ALCENIR SOARES DOS REIS

A HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL:

a interação texto/contexto

BIBLIOTECA "PROF.ª ETELVINA LIMA"
Escola de Biblioteconomia da UFMG

371.1
R375h
1990
T

ALCENIR SOARES DOS REIS

A HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO FM BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL:

a interação texto/contexto

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da Escola de Biblioteconomia da UFMG.

Área de concentração: Biblioteca e Educação

Orientadora: Anna da Soledade Vieira

5747 ex 1

U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

251559308

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

OK/06

BELO HORIZONTE

ESCOLA DE BIBLIOTECONOMIA

1990

Reis, Alcenir Soares dos
A história da pós-graduação em biblioteconomia no Brasil: a interação texto/contexto. -- Belo Horizonte: UFMG/EB, 1990.

208p.

Dissertação(mestrado) UFMG.EB

1. Biblioteconomia-Pós-graduação. I. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PARECER FINAL DA COMISSÃO EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO APRESENTADA PELA CANDIDATA ALCENIR SOARES DOS REIS, PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM BIBLIOTECONOMIA.

"Colocada a necessidade de algumas alterações e revisões na literatura da candidata, mas considerando a qualidade do trabalho apresentado, a comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação "A história da pós-graduação em Biblioteconomia no Brasil: a interação texto/contexto".

Belo Horizonte, 18 de dezembro de 1990.

PROF.ANNA DA SOLEDADE VIEIRA- ORIENTADORA

PROF. MURILO BASTOS CUNHA

PROF. MARYSIA MALHEIROS FIÚZA

PROF. MARIA TEREZA MARQUES DO AMARAL

PROF. MARIA EUGÊNIA ALBINO ANDRADE

O que em mim fica? O que em mim significa?

Marilena de Souza Chauí

À Mamãe e Terezinha, presenças amigas e solidárias, pelo constante apoio;

a Aline, que, com graça e companheirismo, me ilumina com sua presença e afeto;

aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, com carinho;

a Maria da Conceição Machado, pela permanente e generosa amizade.

a Agnela da Silva Giusta, pela leitura crítica do trabalho e por suas sugestões;

a Maria Inês Matos Coelho e Isis Paim, pelo apoio e incentivo;

a Lucy Gonçalves Fontes, pelo estímulo à conclusão do presente trabalho;

a Ana Maria Cardoso de Andrade e Paulo da Terra Caldeira, pela confiança;

à Escola de Biblioteconomia da UFMG, pelas condições de trabalho, que foram facilitadoras para a efetivação da dissertação;

aos amigos do Departamento de Física e do Departamento de Pessoal da UFMG, locais em que anteriormente trabalhei, pelo apoio e incentivo às minhas atividades profissionais;

a Hilda Maria Fiúza Abras Nunes, que, com heróica paciência, alegria e humor, digitou as diferentes versões do texto;

a Júnia Maria França, pela ajuda e orientação em questões de normalização, e às demais bibliotecárias e auxiliares da Biblioteca Central, da Biblioteca da Faculdade de Educação e da Escola de Biblioteconomia da UFMG, por facilitarem o acesso aos materiais consultados;

a todos que, de forma amiga e solidária, apoiaram a realização deste trabalho e torceram por ele.

BIBLIOTECA "PROF.ª ETELVINA LIMA"
Escola de Biblioteconomia da UFMG

"A dor da gente
não sai no jornal."

Luiz Reis e Haroldo Barbosa.
Notícia de Jornal.

(Chico Buarque)

"Hoje sabemos que não há uma história. A grande descoberta epistemológica, antiga, mas revivificada nos nossos dias, é a descoberta da 'leitura'. A História é uma construção discursiva e simbólica, e cada 'leitor' ou analista produz o seu sentido, o mais verossímil possível em relação ao ponto de observação em que se situa. História é a liberdade de viver e de criar histórias."

Afonso Romano de Sant'Anna. O fim do século: o que aprendemos até agora?

SUMÁRIO

. Relação de abreviaturas e siglas
. Resumo
. Abstract

1. INTRODUÇÃO 12

1.1. Objetivo do trabalho 13
1.2. Justificativa e proposta do estudo 15
1.3. Orientação metodológica 17
1.4. Estruturação do trabalho 23

2. PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: a alternativa de modernização da Universidade Brasileira 24

2.1. A criação da Pós-Graduação no Brasil 25
2.2. O processo de instauração da Pós-Graduação 27
2.3. A ótica do Parecer n. 977/65 29
2.4. Pós-Graduação, universidade e modernização 33
2.5. As ações de dinamização da Pós-Graduação 36
2.6. Perspectiva crítica em relação à Pós-Graduação . 41

3. A PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL: a história de sua dinamização 51

3.1. A produção da história: o processo orientador da construção dos dados 52
3.2. A Pós-Graduação em Biblioteconomia sob a ótica dos idealizadores 55
3.3. O papel institucional da CAPES 99
3.4. A vivência acadêmica dos ex-alunos 121

4. REVENDO A HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL: a interação texto/contexto 134

4.1. Interrogando os fatos 135
4.2. Desvelando o subjacente 137

5. CONCLUSÃO 164

5.1. Analisando os resultados da pesquisa 165
5.2. Fatores explícitos para a criação dos Cursos ... 167
5.3. A dialética entre a idealização e a concretização 169
5.4. As resultantes da institucionalização dos Cursos 173
5.5. A síntese propiciada pela pesquisa 176
5.6. Transformação do existente: as alternativas do caminho 178

ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro para entrevista e/ou depoimento - Participantes do processo de criação dos Cursos 181
ANEXO 2: Roteiro para entrevista - Ex-Diretor da CAPES . 184
ANEXO 3: Roteiro para entrevista - Ex-Assessor da CAPES. 187
ANEXO 4: Questionário enviado aos ex-alunos 190
ANEXO 5: Lista de participantes da pesquisa 194

6. BIBLIOGRAFIA 196

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAPES	–	Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	–	Conselho Federal de Educação
CNPG	–	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPPE	–	Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia
EMBRAPA	–	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FACE	–	Faculdade de Ciências Econômicas
GEIPOT	–	Empresa Brasileira de Planejamento de Transportes
IBBD	–	Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INL	–	Instituto Nacional do Livro
IPES	–	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
ITA	–	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
OEA	–	Organização dos Estados Americanos
PBCT	–	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PED	–	Programa Estratégico de Desenvolvimