Germano (1993, p. 48), a duração dos regimes militares, implantados a partir de 1964 em alguns países da América Latina, foi a seguinte: Brasil-21 anos (1964-1985); Uruguai-11 anos (1973-1984); Chile-17 anos (1973-1990); Argentina-17anos (1966-1983).

Segundo o autor em questão, no Brasil, a ditadura foi menos sanguinária do que aquelas implantadas, por exemplo, no Uruguai, Argentina e Chile. Segundo Paulo Sérgio Pinheiro (apud Germano, 1993, p. 49) “os militares impuserem ao Uruguai um dos mais efetivos e abrangentes sistemas totalitários do mundo (...),o país inteiro se tornou uma prisão”. Na Argentina e no Chile os “ militares mataram mais de cem vezes, *per capita* , que no Brasil”.

A maneira pela qual as ditaduras se conduziram em relação ao ensino superior foi decisiva em todos eles, sendo que a privatização e a expansão do ensino superior são fatores que vão encontrar nessa forma de regime sua vertente comum. No Brasil, além disso, a política dos governos militares impulsionou a pós-graduação.

Os autores apontam identificações nos sistemas universitários do MERCOSUL.

Segundo Morosini, (1998b, p. 89), “ apesar das inúmeras diferenças entre os sistemas de educação superior eles tem sido responsáveis por duas funções básicas: a formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos”.

Em relação à formação de recursos humanos via graduação, é interessante observar que os países do MERCOSUL tiveram um acentuado

crescimento no que tange à educação superior nos últimos 30 anos, especialmente o Brasil, que tem mantido um forte contingente de jovens dentro das universidades. Apesar de o percentual dos ingressantes na universidade ser menor no Brasil que nos outros países do MERCOSUL⁸, o Brasil tem contido mais as taxas de evasão que os demais países.

A autora em questão ainda diferencia os sistemas de educação superior do MERCOSUL quanto ao número de instituições, natureza e dependência administrativa. Assim, na Argentina, a educação superior é dividida em dois segmentos: o universitário, ministrado pelas universidades públicas e privadas, e o terciário, constituído por cursos de curta duração ministrado em estabelecimentos de ensino. O Brasil possui seu sistema de ensino superior dividido entre universidades públicas (municipais, estaduais e federais) e privadas, com grande predominância quantitativa destas últimas.

No Uruguai, a Universidad de la República, a única universidade pública, centraliza praticamente todo o ensino superior. Existe apenas mais uma universidade particular, voltada às ciências humanas. O Uruguai conta ainda com centros de formação de professores e centros de ensino superior vinculados a sistemas universitários de outros países.

O Paraguai, de forma similar ao Uruguai, concentra seu sistema de ensino superior na UNA - Universidade Nacional de Assunción e na UCA - Universidade Católica de Assunción, esta última de caráter privado. Possui também instituições não universitárias que oferecem cursos de curta duração.

Além de a natureza das instituições constituir fator de diferenciação entre os sistemas de educação superior do MERCOSUL, outro aspecto diferenciador é o decorrente da relação entre Estado e universidade.

⁸ De acordo com os dados da CEPAL de 1990, da população de 18 a 23 anos que se encontra na universidade sobre o total da população, representa 41% na Argentina, 47% no Uruguai, somente 11% no Brasil e 9% no Paraguai. Apesar de ingressar proporcionalmente mais argentinos e uruguaios do que brasileiros, concluem a graduação somente 1/5 dos universitários argentinos, 1/3 dos uruguaios e 1/2 dos brasileiros.

Na Argentina e no Uruguai, as universidades públicas gozam de autonomia absoluta. No Brasil, predomina a centralização, com autonomia universitária controlada⁹, de modo que o Ministério da Educação e Desporto torna-se dependente do Ministério da Ciência e Tecnologia.

Outro fator de diferenciação no sistema de educação superior no MERCOSUL é o relativo à formação de recursos humanos em nível de pós-graduação - mestrado e doutorado. O Brasil tem o mais forte sistema de pós-graduação da América Latina.¹⁰ A política dos governos militares impulsionou a pós-graduação, fato esse que não ocorreu nos demais países do Cone Sul, sob o jugo do mesmo regime. A existência da grande quantidade de cursos de pós-graduação reflete um maior número de pesquisadores do Brasil que nos outros países do MERCOSUL.

A seguir, a organização dos diversos sistemas de educação superior nos países do MERCOSUL.

A UNIVERSIDADE NO BRASIL

No plano internacional, a década de 80 é marcada pela crise econômico-financeira que se reflete no Brasil, através da cobrança da dívida, com ajustes gigantescos impostos pelo FMI, diminuindo as possibilidades de investimento da própria indústria e retardando o processo de desenvolvimento. Segundo Catani (1996, p. 20),

apesar desse atraso produtivo causado pela falta de recursos financeiros, no início dos anos 90, os empresários brasileiros se viram obrigados a enfrentar a modernização tecnológica e as novas formas de gestão empresarial diante de dois fatores determinantes: o acirramento da recessão econômica, que tornava o mercado interno ainda menor e a política de abertura da economia brasileira

⁹ Esta dependência tem suas origens na criação do sistema de ensino superior no século passado.

¹⁰ De acordo com os dados de Morozini, (1998b, p. 91), em 1966 havia 66 cursos de pós-graduação, e em 1998 cerca de 1728, dos quais 64% com avaliação de bons ou muito bons.



ao comércio internacional promovida pelo presidente Fernando Collor de Mello.

Assim, de um lado, as grandes transformações da ordem internacional e a tendência de transformação do processo produtivo brasileiro forçam o Brasil a inserção na economia mundial e obrigam a aproximação dos dois setores: os setores produtivos, dos centros elaboradores de conhecimento (as universidades e os centros de pesquisa do governo) em face do papel central ocupado pela ciência e pela tecnologia. Além disso, a necessidade de financiamento de laboratórios e a formação de recursos para a pesquisa aproximam a educação superior dos empresários.

A pesquisa e a educação superior passam a estar sujeitas a profundas modificações. A reformulação do processo produtivo, tendo “como pano de fundo a 3a. Revolução industrial e os mecanismos do mercado orientados pelos pressupostos neoliberais parecem ser os parâmetros centrais”(Catani, 1996, p.22)

Fazendo uma retrospectiva histórica, o Brasil foi um dos últimos países do Cone Sul a criar sua primeira universidade.

Segundo Puterman (2000, p.45)

A universidade brasileira já nasceu com um atraso de mais de cinco séculos. Quando a Europa já estava em plena revolução industrial e quando a educação meramente humanística e literária já estava sendo superada por uma visão mais prática e utilitária de ensino, no Brasil, ainda estavam começando a surgir os primeiros cursos superiores, escolas isoladas, nas capitais: as Faculdades de Medicina, do Rio de Janeiro e Bahia, e as de Direito, de São Paulo e Recife.

Os cursos isolados datam do século XIX, motivados pela vinda da família real para o Brasil. Foram inspirados no modelo francês napoleônico, com forte tendência a priorização da transmissão de conhecimentos. Preocupavam-se especialmente em dar um título aos filhos da aristocracia rural brasileira, além da defesa militar da colônia, tornada a sede

do governo português. Eram cursos isolados e instituições de ensino superior. Ao longo do primeiro e segundo império, aumenta o debate pela constituição de uma universidade no país.

A primeira universidade criada no Brasil foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Em 1927, cria-se a Universidade de Minas Gerais e, em 1934, a Universidade de São Paulo, resgatando, com esta instituição, a hegemonia paulista na vida política do país. Em 1935, Anísio Teixeira, então Secretário da Educação do Rio de Janeiro, cria a Universidade do Distrito Federal (UDF).

Tanto no caso da USP como da UDF, a preocupação com a questão do desenvolvimento da pesquisa e dos “altos estudos” é central (Mendonça, 2000). Observe-se que o decreto que instituiu a UDF previa a manutenção de “cursos de biblioteconomia, arquivo e museus”¹¹. Porém, até 1939, época em que a referida universidade foi extinta, não haviam sido criados esses cursos.

Em 1937, deu-se a criação da Universidade do Brasil, por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação de 1934 a 1945, como universidade-padrão, que deveria servir de modelo a todas as instituições existentes ou a serem criadas no país.

Sob o impacto do populismo, o ensino superior passou por um primeiro surto de expansão no país. Cunha (1983) aponta algumas características desse processo de expansão, observando que o número de universidades cresceu de cinco, em 1945, para 37, em 1964.

Em 1961, foi instituída a Universidade de Brasília, cuja fonte inspiradora foi a extinta UDF. A universidade da nova capital foi implantada com enorme rapidez e seus professores recrutados dentre os melhores do país.

¹¹ Foi a primeira universidade a prever tais cursos.



Nesta época, assiste-se a uma crescente radicalização do debate sobre a reforma universitária e recrudescem os movimentos estudantis. Os estudantes propunham suspensão imediata da cátedra vitalícia, adoção do regime departamental e do tempo integral para professores, aliado à melhoria salarial e às condições de trabalho e criação de um sistema eficiente de assistência ao estudante. Propunham ainda uma estrutura de governo da universidade, que permitiria construir sua autonomia administrativa e didática.

Segundo Cunha (2000, p. 175), o projeto da reforma universitária nasceu e se desenvolveu no âmbito do movimento estudantil. Somente às vésperas do golpe militar de 1964, um contingente representativo de docentes passa a assumi-lo.

Com a criação do Conselho Federal de Educação em 1961, este órgão passou a assumir a direção da política oficial do ensino superior. Na verdade, as varias soluções administrativas e pedagógicas incorporadas à reforma de 1968, emergiram no momento anterior a 1964.

A reforma universitária de 1968 foi consubstanciada na Lei 5540/68 e legislação complementar. Define, como objetivos do ensino superior, a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível superior. A lei priorizou a universidade em detrimento do ensino isolado.¹² Assim, com ela se efetivou a criação da instituição universitária no Brasil.

A Lei 5540/68 propõe ainda a organização funcional da universidade sem duplicidade de órgãos, com os departamentos articulados entre si. Prevê órgãos centrais de supervisão do ensino e pesquisa, e estabelece que a coordenação didática seja feita por um colegiado

¹² Porém, não foi isso que ocorreu. Segundo Puterman (2000), nos últimos 25 anos, o crescimento do número de cursos isolados foi significativamente superior ao de universidades.

representativo das universidades. Esta lei eliminou a cátedra, por considerá-la incompatível com a estrutura departamental.

A universidade, como produtora de conhecimentos, com indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, só se tornou realidade após a reforma universitária de 1968. Esta reforma foi gestada em um momento de grande repressão política e ideológica, através de atos institucionais baixados pelos regimes militares. Cite-se, por exemplo, o Ato Institucional no. 5/68 e o Decreto-lei 477/69, que ameaçavam os professores (com a perda do emprego), e estudantes (com a expulsão) que fossem acusados, em rito sumário, por práticas de atividades consideradas subversivas.

Segundo Cunha (2000, p. 178),

Aí está mais uma característica distinta na história da universidade brasileira quando comparada com a maioria dos demais países latino-americanos. Sem considerar as danosas consequências que a ditadura militar (1964-1982) teve na vida acadêmica, não é possível deixar de levar em conta o fato de que foi nesse período que o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso. Para tanto, é preciso considerar os efeitos contraditórios que o regime autoritário provocou nas instituições de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica.

Assim, a reforma de ensino empreendida em 1968, mediante a Lei 5.540, propiciou condições para a criação efetiva da universidade no Brasil, onde até então havia, em geral, institutos isolados. Apesar disso, a política universitária dos anos 70 foi bastante criticada pelos professores, pesquisadores e estudantes.

Segundo Mendonça (2000, p. 148), a partir da lei da reforma universitária, as universidades, particularmente as públicas, entraram em um processo de consolidação, especialmente impulsionado pela definitiva implantação dos cursos de pós-graduação. No cenário do “regime militar as universidades públicas se ocuparam da pós-graduação e da pesquisa e as

universidades privadas se ocuparam da demanda em expansão da graduação”. (TRINDADE, 2001, p.121)

No bojo do processo de reforma universitária, as universidades brasileiras instituíram um novo segmento de ensino e pesquisa - os programas de pós-graduação – inspirados no modelo norte- americano. O incentivo à pós-graduação compensou as condições nefastas criadas pelas intervenções policiais na universidades, nas duas décadas que se seguiram ao golpe militar de 1964. Os programas de pós-graduação vieram a constituir o verdadeiro motor da reforma universitária (CUNHA, 2000, p.184), mesmo porque recebia os docentes-pesquisadores que haviam sido compulsoriamente aposentados por razões ideológicas.

Porém, a autonomia da universidade não teve condições de se efetivar, no contexto do regime autoritário.

Ao longo dos anos 70, multiplicaram-se as instituições isoladas de ensino superior criadas pela iniciativa privada. Mendonça (2000, p.148) considera que houve a criação de um sistema dual de ensino, formado de um lado pelas universidades públicas, e, por outro, por um sem número de instituições isoladas que se diferenciam das primeiras pela qualidade de ensino oferecido.

O contexto político do início da década de 80, com o esgotamento do regime militar e o fortalecimento das organizações tendentes à democratização, muito contribuiu para a expansão das instituições isoladas de ensino superior privado. Os anos de 1982 e 1983 foram muito importantes no processo de transição para a democracia, porque pela primeira vez, após 1965, realizavam-se as primeiras eleições diretas para os governos dos Estados.(CUNHA, 2001, p. 126)

Assim, com o crescente depauperamento do regime militar e redemocratização do país, o debate sobre os rumos da universidade foi

retomado. Formou-se a associação de docentes, a ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), que participa ativamente de todos os processos, inclusive do processo da discussão da Constituição de 1988.

Mudanças substantivas no ensino superior estão sendo, atualmente, introduzidas pela política educacional implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Esse governo vem conduzindo desde 1995 ampla reforma de ensino, que se consubstanciou na Lei Diretrizes e Bases e outros documentos legais complementares.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996, ainda em fase de implantação, em seu artigo 43 relativo à educação superior, reitera os propósitos relativos aos objetivos da universidade, quando explicita, entre outros, a finalidade da educação superior: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento e promover a extensão. Observe-se que as primeiras idéias em relação à nova LDB começaram a ser debatidas por educadores, desde 1987. Considerando que somente foi aprovada em 1996, algumas idéias e o contexto sócio-político-econômico configuravam-se de forma diferente quando comparado aos primeiros projetos encaminhados no final da década de 80. Apesar do neoliberalismo já estar presente desde os meados da década de 80, somente nos anos 90 seus efeitos e transformações se fizeram sentir de forma mais marcante. Esvaziaram-se muitas das primeiras idéias discutidas. Assim, a nova LDB já nasceu sofrendo severas críticas por parte dos educadores.

O Brasil possui um sistema de ensino superior bastante diversificado. O número de faculdades isoladas é significativamente maior que as universidades. A grande maioria dos docentes com titulação de doutor trabalha nas universidades públicas, sendo menor o número de doutores que

trabalham nas universidades particulares. Esta afirmativa pode ser ratificada pelos dados recolhidos e apresentados no capítulo 4 deste trabalho.

A educação superior está dividida em cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão. Os primeiros são destinados a ampliar conhecimentos ou promover uma determinada qualificação profissional, sem necessariamente ingressar em curso de graduação. Tais cursos oferecem certificado ou diploma, diferentemente dos cursos tradicionais de graduação que conferem titulações de bacharel, tecnólogo ou licenciado.

Para ingressar em cursos de graduação, é necessário ter sido classificado em processo seletivo, além de ter concluído o ensino médio ou equivalente.

Os cursos de pós-graduação compreendem os programas de mestrado e doutorado (denominados de *stricto sensu*), cursos de especialização (denominados de *lato sensu*) e aperfeiçoamento, e estão abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação.

A nova LDB, em seu artigo 52, trata da titulação de docentes, quando exige que pelo menos um terço do corpo docente das universidades deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Apesar de tardiamente ter criado sua primeira universidade, o Brasil tem um sistema de pós-graduação mais desenvolvido que qualquer outro país do MERCOSUL. Observa-se uma grande concentração de cursos de pós-graduação em determinadas regiões, como a Sudeste, e, mais especificamente, em determinadas áreas do conhecimento. Na maioria dos países do MERCOSUL, a pós-graduação é ainda incipiente. No capítulo em que são analisados os dados coletados através de questionários sobre a existência de cursos de pós-graduação, fica evidente a presença deles em grande parte das instituições brasileiras.

A UNIVERSIDADE NA ARGENTINA

A educação superior na Argentina está sendo orientada em direção ao mercado e suas exigências, moldada de forma semelhante à proposta global que percorre a América Latina. Com a implantação da lei de Educação Superior, criaram-se novos organismos estatais e paraestatais, modificando significativamente a relação entre universidade e Estado.

A emergência do sistema universitário argentino foi produto de um processo que ocorreu no conjunto da América Latina. Sofreu influências do golpe militar que acabou com o peronismo, em 1955.

Segundo Krotsch (1996, p. 37) a “universidade que se desenvolveu entre 1955 até 1966 (período entre a derrocada do peronismo e o golpe militar do general Onganía) consegue combinar temporariamente desenvolvimento científico e participação política”. De cunho nacionalista e liberal, era ao mesmo tempo laica e católica. A Lei n. 14.557, divisor de águas na história universitária, promulgada em 1958, e que regula o funcionamento das universidades privadas, expressa os confrontos entre os defensores da educação laica e livre. A expansão das universidades privadas, quer de caráter confessional, quer de caráter empresarial, representou em termos quantitativos o aumento de sete, em 1956, para 30, em 1970, das quais 21 eram privadas.

A segunda expansão deu-se no regime burocrático-autoritário, a partir de 1966. De 1971 até 1974, foram criadas 19 universidades, sendo que em 1973 proibiu-se a criação de novas universidades. Este número permanece estável até 1989, momento em que se inicia novo processo de implantação de universidades públicas e privadas, com base em demandas ligadas a interesses

políticos, municipais e provinciais (universidades públicas) e a grupos de interesse comercial ou confessional, no caso das universidades privadas.

Em 1983, com o novo governo democrático, abre-se novamente o período da redemocratização da vida universitária argentina, sob condições fundamentalmente diferentes das experiências democráticas anteriores. Devido principalmente à abertura econômica, as relações entre o Estado e a universidade eram diferentes. Este período, que se inicia em 1983, caracteriza-se por um crescimento acelerado de matrícula, regularização dos concursos, criação dos escritórios de ciência e tecnologia em quase todas as universidades. Houve um aumento significativo da massa docente, de reivindicações salariais e implantação do Conselho Inter-Universitário Nacional.

Em dezembro de 1983, o novo governo democrático intervém na criação das universidades através de decreto pelo qual as universidades passam a ser regidas pelos mesmos estatutos, antes de 1966.

Em 1989, quando o partido justicialista assume o governo, começa a desenvolver-se uma forte política de descentralização em torno de uma estratégia na qual o Banco Mundial teve papel central. A nova política educacional descentralizou, por meio da transferência de serviços educativos para as províncias, tarefas que antes eram responsabilidades do poder central. Criou-se, em 1993, vinculados à gestão universitária, a Secretaria de Gestão Universitária que passou a regular os organismos que logo adquiriram um estatuto legal por meio da lei universitária que plasmou a política universitária do Banco Mundial, num momento fortemente influenciado pelo patrimonialismo e penetração dos interesses privados. Nesse contexto, foram criadas 30 universidades privadas. Note-se que, na Argentina, a pós-graduação mesmo nas universidades públicas não é gratuita.



A *Ley de Educación Superior* n. 24.251, sancionada em 1995, é um marco institucional na Argentina. Esta lei regulamenta toda a organização e o funcionamento do sistema educativo superior. Em seu artigo 5º. determina que o ensino superior está constituído de instituições de educação superior universitárias que compreendem universidades e institutos universitários, de formação docente, humanística, social, técnico-profissional ou artística.

Para ingresso na universidade, prevalece o sistema de ingresso irrestrito, em que a única exigência formal é a aprovação no nível anterior-*Polimodal*. Para os maiores de 25 anos, a lei estabelece uma exceção, devendo comprovar que possuem preparação e/ou experiência “laboral”, bem como atitudes e conhecimentos suficientes, de acordo com os estudos que desejam iniciar.

O sistema universitário argentino é o pioneiro no Cone Sul. Iniciou-se no século XVII, com forte orientação jesuítica e predominância das humanidades. A partir do século XIX, introduziu-se, como no Brasil, o modelo francês napoleônico de cursos isolados e de cursos profissionalizantes, fortemente marcado pela tendência para a transmissão de conhecimentos. Em 1958, com a autorização para o funcionamento de universidades privadas, multiplicaram-se as universidades, que tenderam para um atendimento das necessidades em nível regional, com multiplicidades de cursos, deixando de lado aquelas tradicionais carreiras como medicina e direito.

Atualmente a universidade argentina clama por um quadro normativo que possa organizar a explosão do seu sistema universitário. Esta necessidade parece não ter mobilizado ainda nenhum dos setores de interesse público ou privado.



A UNIVERSIDADE NO URUGUAI

À semelhança do Brasil e da Argentina, no Uruguai, as origens do sistema de ensino superior, trouxeram as marcas do sistema napoleônico de ensino, com cursos voltados predominantemente para a transmissão de conhecimentos e de cunho profissionalizante.

Todo o sistema de educação superior do Uruguai está estruturado sobre duas instituições, uma de gestão pública denominada *Universidad De La República*, e outra privada - *Universidad Católica Del Uruguai "Damaso Antonio Larrañaga"*. Os cursos variam de três a oito anos. Para ingresso nas duas instituições universitárias, é necessário que os interessados tenham concluído a educação média, sem necessidade de exame de admissão. Em algumas faculdades há um exame no primeiro ano com a finalidade de apenas determinar o nível de preparação do aluno.

Diferentemente da Argentina e do Brasil, a única universidade pública uruguaia - a *Universidad de la República* - concentra a maior parcela do ensino superior e da investigação no país. Plasmada pela lei orgânica de 1908, a modernização de estruturas de pesquisa e ensino, empreendidas pelos outros países da América Latina no final dos anos 50 e começo de 60, teve pouca repercussão no Uruguai. Apesar disso, constituiu-se em uma força contra o avanço do autoritarismo que culminou com o golpe do Estado, em 1973.

Com o golpe de Estado de 1973 (até 1984), os representantes da ditadura na universidade pouco fizeram para modernizar a instituição. Contribuíram para prejudicar o nível de ensino, desmantelaram as incipientes estruturas de pesquisa e instauraram um asfixiante controle policial nas salas de aula. Em 1985, a restauração da universidade tradicional foi recebida com

alívio. Nesta época, era enorme o crescimento do corpo discente, que chegava a ter uma população similar à Universidade de São Paulo e um orçamento equivalente a sua 6a. parte, tendo que enfrentar os desafios de uma modernização longamente postergada. Em 1985, a *Universidad de la República* já não era a única, pois, no período da ditadura, foi autorizado o funcionamento de uma universidade privada. Apesar disso, continuou sendo a protagonista de quase toda pesquisa realizada no ensino superior no Uruguai, concentrando mais da metade de todas as atividades de pesquisa e desenvolvimento do país.

A universidade uruguaia, similar à argentina e à brasileira, tem sofrido problemas desafiantes que entravam seu desenvolvimento, tais como: massificação estudantil, inadequação de infra-estrutura, baixa remuneração de seus docentes e carência dos egressos do ensino médio. O grande crescimento das matrículas nas universidades, praticamente garantidas a todos os estudantes que concluem o 2o. grau, acarretou queda na qualidade e no rendimento de ensino e aprendizagem, mesmo porque as estruturas universitárias não se modificaram para receber esta demanda. Segundo os dados de Morosini (1998a, p. 31), “as matrículas aumentaram de 18.000 há trinta anos para 65.000”. O orçamento da universidade manteve-se praticamente inalterado, nos últimos dez anos.

Outra questão também é a relativa ao tempo de trabalho dedicado à universidade, questão comum à Argentina e ao Brasil, no que se refere às universidades particulares: um baixo percentual de docentes se dedica integralmente às atividades acadêmicas, sendo que a maioria se dedica somente à docência. No levantamento de dados realizado através de questionário e apresentado no capítulo 4 deste trabalho, este fato foi confirmado.

A UNIVERSIDADE NO PARAGUAI

O sistema educacional do Paraguai é estabelecido na *Ley General de Educación*. Em seu artigo 47, determina que a educação superior se desenvolverá pelas universidades e institutos superiores e outras instituições de formação profissional de terceiro nível. Esclarece ainda que são universidades as instituições que abarcam uma multiplicidade de áreas específicas do saber, cumprindo sua missão de investigação, educação, formação e capacitação profissional e, por fim, serviços à comunidade. Em seu artigo 50, a lei define as instituições de formação profissional de terceiro nível como aquelas que habilitam para o exercício de uma profissão.

No Paraguai, as instituições de ensino superior podem se classificar em universitárias e não universitárias. As instituições não universitárias são organismos dependentes de ministérios do Estado, tais como o Ministério de Educação e Cultura, órgão responsável pela administração de profissionais para a docência do ensino primário e médio.

A maior parte do ensino superior do Paraguai se concentra nas universidades. A Universidade Nacional de Assunção (UNA) é a maior e a mais antiga, fundada em 1889. Tem um total de 12 faculdades, 7 escolas e 4 institutos de ensino superior e possui 61 carreiras de nível superior, com várias filiais no interior.

Outra universidade de destaque é a Universidade Católica Nossa Senhora de Assunção (UCA) que, como a UNA, mantém unidades no interior.

Estas duas universidades, como no Brasil, têm por finalidades a docência, a investigação e a extensão. No entanto, as universidades paraguaias têm encontrado dificuldade para cumprir estes três fins devido à modesta verba que o Estado lhes destina. Para suprir esta deficiência, foi



criado uma Fundo Central de Investigações na UNA, através do qual vários projetos têm sido subsidiados.

Quanto às demais universidades paraguaias, há sete universidades particulares, a maioria delas de criação recente, que oferecem principalmente carreiras administrativas, informática e outras similares.

No Paraguai, os ensinos pré-primário, primário e secundário ficam sob a jurisdição do Ministério de Educação e Cultura. Até 1993, não havia nenhum organismo que coordenasse a política de educação superior. Nessa época promulgou-se a lei que cria o Conselho das Universidades, cuja finalidade principal é regular a criação de novas universidades e zelar pela manutenção de um nível aceitável de qualidade das já existentes.

Em 20 de junho de 1992, é promulgada a nova constituição da República do Paraguai, após longos anos de ditadura. O seu artigo 79 refere-se às finalidades da universidade e do ensino superior: formação profissional superior, investigação científica e extensão. Sob a égide do regime democrático, as universidades são autônomas, estabelecem seus estatutos e elaboram seus planos de acordo com a política educativa e os planos de desenvolvimento nacional. Diferentemente dos outros países do MERCOSUL, as universidades não dependem do Ministério da Educação.

Considerando que o ensino superior no Paraguai padece de grandes deficiências, seria muito importante uma possível integração com universidades estrangeiras, deficiências estas que poderiam ser minimizadas mediante um processo de integração e cooperação de outras universidades da região. O maior problema reside na escassez de professores de bom nível, o que dificulta qualquer plano de melhoria acadêmica.

A UNIVERSIDADE NO CHILE

Em 1980, o regime militar consolidou-se no poder através da Constituição Política do Estado. Este fato, associado a um programa de “modernizações”(que compreendia reformas na previdência social, sistema de saúde, leis trabalhistas e sistema educativo), inspirado no modelo neoliberal, levou à transformação do sistema de educação superior que existia no Chile até a década anterior.

Esta “modernização educacional” apresentou-se com as seguintes características: diminuição da despesa pública com educação superior, privatização deste nível educacional e fonte de financiamento das novas instituições educacionais.

As oito universidades existentes estavam sob forte intervenção, com todos os seus reitores nomeados altos oficiais das Forças Armadas. Primeiramente, diversificou-se a educação superior em três níveis: as universidades, as instituições profissionais (4 ou 5 anos de duração) e os centros de formação técnica para cursos de 2 ou 3 anos de duração. Criaram-se novas instituições particulares, mas todas com uma restrição: “ não atentar contra as instituições vigentes nem contra a doutrina de segurança nacional” (CATANI, 1996, p.74).

A medida mais radical adotada pela modernização educacional foi do sistema de financiamento público: a verba estatal para as universidades diminuiu mais de 40% . Para compensar este fato, procedeu-se a cobrança de *aranceles* (taxas) de matrículas, bem como promoveu-se a venda de serviços por parte dessas instituições, mediante contratos com os setores públicos e privados. Procedeu-se também a um sistema de incentivo estatal que beneficiou as melhores universidades onde se matriculavam os

melhores dos 20.000 alunos selecionados entre os 120.000 advindos do ensino médio (Prueba de Aptitud Académica-PAA).

A partir de 1986, com a criação e o desenvolvimento das instituições de ensino superior de caráter privado, foi atingida a significativa cifra de mais de 60 universidades privadas e 80 institutos profissionais. Porém, as carreiras de mais alto custo e de maior prestígio continuaram a ser assumidas pelas instituições com financiamento estatal, enquanto as instituições privadas mantinham cursos de baixo custo, denominados de “giz e lousa”, tais como, direito, jornalismo, economia, administração, etc.

Alguns fatores contribuíram para a privatização da educação superior no Chile, tais como: o crescimento sustentado, que levou um grande contingente de jovens que terminavam o ensino médio a querer continuar seus estudos; o desajuste entre a matrícula do ensino médio e educação superior; a crescente incorporação da mulher no campo profissional do Chile; e a política expressa pelo governo militar, a partir da década de 80, de favorecer a educação privada e restringir os gastos com educação superior.

Em síntese, a experiência chilena pode ser resumida, nas duas últimas décadas, em um sistema de educação superior que cresce pela proliferação institucional privada, sem contudo fazer a devida avaliação, fato que origina uma oferta de educação superior, regida basicamente pela demanda bem como o aumento dos *aranceles* (taxas) acadêmicos.

Embora se identifiquem pontos comuns nos sistemas universitários dos países do MERCOSUL, determinados pela mesma localização geográfica, por lutas econômico-sociais próprias de países em

desenvolvimento, marcas da instabilidade político-democrática, pela expansão de um sistema privado de educação superior, pode-se afirmar que a tarefa de se propor um processo de integração é desafiante, porém se coloca como necessária, em vista de um processo de integração regional nos aspectos sociais, econômicos e as diversas políticas travadas no âmbito do MERCOSUL.

Os objetivos e princípios de uma educação democrática estão formalizados legalmente nos cinco países. Diante do exposto, o que se deseja destacar é que, do ponto de vista das estruturas educacionais determinadas pelas respectivas legislações, os países do MERCOSUL reúnem elementos fundamentais que favorecem o processo de integração em curso.

Os temas e problemas são bastante comuns no conjunto dos diferentes países do Mercosul. Mas o caminho das reformas segue rumos diferentes, condicionados em cada país, especialmente pela conjuntura política e econômica. No Chile, por exemplo, o êxito das reformas está claramente associado ao contexto político. Segundo Kent (1996, p. 26), “a repressão desencadeada pelo regime militar destruiu o movimento estudantil e impediu o surgimento de um setor sindical forte”. A Argentina ensaia agora uma transformação mais profunda e uma reforma mais ampla.

Outras questões parecem comuns aos diferentes países: o crescimento do setor privado e a expansão da matrícula. No Brasil e Chile, a expansão do setor privado foi grande, apesar de não ter sido derivada de uma política propriamente dita. Em alguns casos, produziu-se em consequência de uma reforma universitária, que atuou como um estímulo indireto. Assim ocorreu no Chile em 1967, entre 1980 e 1982, e no Brasil em 1968.

Além disso, existe nos países analisados uma coincidência cronológica no que concerne à expansão dos sistemas de educação superior. Em todos eles, com exceção da Argentina, as matrículas cresceram em ritmo



acelerado no final dos anos sessenta e início dos setenta. O Brasil e Chile se distinguem pela existência de uma reforma universitária neste período.

No Brasil, a intervenção do governo através da reforma se limitou ao setor público, mediante a ampliação de oferta de vagas e a criação de novas universidades federais. Mas quando se contrapõe o alto índice de crescimento no setor privado, percebe-se que o setor público se expandiu pouco. Especialmente no Estado de São Paulo, “a grande expansão do ensino privado ocorreu a partir da segunda metade dos anos sessenta até o final da década de setenta. Esta tendência de crescimento reduziu-se nos anos oitenta sendo retomada na década de noventa especialmente em sua segunda metade” (TANURI, 2001, p. 2).

No Chile, um dos efeitos da reforma de 1967 foi a expansão do setor público, interrompida em 1973 com a queda do governo democrático: com a implantação do governo autoritário diminuiu drasticamente o número de matrículas. No final de 1980, com uma nova reforma universitária, inaugurou-se uma segunda etapa de expansão.

Na Argentina, a expansão das matrículas deu-se precocemente, coincidindo com o primeiro período peronista, entre 1945 e 1955, sobrevivendo principalmente por uma política de ingresso irrestrito.

Em síntese, a expansão dos sistemas de educação superior nos países do MERCOSUL ocorreu em dois momentos: o primeiro foi no final dos anos sessenta e começo dos setenta, e o segundo ocorreu nos anos oitenta, coincidindo com o processo de descompressão dos regimes autoritários no Chile e, em menor escala, na Argentina.

Além da expansão nos sistemas de educação superior do MERCOSUL, outro aspecto analisado refere-se às políticas de ingresso nas universidades: ingresso irrestrito ou mediante exame de seleção. Na Argentina, prevalece o sistema de ingresso irrestrito, em que a única

exigência formal é o diploma de ensino de nível médio, ou médio superior, conforme o caso. Seu efeito imediato é o crescimento das matrículas no setor público, em especial nas universidades nacionais localizadas em grandes centros urbanos. É o caso, por exemplo, da UBA -Universidade de Buenos Aires- com cerca de 150.000 alunos.

No Brasil e no Chile, a política de ingresso no setor público sempre foi bastante seletiva e o acesso à educação superior depende de exame específico. Assim, não foi por coincidência que os sistemas de educação superior destes países se expandiram especialmente pela criação de novas instituições privadas, que concentram por volta de 60% das matrículas. No Brasil, excetuando a criação da rede federal e a criação das sedes regionais nas grandes universidades do Chile, optou-se por limitar o crescimento do setor público, tanto em relação à oferta de vagas e contratação de professores, como à criação de novas instituições de ensino superior.

Resumidamente, o acesso ao ensino superior nos diferentes países do MERCOSUL está estruturado da seguinte forma:



REQUISITOS DE INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR NOS DIFERENTES PAÍSES DO MERCOSUL

	ETAPAS DA EDUCAÇÃO	REQUISITOS DE INGRESSO
ARGENTINA	Universitária	Não há processo seletivo, apenas ter concluído a etapa educacional denominada Polimodal.
	Não universitária	
BRASIL	Cursos seqüenciais	Concluído o ensino médio e sujeito às exigências das instituições de ensino que oferecem tais cursos
	Cursos de extensão	Sujeito às exigências das instituições que oferecem tais cursos
	Cursos de graduação	Concluído o ensino médio ou equivalente e ter sido aprovado em processo seletivo
	Cursos de pós- graduação	Concluído a graduação e sujeito às exigências das instituições de ensino que oferecem tais cursos
PARAGUAI	Universitária	Sujeito a um exame de ingresso concluído o <i>Bachillerato</i>
	Não universitária	
URUGUAI	Universitária	Não há exame para ingresso, apenas ter sido aprovado no <i>Bachillerato</i> ou nos cursos técnico profissionalizantes
	Não universitária	Concluído o <i>Bachillerato</i>
CHILE	Universitária	Concluído o ensino médio ou equivalente e ter sido aprovado em processo seletivo

Fonte: Legislação dos países
Quadro: Elaboração própria

Destacam-se a Argentina e o Uruguai, países onde existe o livre acesso à universidade, independente de exames de seleção. No Brasil, no Chile e no Paraguai, os alunos estão sujeitos a um exame de ingresso nas universidades, o que causa uma grande demanda para vagas em universidades

particulares, advinda do baixo número de vagas oferecidas pelas universidades públicas.



CAPÍTULO 3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM BIBLIOTECONOMIA NO MERCOSUL

3.1 MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO BIBLIOTECONÔMICA NOS PAÍSES DO MERCOSUL

A análise histórica possibilita o conhecimento da dimensão temporal em que se inserem os cursos de Biblioteconomia em estudo, sobretudo possibilitando compreender a dinâmica do contexto no qual foram criados.

Nos diversos países do Mercosul, a formação biblioteconômica foi marcada pela fusão das duas correntes: a humanista, com raiz européia, na “École Nationale de Chartres”, criada em 1821, em Paris (a primeira do mundo a ensinar Biblioteconomia); a técnica, de raiz norte-americana, criada em 1887, com a Escola de Bibliotecários na Colômbia.

A Argentina, em virtude de possuir tradição de interesse por bibliotecas, teve o primeiro curso de Biblioteconomia criado já em 1822. Já no século 19, havia abundante literatura sobre bibliotecas escolares e bibliotecas populares, datando deste século a criação da Biblioteca Nacional. No início do século XX, aparecem as primeiras bibliotecas especializadas e as bibliotecas universitárias. “Em 1910 Buenos Aires pelo conjunto de suas bibliotecas era um dos primeiros centros culturais da América Latina”.(FERNÁNDEZ, 1979, p. 7)

Este desenvolvimento na área biblioteconômica acarretou a criação dos primeiros congressos em bibliotecas argentinas e, em 1908, acontece o primeiro deles, como também a criação da Associação Nacional de Bibliotecas. Começa aí a se definir o perfil do bibliotecário que vem até nossos dias. Um evento marcante é “El Congresso Internacional Americano



de Bibliografia e História”, realizado em Buenos Aires, que contemplou, entre os temas, o ensino de Bibliologia, ressaltando outros, tais como, estudo do livro como ciência, como indústria (impressão, encadernação), como elemento de biblioteca (ordenação, nomenclatura, conservação etc...). Começa a formar-se uma consciência sobre a necessidade de preparação especial, vinculada inclusive com centros superiores de estudo e, em particular, com a Faculdade de Filosofia e Letras, e a configurar-se a importância do tema de formação do profissional bibliotecário, porém com caráter essencialmente técnico: há um grande destaque sobre a necessidade de conhecer as técnicas e aplicá-las. É o momento que se inicia a tecnificação da Biblioteconomia Argentina, quando os cursos de capacitação bibliotecária se resumiam em catalogar e classificar.

Porém, o primeiro programa sistemático para treinamento de bibliotecários na América Latina teve lugar no Rio de Janeiro em 1915, com currículo nitidamente de influência humanista européia, mesmo porque no Brasil, em junho de 1911, havia sido criado o “primeiro curso de Biblioteconomia na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro que começou a funcionar efetivamente em 1915, sob a influência da “École Nationale de Chartres”.

Em outubro de 1929, foi instalado no Instituto Mackenzie, de origem americana, o segundo curso de Biblioteconomia do país, com orientação tipicamente americana. A influência francesa é deixada de lado, partindo-se para uma Biblioteconomia tipicamente americana. Este modelo norte-americano sobreviveu na formação de bibliotecários no Brasil, até a década de 80.

Em 1922, inicia-se na Argentina o ensino sistematizado da primeira escola argentina e a primeira em nível universitário da América Latina, na Faculdade de Filosofia e Letras. Sua proposta inicial pretendia

formar o arquivista e o bibliotecário para os serviços de museus, com um currículo de tendência marcadamente humanista, com matérias voltadas para literatura e filosofia, identificando-se com a corrente européia.

Em 1937, inicia-se um segundo curso de Biblioteconomia na Escola de Serviço Social dependente do Museo Social Argentino, de caráter privado e de inspiração norte-americana, que em 1951 se transforma em curso superior. Daí em diante, sucedem-se eventos e congressos, sempre com a preocupação de formação profissional, programas e currículos. Apesar de ser a segunda, a escola do Museo Social se firmou mais rapidamente, passando a conferir o título de formação universitária em 1957, e adquiriu muito mais força que o curso da Faculdade de Filosofia e Letras que tinha, como um de seus principais problemas, a questão da evasão. Estes dois primeiros cursos da Argentina sofreram sucessivas reformulações curriculares, porém a tendência nitidamente técnica marcou estes currículos: das 18 disciplinas do primeiro currículo da escola do Museu Social, 13 delas eram técnicas e as outras cinco, voltadas para história: história da literatura, história da filosofia, história da ciência, história da arte e introdução à história.

No Brasil, em 1935, quando da criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), o Decreto que a instituiu previa a manutenção de “*cursos de biblioteconomia, arquivo e museus*”. Porém, até 1939, época em que a referida universidade foi extinta, ainda não haviam sido criados os cursos, devido talvez à grande agitação política que o país viveu nesse período. Até o final da década de 40, funcionavam cinco cursos de Biblioteconomia no país. No início da década de 50, foram criados mais três, totalizando oito cursos de Biblioteconomia, porém nenhum deles de nível superior. “Em 1959, o Ministério do Trabalho reconheceu a profissão dentro do quadro das profissões liberais. Somente em 1962, foi aprovado o currículo mínimo para o curso de Biblioteconomia, face à exigência da lei Diretrizes e

Bases (1961), de que o Conselho Federal de Educação fixasse o currículo mínimo dos cursos superiores ficando assim consignado curso em nível superior, com três anos de duração” (OLIVEIRA, 1996, p. 24)

Como na Argentina, esse primeiro currículo contemplou essencialmente disciplinas referentes à organização de acervos e técnicas de documentação. Com forte influência norte-americana e com superdimensionamento das disciplinas técnicas, ele se propunha a formar o profissional destinado a organizar, conservar, classificar e catalogar acervos.

No Chile, o ensino de Biblioteconomia iniciou-se em 1946, com cursos de pequena duração, na escola de verão. Mais tarde, em 1949, os cursos passaram a ter um ano de duração. Inicialmente, depois de se transformar em curso de nível superior, a “carreira” de Biblioteconomia esteve sob a responsabilidade da Universidade de Santiago. Em 1993, quando esta universidade se transformou em Universidade Tecnológica Metropolitana, a Escola de Biblioteconomia passou a depender desta última.

No Paraguai, a única Escola de Biblioteconomia foi criada em 1971, passando a ter nível universitário somente em 1986. Atualmente, funciona anexa à Faculdade Politécnica. Segundo os registros, a existência da Escola de Biblioteconomia deve-se principalmente ao espírito de luta de seus professores que não mediram esforços, dedicando-se de forma a implementar a profissão bibliotecária na comunidade paraguaia, especialmente no seu início, entre 1971 e 1978.

No Uruguai, também a Escola Universitária de Biblioteconomia e Ciências Afins é a única instituição de ensino superior que forma licenciados em Biblioteconomia e Arquivologia, em nível nacional. Institucionalmente, faz parte integrante da Universidade da República Oriental do Uruguai. Iniciou de forma incipiente, em 1943, com os primeiros cursos de formação de bibliotecários, mas já em 1945 tornou-se curso

universitário e desde 1959 o curso passou a depender diretamente do Conselho Diretivo Central da Universidade da República, situação que se mantém até hoje.

Em síntese, a criação dos primeiros cursos de Biblioteconomia nos diferentes países do MERCOSUL deram-se nos seguintes anos:

Argentina.....1822

Brasil.....1911

Uruguai.....1943

Chile.....1946

Paraguai.....1971

Na América Latina, na década de 60, realizaram-se mesas de estudo para a formação e aperfeiçoamento de bibliotecários em serviço, em Medellin, Colômbia. Estas mesas tinham a participação de professores e diretores das escolas de Biblioteconomia da América Latina. Segundo Fernández, “seu objetivo foi por fim ao caos imperante nas escolas em matéria de currículo, título de egresso, condições de ingresso etc.” (1979, p. 22).

A partir da década de 60, tanto na Argentina como no Brasil, começam a se multiplicar os cursos de Biblioteconomia. Entre os fatores que influenciaram o ensino de Biblioteconomia, no final da década de 60 e início da de 70, o mais relevante deles foi o desenvolvimento do ensino superior. Especialmente no Brasil, aliado ao desenvolvimento tecnológico e às mudanças sociais e econômicas, este fator influenciou fortemente os programas de formação profissional na área, pois provocou a expansão dos cursos de graduação e a criação dos de pós-graduação, até então inexistentes.



Atualmente, a Argentina conta com sete cursos de Biblioteconomia; o Brasil 30¹³; o Chile conta com dois cursos; o Paraguai, com um; e o Uruguai, com um. Há portanto, um total de 41 cursos no âmbito do MERCOSUL.

3.2 A FORMAÇÃO INICIAL NOS DIFERENTES PAISES DO MERCOSUL

Dada a necessidade de se fazer um estudo comparativo, embora pontuado, sobre a situação dos cursos de Biblioteconomia nos países do Cone Sul, procurou-se analisar a formação inicial a partir de dois componentes básicos:

-os objetivos dos cursos, através do delineamento do perfil profissional, seus fundamentos, isto é, que tipo de profissional cada curso pretende formar para que possa atuar com competência. Pretende-se verificar se o curso tem como objetivos uma formação mais técnica, ou mais humanista, se voltado mais para a prática profissional ou se para formar o pesquisador. A formação profissional deve estar em constante transformação em função das relações sociais, econômicas, políticas e de produção, dentro da própria sociedade .

-a organização curricular dos cursos, quer seja, como os cursos organizam seu corpo de conhecimentos, quais disciplinas compõem o currículo e como se articulam em função dos objetivos propostos.

Na análise destes indicadores, tanto objetivos como organização curricular, procurou-se explicitar, sempre que possível, o

¹³ Este dado refere-se à coleta de dados. Atualmente, em 2001, o Brasil conta com 31 cursos.



fundamento teórico que os sustenta, isto é, qual a concepção de profissional subjacente a estes indicadores.

Como já observado, utilizou-se como documento para esta análise, dois volumes publicados pela ABEBD-Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação- que contém os currículos dos cursos. Foram comparados os diferentes currículos, tomando como indicadores tanto os objetivos como a organização curricular.

É oportuno reconhecer a limitação do diagnóstico a partir da análise de um documento escrito que, no caso, é uma espécie de “carta de intenções”. O significado e a relevância dos objetivos e das disciplinas dentro de um curso depende não só dos conteúdos, objetivos e procedimentos contemplados em seu currículo, mas sobretudo da mediação realizada pelo professor, na medida em que esse currículo seja de fato implementado, ou seja, do ensino concretamente realizado em sala de aula. Embora consciente dessa limitação, entende-se que o procedimento aqui utilizado poderá oferecer um diagnóstico preliminar, revelando as diretrizes da formação inicial nos cursos dos diferentes países do MERCOSUL, ao mesmo tempo que poderá servir de ponto de partida para trabalhos posteriores.

3.2.1 OBJETIVOS DOS CURSOS

Inicialmente, é importante fazer um diagnóstico dos cursos a partir da análise de seus objetivos, dentro da estrutura curricular de cada um deles: quais os cursos que contemplam objetivos mais voltados à formação de pesquisadores e à formação de profissionais que vão atuar no mercado de trabalho; a natureza de cada curso; quais os cursos que são direcionados para

uma formação mais técnica; ou aqueles voltados para uma formação mais humanista e com maior preocupação com o social.

A profissionalização caracterizada pela competência e qualidade é uma reivindicação presente nos diversos cursos. O que se entende por profissional competente? É aquele capaz de executar as rotineiras tarefas de um bibliotecário, “aquele que repete e executa mecanicamente instruções já programadas, um técnico treinado ou alguém capaz de propor novas propostas de soluções e ações, um profissional criativo”? (PAVIANI e PRESTES, 1985, p. 21). Com relação à competência, é preciso desenvolver a capacidade de gerar e construir soluções através do espírito de investigação, pois vive-se em uma época de rápida transformação social e de tecnologia, em que o conhecimento é superado em curto espaço de tempo. A produção do conhecimento novo está em processo acelerado, como consequência da evolução da própria ciência. Assim, o desafio central da educação superior é a produção do conhecimento próprio e com qualidade. Como afirma Demo (1997, p. 129):

A universidade que apenas ensinar está na ordem da sucata. Não tem qualquer condição de conduzir à modernidade, até porque é estritamente arcaica....O contato pedagógico próprio da universidade é aquele mediado pela produção/reconstrução do conhecimento.

Assim, a pesquisa constitui-se no elemento nuclear na universidade.

Na Argentina, o curso que mais destaca a investigação é a Carrera de Bibliotecología e Documentação da Faculdade de Filosofia e Letras, colocando como um de seus objetivos “promover e favorecer a implementação de trabalhos de investigação, especialmente entre os docentes graduados e estudantes, que aumente o corpo de conhecimentos relevantes para as teorias e práticas de todas as profissões de informação.”(ABEBD, v. 1,

p. 6, 1996). Outros cursos, descrevendo o perfil biblioteconômico almejado, destacam entre outros elementos, os conhecimentos de metodologia da investigação, isto é, priorizam na formação profissional os procedimentos do trabalho de pesquisa. Atrás dessa concepção, em que se prioriza o ensino fundamentado na pesquisa, objetiva-se formar indivíduos criativos, dispostos a construir soluções diante de problemas novos, e não simples repetidores de normas técnicas.

Por outro lado, cursos como da Universidad Nacional de Misiones denunciam o “escasso desenvolvimento de atividades de investigação”(ABEBD, v. 1, 1996, p.282). Nesta mesma universidade, um dos objetivos e ações que visam otimizar o ensino é “melhorar a formação do corpo docente mediante a realização de estudos de pós-graduação e visitas a centros de excelência. (ABEBD, v. 1, 1996, p. 282).

Em geral, os cursos da Argentina colocam objetivos amplos para a formação do profissional bibliotecário, que vão desde a formação técnica até a preocupação com a ética, tais como:

-“Proporcionar informações sobre as teorias, as tecnologias, as habilidades e a investigação relevantes para a administração e comunicação do conhecimento registrado, com o objetivo de :

- preparar os estudantes para iniciar suas carreiras profissionais tanto em instituições públicas como privadas;
- capacitar os estudantes quanto à formação e especialização em Biblioteconomia, incluindo o ensino, a investigação e desenvolvimento e os níveis superiores de administração;
- contemplar uma proposta de formação permanente e reciclagem dos profissionais melhorando seus conhecimentos mediante cursos, tanto acadêmicos como de educação permanente

-Promover e favorecer a implementação de trabalhos de investigação que aumentem o corpo de conhecimentos relevantes para as teorias e as práticas de todas as profissões de informação.

-Desenvolver uma abordagem especializada, crítica e ética para a profissão.

-Promover a excelência profissional e a liderança da carreira de seus graduados no âmbito nacional ” (CARACTERÍSTICAS...,1999)

Ainda em relação aos cursos da Argentina, outros objetivos que contemplam a questão da ética na formação profissional podem ser anunciados:

A formação de uma consciência biblioteconômica é um dos fatores que se conjugam para despertá-la e mantê-la latente....A escola e os restantes dos estabelecimentos de ensino provocam as primeiras manifestações deste hábito, que deverá acompanhar o indivíduo durante sua vida e que faz o elemento humano para cumprir sua missão dentro da sociedade (ABEBD, v. 1, 1996, p. 17)

Esta preocupação com a formação de uma consciência biblioteconômica é presente em alguns cursos na Argentina, tal como na Universidade do Museo Social. Outros cursos, como o da Universidade Nacional de Córdoba, definem seus objetivos através de perfis profissionais, tais como, conhecimentos (conteúdos), habilidades (técnica) e atitudes (formação). Também é esta a preocupação da ABEBD no Brasil, ao definir perfil profissional, objetivo maior do V Encontro Nacional de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação, realizado em São Carlos, em agosto de 1998. Observe-se que, segundo Paviani e Prestes, a formação profissional em nível de excelência requer que se cumpram determinados pré-requisitos, como: domínio de conhecimentos teóricos da área (conhecimentos), domínio de tecnologias pertinentes à aplicação destes conhecimentos (habilidades) e consciência das implicações sociais e éticas da profissão(atitudes) (PAVIANI , PRESTES, 1985, p.23).



Outros cursos, como o da Universidade Nacional de Mar del Plata, buscam um perfil “eminentemente profissionalista, tendendo cobrir as solicitações do meio local e regional”(ABEBD, v. 1, 1996, p. 245)

No Brasil, a maioria dos cursos ainda segue a legislação que estabeleceu o currículo mínimo. A Resolução do Conselho Federal de Educação n.º 8, de 29/10/1982, fixou os mínimos de conteúdos e duração do curso de Biblioteconomia e estabeleceu três grupos de matérias para o currículo mínimo, a saber:

- a) Matérias de Fundamentação Geral
- b) Matérias de Formação Profissional
- c) Matérias Instrumentais

Dada a extensão e diversidade do país, diferentes objetivos foram encontrados, segundo as diferentes regiões, Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Leste, São Paulo e região Sul, discriminadas pela própria Associação Brasileira do Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD). Observe-se que estas regiões nem sempre coincidem com a divisão geográfico-política do país.

Os cursos da região Norte (Estado do Amazonas, Pará e Maranhão) foram criados para formar bibliotecários que atendam às necessidades da própria região. Assim, o curso da Universidade do Amazonas define como um dos objetivos “contribuir para o desenvolvimento do ambiente onde está inserido, especialmente no que diz respeito ao ambiente informacional” (ABEBD, v. 2, 1996, p. 8).

O curso da Universidade do Maranhão define como objetivo:

formar bibliotecários capazes de desenvolver uma prática voltada para a realidade histórico-social onde atuam, face as necessidades de demanda, geração, tratamento, disseminação e utilização de documentos e informações no atual contexto da sociedade brasileira e sua adequação à nível local e regional. (ABEBD,

v.2,1996, p.8)

Como se vê, a preocupação em formar profissionais que atendam às demandas locais é objetivo central desses cursos, que buscam consolidar o ensino comprometido com o cenário regionalizado.

Pertencem à região Nordeste, os cursos dos Estados da Bahia (UFB), do Ceará (UFC), da Paraíba (UFP), de Pernambuco (UFP), do Rio Grande do Norte (UFRGN) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Os cursos definem seus objetivos visando à formação integral do profissional, mas se propõem especialmente formar profissionais voltados para as atividades das bibliotecas populares, públicas e bibliotecas escolares.

Pertencem à região Centro-Oeste (Estados de Goiás, Minas Gerais e Distrito Federal) do Brasil os cursos da UFG, UFMG, UnB e Formiga. Os objetivos diversificam-se mais, não perdendo porém suas identidades regionais, tais como: “ colaborar na criação de bibliotecas e centros de documentação; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura”(ABEBD, v. 2, 1996, p. 49). Observe-se que o “I Plano Global de desenvolvimento do ensino de Biblioteconomia da UFG propõe a adoção de um novo paradigma: Informação x globalização” (ABEBD, v. 2, p. 51), com pesquisas voltadas para estes temas.

Os cursos da região Leste do Brasil (Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo), compostos pela UNI-Rio, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Espírito Santo, têm objetivos mais amplos, voltados para o social e para a sociedade como um todo, tais como:

Capacitar o futuro bibliotecário a assessorar diferentes setores profissionais, além das bibliotecas, tais como, centro de documentação, institutos de pesquisas, Tvs, jornais, bancos, marketing, escritórios de direito, clínicas médicas etc..

Transformar o aluno em agente social, difusor da cultura, fomentador do hábito de leitura e incentivador do uso da informação como fonte de pesquisa (ABEBD, v.2, 1996, p. 97)

Em São Paulo (Estado de São Paulo), tal como na região fluminense, onde o complexo empresarial-industrial é mais consistente e intenso, os objetivos dos cursos atendem a uma formação mais generalista, mas ao mesmo tempo voltados para os aspectos empresariais. Abrange todos os componentes do ciclo de transferência da informação, voltados para o processamento de centros de disseminação da informação em redes e sistemas de informação, desde bibliotecas, centros de documentação, arquivos entre outros, instrumentados com todas as ferramentas da informática e das novas tecnologias. Destaque-se também a preocupação constante com a pesquisa, presente nos vários cursos deste Estado.

Os cursos da região Sul (Estado do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) destacam dois objetivos:

Formação de profissionais para atender as necessidades do mercado. Formar profissionais conscientes, críticos e capazes de atuarem como educadores e agentes da transformação, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da produção através de seu exercício profissional (ABEBD, v. 2, 1996, p. 194).

Os cursos da região Sul, apesar de não possuírem pós-graduação, desenvolvem intensa atividade nos cursos de especialização e extensão, com projetos de pesquisa voltados para a formação do profissional da informação.

Assim, uma síntese geral dos objetivos dos diferentes cursos do Brasil, pode ser observada no quadro seguinte:



Região Norte	Amazonas, Pará, Maranhão	Objetivos voltados para a formação de profissionais que atendam às necessidades próprias da região, tais como formar bibliotecários capazes de desenvolver uma prática voltada para a realidade social onde atuam..
Região Nordeste	Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco e R.G.Norte	Objetivos voltados para a cultura geral, formação para bibliotecas populares, públicas e bibliotecas escolares
Região Centro Oeste	Goiás, Minas Gerais, Distrito Federal	Objetivos mais diversificados, porém não perdendo sua identidade regional.. Colaborar na criação de bibliotecas e centros de documentação e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura
Região Leste	Rio de Janeiro, Espírito Santo	Objetivos mais amplos voltados para o social e para a sociedade como um todo. Capacitar o futuro bibliotecário a assessorar diferentes setores profissionais, além de bibliotecas, tais como, centros de documentação, institutos de pesquisas, Tvs, jornais, bancos, marketing, escritórios de direito, clínicas médicas etc...
Est. de São Paulo	Estado de São Paulo	Objetivos que pretendem uma formação mais generalista e voltada para aspectos empresariais. Formar profissionais voltados para os centros de disseminação da informação em redes e sistemas de informação, desde bibliotecas, centros de documentação e arquivos.
Região Sul	Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul	Objetivos voltados para a formação de modo a atender as necessidades do mercado. Formar profissionais conscientes, críticos e capazes de atuarem como educadores e agentes de transformação.

Quadro: elaboração própria

No Chile, outro país do Cone Sul, os cursos definem seus objetivos de forma muito genérica e abrangente, tal como “o cultivo e desenvolvimento da ciência biblioteconômica e da informação, assim como a formação e aperfeiçoamento dos bibliotecários do país através de suas atividades de docência, investigação e extensão”(ABEBD, v. 2, 1996, p. 205). Existe uma preocupação na formação filosófica e sociológica, especificamente relativa aos fundamentos da própria Biblioteconomia, além de “integrar grupos interdisciplinares no desenvolvimento de projetos de informação a nível institucional, nacional e internacional” (ABEBD, v. 2, 1996, p. 206). Esta preocupação acaba por caracterizar um currículo de natureza humanista, como será analisado na organização curricular dos cursos do Chile.

No Paraguai, o profissional formado em Biblioteconomia é chamado de “administrador de informação”. O único curso existente forma

profissionais em dois níveis: de nível médio, ou seja, o técnico em Biblioteconomia, e o nível de Licenciatura. Os objetivos dizem respeito tanto a formação profissional como também ao desenvolvimento do espírito de investigação.

O Uruguai, que forma o licenciado em Biblioteconomia e tem também a carreira de arquivologia, além de ter como “objetivo fundamental a formação acadêmica dos profissionais da informação” (ABEBD, v. 2, p. 259), o fomento à investigação e à pesquisa são objetivos de fundamental importância. Estes se concretizam em projetos de investigação relacionados com as diversas áreas de interesse em Biblioteconomia.

Resumindo, os objetivos dos diferentes cursos de Biblioteconomia dos países do Cone Sul colocam-se em grandes linhas, tais como: proporcionar habilidades específicas da profissão; desenvolver atividades de pesquisa e investigação; desenvolver habilidades para formar o profissional aberto para o atual momento de globalização; e formar o cidadão ético através do desenvolvimento da consciência biblioteconômica.

Essa grande diversidade de objetivos encontrados nas diferentes instituições de ensino superior dos cursos do MERCOSUL dificulta a formação de um perfil profissional. Sem deixar de lado as peculiaridades locais, necessita-se pensar na formação de um profissional que atenda às necessidades globais, bem como às necessidades e especificidades regionais e locais.

3.2.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Outro aspecto a ser analisado nesta pesquisa é o relativo à organização curricular dos cursos, nos diferentes países.



Entende-se por organização curricular a forma pela qual os conteúdos dos cursos se articulam. Analisam-se, os seguintes aspectos: a composição dos cursos nos diferentes ciclos para formação do profissional, a organização das disciplinas, a presença de línguas estrangeiras, o estágio, a presença de disciplinas voltadas para o incentivo à pesquisa, a presença das tecnologias aplicadas à informação e a oferta de cursos de especialização e extensão.

Os cursos da Argentina têm sofrido várias reformulações curriculares, assim como os cursos do Brasil. Neste, a Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD) incentivou, especialmente na década de 80 e começo de 90, constantes reformulações curriculares, na procura de um currículo que acompanhasse as rápidas transformações tecnológicas e sociais por que passa a sociedade globalizada.

Em geral, os cursos da Argentina possuem, além da formação para a carreira de bibliotecário, o curso de Licenciatura e Professorado em Biblioteconomia, que capacita o profissional para a direção de unidades de informação, docência e investigação, em um total de quatro modalidades:

- Bibliotecário- Escolar (curso com 2 anos de duração)
- Bibliotecário- Documentalista (curso com três anos)
- Bibliotecário-Professor de Biblioteconomia (quatro anos)
- Licenciado-Professor Pesquisador (cinco anos)

Além das matérias específicas de formação profissional, no caso da Licenciatura, os alunos cursam disciplinas, tais como: Sociologia, Filosofia, Economia, Semiologia, Planejamento Bibliotecário, Métodos de Investigação em Biblioteconomia, Problemas Latino-americanos Contemporâneos, Antropologia, História da Educação, entre outras. No caso de Professor de Ensino Médio e Superior em Biblioteconomia e Documentação, complementam-se outras disciplinas: Didática Geral

(Ciências da Educação) e Didática Especial, Prática de Ensino e Metodologia da Aprendizagem, com a finalidade de dar formação pedagógica e didática e instrumentar para o desempenho docente.

Observe-se que no Brasil, bem como nos outros países do Mercosul, inexistem disciplinas voltadas para a prática docente, tornando-se docente em qualquer disciplina o profissional que, quer através da especialização, mestrado ou doutorado, se habilitou para tal, sem formação pedagógica alguma. Apenas na Universidade do Amazonas, o curso de Biblioteconomia possui em seu currículo a disciplina “Didática em Biblioteconomia”, com o objetivo especial de formar docentes na área. Essa ausência de formação pedagógica constitui uma das questões a ser pensada quando se constroem ou se reestruturam currículos de pós-graduação ou de graduação, de forma a contemplar disciplinas voltadas a essa formação.

Ainda em relação à diversidade de ciclos para a formação profissional, na Argentina, o curso da Universidade Nacional de Mar del Plata, (com modalidade presencial e à distância), além da formação do bibliotecário documentalista, de professor e de licenciatura, mantém a modalidade de formação do Bibliotecário Escolar, com a predominância de disciplinas como Organização de Bibliotecas Escolares, Literatura Infantil e Juvenil e Prática em Bibliotecas Escolares. No Brasil, inexistente esta modalidade; em alguns cursos, como por exemplo o da Universidade Federal da Paraíba, o currículo contempla disciplinas voltadas para a formação de Bibliotecas Populares, deixando mais clara a vocação do curso para esta modalidade.

Ainda na Argentina, em relação aos cursos que apresentam a modalidade à distância, cite-se o da Universidad Nacional de Misiones, que além dos alunos regulares, existe a modalidade de curso à distância. Este é outro curso de Biblioteconomia dos países do MERCOSUL com esta



característica, ou seja semi-presencial, com “ o objetivo de brindar as igualdades de oportunidades de acesso a estudos universitários a quem por razões de distância ou trabalho não possam assistir diariamente às aulas” (ABEBD, v. 1, 1996, p. 267). A modalidade de alunos não residentes foi aprovada desde 1979, sendo que nos dez anos após “foram formados 130 alunos nesta modalidade à distância, sendo que 50% deles pertencem à província de Chaco e Corrientes e os 50% restantes de Misiones”. Portanto, em média, 13 alunos por ano foram formados na modalidade à distância.

Analisando-se as organizações curriculares dos cursos argentinos, todas contemplam os conteúdos mínimos de formação profissional que dão o título de Bibliotecário e/ou Documentalista, como também os que dão o título de licenciado em Biblioteconomia (curso mais voltado à pesquisa) e aqueles que dão o título de professor em Biblioteconomia. Somente na Universidade de Misiones não foram encontradas estas três modalidades, apenas a modalidade à distância.

Outra exceção quanto à organização curricular é feita na Universidade Nacional de Mar del Plata, onde as disciplinas se colocam em torno de cinco grandes áreas, a saber:

- Área teórico-metodológica, com as disciplinas

Introdução às Ciências da Informação

Metodologia do trabalho Intelectual

Documentação I e II

Metodologia da Investigação Científica

-Área de processamento da informação , com as disciplinas:

Informática I e II

Catálogo

Classificação I e II

Seminários

-Área de serviços

Referência



Referência especializada
Bibliografia e seleção de textos
Prática em bibliotecas escolares
Seminários

-Área de gestão

Administração de Unidades de Informação
Planejamento e Programação de Unidades de Informação
Organização de bibliotecas escolares
Seminário

-Área de Ciências Sociais

História da Comunicação
Seminário de Cultura e Política do século XX
Literatura infantil e Juvenil

Este currículo desperta especial atenção, pois destaca, de forma notável, algumas disciplinas, especialmente aquelas voltadas para a organização de bibliotecas escolares. Além disso, trabalha com cinco grandes áreas, tendo em quase todas elas, como tema articulador, a questão de bibliotecas escolares.

Observou-se ainda que alguns currículos contemplam disciplinas não comuns aos demais. É o caso, por exemplo, da disciplina Biblioteconomia Comparada na Universidade do Museo Social Argentino, que tem o objetivo de “dotar os alunos, tanto no aspecto teórico como no prático, dos elementos básicos para aplicação do método comparativo nas investigações biblioteconômicas, bem como de dar um panorama sobre a atividade internacional em Biblioteconomia e Documentação” (ABEBD, v. 1, 1996, p. 62), além da formação do profissional no âmbito da América Latina. Dada a importância dos estudos comparados, despertou especial atenção esta disciplina, contemplada em um único curso, considerando-se todos os outros do MERCOSUL. Outras disciplinas, além daquelas de formação profissional,

comparecem em alguns currículos: Elementos de Direito e Economia, Paleografia e Diplomática, Relações Humanas, Seminário de Cultura e Política no Século XX e Prova de Suficiência em Datilografia.

Em relação às línguas estrangeiras, o Inglês é disciplina de eleição geral em todos os currículos dos cursos da Argentina, e o Francês, em alguns deles. Observou-se em um único curso, o da Universidade Nacional de Misiones (Argentina), além do ensino de Inglês e Francês, também o de Português.

Em relação à flexibilidade curricular na Argentina, em geral os cursos apresentam um rol de disciplinas optativas que tornam o currículo mais maleável e flexível, como por exemplo o curso da Universidade de Buenos Aires, da Universidade Nacional de Mar del Plata e da Universidade de La Plata. Alguns, apesar de apresentarem disciplinas optativas, colocam algumas disciplinas como pré-requisitos de outras, o que ocasiona um currículo mais rígido e fechado. Observou-se também que o rol de disciplinas optativas oferecidas acontece mais na área de Ciências Sociais e Humanidades, tais como, História, Sociologia, Filosofia e Geografia do que especialmente em disciplinas específicas da área de formação em Biblioteconomia. Isto ocorre especialmente na Universidade Nacional de Buenos Aires e na Universidade de La Plata.

Quanto ao estágio curricular, nos diferentes cursos da Argentina, observou-se que nem sempre ele é regulado por normas ou diretrizes formais. Na Universidade de Buenos Aires, os alunos realizam trabalhos práticos em diversas unidades de informação, pretendendo-se assim que o aluno articule a realidade acadêmica com a profissional. Na Universidade do Museo Social, há uma sala de trabalhos práticos na biblioteca onde os alunos, além de outras atividades, colaboram no processamento técnico. É a única universidade onde se coloca mais



formalmente o estágio com carga horária definida de 36 horas de estágio. Observou-se, porém, que os estágios são meramente horas de trabalhos técnicos e estão imbuídos apenas da intenção de treinamento. A formação, consciência de classe ou ética, não constitui preocupação destas horas destinadas apenas ao ensino do processamento da informação. Assim, o caráter educativo inerente à própria natureza dos estágios fica prejudicado.

Quanto à investigação e pesquisa como iniciação científica para os alunos, três dos sete cursos da Argentina têm dentro de seu currículo a “tesina”, isto é, um trabalho de conclusão de cursos, em geral para os cursos de licenciatura. Nestes cursos, as disciplinas voltadas para a pesquisa são mais presentes, como Metodologia do Trabalho Intelectual, Metodologia da Investigação e Técnicas de Trabalho Intelectual. A Universidade de La Plata, a Universidade Nacional de Mar del Plata e a Universidade Nacional de Córdoba contemplam em seu currículo a obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso. No capítulo referente aos dados dos questionários advindos dos diferentes cursos, observar-se-á que os que têm maior titulação docente são aqueles em que também a iniciação científica dos discentes é mais incentivada. Da mesma forma, ficará constatada a triangulação entre maior titulação docente, iniciação científica dos alunos e atividades de pesquisa dos docentes. Essa questão sugere, que o “grande divisor de águas” é a questão da pesquisa docente. Docentes contratados também para pesquisa, acabam por adquirir maior titulação e elevar seu índice de produção científica, como também o dos alunos.

Quanto à existência de pós-graduação, encontrou-se apenas na Universidade de Buenos Aires e Mar del Plata, os cursos de Mestrado e Doutorado, cursos inter-institucionais com as Universidades do Texas e de Granada respectivamente.



Quanto à informatização, quase sempre os cursos são equipados com “laboratórios” de computação, “gabinetes” de computação e disciplinas no currículo voltadas para os serviços de informação automatizados, automatização em unidades de informação, com realização de trabalhos práticos, utilização de softwares, CD ROM e correio eletrônico. O Micro Isis, implantado e usado em vários cursos, significou “uma introdução radical na alfabetização informática do alunado, ao possibilitar a definição e operação de base de dados documentais” (ABEBD, v. 1, 1996, p. 276).

Quanto à formação continuada, a análise dos currículos da Argentina mostrou uma preocupação bastante grande com cursos que se caracterizam por “fornecer de forma paralela atividades programadas destinados aos alunos de forma a complementar seu currículo” (ABEBD, v. 1, 1996, p. 196), cursos de extensão, especialização, capacitação em serviço, centros comunitários de recreação e difusão e de atualização. São oferecidos cursos especialmente nas seguintes temáticas: Tratamento Automático da Informação, Seminários de Licenciatura, Automatização de Bibliotecas, Atualização de Normas e Catalogação, Literatura Infantil, História do Livro, Restauração de Livros, Microsis, Automatização de Bibliotecas, Sistemas Informáticos, Marketing, Qualidade Total, além dos de extensão de “formação à distância especialmente destinado à pessoas interessadas e ocupadas em Bibliotecas públicas e populares, por todo o interior da Argentina (ABEBD, v. 1, 1996, p.156).

No Brasil, outro país a ser analisado, sucessivas reformas curriculares vêm acontecendo nas últimas décadas, todas obedecendo ao currículo mínimo em vigor até 1996. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, relativa a Educação Superior, ainda em implantação, afirma em seu artigo 53 do Capítulo IV:

Artigo 53o.: No exercício de sua autonomia são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras as seguintes atribuições:

I...

II-fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.

III-Estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão,

Como estas diretrizes gerais ainda não foram implantadas¹⁴, os currículos continuam a ser regidos pela Resolução do Conselho Federal de Educação n.º 8, de 29/10/1982, que fixou os mínimos de conteúdos e duração do curso de Biblioteconomia, e estabeleceu três grupos de matérias para o currículo mínimo, a saber:

a) Matérias de Fundamentação Geral

b) Matérias de Formação Profissional

c) Matérias Instrumentais

As matérias constituem-se da seguinte forma:

a) Matérias de Fundamentação Geral

1. Comunicação

2. Aspectos sociais, Políticos e Econômicos do Brasil contemporâneo

3. História da Cultura

b) Matérias de Formação Profissional

1. Informação Aplicada à Biblioteconomia

2. Produção dos Registros do Conhecimento

3. Formação e Desenvolvimento de Coleções

4. Controle Bibliográfico dos Registros do Conhecimento

5. Disseminação de Informação

6. Administração de Bibliotecas

¹⁴ Observe-se que as diretrizes curriculares brasileiras respeitaram os acordos firmados nas reuniões do MERCOSUL, desde sua primeira versão.

c)Matérias Instrumentais

1. Lógica
2. Língua e Literatura Portuguesa
3. Língua Estrangeira Moderna
4. Métodos e Técnicas de pesquisa

As *matérias de formação geral* privilegiam conteúdos voltados para a formação sócio-política do aluno, de modo a capacitá-lo para o conhecimento do meio em que exercerá suas atividades profissionais. Têm como finalidade a contextualização da formação técnica e profissional, objetivo maior da *matérias de formação profissional*. Articuladas com estas, as *matérias instrumentais* contemplam os recursos metodológicos, de modo a instrumentar o aluno para a produção do conhecimento na área. Como bem coloca o Parecer nº.460/82, em suas observações metodológicas, o currículo, além de “mínimo, incoativo e flexível”, deve ser constituído de matérias que se complementam, entendidas “em interação, em complementação mútua, em reciprocidade de perspectivas”.

Dadas estas exigências, a organização curricular dos diferentes cursos de Biblioteconomia no Brasil toma por base as matérias estabelecidas nesta Portaria, que garantem um grau de harmonização que, respeitadas as diferenças regionais e institucionais, permite o reconhecimento de um perfil profissional. Também o estágio curricular atende ao disposto na Lei no. 6494, de 7 de setembro de 1977, regulamentada pelo Decreto no. 87.497, de 18 de agosto de 1982, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e fixa o mínimo de duração em 10% de carga horária total do curso.

No Brasil, os currículos dos cursos das regiões Norte e Nordeste manifestam claramente a preocupação com a demanda

regionalizada, como foi visto na declaração dos objetivos destes cursos. Assim, na região Norte, um dos cursos tem a disciplina Estudos Amazônicos, de especificidade local. Outras disciplinas, que não fazem parte das matérias do currículo mínimo, são contempladas, tais como: “Didática em Biblioteconomia” (encontrada nos currículos dos cursos do Brasil em um único curso da região Norte), “Antropologia” e “Biblioteca e Sociedade.”

Quanto às disciplinas oferecidas no ensino de línguas, nos currículos dos cursos da região Norte consta o espanhol, apesar de natureza optativa, bem como o francês, e em todos os cursos, o inglês.

Em geral, os cursos apresentam disciplinas optativas, caracterizando-se assim pela flexibilidade curricular.

O Trabalho de Conclusão de Curso ou a elaboração de Trabalho Monográfico é obrigatório na grande maioria dos cursos da região Norte e Nordeste, dando ênfase à iniciação científica e à pesquisa.

Quanto aos cursos de pós-graduação, foram encontrados cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu*, com as seguintes temáticas: Rede de Informação e Acesso às Bases de Dados: Navegando pela Internet, Curso de Especialização em Organização de Arquivos e Curso de Especialização em Informação Tecnológica.

Na região Centro-Oeste, além da modalidade de bacharel em Biblioteconomia, aparece a modalidade de bacharel em Arquivologia. As reformulações curriculares têm sido pautadas a partir de estudos comparativos, tomando-se como referencial pesquisas de mercado em âmbito estadual, nacional e internacional. O alto índice de qualificação dos docentes dessa região, acompanhado do fato de a mesma sediar dois cursos de pós-graduação *strictu-sensu*, garantem aos cursos de Biblioteconomia o padrão de excelência em relação aos cursos não só da região, como do país. A única língua estrangeira presente, como disciplina obrigatória e/ou optativa, é o

inglês, estando presente em vários currículos como disciplinas optativas. As tecnologias de informação estão presentes em todos os currículos, quer sejam como disciplinas obrigatórias, quer como disciplinas optativas, quer como cursos de extensão.

A região Leste, constituída pelos cursos da Universidade de Santa Úrsula, Universidade Federal Fluminense, Universidade do Espírito Santo e Uni-Rio, acompanha a região Centro-Oeste no que se refere à titulação docente, mesmo porque é uma região com cursos de pós-graduação *lato e strictu-sensu*, pesquisa e extensão, com laboratórios equipados para os alunos, com um currículo flexível de forma a apresentar disciplinas optativas e/ou eletivas para os alunos, além das obrigatórias que fazem parte das matérias do currículo mínimo, entre elas: Organização e Métodos, Biblioteca Infantil e Juvenil, Publicações Periódicas e Seriadas, Marketing Bibliotecário, Planejamento Bibliotecário, Indexação de livros e jornais, Conservação e restauração de documentos, Referência Legislativa, Técnicas de Arquivo, Estudo do Usuário e Literatura infanto-juvenil.

No Estado de São Paulo concentram-se oito cursos de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação e três cursos de pós-graduação, a saber, na Universidade de São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e, mais recentemente, na UNESP-Universidade Estadual Paulista- em Marília. Isto acaba por garantir alta titulação acadêmica para os docentes da região. Segundo Martucci (ABEBD, v. 2, 1996, p. 147), dos “145 docentes existentes em 1996, 51,31%, que constitui um grande percentual, eram possuidores de titulação acadêmica, através de cursos de pós-graduação *stricto-sensu*”.

As linhas de pesquisa docente são diferenciadas e ricas em temáticas, especialmente naqueles cursos onde o pós-graduação já está implementado, sendo a iniciação científica praticada especialmente nas

universidades onde o regime de trabalho do corpo docente está vinculado a atividades que vão além da própria docência, isto é, à pesquisa e extensão.

Todos os cursos possuem laboratório de informática, inglês instrumental, disciplinas voltadas para a pesquisa e atendem ao currículo mínimo, atualmente não mais em vigor, segundo a nova Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na grande maioria deles, está presente a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso ou Monografia. Os currículos, em geral, possuem disciplinas optativas que permitem ao aluno fazer interface do conhecimento da área com qualquer outra área do conhecimento.

A região Sul, constituída pelos cursos dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, possui seis cursos de Biblioteconomia, a saber: Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Fundação Universidade do Rio Grande. Os currículos vigentes respeitam as ementas e cargas horárias previstas pelo currículo mínimo e adotam o estágio curricular previsto pela legislação. Nenhum dos cursos da região Sul possui pós-graduação *stricto sensu*, apenas especialização. Recentemente, foi aprovado o curso de pós-graduação (mestrado) da Universidade Federal de Santa Catarina, que teve seu início no 1o. semestre do ano 2000. Apesar disto, de acordo com dados de Maia (ABEBD, v. 2, 1996, p. 195), 48% do corpo de docentes desta região possuem titulação de mestre e/ou doutor, com uma diversificação muito grande em suas linhas de pesquisa.

Os cursos da região Sul dispõem, na sua grande maioria, de laboratórios de informática, possuem inglês instrumental em seu currículo, disciplinas voltadas para pesquisa, contando alguns deles com trabalhos de

conclusão de curso ou monografia, disciplinas optativas, todos seguindo as diretrizes da legislação que dispõem sobre o currículo mínimo.

Quanto ao Chile, outro país a ser analisado, a última reestruturação curricular deu-se em 1990. Como nos demais países do Mercosul, na década de oitenta, multiplicaram-se as iniciativas para alterações de currículo. O curso tem duração de 10 semestres. Com o propósito de garantir formação integral, o currículo contempla disciplinas gerais, básicas e especializadas - Arquivística, Biblioteconomia e Ciência da Informação- o inglês instrumental como língua estrangeira, com disciplinas voltadas para a pesquisa e investigação, apesar de não exigir Monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso. Observe-se que, como nos cursos da Argentina, o currículo chileno contém a disciplina "Biblioteca Escolar e Pública", um rol de disciplinas com conteúdos voltados para humanidades, Tecnologias Informacionais, Estudo e Educação do Usuário.

Especialmente a Universidade Tecnológica Metropolitana possui um programa de formação permanente, com cursos de educação continuada e extensão universitária para bibliotecários, e com uma diversificação bem grande em suas linhas de pesquisa.

No Paraguai, a última reformulação curricular deu-se em 1992, passando a então Escola de Biblioteconomia a ser chamada Escola de Biblioteconomia e Ciência da Informação. O curso tem duas modalidades:

- Técnico em Biblioteconomia (2 anos)
- Licenciado em Biblioteconomia e Ciência da Informação (4 anos).

O currículo possui disciplinas voltadas especialmente para a profissionalização, algumas diversificadas, como Biblioteconomia Comparada, onde se estuda a situação da Biblioteconomia e Ciência da Informação no âmbito nacional e internacional, através do método

comparativo. Não foram encontradas disciplinas voltadas para pesquisa e investigação. Na verdade, segundo as fontes pesquisadas, “não existe um programa sistemático de desenvolvimento de investigações, já que os docentes não tem dedicação exclusiva” (ABEBD, v. 2, 1996, p.258).

Assim, o curso oferecido pela Escola de Biblioteconomia e Ciências Sociais da Informação da Faculdade Politécnica da Universidade Nacional de Assunção habilita licenciados em Biblioteconomia e Ciência da Informação no final de oito semestres, bem como técnicos de Biblioteconomia no final de dois anos, preocupada com a formação de um profissional capaz de atender às necessidades atuais da sociedade paraguaia.

É vasto o programa de atividades de extensão, caracterizando-se por prestação de serviços, como bibliotecas ambulantes dirigidas às crianças em idade escolar, e curso extra-curricular dirigido às bibliotecas do interior. Observa-se grande preocupação com bibliotecas públicas, populares e escolares.

No Uruguai, a Escola de Biblioteconomia e Ciências Afins forma o licenciado em Biblioteconomia, com um currículo voltado para disciplinas técnico-profissionais e humanidades, tais como, História do Pensamento Filosófico e Processo Cultural do Uruguai. Outra modalidade de formação profissional é a carreira de Arquivologia. Ambas as carreiras incluem em seus currículos disciplinas voltadas para a investigação, bem como a prática da investigação. As linhas de investigação estão orientadas para temáticas diversas.

As disciplinas optativas também são contempladas em ambos os currículos e a escola conta “com uma unidade de Educação Permanente e Aperfeiçoamento que tem como objetivo a atualização e reciclagem dos egressos de ambas as carreiras”(ABEBD, v. 2, 1996, p. 262). A preocupação contínua do curso é sua “inserção no meio social e o relacionamento



multidisciplinar com áreas afins com a finalidade de realizar atividades cooperativas de integração". (ABEBD, v. 2, 1996, p. 263).

Com exceção do Brasil, observa-se que, nos currículos é dada pouca ênfase às disciplinas voltadas às novas tecnologias e à informatização. Também os estágios, apesar de ter objetivos definidos, nem sempre são regulamentados, e poucas disciplinas são voltadas à investigação e à pesquisa. Assim, essa heterogeneidade dos currículos, no que tange à sua organização, sugere a necessidade de uma adequação maior, especialmente às novas tecnologias e às conquistas da modernidade.

Concluindo, cada curso dos países do Mercosul apresenta aspectos diferenciados, em cada contexto analisado, mas há, de modo geral, uma busca pela melhoria da formação profissional, evidenciada pela ênfase dada à implantação dos cursos de educação continuada, qualificação do corpo docente, adequação curricular às necessidades locais, nacionais e globais. Os contrastes e as semelhanças analisados permitem a visão panorâmica das especificidades de cada curso.

3.3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO INICIAL

Entende-se por formação inicial a formação oferecida por um sistema de educação superior no âmbito da graduação, quer seja em cursos de curta duração (dois anos) ou cursos de duração regular (três ou mais anos).

Na Argentina, a Lei de Educação Superior, n. 24. 521, aprovada em 1995, constitui a legislação básica do ensino superior, apesar de cada instituição superior gozar de autonomia para elaborar seus currículos.

Observe-se que as carreiras de licenciado e graduado voltam-se para o desempenho profissional, para os serviços de informação, para a pesquisa e o ensino. A Lei de Educação Superior pretende conciliar as diretrizes do Banco Mundial, contidas no documento *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (1994), com os múltiplos interesses arraigados no sistema de educação superior na Argentina. Segundo Catani (1996), essa lei dá um crédito de 160 milhões de dólares, outorgado pelo Banco Mundial, para a reforma das universidades nacionais. O sistema de educação superior é composto por um conjunto de universidades nacionais, um conjunto de universidades privadas e um “conjunto de instituições não universitárias que dependem dos governos nacional, provincial ou municipal e do setor privado e que concentram sua oferta educacional na formação de docentes para outros níveis do sistema educacional” (PAIVA, 1994, p. 129).

Note-se que, na última década, as universidades argentinas buscaram vincular-se de forma mais incisiva aos setores produtivos e de serviços. Esta alteração da relação da universidade e sociedade não acontece somente na Argentina, mas é fenômeno mundial, característico do neoliberalismo. Na sociedade neoliberal, a ciência transforma-se em capital técnico científico e as grandes empresas controlam a produção científica e a colocam a seu serviço.

No Brasil, a Lei no. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - regulamenta o ensino superior e dá competência à universidade para fixar os currículos dos seus cursos e programas, desde que sejam observadas as diretrizes gerais, criando assim a possibilidade para flexibilidade e adaptações curriculares que poderão ser feitas tanto em nível regional, como nacional e internacional. Nesta lei, o currículo mínimo deixou de existir, e foi substituído por diretrizes que nortearam a formação, deixando

ao mesmo tempo espaço para flexibilização curricular no âmbito nacional e regional, ampliando-se o leque de possibilidades de atuação profissional.

A Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação(SESu/MEC) designou, desde 1998, uma comissão de especialistas para cada uma das diferentes áreas do conhecimento, entre elas em Ciência da Informação, com a incumbência de elaborar as Diretrizes Curriculares para os cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia a serem administrados no país. Esta comissão definiu o perfil do egresso, tomando como referência a formação do profissional a partir do desenvolvimento de habilidades específicas, da formação de espírito crítico e o domínio das práticas essenciais de produção e difusão do conhecimento na área. Segundo o texto elaborado pela comissão,

só assim o egresso estará em condições de suprir demandas relativas ao seu campo de atuação, trabalhando em arquivos, bibliotecas, centros de documentação, centros de memória, museus, órgãos de gestão do patrimônio cultural e instituições congêneres como espaços onde se praticam a reflexão, a pesquisa e a produção de conhecimento.(BRASIL..., 1999, p. 2)

Além disso, a comissão elaborou as competências e habilidades, as atitudes e procedimentos esperados dos profissionais da informação, bem como relacionou os conteúdos básicos, dividindo-os em matérias comuns aos três cursos e em matérias específicas. Cuidou também de recomendar sobre os estágios, sobre a titulação mínima exigida para o corpo docente, padrão de qualidade dos cursos e articulação entre os cursos de graduação e pós-graduação.

Neste trabalho, foram consideradas as sugestões enviadas pelas "Instituições de Ensino Superior – IES - bem como as disposições da Lei no. 9.131, de 25 de novembro de 1995, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Parecer (Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de educação/MEC) no. 776, de 3 de dezembro de 1997"(BRASIL...,1999) e da

legislação privativa das três profissões. As diferentes entidades de classes, Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação - ABEBD-, a Associação Nacional de Ciência da Informação e Biblioteconomia - ANCIB-, e o Conselho Federal de Biblioteconomia - CFB, contribuíram no sentido de avaliar e colaborar com sugestões em uma versão preliminar das diretrizes.

Em sua versão final (junho de 1999), as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo SESu/MEC propõe um tronco comum para as três áreas com disciplinas ligadas *ao documento, à construção do conhecimento e às instituições*. Na verdade, o *documento* é o eixo articulador entre as três áreas. Especialmente em relação ao curso de Biblioteconomia, estas diretrizes, por terem sofrido as críticas e contribuições da ABEBD, incorporaram as recomendações dos Encontros de Biblioteconomia realizados no âmbito do MERCOSUL.

Os princípios orientadores adotados para as alterações curriculares dos cursos de graduação, inclusive de Biblioteconomia, foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Enfim, o objetivo geral que vem orientando a reforma é, justamente, o de tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia foram aprovadas em 03/04/2001, conforme Parecer no.: CNE/CES 492/2001. Os cursos do Brasil começam agora a se articular para a implantação destas novas diretrizes. Assim, em 4 e 5 de outubro de 2001, aconteceu em São Paulo a 1ª oficina de trabalho denominada ABEBD/ForGRAD-Associação Brasileira do Ensino de

Biblioteconomia e Documentação / Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras .

No Uruguai, a Lei Orgânica de la Universidad de la República e a Lei de Regulamentacion de la Enseñanza Superior Privada regulamentam o ensino superior. A Escuela de Bibliotecología y Ciencias Afines da Universidad de la República, em Montevideu, oferece licenciatura em Biblioteconomia, com duração de quatro anos, além do curso de Arquivologia, que forma o arquivólogo no final de três anos.

No Chile, a legislação básica é a Lei Orgânica Constitucional de Enseñanza-LOCE, Lei no. 18.962, aprovada em 10/03/1990. O curso de Santiago do Chile possui uma estrutura curricular de dez semestres de estudos regulares, cujas disciplinas são semelhantes ao que é oferecido nos demais países do MERCOSUL, com atividades de pesquisa e extensão, bem como programas de pós-graduação *lato-sensu*, com projetos que se desenvolvem regularmente.

No Paraguai, o encaminhamento de políticas educativas estão sob a responsabilidade do Ministério de Educação e Cultura, que normatiza especialmente o ensino pré-primário, primário e secundário. Até o momento, não existe nenhum organismo que coordene a política de educação do ensino superior. Recentemente (1993), foi criado o Conselho das Universidades com o objetivo principal de regular a criação de novas universidades, bem como de zelar pelo nível de qualidade das universidades existentes. Além deste conselho, está em estudo uma lei que cria o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, com o fim de se estabelecer políticas nacionais que afetarão principalmente as universidades.

Em síntese, a fundamentação legal do ensino superior nos diferentes países do MERCOSUL pode ser descrita no quadro a seguir:



ARGENTINA	Lei da Educação Superior, no. 24.521, aprovada em 1995.
BRASIL	Lei no. 9394-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Biblioteconomia, Museologia e Arquivologia foram aprovadas em 03/04/2001.
URUGUAI	Lei Orgânica de la Universidad de la república, aprovada em 1958 e Lei de Regulamentacion de la Enseñanza Superior Privada, aprovada em 1985.
CHILE	Lei Orgânica Constitucional de Enseñanza-LOCE- Lei no. 18.962, aprovada em 10/03/1990.
PARAGUAI	Não existe ainda lei para regulamentar o Ensino Superior. Em 1993, foi criado o Conselho das Universidades. Está em estudo uma nova lei que cria o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia.

Quadro: Elaboração própria

Observa-se que cada um dos países do MERCOSUL encontra-se em um momento diferente no que concerne à elaboração de aplicação de políticas para o ensino superior, fato este que reflete no ensino na área de Biblioteconomia também diferenciado. Uma possível integração requer minimização destes pontos de diferenciação, não no sentido de nivelar as características, mas encontrando pontos de identidades nos vários sistemas de educação superior, tanto no que concerne à estruturação dos cursos, objetivos com pontos em comum, como no que se relaciona à própria estruturação curricular.

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA

Identificar o perfil dos docentes dos cursos de Biblioteconomia no âmbito do MERCOSUL, bem como os cursos de Educação Continuada que têm sido oferecidos nos três últimos anos, investigando como a mesma está sendo implementada nas diferentes instituições de ensino foram os objetivos propostos para este capítulo. Esse delineamento do perfil do corpo docente tem como principal objetivo a busca de características comuns, como também as diferenças. A investigação sobre os cursos de educação continuada objetiva encontrar temáticas comuns regionais.

Elaborou-se como instrumento de coleta um questionário, tendo como eixo temático duas questões básicas: o **perfil do docente** (objetivos da contratação, regime de trabalho e titulação) e a **formação continuada** que os diferentes cursos de Biblioteconomia oferecem para os egressos, demais especialistas ou aqueles que ainda pertencem à graduação.

Após a realização da pré-testagem (os sujeitos da pré-testagem foram os coordenadores-coordenador e vice-coordenador - do curso de Biblioteconomia da UNESP-Marília) e necessárias alterações, os questionários foram enviados¹⁵ aos 30 (trinta) cursos existentes no Brasil, sete da Argentina, dois do Chile, um do Uruguai e um do Paraguai, em um total de 41 cursos. Recebeu-se um total de 23 questionários devidamente preenchidos, sendo 17 do Brasil, três da Argentina, um do Chile, um do Uruguai e um do Paraguai, constituindo-se assim um subconjunto de todos os cursos de Biblioteconomia do Mercosul, visto que, dentro das devidas proporções, nenhum país deixou de se fazer representar.

¹⁵ Os questionários foram enviados em março de 1999 e recebidos no período de abril a junho de 1999.



No Anexo está a íntegra do questionário, que inclui questões relativas ao número de docentes de cada curso, aos objetivos da contratação (quer seja para aulas, pesquisas ou atividades técnicas), suas respectivas cargas horárias, (em tempo integral, parcial, contratado eventualmente ou professor convidado) e à titulação destes docentes. Consta ainda questão relativa à manutenção de curso de pós-graduação na unidade e em que nível de especialização, mestrado e/ou doutorado. Além disso, faz parte do questionário o preenchimento de um quadro com os cursos de Educação Continuada que a instituição ofereceu nos três últimos anos, com as respectivas temáticas, carga horária, número de inscritos, titulação e área de atuação do docente responsável.

Na organização dos dados, os cursos foram separados em dois grandes grupos: cursos do Brasil e cursos dos demais países do Mercosul, por considerar que se poderia perder informações caso considerasse um único grande grupo.

Os cursos do Brasil foram separados em cursos de instituições públicas e privadas, mesmo porque, quase sempre, a natureza da instituição se articula com a questão do regime de contratação e este, por sua vez, com a questão de titulação docente. Dá-se ênfase especialmente, às freqüências de docentes contratados para dar aulas e pesquisar, e às freqüências de docentes contratados somente para dar aulas.

Acrescente-se que o curso de graduação tem como elementos norteadores tanto a formação para o desempenho de funções profissionais da área, como a iniciação para a pesquisa, aspectos imbricados e inseparáveis na formação do profissional. Saviani (1991, p.27), ao interpretar o Art. 1º da Lei 5540/68¹⁶, relativo aos objetivos do ensino superior, afirma que: "... o

¹⁶ A Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, do CFE, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Em seu Art. 1º, diz: "*O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário*".

ensino universitário veicularia o saber novo, o saber original, produto das pesquisas que seriam a própria razão da universidade”.

A este respeito, Demo (1997, p. 129), considera a universidade local próprio da pesquisa, subsídio do próprio ensino. Segundo o autor em questão, “na Universidade não pode haver grupo separado de pesquisadores, de docentes, de extencionistas. Pesquisa é o cotidiano, mais cotidiano... toda profissionalização deve conservar a pesquisa como princípio educativo”.

Sobre esta questão de profissionalização, Machado (1996, p. 100) observa que:

a formação profissional exigida pela atualidade como ‘preparação para uma nova cidadania’, de modo a propiciar o domínio de competências que possam inserir o indivíduo, enquanto cidadão, nas atividades que caracterizam a vida moderna, caracterizando-se o momento de formação inicial dos profissionais como o espaço destinado ao crescimento intelectual, cultural e ético.

Tomando essas questões como subsídio teórico elaborou-se o questionário que foi o instrumento de coleta dos dados, apresentados a seguir.

Em síntese, considerando os objetivos propostos nesse capítulo, são analisadas as características do corpo docente dos diferentes cursos de Biblioteconomia no âmbito do Mercosul, quanto aos objetivos e modalidades de contratação, regimes de trabalho e titulação, bem como identificadas as temáticas mais comuns aos diferentes cursos de Educação Continuada.

4.1 CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE

Os dados relativos às características do corpo docente foram agrupados na mesma ordem proposta no questionário. Para cada item do questionário, montou-se uma tabela onde os dados dos 23 cursos foram



organizados. Os 17 cursos do Brasil foram separados dos outros seis restantes dos países do MERCOSUL. Os resultados estão apresentados na TAB. 1.

Tabela 1- Frequência de docentes contratados nas instituições públicas e privadas em 17 cursos do Brasil, com diferentes objetivos.(*)

	Instituições públicas		Instituições privadas		TOTAL	
Somente para ministrar aulas	31	17%	30	63%	61	27%
Ministrar aulas e desenvolver pesquisa	139	78%	2	4%	141	62%
Ministrar aulas e atividades técnicas	39	22%	24	50%	63	28%
Somente para pesquisa	5	3%	-	-	5	2%
Outras (administrativas)	4	2%	1	2%	5	2%
TOTAL DE DOCENTES	179	100%	48	100%	227	100%

(*) o mesmo docente foi incluído, ao mesmo tempo, na 2a. e 3a. categoria.

Observe-se que as alternativas não são mutuamente exclusivas, isto é, um mesmo docente pode estar ministrando aulas, desenvolvendo pesquisa e desenvolvendo atividades técnicas (Tabela 1). As alternativas foram assim delineadas para se dar mais ênfase aos docentes que desenvolvem, além do trabalho específico de docência, atividades de pesquisa.

Para saber se existe diferença significativa entre as proporções relativas às instituições públicas e às instituições privadas, quanto aos diferentes objetivos, aplicou-se o *teste de diferença de duas proporções* (estatística z). Aplica-se este teste quando se quer determinar se duas populações diferem com respeito a certo atributo. Testaram-se as hipóteses para cada um dos diferentes objetivos, a saber:

Somente para dar aulas, obteve-se $z \approx 6,37$. Comparou-se este valor com o valor da curva normal, $z_c \approx 1,96$. Como $z > z_c$, de região de significância 0,05, conclui-se que existe diferença estatisticamente significativa entre as duas populações, isto é, a proporção de docentes contratados somente para dar aulas nas instituições privadas (63%) é significativamente superior à das instituições públicas (17%).

Para ministrar aulas e desenvolver pesquisas, obteve-se $z \approx 9,38$, o que indica uma diferença altamente significativa, isto é, a proporção de docentes contratados para ministrar aulas e desenvolver pesquisas pelas instituições públicas (78%) é superior à das instituições privadas (4%).

Para ministrar aulas e atividades técnicas, obteve-se $z \approx 3,84$. Portanto $z > 1,96$ indica uma diferença significativa, ou seja, a população das escolas públicas e escolas particulares diferem em relação ao objetivo em questão, a saber, 50% das instituições privadas contratam docentes para ministrar aulas e atividades técnicas, enquanto 22% das instituições públicas contratam docentes para este objetivo.

Somente para pesquisa, obteve-se $z \approx 1,26$. Como $z < 1,96$, conclui-se que não existe diferença significativa entre as instituições públicas e privadas quanto ao objetivo descrito.

Para o item *Outras* (encontrou-se apenas atividades administrativas), obteve-se $z \approx 0,84$. Portanto $z < 1,96$, indica que não existe diferença significativa entre as instituições públicas e privadas quanto ao item em questão.

Há grande concentração de docentes que se dedicam às atividades de sala de aula e à pesquisa nas instituições públicas, constituindo um total de 139 sobre um total de 179 docentes, aproximando-se de 78 %. Nestas instituições, 17% são contratados somente para dar aulas.

Nas instituições particulares, decresce radicalmente o número de docentes que ministra aulas e faz pesquisa ao mesmo tempo. Em geral, nas instituições particulares, o grande percentual é de docentes que somente ministram aulas, em um total de 63%, e somente 4% ministram aulas e fazem pesquisa ao mesmo tempo.

Articulada com esta questão está a questão do regime de contratação dos docentes, quer seja, tempo integral, parcial, eventual ou convidado (Tabela 2). Os maiores percentuais nas instituições públicas estão presentes para o tempo integral. Nas instituições privadas é menor o percentual de docentes contratados em tempo integral, como pode ser observado na TAB. 2.

Tabela 2. Frequência de docentes contratados nas instituições públicas e privadas em 17 cursos do Brasil, nos diferentes regimes de trabalho.

	Instituições públicas		Instituições privadas		TOTAL	
Em tempo integral (mais de 30 horas)	144	80%	18	37%	162	61%
Em tempo parcial (menos de 30 horas)	20	11%	30	63%	50	22%
Professor contratado eventualmente	15	8%	-	-	15	7%
Professor convidado	-	-	-	-	-	-
TOTAL DE DOCENTES	179	100%	48	100%	227	100%

Considerando que na TAB. 2 as categorias são mutuamente exclusivas e exaustivas, optou-se por usar o teste χ^2 (Qui-quadrado) para verificar se existe associação entre o tipo de instituição e a forma de contratação. Obteve-se, para a TAB. 2, o valor de $\chi^2 = 59,07$. Com 2 graus de liberdade e nível de significância 0,05, tem-se $\chi_c^2 = 5,99$. Como $\chi^2 > \chi_c^2$, conclui-se que existe forte associação entre tipo de instituição (pública ou

privada) e regime de trabalho. Pode-se afirmar que as instituições públicas tendem a contratar em tempo integral, e as privadas, em tempo parcial.

Observe-se que, nas instituições públicas, o grande percentual é constituído de docentes contratados em tempo integral de trabalho (80%), enquanto nas instituições privadas o maior percentual se dá em tempo parcial de trabalho, com jornadas menores que 30 horas, equivalente a 63% .

A seguir, a Tabela 3 mostra os resultados do levantamento feito em 17 instituições de ensino em relação à titulação do corpo docente.

Tabela 3. Frequência de docentes contratados nas instituições públicas e privadas em 17 cursos do Brasil, em relação à titulação.

	Instituições públicas		Instituições privadas		TOTAL	
Graduação (Licenciatura)	10	6%	10	21%	20	9%
Graduação com especialização	27	15%	21	44%	48	21%
Mestrado não concluído	17	9%	2	4%	19	8%
Mestrado concluído	57	32%	7	15%	64	28%
Doutorado não concluído	29	16%	-	-	29	13%
Doutorado concluído	23	13%	8	17%	31	14%
Pós-doutorado	3	2%	-	-	3	1%
Sem observação	13	8%	-	-	13	6%
TOTAL DE DOCENTES	179	100%	48	100%	227	100%

Aplicou-se também o teste χ^2 (Qui-quadrado) para a TAB.

3. Tomou-se o cuidado de reduzir o número das categorias, de sete para três, reduzindo as categorias *graduação*, *graduação com especialização* e *mestrado não concluído*, apenas para *graduação*, *mestrado* e *doutorado não concluído* apenas para *mestrado*, *doutorado concluído* e *pós doutorado* apenas para *doutorado*, traduzindo-se a nova tabela da seguinte forma:

Tabela 3a. Distribuição resumida da titulação docente no Brasil.

Titulação	Instituições públicas	Instituições privadas
graduação	54	33
Mestrado concluído	86	7
Doutorado concluído	26	8
Total	166	48

Para observar se existe associação entre instituições particulares e privadas do Brasil e titulação docente, obteve-se $\chi^2=23,91$. Como $\chi_c^2=5,99$ com 2 graus de liberdade e 0,05 de nível de significância e $\chi_c^2 < \chi^2$, conclui-se que existe associação entre o tipo de instituição e titulação docente.

Analizando os dados da TAB. 3a, observa-se que nas instituições públicas os maiores percentuais são de docentes com mestrado concluído (52%), e nas instituições particulares os maiores percentuais são de docentes com titulação apenas de graduação, incluindo aqui os docentes com especialização ou mestrado não concluído.

A Tabelas 4, 5 e 6, a seguir, apresentam os dados dos demais cursos de Biblioteconomia dos países do Mercosul, a saber, um do Chile, um do Uruguai, um Paraguai e três da Argentina, em um total de seis cursos. Considerando que o universo é pequeno, isto é, apenas seis cursos pertencentes aos quatro países citados anteriormente, os totais gerais dos cursos do Brasil foram comparados com os resultados dos seis cursos dos demais países do Mercosul.

Tabela 4: Frequência de docentes contratados em 17 instituições do Brasil e nos demais países do Mercosul com diferentes objetivos. (*)

	Total (Brasil)		Total (demais países)		Total geral	
Somente para ministrar aulas	61	27%	97	66%	158	42%
Ministrar aulas e desenvolver pesquisa	141	62%	33	23%	174	47%
Ministrar aulas e atividades técnicas	63	28%	19	13%	82	22%
Somente para pesquisa	5	2%	3	2%	8	2%
Outras(administrativas)	5	2%	5	3%	10	3%
TOTAL DE DOCENTES	227	100%	146	100%	373	100%

(*) O mesmo docente foi incluído, ao mesmo tempo, na 2a. e 3a. categoria

Observe-se novamente que as modalidades não são mutuamente exclusivas. Aplicou-se o teste da diferença entre duas proporções (estatística z) para cada um dos objetivos, a saber:

Somente para ministrar aulas. Para este quesito obteve-se $z \approx 7,44$, portanto, $z > 1,96$. Logo, a diferença entre as proporções é altamente significativa, isto é, a proporção dos docentes contratados somente para ministrar aulas nos demais países (66%) é maior que no Brasil (27%)

Para ministrar aulas e desenvolver pesquisa. Obteve-se $z \approx 7,33$, que indica uma diferença altamente significante, isto é, 62% dos docentes são contratados pelas instituições do Brasil para ministrar aulas e desenvolver pesquisa, enquanto que somente 23% dos docentes dos demais países do MERCOSUL são contratados com este objetivo.

Para ministrar aulas e atividades técnicas. Obteve-se $z \approx 3,48$, que indica diferença significante, isto é, a proporção de docentes contratados para ministrar aulas e atividades técnicas é maior no Brasil (28%) que nos outros países (13%)

Somente para pesquisa. Obteve-se $z=0$, indicando que não existe diferença significante entre as instituições brasileiras e dos demais

países quanto a este quesito.

O Brasil apresenta maior percentual de docentes contratados para ministrar aulas e desenvolver pesquisa (62%) que os demais países do Mercosul (23%), sendo que nestes últimos o maior percentual de docentes contratados ministra somente aulas, isto é, 66%. Estes dados, similarmente aos dados encontrados por Morosini (1998a, p. 31), reforçam a idéia de que o Brasil é o país, dentre os do Mercosul, que possui o sistema de pós-graduação mais desenvolvido e onde se faz mais pesquisa. Observa a autora que este desenvolvimento é concentrado em determinadas regiões. Na área de Biblioteconomia, isto pode ser notado, especialmente em certas regiões, tais como Sudeste e Centro-Oeste, com maior freqüência de cursos de pós-graduação. A autora também observa (1998a, p. 30) a imensa escassez de docentes contratados para docência e pesquisa nos diferentes países do Mercosul, excetuando o Brasil, que possui acesso a docentes melhor titulados. Os países que possuem uma política de incentivo à pesquisa acabam por impulsionar a criação de cursos de pós-graduação e estes, por sua vez, acabam gerando novos pesquisadores que são absorvidos pelas universidades.

A tabela a seguir, TAB. 5, apresenta os dados relativos aos diferentes regimes de trabalho dos docentes em 17 cursos do Brasil, bem como dos demais países do Mercosul.



Tabela 5: Frequência de docentes contratados em 17 cursos do Brasil, e nos demais países do Mercosul com diferentes regimes de trabalho.

	Total(Brasil)		Total (demais países)		Total geral	
Em tempo integral (mais de 30 horas)	162	71%	19	13%	181	49%
Em tempo parcial (menos de 30 horas)	50	22%	118	81%	168	45%
Professor contratado eventualmente	15	7%	8	5%	23	6%
Professor convidado	-	-	1	1%	1	0%
TOTAL DE DOCENTES	227	100%	146	100%	373	100%

Por meio da aplicação do teste χ^2 (Qui-quadrado), verificou-se se existe associação entre instituições do Brasil e demais países do MERCOSUL, e os diferentes regimes de contratação. Obteve-se $\chi^2 = 130,92$ e $\chi_c^2 = 5,99$, com 2 graus de liberdade e 0,05 de significância. Como $\chi_c^2 < \chi^2$, conclui-se que há alta associação entre as variáveis. No Brasil, há maior tendência em contratar em tempo integral (mais de 30 horas) enquanto que nos demais países a tendência é contratar em tempo parcial (menos de 30 horas).

Observe-se que, no Brasil, 71% dos docentes são contratados em tempo integral; nos demais países do Mercosul, este percentual cai para 13% e a grande maioria dos docentes é contratada em tempo parcial.

A tabela a seguir, TAB. 6, traz os dados dos docentes em relação à titulação, comparando o Brasil com os demais países do Mercosul.

Tabela 6: Frequência de docentes contratados em 17 cursos do Brasil e nos demais países do Mercosul em relação à titulação.

	Total(Brasil)		Total (demais países)		Total geral	
Graduação (Licenciatura)	20	9%	80	55%	100	27%
Graduação com especialização	48	22%	33	23%	81	22%
Mestrado não concluído	19	8%	6	4%	25	7%
Mestrado concluído	64	28%	5	3%	69	18%
Doutorado não concluído	29	13%	1	1%	30	8%
Doutorado concluído	31	14%	2	1%	33	9%
Pós-doutorado	3	1%	-	-	-	-
Sem observação	13	6%	19	13%	32	9%
TOTAL DE DOCENTES	227	100%	146	100%	373	100%

A Tabela 6 apresenta a frequência de docentes contratados em 17 cursos do Brasil e nos demais países do Mercosul, em relação à titulação. De forma semelhante ao feito na TAB. 3, utilizou-se o mesmo critério, reduzindo-se as categorias.

Tabela 6a: Distribuição resumida da titulação docente no Brasil e nos demais países do Mercosul.

Titulação	Total (Brasil)	Total(demais países)
graduação	87	119
Mestrado concluído	93	6
Doutorado concluído	34	2
Total	214	127

Calculou-se o teste χ^2 . O valor obtido foi $\chi^2 = 93,78$, que mostra grande associação entre titulação dos docentes e origem (Brasil e demais países), isto é, o perfil da titulação docente no Brasil é notadamente distinto do perfil da titulação dos docentes dos demais países.

Os dados da TAB. 6a mostram que o Brasil apresenta um corpo docente com um alto percentual de mestres, quer seja, um total de 43,14% dos docentes já tem mestrado concluído. Nos outros países do MERCOSUL, o maior percentual de frequência ocorre com os docentes que concluíram a graduação, isto é, dos 127 docentes, 119 concluíram apenas a graduação (em um total de 93%), incluindo especialização ou mestrado não concluído, enquanto que apenas 4% concluíram o mestrado.

Considerando esses dados, apesar de parciais, tem-se uma visão panorâmica da titulação do corpo docente dos diferentes países do MERCOSUL, delineando-se assim um dos obstáculos que deverá ser transposto para uma possível harmonização curricular. Docentes contratados para pesquisar, em tempo integral, com titulação necessária, contratados não somente para ministrar aulas, são condições exigidas para um ensino de qualidade, onde a pesquisa e a produção científica tenham pleno espaço de desenvolvimento.

Cabe mencionar que o Brasil e a Argentina têm presença significativa em produção científica no cenário do MERCOSUL. O Brasil tem posição privilegiada, graças aos investimentos dos anos 70 e 80. De acordo com Lambert (apud Lambert, 1998, p. 7), o crescimento da produção científica no Brasil na década de 70 é “espetacular”. Segundo o autor em questão, entre 1973 e 1980, a participação brasileira no ISI (Institute for Scientific Information) praticamente triplicou.

4.2 LEVANTAMENTO DOS CURSOS OFERECIDOS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

As sucessivas mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas deste final de século impõem ao homem a necessidade de escolarização contínua, não permitindo que o curso de graduação seja o único na sua vida profissional. Isto significa a exigência da criação de novas modalidades de cursos, além da formação inicial, para atender a enorme demanda por conhecimento e informação exigida nesse momento histórico.

Assim, a formação dos profissionais não pode ficar circunscrita ao período escolar, enquanto o aluno é somente aluno. Através da Educação Continuada, torna-se possível atualizar o conhecimento humano em função das necessidades advindas das aceleradas mudanças sociais e tecnológicas.

Marin (1995), estudiosa da área de educação, utiliza os termos Educação Continuada, Educação Permanente e Formação Continuada, como sinônimos: “a concepção subjacente a estes termos é de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento” (Marin, 1995, p. 19). Das diferentes terminologias encontradas sobre este tema, a autora opta por educação continuada por considerar esta terminologia mais ampla e rica, e incorporar noções de treinamento, capacitação e aperfeiçoamento, expressões mais limitadas e sujeitas a várias restrições e críticas. Inclui toda sorte de eventos que ocorrem além da educação formal, como encontros, congressos, seminários, palestras, comunicações, cursos de especialização, troca de experiências, entre outros.

A Educação Continuada constitui-se em um processo que se prolonga a partir das instâncias da educação formal e regular. Tomando como subsídio teórico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

1996, entende-se aqui a educação formal em seus dois níveis: educação básica, constituída pela educação infantil (creches e pré-escola), ensino fundamental (mínimo de oito anos) e do ensino médio (mínimo de três anos); e pela educação superior, constituída pela graduação (diferentes campos do saber) e pela pós-graduação (mestrado, doutorado, aperfeiçoamento e especialização).

Assim, na Lei Diretrizes e Bases, estes diferentes níveis e modalidades de educação e ensino constituem a estrutura educacional formal que conduzem à nova titulação, portanto a novo patamar de formação. Toda formação que ocorrer como prolongamento destas (educação básica e superior) denominamos Educação Continuada.

Para organização dos cursos de Educação Continuada oferecidos nos últimos três anos, isto é, 1996, 1997 e 1998, foram reunidos trabalhos que tinham assuntos comuns dentro de Biblioteconomia. A maneira de agrupar tais trabalhos mereceu especial cuidado. Na leitura de cada curso analisado, identificou-se o assunto e optou-se por classificá-lo segundo dois critérios: os trabalhos do Brasil separados dos demais países do MERCOSUL e classificados segundo as seis grandes áreas do conhecimento biblioteconômico, consignadas no I Encontro de Docentes de Biblioteconomia e Ciência da Informação dos países do MERCOSUL, que aconteceu em Buenos Aires, em 1997, a saber:

Área 1. Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e Ciência da informação.

Área 2. Organização da Informação

Área 3. Recursos e serviços da Informação

Área 4. Tecnologia da Informação

Área 5. Gestão de unidades de Informação

Área 6. Investigação

Estas seis grandes áreas, constituíram os principais núcleos de matérias em torno das quais se reuniram os docentes participantes do I Encuentro de Bibliotecología y Ciência da Informação do MERCOSUL, ocorrido em Buenos Aires em novembro de 1997. Escolheu-se esta categorização por ter sido também compatível com as grandes áreas do conhecimento biblioteconômico contempladas pelas diretrizes formuladas pelo SESu/Mec, em junho de 1999, no Brasil.

Os 17 cursos do Brasil e os seis cursos dos demais países do Mercosul que enviaram suas respostas tiveram seus cursos de Educação Continuada classificados pelas seis áreas. Nesse momento, para classificação dos trabalhos por assunto, ou seja, para o seu enquadramento no âmbito das diversas matérias, contou-se com a assessoria de um profissional especialista da área de Biblioteconomia.

Os cursos de Educação Continuada, oferecidos pelas universidades e faculdades brasileiras, ficaram assim distribuídos, por área¹⁷:

Área 1. Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Os novos paradigmas da Informação (Seminário)

Desafios para o profissional Bibliotecário (Extensão)

I Encontro de Profissionais da Informação e Educação das Faculdades Teresa Martin (Encontro)

I Ciclo C. O. Mineiro (Extensão)

Ética e Tecnologias (Seminário)

Perfil do Bibliotecário (Encontro)

Ética e legislação Profissional (Seminário) Biblioteca e Ensino Superior (Forum)

¹⁷ Alguns cursos que constam neste rol, tais como, pós-graduação e especialização, não foram conceituados como cursos de educação continuada. No entanto, com o objetivo de preservar a classificação dada pelo país de origem, foram aqui arrolados como cursos de Educação Continuada.

Direito autoral (Seminário)

Painel Catarinense de Biblioteconomia em conjunto com CRB 14/ACB e UFSC (Seminário)

Seminário Latino-Americano sobre mercado de novos cenários (Seminário)

IV Fórum acadêmico de Biblioteconomia (Extensão)

Tópicos atuais em Biblioteconomia e Documentação (Extensão)

Patrimônio Histórico e Cultural (Seminário)

Educação Ambiental (Grupo de Estudo)

Sociedade da Informação (Ciclo de palestras)

Moderno Profissional da Informação (Semana de estudos)

Informação Educacional, ecologia e saúde (Semana de estudos).

Seminário de Informação e Biblioteconomia do Estado de Goiás (Seminário)

Sociedade da Informação (Ciclo de palestras)

O currículo de Biblioteconomia e as novas diretrizes curriculares (Seminário)

O ensino de Biblioteconomia face às novas diretrizes curriculares (Extensão)

Ensino de Biblioteconomia (Encontro)

Área 2. Organização da Informação

Tratamento da Informação Científica e tecnológica para estruturação de bancos de dados (Especialização)

Processamento da imagem e G e D I e II (Extensão)

Análise de conteúdo a partir de estrutura textual de documentos (Extensão)

Metodologia da análise documentária (Extensão)

Normalização da Informação(Extensão)

Normalização da Informação (Extensão)

Normalização da Informação (Extensão)

Normalização(Extensão)

Tratamento arquivístico em instituições no Distrito Federal
(Ciclo de Debates)

3. Recursos e Serviços da Informação

Mercado da Informação na América Latina e Mercosul
(Extensão)

Literatura (Encontro)

4. Tecnologia da Informação

Microisis (Extensão)

Planejamento e Gerenciamento de Sistemas automatizados de
Informação (Pós-graduação)

Pesquisa da Informação na Internet (Extensão)

Gerenciamento eletrônico de Documentos (Semana de
estudos)

Software-Automação de Bibliotecas (Extensão)

A Internet e a democratização da Informação (Extensão)

Microisis Básico (Extensão)

Metadados (Palestra)

Informação tecnológica (Especialização)

Internet e Home Page para Bibliotecários (Extensão)

O WWW: suas interfaces e metáforas (Seminário)

Área 5. Gestão de unidades de Informação

Paradigmas Emergentes nos serviços informacionais: gestão, indexação e disseminação (Especialização)

Conservação preventiva em Bibliotecas e arquivos (Seminário)

Planejamento e administração em unidades da informação (Extensão)

Semana Nacional do Livro (oficina)

I Semana da comunicação (Feira Livre)

O resgate da Literatura Infanto-juvenil (Seminário)

ENSECON IX (Encontro)

Arte de contar histórias (Extensão)

Serviços de Informação para educação (Especialização)

Arte de contar histórias (Concurso)

Arte de contar histórias(Oficina)

Arquivo (Especialização)

Conservação preventiva em Bibliotecas e Arquivos(Seminário)

Serviços de Informação para Educação(Encontro)

Marketing para profissionais bibliotecários (Extensão)

A arte de contar histórias (Extensão)

A arte de contar histórias (Concurso)

Arquivo(Especialização)

Bibliotecas escolares e públicas (Palestra)

Semana do Bibliotecário (Extensão)

Gerencia de unidades de Informação em C s T(Extensão)

Assumindo um novo paradigma: acervo e informação (Simpósio)

Gerencia de unidades de Informação em C s T(Extensão)

Implantação de uma Biblioteca Escolar Pública na Vila do Planalto (Projeto-1966)

Implantação de uma Biblioteca Escolar Pública na Vila do Planalto (Projeto-1967)

Curso básico de Conservação de Acervo Bibliotecário (Extensão)

Conservação de obras de papel (Especialização)

Gestão de Bibliotecas Universitárias (Especialização)

A sociedade Global e a Gestão da Informação (Extensão)

O planejamento diante do processo de globalização e regionalização-Mercosul (Extensão)

Conservação de obras de papel (Especialização)

Conservação e preservação de acervos documentais (Oficina)

Biblioteca escolar- Módulo I e II (Curso de Extensão)

Área 6- Investigação

Metodologia Estatística para tratamento de Informação (Extensão)

Observa-se uma grande frequência de cursos na Área 5, isto é, Gestão em Unidades de Informação, mesmo porque a área de Administração de Unidades de Informação é um dos eixos temáticos que mais tem preocupado os profissionais e acadêmicos da área. Logo em seguida vem a

Área 1, Fundamentos teóricos de Biblioteconomia e Ciência da Informação, tema relevante, devido à necessidade de se buscar um subsídio teórico consistente para a área. Depois vem o Tema 4, Tecnologias da Informação, tema também relevante na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Os cursos de Educação Continuada oferecidos pelas universidades e faculdades dos demais países do MERCOSUL ficaram assim aglutinados pelas diferentes áreas:

Área 1. Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Los bibliotecários que desean los graduados, empleadores, docentes, estudiantes (Jornadas)

Derecho a la información: Hacia una conducta e una ética profesionales (Conferência)

Archivologia-Biblioteconomia: ideologia, cidadania e ética(Extensão).

Políticas de Informacion (Extensão)

Archivologia-Bibliotecología: ideologia, cidadania e ética (Extensão)

Políticas de Información (extensão)

Los nuevos retos de la integración para los profesionales de la información (Extensão)

Seminário: "Arquivo de las ciudades"(Extensão)

Archivos en Brasil : realidad y perspectiva (Extensão)

Seminário sobre arquivística y archivos municipales (Extensão)

Curso de pós-graduação -desenho curricular (Extensão)

Área 2. Organização da Informação

Organización de la información (Aperfeiçoamento)

Descripción de contenidos para catálogos en línea (Seminário)

Control de autoridades en línea (Seminário)

Terminologia e Semântica em Serviços Informáticos(Seminário)

Indización (Perfeccionamiento)

Introducción a terminología (Palestra)

Aspectos de terminología (Extensão)

Classificación e organización del conocimiento en el área jurídica (Extensão)

Terminografia (Extensão)

Jornada sobre “El tesoro latinoamericano de Bibliotecología e Ciencias de la Información” (Extensão)

Taller practico de clasificación e indización de la matéria jurídica(Extensão)

A Diplomática como ferramenta para o tratamento de documentos jurídicos (Extensão)

Terminología Aplicada al almacenamiento y la recuperación de la información repercusiones en Internet y en catálogos en línea (Extensão)

Problemas e vigencia de la Terminologia (Extensão)

El análisis de contenido desde la organización del texto (Extensão)

Área 3. Recursos e Serviços da Informação.

Estudioso de usuarios de la información (Extensão)

El trabajo de referência en la era eletrônica (Extensão)

Área 4. Tecnologia da Informação

Gestión de Processos de Automatización (Extensão)

Políticas nacionales de información (Pos-graduação)

La evaluación de la ciencia (Pós-graduação)

Internet y las ciencias sociales(Aperfeiçoamento)

Ingles técnico aplicado a la Computación(Extensão)

Curso de Microisis (Extensão)

Talleres de Internet: aplicaciones a la búsqueda de información bibliográfica (Extensão)

Curso Teórico-prático de pré-lanzamiento de Winisis (Isis version windows (Extensão)

Curso introdutório de Winisis (Extensão)

Curso teórico- práctico sobre Internet (Extensão)

Curso sobre Power Point (Extensão)

Curso sobre redes (UNIX, NOVELL etc.) (Extensão).

Curso de Winisis I :Introduction a CDS/ISIS para Windows (Extensão)

Curso de Winisis II: curso avanzado de CDS/ISIS para Windows(Extensão)

Calidad de Bases de Datos (Extensão)

Publicación de datos en hojas Web (Extensão)

Licenciatura em tecnologia de la Informacion (I) (Seminário)

Licenciatura em tecnologia de la Informacion (II) (Seminário)

Área 5. Gestão de unidades de Informação

Seminário taller: La gestión de la información (Extensão)

Formulación de Proyectos e Reingeniería (Pos-graduação)

Gestión de Información para Investigación (Extensão)

Sistemas Integrados de Gestión Bibliotecária (Pós-graduação)

El total quality Management (Aperfeiçoamento)

Gerencia Moderna y gestión de Marketing (Pós-graduação)

Sistemas integrados/Nuevas tendências (Pós-graduação)

Relaciones públicas, marketing y animación cultural em Bibliotecas (Seminário)

Edificcios para Bibliotecas (Seminário)

Bibliotecário referencista y los languages del teatro, el cine, la rádio e la televisión(Seminário)

Desarrollo de colecciones informacionales en perspectiva sistémica(Extensão)

Sistema Nacional de Archivos (Extensão)

Gestión de Unidades de Información (Extensão)

Introducción a la gestión de calidad total en unidades de Información (Extensão)

Planeamiento estratégico (Extensão)

Taller de Calidad Total en Unidades de Información (Extensão)

Marketing para Bibliotecas (Extensão)

Área 6. Investigación

Como hacer una investigación en su propio lugar de trabajo
(Extensão)

Seminário sobre Bibliometria e Cienciometria (Extensão)

La investigación y evaluación bibliotecológicas (seminário)

Educación a distancia (Grupos de estudo)

Educación a distancia: tutorias (aperfeiçoamento)

I Seminário de investigación (Seminário)

II Seminário de investigación (Seminário)

III Seminário de investigación (Seminário)

Observe-se que nas Áreas 1, 4 e 5 existe maior frequência de cursos oferecidos, tal como se deu no Brasil. Especialmente na Área 4, cursos de Microisís, e na Área 5, cursos sobre Gestão e Organização da Informação, sendo os cursos sobre Marketing também contemplados.

Na área de investigação, há uma grande quantidade de cursos oferecidos no âmbito do Mercosul, o que sugere grande interesse pela área ou a necessidade de cursos que contemplem temas voltados à investigação e à pesquisa científica.

Tanto no Brasil como nos demais países do MERCOSUL, quanto às modalidades dos cursos apresentados, os mais presentes foram os de extensão, mostrando assim a preocupação com os cursos que pretendem ser a continuidade da graduação.

Quanto à carga horária, os cursos apresentaram cargas horárias pequenas como, por exemplo, palestras de duas horas, até cargas horárias mais extensas de 840 horas, estas em geral relativas a cursos de especialização.

Quanto ao número de inscritos, verificou-se uma relação entre a amplitude do assunto do curso e o número de interessados. Assim, assuntos

de maior especificidade apresentam menor número de inscrições quando comparados com cursos de assuntos de maior amplitude. Temas como “Conservação de acervo”, mais específico da área, apresenta número de inscritos bem menor que o tema “A sociedade global e a gestão da informação”, por ser este último mais amplo, voltado para aspectos sociais e políticos.

Quanto à titulação dos docentes que ministraram os cursos de Educação Continuada no Brasil, a grande maioria, aproximadamente 60%, tem o título de mestre; 21%, de doutor; e 19%, de licenciados. Nos demais países do MERCOSUL, os profissionais que ministram os cursos de Educação Continuada são 19% de mestres, 31% de doutores e 50% de licenciados. Em geral, são convidados de outros países, especialmente do Brasil, docentes ou outros profissionais de diferentes áreas, nem sempre ligados à Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Quanto à área de atuação dos docentes que ministraram os cursos de Educação Continuada, encontrou-se, em geral, docentes especialistas nas próprias áreas nas quais ministraram os cursos de Educação Continuada, com algumas exceções, cujos cursos ministrados estão mais distantes das áreas de atuação dos docentes. Professores universitários, bibliotecários, arquivistas, museólogos, representantes dos órgãos de classe, representantes de empresas, consultorias de empresas, educadores, profissionais da informática, representantes de instituições ligadas à Ciência e Tecnologia, foram os profissionais mais freqüentemente convidados, tanto no Brasil como nos demais países do MERCOSUL, para ministrarem os cursos de Educação Continuada.

Ainda em relação à Educação Continuada, questionou-se a presença de cursos de pós - graduação nas diferentes instituições de ensino superior, tanto no Brasil como no MERCOSUL.



Quanto à oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado, das 17 instituições de ensino pesquisadas do Brasil, quatro não oferecem curso de especialização. Somente seis oferecem curso de mestrado, sendo todas elas universidades públicas. Apenas duas, também públicas, oferecem curso de doutorado. Nestas universidades, tais como, Escola de Comunicações e Artes - ECA e Universidade de Brasília - UNB, o corpo docente apresenta maior titulação, maior frequência de docentes contratados em tempo integral e com dedicação à docência e pesquisa.

Assim, o Brasil destaca-se quanto à formação de recursos humanos em nível de pós-graduação - mestrado e doutorado. Observe-se que, desde a década de 70, inicia-se a expansão da pós-graduação no país, marcada por uma política de contenção nos finais da década de 80. No Estado de São Paulo, existe grande concentração de cursos de pós-graduação, especialmente em Biblioteconomia.

Quanto à oferta de cursos de pós-graduação nos demais países do MERCOSUL, apenas dois possuem curso de pós-graduação : os de Mar del Plata e da Universidade de Buenos Aires, na Argentina, em programas inter-institucionais respectivamente com a Universidade de Granada, na Espanha e com a Universidade de Texas, nos Estados Unidos. Os demais apenas oferecem cursos de especialização, compatibilizando-se assim com a situação dos docentes, em geral com a titulação de graduação, contratados somente para dar aulas e em jornadas parciais de trabalho, como revelam os dados recebidos através de questionário.

Finalizando, apesar de se ter analisado apenas uma parte dos cursos dos diferentes países (aproximadamente 60%), pretendeu-se traçar uma visão geral das características do corpo docente quanto à sua formação e modalidades de contratação, bem como da dedicação do corpo docente à pesquisa e ao ensino. Além disso, as diferentes temáticas analisadas dos

cursos de Educação Continuada mostram uma tendência regional de assuntos e necessidades mais comuns tratados nos diferentes cursos.

CAPÍTULO 5. ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA DO MERCOSUL

Ao investigar os estudos curriculares em Biblioteconomia no MERCOSUL, foram constatadas duas ordens de fatores que simultaneamente concorreram para o avanço dos estudos na área: as medidas oficiais e os encontros de profissionais na área.

Entre os fatores oficiais, destaca-se o Tratado de Assunção e, como decorrência deste, as reuniões com os Ministros da Educação da Argentina, Brasil, do Paraguai e do Uruguai, propostos a se envolver em um trabalho de “harmonização dos sistemas e busca de compatibilização acadêmica, jurídica e administrativa e o estabelecimento de um sistema comum de informação acadêmica relevante”(SANTOS, 1997, p.3).

Por iniciativa do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), foi criado, em dezembro de 1995, o Grupo Especial de Trabalho para Assuntos do Mercosul (GETAM), integrando também a FEBAB (Federação Brasileira das Associações de Bibliotecas) e a ABEBD (Associação Brasileira do Ensino de Biblioteconomia e Documentação).

Assim, em abril de 1996, a então presidente da ABEBD Jussara Pereira Santos, em ação estratégica, participou da XXX Reunión Anual de Bibliotecários, promovida pela asociación de bibliotecários Graduados de la República Argentina – ABGRA, em Buenos Aires, e ali estabeleceu contato com os dirigentes de cursos universitários de Biblioteconomia da Argentina, do Uruguai e do Paraguai, e lançou as bases para a realização de um evento conjunto para discutir e estudar a questão de harmonização curricular na área. Na ocasião, embora não integrando o Mercosul, o Chile acenou com o interesse em integrar-se a tais estudos. (GUIMARÃES, 2001, p. 31)

Com relação aos encontros profissionais na área, pode-se citar os trabalhos levados a cabo no âmbito dos Encuentros de Educadores e Investigadores em Bibliotecologia, Archivologia, Ciencia de la Información y Documentación de Iberoamerica y el Caribe (EDIBCIC). Os referidos eventos tiveram seu início em 1993, especialmente voltados para as questões de educação à distância em Biblioteconomia na Ibero-América. Do II Encontro de EDIBICT, em 1995, ficaram as recomendações quanto à necessidade de estudos curriculares nos cursos de Biblioteconomia da América Latina e, mais ainda, quanto à criação de uma base de dados com os programas das disciplinas ministradas nos seus cursos. Ainda neste II Encontro, formou-se uma comissão entre os países, com o objetivo de se analisar conteúdos de programas dos cursos, em termos de núcleos básicos, bem como estabelecer critérios de equivalência e homologação entre os mesmos.

O III Encontro de EDIBCIC, que aconteceu em Porto Rico, em agosto de 1996, deu um significativo passo no tocante aos estudos curriculares, com recomendações para as grandes áreas que o currículo deveria cobrir.

Não há dúvida de que estes encontros se constituíram nas sementes geradoras dos encontros que a ABEBD-Associação Brasileira do Ensino de Biblioteconomia e Documentação- posteriormente fez e está fazendo acontecer em diferentes países do MERCOSUL, visto que seus representantes participaram ativamente de todos eles.

As cinco iniciativas mais relevantes para integração dos cursos de Biblioteconomia e Ciência da Informação no âmbito do MERCOSUL foram implementadas pela ABEBD-Associação Brasileira do Ensino de Biblioteconomia e Documentação. Diz-se que são relevantes, porque constituem um primeiro passo dado em direção à integração e harmonização curricular na área de Biblioteconomia e Documentação. Não nasceram de

imposições de políticas públicas, mas da necessidade das próprias associações de classe.

A primeira delas, denominada I ENCONTRO DE DIRIGENTES DOS CURSOS SUPERIORES EM BIBLIOTECONOMIA DOS PAÍSES DO MERCOSUL, aconteceu em Porto Alegre, RS, Brasil, nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 1996. Foi planejada e executada a partir da idéias trocadas entre a presidente e a secretaria executiva da Associação Brasileira do Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD), e a Diretora do Departamento de Biblioteconomia da Universidade de Buenos Aires. Este encontro teve a finalidade de congregar os dirigentes dos diferentes cursos para a discussão de alternativas de ação cooperativa que pudessem viabilizar a integração biblioteconômica no âmbito de Cone Sul. Constituiu-se em marco referencial para a história do ensino de Biblioteconomia, visto permitir, pela primeira vez, uma discussão sistematizada sobre questões de ensino afetas ao segmento MERCOSUL.

O programa do Encontro previu a realização de painéis, conferências e reuniões, tendo como tema central *A Formação Profissional e a Produção do Conhecimento em Biblioteconomia nos países do Mercosul*, tendo sido tratados os seguintes subtemas:

- Políticas de informação, a formação Profissional e a pesquisa no Mercosul;
- Qualificação do ensino de graduação como consequência das Atividades de Pesquisa na Área de Biblioteconomia;
- A Formação Profissional em Biblioteconomia no Mercosul: Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai;
- Compatibilização curricular;
- Sistema de comunicação entre os países do Mercosul;
- I Encontro dos docentes dos Cursos de Biblioteconomia dos países do Mercosul. (SANTOS, NEVES, 1996, p.3)

Contou com a participação efetiva de 40 profissionais entre dirigentes dos diferentes países, diretoria da ABEBD e representantes de entidades de classe.

Observa-se que as temáticas, apesar de contemplarem questões diversas, fazem interface entre si, tomando como eixo articulador a questão da formação profissional, passando por qualificação no ensino de graduação, pesquisa e, especialmente, a questão de compatibilização curricular. Os debates suscitados pela temáticas destacaram as seguintes questões:

- a constatação de que a área de Biblioteconomia sempre esteve mais preocupada em dar informações do que em conhecer os mecanismos de produção da informação;

- os rumos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação que, no final de século, foram delineados a partir do entendimento do que seja necessário mudar no ensino, na pesquisa e na extensão universitária;

- em relação à pesquisa, a falta de um quadro teórico que “impede seu fortalecimento, repercutindo dessa forma, no processo de geração de novo conhecimento, na disseminação da informação e consequentemente no uso da informação pela sociedade, na sua vivência da cultura, no trato com diferenças e identidades locais e, destas com o fenômeno da globalização.” (SANTOS, NEVES, 1996, p.9)

Destaque-se o painel realizado entre os diferentes cursos dos países componentes do MERCOSUL, onde se enfatizou os seguintes aspectos: descrição da carreira ou curso de Biblioteconomia através de seu histórico, estrutura curricular, recursos bibliográficos e tecnológicos utilizados, linhas de pesquisa e atividades de extensão.

Segundo Santos e Neves (1996, p. 15), nesse primeiro encontro foram aprovadas as seguintes resoluções:

4.1 Em relação a **Compatibilização Curricular**:

4.1.1 Que os países do Mercosul iniciem o processo de compatibilização curricular, mediante a análise e síntese dos conteúdos mínimos (ementas) das disciplinas das áreas temáticas, segundo a recomendação da Comisión de Pré-grado do 3er Encuentro de educadores y Investigadores de Bibliotecología, Archivología e Ciência da Información de Iberoamérica y Caribe, transformando-os em um conjunto integrado:

-Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e Ciências da Informação (Informação Aplicada à Biblioteconomia e Produção dos registros do Conhecimento*)

-Processamento da Informação (Controle Bibliográfico dos registros do Conhecimento e fontes de Informação*)

-Recursos e serviços de informação (Formação e Desenvolvimento de Coleções e Disseminação da Informação*)

-Gestão de Unidades de Informação (Administração de Bibliotecas*)

-Tecnologias da Informação (Administração de Bibliotecas*)

* Matérias de Formação profissional do currículo mínimo Brasileiro, 1982.

4.1.2 Que seja levantada bibliografia básica destas áreas temáticas, em meio magnético, utilizando os editores Word for Windows 6.0 e/ou Wordperfect, para constituição de base de dados a ser planejada e, posteriormente divulgada na INTERNET

4.2 Em relação ao **Sistema de Comunicação dos Cursos de Biblioteconomia do MERCOSUL**:

4.2.1 Que seja elaborado vocabulário controlado em Biblioteconomia, com ênfase na Terminologia da área de ensino, nos idiomas português e espanhol e vice-versa, sob a responsabilidade da Escuela Universitária de Bibliotecología da Universidad de la República del Uruguay;

4.2.2 Que seja elaborado Boletim destes cursos e dos seus professores, a ser editado, inicialmente, pela Escuela Universitária de Bibliotecología da Universidad de la República del Uruguay;

4.2.3 Que os cursos de Biblioteconomia viabilizem a criação de suas "home pages" junto às suas Universidades disponibilizando sua URLs na INTERNET, como forma de facilitar o intercâmbio de informações;

Que a base de dados da Asociación de escuelas de Bibliotecología del Cono Sur seja alimentada com dados de todos os cursos do MERCOSUL, incluindo-se os cursos brasileiros, sendo a ABEBD a entidade responsável pelas informações referentes aos cursos brasileiros;

4.2.5 Que os cursos de Biblioteconomia envidem esforços no sentido de promover a formalização de convênios entre as Universidades do MERCOSUL;

4.2.6 Que a documentação legal, emanada dos órgãos envolvidos com o MERCOSUL, e cuja atuação possa se refletir, direta ou indiretamente, na formação/atuação do bibliotecário seja reunida e difundida através da ABEBD, junto aos cursos de Biblioteconomia;

4.2.7 Que sejam envidados esforços, no sentido de que possa ser incluído o ensino de Espanhol e do Português, nos cursos de Biblioteconomia do Brasil, e dos países de língua espanhola, respectivamente;

4.2.8 Que seja apoiada por todos os cursos de Biblioteconomia a formalização de um sistema de informação sobre o MERCOSUL, à semelhança do existente na União Européia, conforme proposta do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás e sob sua liderança.

4.3 Em relação a **Divulgação da Profissão**

4.3.1 Que o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) desenvolva projetos para a promoção/divulgação da profissão de Bibliotecário, a fim de que o produto publicitário possa ser usufruído por todos os países do MERCOSUL, mediante a utilização dos canais de comunicação formais e informais junto à comunidade em geral;

4.3.2 Que seja buscada por todos os cursos de Biblioteconomia a interação com outros segmentos profissionais, a fim de promover a mudança da imagem/ou conceito em relação à área através do desenvolvimento de estratégias que possam aproveitar a atração das palavras INFORMAÇÃO e MERCOSUL;

4.4 Em relação ao **Encontro dos dirigentes dos cursos Superiores em Biblioteconomia dos Países do MERCOSUL:**

Que os encontros sejam realizados, anualmente, de acordo com o seguinte calendário:

1997-Argentina

1998-Chile

1999-Uruguai

2000-Paraguai ou Brasil, se o Congresso de Biblioteconomia e Documentação for realizado em Porto Alegre, RS.

4.5 Em relação à **Educação Continuada do Docente de Biblioteconomia:**

Que a ABEBD envide esforços no sentido da promoção, durante a realização do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, em São Luiz do Maranhão, no período de 20 a 25 de julho de 1997, de curso destinado à atualização dos docentes em Biblioteconomia, o qual será desenvolvido por meio de oficinas de 3h/aula cada uma, totalizando



15h/aula, com temas dos quais os países do MERCOSUL já possuam experiência bem sucedida:

- a) Argentina: Divulgação da Profissão e Educação à Distância;
- b) Paraguai: Formação de Professores;
- c) Uruguai: Educação Continuada;
- d) Chile: Liderança;
- e) Brasil: Pesquisa em Biblioteconomia

4.6 Em relação à **Ação Cooperativa entre os cursos de Biblioteconomia e as entidades congêneres e afins:**

Que sejam envidados esforços, no sentido de que os cursos de Biblioteconomia do MERCOSUL ou suas entidades de classe, possam integrar-se aos órgãos responsáveis pelo estabelecimento de políticas de informação em seus respectivos países.

Pode-se concluir que este Encontro se constituiu em marco importante para articulação dos diferentes cursos de Biblioteconomia do Mercosul, com uma concreta integração cultural e profissional entre os países envolvidos. Procedeu-se a uma ampla discussão de questões relativas à formação profissional, incluindo-se a graduação, pós-graduação e educação continuada.

O II ENCUESTRO DE DIRIGENTES Y O I ENCUESTRO DE DOCENTES DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR realizou-se em Buenos Aires, nos dias 27,28 e 29 de novembro de 1997, e constituiu-se em um segundo evento que reafirmou os laços entre as instituições dos diferentes países constituintes do Mercosul, mesmo porque pela primeira vez reuniram-se docentes dos cursos de Biblioteconomia advindos do Brasil, Paraguai, Uruguai, Argentina e Chile.

Retomaram-se alguns pontos sobre compatibilização curricular já articulados no I Encontro. Um expositor de cada país apresentou os conteúdos mínimos por área e os grupos de trabalho cuidaram de agrupar estes conteúdos mínimos em um conjunto integrado constituinte dos diferentes currículos dos cursos do MERCOSUL. Além disso, reuniu-se a bibliografia básica de cada área de formação, por país.

Além da compatibilização curricular, tratou-se da elaboração de um sistema de comunicação entre os cursos do MERCOSUL através da: elaboração de Boletim de cursos e seus professores; criação de “home pages” nas diferentes universidades; formalização de convênios entre as universidades do MERCOSUL; reunião e difusão através da ABEBD de toda a documentação emanada dos órgãos relacionados com o Mercosul e que tenham a ver direta ou indiretamente com a formação do bibliotecário; inclusão de ensino do idioma espanhol e português no currículo dos cursos; formalização de um sistema de informação sobre o MERCOSUL, similar ao existente na União Européia.

Os participantes do II Encontro de Diretores dos Cursos Superiores de Biblioteconomia do Mercosul e do I Encontro dos Docentes de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul, reunidos no Colégio Nacional de Buenos Aires para debater questões relativas à compatibilização curricular, recomendaram e sugeriram (ENCUENTRO..., p.1, 1997) que os países estructurem sua proposta curricular, contemplando os seguintes conteúdos:

Área 1. Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e Ciência da informação.

Marco geral:

Comunicação e informação. Cultura e sociedade, Biblioteconomia, Documentação. Arquivologia, Museologia, Ciência da Informação e áreas afins. Unidades e serviços de informação. O profissional da informação: formação e atuação. História e tendências da produção dos registros do conhecimento das unidades e dos sistemas nacionais e internacionais de informação.

Área 2. Organização da Informação

Organização do conhecimento e tratamento da informação. Tratamento descritivo dos documentos. Tratamento temático: teoria da Classificação; análise da informação; teoria da indexação. Práticas, tecnologias e produtos. Organização de instrumentos de recuperação da informação.

Área 3. Recursos e serviços da Informação

Marco geral:

Fundamentos, princípios, processos e instrumentos para: seleção, aquisição, avaliação, descarte, preservação, conservação e restauração de recursos de informação documentais e virtuais. Normativa relativa ao desenvolvimento de coleções. Fontes de informação documentais e virtuais: conceito, tipologia, características, acesso, utilização e avaliação. Estudo e educação de usuários. A indústria da informação: produção e comercialização de documentos, fontes e serviços de informação. Serviços de provisão e acesso. Serviços de referência e informação. Serviços de extensão e ação cultural.

Área 4. Tecnologia da Informação

Marco geral:

Aplicação da tecnologia de informação e comunicação nas unidades de informação: análise, avaliação e desenvolvimento (hardware e software). Gestão de bases de dados e bibliotecas virtuais. Análises e avaliação de sistemas e redes de informação. Informatização de unidades de informação.

Área 5. Gestão de unidades de Informação

Marco geral:

Teoria geral de administração: teoria organizacional, teoria de sistemas. Técnicas modernas de gestão. Gestão de unidades e serviços de informação: leitores usuários e clientes e ambiente social; formulação de



projetos de informação; gestão de recursos humanos; gestão financeira; gestão de espaço físico; avaliação de serviços e unidades de informação

Área 6. Investigação

Marco geral:

Epistemologia de investigação científica. Metodologia da investigação social. Investigação em Biblioteconomia e Ciência da Informação: produção e comunicação científica.

Os docentes se reuniram por área e tiveram uma visão panorâmica de como se desenvolvem as áreas de ensino nos diferentes cursos, com seus contextos específicos, suas peculiaridades locais e distintas vocações.

Aprovou-se também o encaminhamento das propostas sobre compatibilização curricular aos respectivos países, ao Ministério da Educação, para seu conhecimento e implementação, bem como a difusão do processo de integração dos cursos de Biblioteconomia, através de comunicados, em reunião de profissionais de áreas afins. No Brasil, estas propostas foram encaminhadas ao SESu/MEC e contempladas nas diretrizes que foram elaboradas em junho de 1999 e aprovadas em 03/04/2001, segundo Parecer no. CNE/CES 492/2001

O III ENCUESTRO DE DIRIGENTES Y O II ENCUESTRO DE DOCENTES DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR realizou-se nos dias 29, 30 e 31 de outubro de 1998, em Santiago do Chile, sendo os anfitriões a Escola de Biblioteconomia e o Departamento de Gestão da Informação da Faculdade de Administração e Economia da Universidade Tecnológica Metropolitana. O tema central do Encontro foi a “Formación de Recursos Humanos en el Área

de Información en el Marco del Mercosur”, com os seguintes subtemas (MATURAMA, p. 1, 1998):

1. Compatibilização curricular em relação com mínimos de créditos, carga horária e tempo de dedicação, segundo as áreas em que se agrupam as disciplinas da especialidade
2. Competências do profissional da informação no Mercosul

Neste III Encontro de Dirigentes, em um primeiro momento os diferentes representantes advindos dos países do MERCOSUL informaram sobre as atividades realizadas a partir dos acordos firmados no II Encontro, em Buenos Aires. Assim, os representantes da Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguay e Chile relataram sobre as tramitações já ocorridas nos Ministérios da Educação de seus respectivos países, as ações já implementadas e os encaminhamentos que cada um deles tem tomado, no tocante às gestões quanto à compatibilização curricular em Biblioteconomia, no MERCOSUL. Abriu-se espaço para apresentação de comunicações, paralelamente à realização de trabalhos em grupos em cada uma das seis áreas curriculares, já consignadas no I Encontro, visando discutir os objetivos e a carga horária mínima recomendável para cada área.

Além disso, segundo Guimarães (1998, s/p), neste encontro aconteceu o ingresso oficial do Brasil na Associação de Escolas de Biblioteconomia do Cone Sul, noticiou-se sobre o andamento do glossário de termos educativos em Biblioteconomia, bem como uma base de bibliografias dos diferentes cursos do Mercosul; discutiu-se quanto à possibilidade de intercâmbio dos docentes e discentes entre as escolas; definiu-se o local e data do último evento do milênio, cujo tema se refere as bases teórico-metodológicas de ensino, por área.

O IV ENCUESTRO DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR aconteceu em Montevideu, no período de 24 a 27 de maio de

2000, e teve como tema geral “A gestão acadêmica dos cursos superiores de Biblioteconomia e Ciência da Informação”, e como tema particular “Competências exigidas do Profissional da Informação e novas estratégias de Informação” bem como “Harmonização da Associação das escolas de Biblioteconomia do Cone Sul (ASEBICS)” e os “Encontros de Diretores e Docentes do Mercosul”. Juntamente com o Encontro dos Diretores, aconteceu o III ENCUESTRO DE DOCENTES DAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, cujo tema geral foi “Bases conceituais e metodológicas do Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação”. Tendo como princípio a compatibilização curricular já proposta nos encontros anteriores, este encontro objetivou uma consolidação teórico-filosófica das áreas curriculares, assim como seus marcos referenciais. O tratamento desta temática deu-se de acordo com a divisão por áreas, já estabelecidas nos encontros anteriores.

No Encontro dos Dirigentes, além das temáticas citadas, ocorreu um debate sobre as competências do profissional da informação com a participação de todos os países do MERCOSUL, resultando em um documento acordado e aprovado por todos, constituindo-se em um avanço para a integração.

Em todos os encontros descritos, registre-se uma preocupação cada vez maior dos países do Mercosul em construir teorias para a área, sem perder de vista a dimensão aplicada, mesmo porque parecem ser bastante fortes ainda, aos estudiosos da área, as investigações de natureza aplicada, mais voltada para a geração de produtos documentários.

No Encontro dos Diretores, definiu-se o conjunto das competências profissionais esperadas para o egresso dos cursos de Biblioteconomia do MERCOSUL. A comissão formada por representantes de diferentes países responsável pelo documento final, discutido e aprovado em



plenário, partiu da identificação dos problemas ou entraves enfrentados pelos cursos para o desenvolvimento das competências profissionais.

No período de 24 a 27 de julho de 2001, realizou-se em Assunção, Paraguai, no Campus Universitário de San Lorenzo, o V ENCONTRO DOS DIRECTORES Y IV DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACION DEL MERCOSUR.

Os objetivos gerais do Encontro foram:

- Analisar as características do docente de Biblioteconomia para a formação da sociedade do conhecimento
- Refletir, compreender e atuar sobre a prática docente com o objetivo de transformação social.
- Favorecer a inovação educativa nas Escolas de Biblioteconomia do Mercosul
- Definir o perfil do docente de Biblioteconomia e Ciência da Informação

O V Encontro de Diretores, que aconteceu especialmente no dia 24 de julho, teve seu tema centrado nos delineamentos político-estratégicos para a formação docente, com projeção na investigação e extensão.

O IV Encontro de Docentes, ocorrido nos dias 25, 26 e 27 de julho centrou-se em três grandes temas: inovação educativa, ética docente e novo perfil docente.

Fizeram parte do Encontro os seguintes países: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, países que pertencem ao Mercosul, e Chile e Bolívia, países convidados. Este último, pela primeira vez, participou do Encontro. Houve inicialmente a apresentação dos Diretores, juntamente com o relato de cada um deles sobre as linhas gerais da situação dos docentes de

cada país, em relação ao tipo de contratação, regime de tempo parcial ou integral, os níveis de formação acadêmica, dedicação à pesquisa e ao ensino, entre outras variáveis. Cabe o destaque dos trabalhos ao quadro comparativo traçado sobre o exercício docente nos países do MERCOSUL, no qual se considerou as semelhanças e diferenças entre os diversos países, segundo os seguintes indicadores: requisitos para ascender à docência, (concursos, exames etc...), mecanismos de promoção docente, aspectos legais do exercício da docência, otimização do trabalho docente e avaliação do desempenho docente. Assim, foram comparados e unificados estes critérios, e tiradas as recomendações, aprovadas.

“O docente para a sociedade do conhecimento” foi um dos temas de destaque e levantou as implicações que tem o enfoque da economia global na educação e, em especial, na formação de trabalhadores para a sociedade do conhecimento. Compete à universidade fazer uma revisão sobre a política educativa que a orienta, bem como sobre a pertinência dos conteúdos dos programas de estudo (revisão curricular). *Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (DELORS, 1998, p. 101), são aspectos que sempre caminham juntos. É necessário que a universidade integre os três processos: formação contínua, busca de estratégias e inovações da prática docente.

Dois pontos devem ser destacados no Encontro dos Docentes: a necessidade de se *incorporar a pesquisa à docência*, de modo a se ter sempre uma docência atualizada, e a *questão da ética profissional*, tendo sempre como principal preocupação a questão de se formar seres humanos novos e participativos.

Além destes dois pontos relevantes que perpassaram quase todas as palestras, destaque-se a exposição das comunicações, divididas nas seis grandes áreas. Os trabalhos por área foram apresentados e a análise e

debates deram-se a partir de dois indicadores: *novo perfil docente e inovações propostas nas estratégias de ensino*. Após uma série de discussões, ficou decidida a redução, de seis para quatro, das grandes áreas do conhecimento biblioteconômico, a saber, Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e Ciência da Informação, Processamento da Informação, Recursos e Serviços de Informação e Gestão de Unidades de Informação, permanecendo Tecnologia da Informação e Pesquisa como áreas instrumentais que perpassam todas elas.

As recomendações do evento estão registradas no sentido de elaborar uma política de desenvolvimento de programas para a busca da qualificação e requalificação docente, bem como de criar espaços de discussão e reflexão, através de ações internas e freqüentes.

Há de se destacar também que o grupo MERCOSUL de ensino de Biblioteconomia caminha a passos largos em termos de integração, como bem demonstram os trabalhos e projetos de pesquisa inter-países existentes.

Não se pode deixar de reconhecer a importância destas iniciativas na área de Biblioteconomia, onde está sendo consolidada uma base estrutural para superação das barreiras relativas às diferenças entre os diversos países. Estas iniciativas inserem-se no plano para o desenvolvimento educativo regional, apresentado pelos Ministros da Educação dos quatro países envolvidos no Tratado de Assunção, no que se refere à harmonização dos sistemas, à busca da compatibilização acadêmica, jurídica e administrativa, bem como ao estabelecimento de um sistema comum de informação educativa relevante.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta investigação, pode-se destacar algumas reflexões, que antes de se constituírem em ponto de chegada, constituem ponto de partida para novas questões.

Ficou evidente que a integração educacional na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação já é uma realidade nos países constituintes do MERCOSUL e está caminhando a passos largos, de modo que é possível desvincular as ações educacionais das ações econômicas e políticas, embora o processo integracionista no âmbito da educação tenha tido um início estreitamente ligado às relações comerciais.

Observe-se também que estamos frente a um novo contexto: um turbilhão tecnológico, a globalização das comunicações, dos processos produtivos, dos padrões culturais e a integração entre os países os quais convergem para a internacionalização dos sistemas de ensino superior. Nesse cenário, a educação torna-se prioridade. Os países promovem reformas em seus sistemas educacionais para torná-los mais eficientes e mais capazes para enfrentar os desafios da formação de um profissional que deve ser um “cidadão do mundo.”

Considerando as questões aqui analisadas, quais sejam os objetivos dos diferentes cursos, a organização curricular, o sistema de contratação nos diferentes países em relação ao regime de trabalho dos docentes, a titulação docente e a oferta de cursos de educação continuada, duas ordens de fatores opostos se destacam:

1. De um lado, a formação biblioteconômica marcada pela fusão das duas correntes, a humanista, de raiz européia, e a técnica, de raiz



norte-americana. Essa história comum constitui-se em um agente facilitador da integração.

2. Por outro lado, a extrema diferenciação entre os sistemas universitários, especialmente no que se refere às formas de contratação e titulação docente (como mostrou o levantamento de dados), acaba por criar obstáculos à integração.

Cada um dos países do MERCOSUL encontra-se em um momento diferente no que concerne ao desenvolvimento e à implementação de políticas para o ensino superior, fato este que se reflete também no ensino de Biblioteconomia. Uma possível integração requer minimização destes pontos de diferenciação, não no sentido de nivelar as características, mas no sentido de encontrar pontos de identidades nos vários sistemas de educação superior, tanto no que concerne à organização e objetivos dos cursos, como no que se relaciona a própria estruturação curricular. Apesar disso, em todos os países, atualmente, estão formalizados os objetivos e os princípios de uma educação de caráter democrático.

A integração do MERCOSUL fortalece os países para o enfrentamento da hegemonia dos países americanos e europeus. O processo de integração educacional, por envolver diferentes culturas, implicará em profundas mudanças nas estruturas educativas tradicionais, uma vez que exigirá grande flexibilidade por parte dos países membros para enfrentamento da mobilidade que se ampliará. A esse respeito, o Brasil tem um papel fundamental, uma vez que possui, hoje, o sistema de pós-graduação mais desenvolvido e o sistema de ensino superior mais complexo, devido a sua extensão territorial.

A curto prazo, alguns desafios se colocam para integração. Apontem-se aqui algumas questões relevantes para que este processo se

fortaleça, conduzindo à formação de um profissional interventor no âmbito de seu curso e da sociedade mais ampla.

A primeira questão diz respeito à validade dos diplomas universitários. O desenvolvimento do processo educacional, efetivado através do Plano Trienal de Educação e do Mercosul 2000, dois documentos que contém todos os programas educacionais previstos para os próximos anos, deverá se consolidar de forma mais eficaz. Os protocolos do ensino superior acordados desde 1996, no que se refere aos prosseguimentos de estudos de pós-graduação, formação de recursos humanos para a pós-graduação, de reconhecimento de títulos e graus universitários, deverão ser todos transformados em normas jurídicas, mesmo que, para isso, seja necessário que as entidades de classes das diferentes áreas do conhecimento se posicionem. A livre circulação de profissionais está intimamente ligada ao reconhecimento e à validação dos diplomas universitários.

Outra questão é a relativa a conceitos pedagógicos comuns, que passam a ser as pilastras sobre as quais podemos construir a integração. Assim, um primeiro momento de harmonização curricular se dá quando propostas pedagógicas comuns podem ser feitas pelos cursos dos diferentes países. Incrementar a pesquisa na graduação é fornecer um elemento de intervenção no cotidiano, garantindo um egresso apto para desafiar circunstâncias diversas no mercado de trabalho, capaz de atuar em diversas instâncias e em um universo geográfico mais amplo. Trata-se aqui de desenvolver uma atitude metodológica em que a pesquisa fundamenta o ensino, fazendo com que ele esteja articulado, não à mera transmissão de conhecimentos já existentes, mas à criação de conhecimento novo, evitando que seja simples repasse de cópia.

Este procedimento poderia acarretar as mais variadas formas de associação entre as universidades, entre grupos de programas de pós-

graduação, determinando mobilidade de estudantes de uma universidade para outra, universalizando a própria formação graduada, produzindo permeabilidade nas estruturas curriculares, na universalização de modelos de formação, harmonizando sistemas de formação no âmbito do MERCOSUL educacional.

Assim, um dos caminhos que leva a uma cultura de integração é a mobilidade de professores e alunos, nos vários países envolvidos. A mobilidade deve privilegiar o desenvolvimento e a produção da investigação, especialmente naqueles aspectos que os sistemas de educação superior possam interferir no processo de integração, bem como “privilegiar a investigação em centros/grupos sobre a Educação Superior, a frequência a programas de pós-graduação, os mecanismos e as modalidades da vinculação com o setor produtivo e a visão interdisciplinar sobre os problemas que afetam os quatro países” (MOROSINI, 1998a, p. 304).

A presente investigação mostrou que a maior parte das instituições de ensino superior, com exceção das universidades públicas do Brasil, contrata professores horistas, somente dedicados ao ensino. Necessário se faz incentivar políticas de ensino que incrementem a titulação e a pesquisa, levando à contratação de docentes em tempo integral, também para pesquisar. Vimos que uma das tarefas da universidade é articular ensino e pesquisa. Trata-se, então, de ter uma atuação pedagógica no sentido de generalizar entre os estudantes experiências de iniciação científica, propiciando o domínio de competências que possam inserir o indivíduo, enquanto cidadão, nas atividades que caracterizam a vida moderna.

O processo de integração deve estar apoiado em projetos pedagógicos comuns que unifiquem a “vocação” para pesquisa nos diferentes cursos, na construção de programas facilitadores do desenvolvimento da integração, tais como, estudo de línguas comuns, transferências e equivalência



de estudos realizados em todos os países-partes. Dispensável observar que nos bastidores deste cenário deve existir, como respaldo, políticas que normatizem estes programas.

Outro aspecto que parece fundamental, pensando na formação do profissional bibliotecário que atuará nos próximos anos, é a necessidade de educação continuada. Apenas uma parte da formação profissional acontece na universidade; assim, é fundamental a concepção de educação continuada ou permanente como base para que o profissional possa atualizar-se e ajustar-se às constantes mudanças no mundo da tecnologia e da informação. Nenhum currículo universitário fornece tudo o que o profissional necessita, assim como nenhum curso contém o saber para uma carreira bem sucedida, nestes tempos de mudanças rápidas. A educação continuada encontra-se em processo de consolidação no âmbito dos países do MERCOSUL, processo este que se apresenta mais desenvolvido em âmbito nacional. Observe-se que os encontros, congressos, simpósios e cursos realizados pelas diferentes instituições viabilizam a integração, pois se constituem em momentos comuns em que profissionais das diferentes instituições e dos diferentes países contemplam temáticas e problemas comuns.

A propósito, os dados revelados pela pesquisa mostram que enquanto os cursos de formação inicial contêm mais disciplinas ligadas à Biblioteconomia tradicional, os de educação continuada contemplam conteúdos nas áreas de Tecnologia da Informação e Gestão de Unidades de Informação, fato que denota uma tentativa de adequação do profissional às mudanças tecnológicas. Assim, os cursos que possuem as estruturas curriculares com currículos mais tradicionais e mais técnicos estão sendo atualizados por cursos de educação continuada. Embora seja compreensível que os cursos de educação continuada contemplem currículos mais

atualizados, sugere-se que os cursos de formação inicial se ajustem às novas tecnologias, sem prejuízo das necessidades e diversidades locais e nacionais.

Um outro recurso seria o aproveitamento dos recursos disponíveis no âmbito da educação à distância. Com este instrumento, poder-se-ia minimizar as diferenças entre os currículos das instituições de ensino superior e, sobretudo, socializar os avanços na área, tanto os relativos às metodologias como às novas tecnologias disponíveis.

Outro fator relevante é a criação de redes eletrônicas entre os diversos países, de forma a haver a integração das redes da informação no MERCOSUL. Deve-se ressaltar que existem necessidades de informação específicas no MERCOSUL. Elas estão relacionadas com as tendências da pesquisa científica e do desenvolvimento industrial latino-americano, e devem integrar todas as informações relativas às mobilidades de cursos, harmonização curricular, possibilidades de continuação de estudos, oportunidades de mercado de trabalho. O objetivo dessas redes seria a elaboração de diagnósticos sobre as diferentes realidades dos sistemas de ensino superior dos países componentes, a identificação de alternativas possíveis visando a integração, bem como o estudo sobre políticas de ensino superior e suas tendências para os próximos anos, além de possibilitar linhas de ações e elaboração de políticas cooperativas. Já foi mencionado na pesquisa que algumas destas redes já se fazem atuantes, tais como, a RIMA (Rede de Integração e Mobilidade Acadêmica) e a AUGM (Associação de Universidades Grupo Montevidéu).

Um outro aspecto a ser abordado nesta conclusão é relativo ao novo ideário, que parece bastante “consensual” nos documentos oficiais e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, ocasionando ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação. Quais as perspectivas que se tem ao prepararmos os indivíduos? Quais desafios e problemas se enfrentam na

formação inicial (bacharelados) e na formação continuada do profissional bibliotecário? Essas foram as questões arroladas inicialmente.

Segundo Catani e Oliveira (2000, p. 119), “entende-se que o perfil profissional e o modelo de formação exigidos pelo ‘novo’ paradigma da produção capitalista, podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissionais”. A idéia é que nessa polivalência e flexibilidade está baseada o profissional multicompetente, que inclui, além das habilidades cognitivas requeridas ao exercício da profissão, as competências sociais.

A propósito, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia, aprovadas em abril de 2001 e já citadas, ao traçar o perfil do profissional, contempla as competências e habilidades gerais e as competências e habilidades específicas, detalhando pormenorizadamente todas as competências profissionais, técnicas e sociais necessárias ao desempenho da profissão. Especialmente no que diz respeito à flexibilidade, as Diretrizes Curriculares propõem a parceria com outros cursos para “ministrar matérias comuns, promover ênfases específicas em determinados aspectos da carreira, ampliar o núcleo de formação básica e complementar conhecimentos auferidos em outras áreas” (DIRETRIZES, s/p., 2001).

Observe-se a importância da pesquisa na educação superior e a necessidade de formação geral e especializada, aspectos estes também destacados nas Diretrizes Curriculares. Embora as normas curriculares oficiais do Brasil e os documentos de outros países do MERCOSUL apresentem uma certa diversidade com relação ao perfil profissional (observe-se a diversidade dos objetivos definidos pelas diferentes instituições de ensino superior encontrados no levantamento realizado), não deixa de haver objetivos e competências comuns a serem atingidos. Assim, considerando a grande diversidade de objetivos encontrados nos cursos dos países do

MERCOSUL, se todos os países passarem a definir competências e habilidades profissionais “chaves” a serem adquiridas, ter-se-ia mais facilmente uma base comum, prestando-se a um melhor delineamento do perfil profissional. Além disso, essa heterogeneidade de objetivos encontrados sugere a necessidade de uma adequação às novas tecnologias e às conquistas da modernidade, sem desprezar, entretanto, as especificidades e necessidades locais, tendo em vista a diversidade econômica e social dos países da região, de modo a fazer um ajuste entre o local e o global.

Observe-se, além disso, que os objetivos e princípios de uma educação democrática estão formalizados, pela legislação, em todos os países do MERCOSUL. Tais consensos fornecem uma base comum para se pensar em uma integração curricular.

Convém lembrar que os documentos aprovados pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, conhecido como Relatório Jacques Delors (1998), constituem em esforços confluentes que contribuíram significativamente para as transformações das políticas educacionais, não somente no âmbito do MERCOSUL. A íntegra destes documentos é imbuída de uma inspiração democrática, de modo a garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade.

Segundo o Relatório da Comissão Internacional de Educação para o século XXI (1998, p. 101), a educação deverá organizar-se em torno de quatro premissas básicas:

(...) *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Os encontros curriculares do MERCOSUL apontam claramente a incorporação dessas quatro premissas básicas como diretrizes gerais e orientadoras, especialmente no que se refere à elaboração dos projetos pedagógicos.

Considerando os Encontros de Diretores e Encontros de Docentes relatados no Capítulo 5, vê-se que “a integração entre os países do Mercosul, na área de Biblioteconomia e Documentação, é um fato, uma realidade” (VALENTIM, 2000, p. 11). Ainda, segundo a autora, “o mercado comum, de uma forma geral, busca ações que fortaleçam a profissão no âmbito da sua influência econômica. O Mercosul é um exemplo disso e de como a integração promove o crescimento e a consolidação de uma área”. (VALENTIM, 2000, p. 11).

No entanto, há autores que divergem desta análise, adotando outros enfoques e pontos de vista mais críticos. Investigam a dimensão educacional do MERCOSUL no sentido de verificar se ela está operando, de fato, como um instrumento para o desenvolvimento. Os mais críticos continuam a se perguntar se o MERCOSUL não teria se afastado de seu objetivo inicial, ou seja, a construção de um projeto de desenvolvimento regional que permitisse à região se inserir no mercado mundial e no contexto internacional. Outros, no entanto, também dentro dessa postura crítica, argumentam que a integração comercial, apesar de condição essencial ao desenvolvimento da região, não é suficiente para a participação da região no jogo internacional e afirmação continental.

Observe-se que o setor educacional do MERCOSUL organizou-se simultaneamente à assinatura do Tratado de Assunção em 1991. Apesar disso, decorridos vários anos do processo negociador na área educacional, permanecem várias questões relativas ao desenvolvimento do âmbito educacional. É bem verdade que nos dois primeiros anos - 1992 a

1994 - a documentação oficial mostra claramente que o setor educacional do MERCOSUL possuía uma visão e encaminhamento de posturas mais adequadas ao desenvolvimento regional. Nessa época, o Plano Trienal de Educação priorizava a formação de uma consciência social favorável ao processo de integração, à capacitação de recursos humanos para contribuir ao desenvolvimento econômico, bem como se dedicava à harmonização dos sistemas educacionais. Estas grandes linhas, presentes até agora no Plano Trienal de 1998-2000, evoluíram bastante daquela época. Houve avanços substanciais no MERCOSUL Educacional.

Alguns autores, no entanto, fazem uma análise crítica, considerando que, passados estes primeiros anos de grande animação na implementação do Plano Trienal, poucos são os avanços, pois os resultados advindos do trabalho realizado dentro das grandes linhas do Plano Trienal ainda são bastante tímidos diante das tarefas urgentes. A harmonização de políticas na área é hoje uma realidade, mas, ao se conceber o MERCOSUL como uma área de desenvolvimento articulada com a competitividade internacional, fica claro que os resultados alcançados estão um pouco acanhados ainda, tornando-os insuficiente para a formulação e implementação de uma verdadeira política de desenvolvimento social e econômico.

Ao completar 10 anos de funcionamento (o Tratado de Assunção foi assinado em 29 de março de 1991),

o Mercosul se consolidou como um importante mercado sub-regional, que absorve apreciável parcela das exportações da Argentina e Brasil e mais da metade das dos outros partícipes. Consolidou-se também como um importante protagonista internacional, proporcionando a seus membros um poder de negociação e uma audiência que, isoladamente, nenhum poderia ter.(JAGUARIBE, 2001, s/p.).

Neste artigo, Jaguaribe considera “extremamente positivo” o saldo do MERCOSUL, mas lembra que, no fim dos anos 90, não se pode ignorar alguns “graves problemas”, como as questões de ordem institucional

que “decorrem do fato de que se observa uma crescente falta de correspondência entre o desenvolvimento econômico do Mercosul e sua precária estrutura institucional”(JAGUARIBE, 2001, s/p.). Acrescenta que “o MERCOSUL continua funcionando, para todos os efeitos, na base do consenso entre seus participantes”.

O artigo considera o MERCOSUL “um protagonista político” do cenário internacional, lembra a “posição predominante” que nele ocupam os Estados Unidos, cita a situação da América do Sul compreendida em dois “grandes blocos sub-regionais: MERCOSUL e Pacto-Andino”, salientando que o MERCOSUL “absorve 25% das exportações de seus partícipes, mas é particularmente importante para todos”; e defende a agregação da Bolívia, Chile e Venezuela” para compensar o “excessivo peso relativo do Brasil dentro do sistema”, acrescentando que a “futura incorporação de outros países sul-americanos facilitaria, ainda mais, a questão da proporcionalidade”(JAGUARIBE, 2001, s/p.).

Finalizando este trabalho, é necessário que se observe que o MERCOSUL Educacional, no que concerne especialmente à educação superior, não se propõe a resolver os grandes problemas da educação pertinentes aos países pertencentes do Cone Sul, mas articula a educação ao processo integracionista, delineando a construção de um novo modelo de sistema de educação superior. Um modelo integrativo entre os países, modelo que transcende os limites das nações, que possa dar conta da mobilidade das pessoas, de facilitar a integração econômica, política e social e da formação de profissionais ágeis para atuar fora dos estreitos limites nacionais, buscando a melhoria da qualidade de vida da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEBD. *Encontro dos dirigentes dos cursos superiores de Biblioteconomia do Mercosul: a formação profissional em Biblioteconomia no Mercosul*. Porto Alegre, 1996, 2 v.

ADAMO, A. C.; RODRIGUEZ, C. *Análisis y recomendaciones en la formación de los profesionales de la información*. In: REUNION NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS: El futuro de la biblioteca en la sociedad del futuro, 27., Buenos Aires, 1993

BARBER, E. *Carrera de Bibliotecología y Documentación*. In : A FORMAÇÃO em Biblioteconomia no Mercosul. Porto Alegre, 1996, v.1. Não publicado.

BUENO, M. S. S. O protagonismo das agências internacionais na “concertación” das políticas educativas na América Latina. Marília: UNESP, 2000. In: BRANCATO, S.M.; MENEZES, A .M.; KOTHE, M.G. (Org). In : *Estados americanos: relações continentais e intercontinentais-500 anos de história* . Porto alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 367-379

CARACTERÍSTICAS e objetivos de la carrera. Universidade de Buenos Aires. Disponível em: <<http://www.rima.pucsp.br>>. Acesso em: 21 abr. 1999.

CASASSUS, J. Concertación e alianzas en educación. In: FLACSO. *Es posible concertar las políticas educativas?* Buenos Ayres: Minõ y Dávila, 1995. p.17-40.

CATANI, A. M. *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996.

CATANI, A .M. ; OLIVEIRA, J. F. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A . M. ; OLIVEIRA, R.P.(Org). *Reformas educacionais em Portugal e Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.



_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, F. L.M.; VEIGA, C.G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.

_____. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Porto Alegre: Vozes, 2001. p.117-122.

CYSNE, M. R. F. P. Sobre a praxis: para pensar a formação e a prática bibliotecária. In: CONGRESSO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 16., 1991, Salvador. *Anais...* Salvador, 1991.

CYSNE, F. P. *Bibliotecário: dimensão social e educativa*. Fortaleza: Ed. UFC, 1993.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1998.

DEMO, P. *Desafios modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 36, p. 21-27, 1995.

DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.67, n. 156, p. 351-366, maio/ago. 1986.

EISEMON, T.O. *Reforming Higher Education Systems*. Disponível em: <[http:// www.wordbank.o.../backgrnd/rhesys2.html](http://www.wordbank.o.../backgrnd/rhesys2.html)>. Acesso em: 26 fev. 1995.

ENCUENTRO DE DIRETORES DE LOS CURSOS SUPERIORES DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 2., ENCUENTRO DE DOCENTES DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIÊNCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 1. , 1997, Buenos Aires. *Acuerdos e recomendaciones*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Departamento de Bibliotecología e Documentación, 1997.

FERNÁNDEZ, S. M. La enseñanza de la Bibliotecología en la Facultad de Filosofía y Letras. *Bibliotecología y Documentacion*, Buenos Aires, n. 2, p.5-30, 1979.

FERREIRA, J. I. S. Biblioteconomia comparada: revisão seletiva da literatura estrangeira e brasileira. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v. 8, n.1, p. 65-68, 1980.

FIGUEIREDO, A. Uma introdução à Biblioteconomia comparada: sumário de pontos importantes. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*. Brasília, v.1, n.2, p.133-140, 1973.

GERMANO, J.W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GIROUX, H. A. A formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia crítica como forma de política cultural. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

GUIMARÃES, J. A. C.; GUAREZZI, S. Divulgação profissional: uma proposta pedagógica como suporte ao desenvolvimento da profissão bibliotecária no Brasil. *Transinformação*, v. 6, n.1/2/3, p. 43-59, jan./dez., 1994.

GUIMARÃES, J. A. C. *III Encuentro de Directores y II Encuentro de Docentes de Bibliotecología del Mercosur*. Santiago do Chile, 1998. Relatório de afastamento. Não publicado.

_____. *Ensino de tratamento Temático da Informação nos cursos de Biblioteconomia do Mercosul: análise e perspectivas de um core curriculum à luz dos avanços teóricos da área de organização do conhecimento*. Relatório parcial de projeto integrado de pesquisa apresentado ao CNPq em 2001. Não publicado.

JAGUARIBE, H. *Mercosul: problemática factual e institucional*. Disponível em: <<http://www.adenauer.com.br>>. Acesso em: 19 mar. 2001.

KENT, R. *Los temas críticos de la educación superior em América Latina: estudios comparativos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

KROTSCH, P. O novo cenário da universidade argentina: o peso do passado e os desafios do futuro. In: CATANI, A. M. *Universidade na América latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996.

LAMPERT, E. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2. São Paulo, jul/dez, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 24 out. 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola*. In: SEMINÁRIO NACIONAL "INFÂNCIA, PEDAGOGIA E MODERNIDADE, 1995, Curitiba. Não publicado.

_____. *Considerações sobre algumas abordagens atuais da escola e do ensino e didática crítico-social*. In: ENDIPE, 8., 1996. Não publicado.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. M. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. M. Mercado global: a esfinge do presente. In: *VI Circuito PROGRAD: o profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?* São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996, p. 91-105.

MAIA, M. H. B. A formação profissional em Biblioteconomia no Mercosul. In: *CURSOS de biblioteconomia da região sul do Brasil : características e abrangências*. Porto Alegre: ABEED, 1996. Não publicado.

MARCELINO, L. H. Z. *A Constituição do Mercosul Educacional*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MARCHIORI, P.Z. Bibliotecários, jornalistas e informáticos: a ocupação de posições relativas no campo de atividades de informação. *Transinformação*, v.1, n.1, p.89-111, jan./abr. 1996.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTUCCI, E. M. Caracterização dos cursos superiores de Biblioteconomia de São Paulo-Brasil. In: *A FORMAÇÃO em biblioteconomia no Mercosul*. Porto Alegre : ABEED, 1996. Não publicado, v. 2.

MASON, R. O. What is an information professional? *Journal of education for library and information science*, v. 31, n.2, p. 122-138, Jan. 1990.



MATURANA, T. I. Formación de recursos humanos en el área de la información en el MERCOSUR. In: ENCUENTRO DE DIRECTORES 3., ENCUENTRO DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIÊNCIA DE LA INFORMACION DEL MERCOSUR, 2. Santiago, Chile, 1998.

MENDONÇA, A.W.P.C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 500 anos de educação escolar, Campinas, n. 14, p. 131-150, maio/ago. 2000.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOROSINI, M. C. *Universidade no Mercosul*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998a.

_____. *Mercosul/ Mercosur: políticas e ações universitárias*. Campinas, São Paulo :Autores Associados, 1998b.

_____. Internacionalização de sistemas universitários: o Mercosul. In: SGUISSARDI, V. ; SILVA Jr.,J.R. *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997. p.225-254.

MOSTAFÁ S. P., et al. Paradigmas teóricos da biblioteconomia e ciência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 21, n. 3, p. 216-222, set./dez.1992.

NASTRI, R. M. Formação profissional do bibliotecário no Brasil, sob a perspectiva histórico-educacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, Brasília, v. 25, n.3/4, p. 79-96, jul./dez. 1992.

NÓVOA, A. *História da educação: perspectivas atuais*. 1995 (Não publicado)

OLIVEIRA, E.F.T. *O ensino das disciplinas instrumentais para análises quantitativas no currículo de graduação do curso de Biblioteconomia*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

PAIVA, V.; WARDE M. J. *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas: Papirus, 1994.

PAVIANI, J.; PRESTES G.L. Subsídios para avaliação e revisão curricular. *Enfoque*, Bento Gonçalves, n. 59, p. 18-24, 1985.

PUTERMAN, J. Educação superior e a formação do profissional da educação'. *Educação em Ação*, Itapetininga, n.1., p. 45- 62, 2000.

SANTOS, J. P. *O ensino de Biblioteconomia no Brasil: propostas de integração e harmonização curricular*. São Paulo: APB, 1997. (Ensaio APB,41).

SANTOS, J. P. ; NEVES, I. C. B. *A formação profissional e a produção do conhecimento em Biblioteconomia nos países do Mercosul*. Porto Alegre, 1996. -Relatório técnico do Encontro de Dirigentes dos Cursos Superiores em Biblioteconomia nos países do Mercosul

SARAIVA, J.F.S. *Mercosul: interação ou desenvolvimento regional?* Brasília: UNB, 1997 (Não publicado)

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1994.

_____. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SGUISSARDI, V. ; SILVA Jr., J.R. (Org.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

_____. *Novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, C. S. B.; MACHADO, L.M. *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SISTEMA de informação em educação no Mercosul. Disponível em: <<http://www.mwc.gov.br/mercosul/default.htm>>. Acesso em: 21 abr. 1999.

TANURI, L. M. *Expansão do ensino Superior Público*. Jornal da Unesp. no. 160, setembro de 2001, p. 2.

TRINDADE, H. A UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina. In: TRINDADE H. (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Porto Alegre: Vozes, 2001. p.117-122.

VALENTIM, M. P. *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000

ZIBAS, D.M.L; FRANCO, M.L.P.B.; WARDE, M.J. (Org.). Globalização e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, no. 100, 1997.

WERTHEIN, J. A universidade no século 21. *Folha de S. Paulo*, 6 out. 1998, p. 3.

WORLD BANK (task force) Higher education in developing countries: peril and promise. Washington D. C. : World Bank, 2000. Disponível em : < <http://www.worldbank.org> >. Acesso em: 01 set. 2001.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Resolução CFE nº 8, de 29 de outubro de 1982. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Biblioteconomia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 nov 1982. Seção I, p.20.

BRASIL. Parecer CFE nº 460, de 1º de outubro de 1982 - Fixação dos mínimos de conteúdo e duração do curso de Biblioteconomia. *Revista Documenta*, n. 262, p.72-82, set. 1982.

BRASIL. Lei no. 9.394/96. Lei Diretrizes e Bases.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Políticas do Ensino Superior. *Proposta de diretrizes curriculares*. Área: Ciência da Informação. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> >. Acesso em: 17 jun. 1999.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA. Ministério da educação. Conselho Nacional de



educação Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> >. Acesso em: 17 ago. de 2001.

MERCOSUL 2000.(Texto Oficial). Disponível em:
<<http://www.mwc.gov.br/mercosul/default.htm>>. Acesso em : 21 abr. 1999.

PLANO trienal de Educação. (Texto Oficial). Disponível em :<
<http://www.mwc.gov.br/mercosul/default.htm>>. Acesso em: 21 abr. 1999.

TRATADO de Assunção [s.n.t.]

Marília, 15 de março de 1999.

SR.(A) COORDENADOR(A) DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA,

Como docente do curso de Biblioteconomia e Documentação da UNESP de Marília, (Estado de São Paulo, Brasil), estou desenvolvendo uma investigação sobre tema ligado à Formação (inicial e continuada) do Profissional Bibliotecário no âmbito do Mercosul. Entendo *Educação Inicial* como o Curso de Graduação e *Educação Continuada* como todos os tipos de eventos (Encontros, Palestras, Congressos, Seminários, Cursos de Especialização, Educação à Distância), ou seja, todos os cursos de Capacitação, incluindo a própria pós-graduação.

Solicito que V. Sa., na qualidade de Coordenadora de seu Curso, faça a gentileza de providenciar com a urgência possível o preenchimento dos dados do questionário anexo.

Na certeza de poder contar com a sua valiosa colaboração, agradeço antecipadamente

Atenciosamente

Profa. Ely Francina Tannuri de Oliveira

QUESTIONÁRIO

1. Local do Curso.....País.....

2. Qual o total de docentes do seu curso?.....

3. Dê o número de docentes contratados em seu curso:

somente para ministrar aulas (clases).....

para ministrar aulas (clases) e desenvolver pesquisa(investigación).....

para ministrar aulas e atividades técnicas

somente para pesquisa(investigación).....

outras(especificar).....

4.Dê o número de docentes do seu curso que trabalham na Universidade:

em tempo integral (mais de 30 horas).....

em tempo parcial (menos de 30 horas).....

professor contratado eventualmente.....

professor convidado.....

5. Em relação à titulação desses docentes, quantos deles têm:

graduação (Licenciatura)doutorado não concluído.....

graduação com especializaçãodoutorado concluído.....

mestrado não concluídopós-doutorado.....

mestrado concluído.....



6. Preencha a questão abaixo relativa às MODALIDADES de CURSOS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA na área de Biblioteconomia, que sua instituição tem promovido nos últimos três anos (Encontro, Colóquio, Seminário, Extensão, Aperfeiçoamento, Oficinas, Grupos de Estudo, Educação à distância etc.) bem como quanto aos TEMAS, CARGA HORÁRIA (C.H.), NÚMERO DE INSCRITOS (N.I.), TITULAÇÃO DO DOCENTE E ÁREA DE ATUAÇÃO

	MODALIDADES	TEMAS	C.H.	N.I.	TITULAÇÃO DO DOCENTE	ÁREA DE ATUAÇÃO DO DOCENTE
1996						
1997						
1998						

7) Seu curso oferece CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO?.....Em caso positivo, em nível de: Especialização ()
Mestrado ()
Doutorado ()

Departamento de Biblioteconomia e Documentação
Profa. Ely Francina Tannuri de Oliveira
Av. Higyno Muzzi Filho, 737- C.P.420
17525-900-Marília, SP.Brasil

e-mail: tannuri@mii.zaz.com.br

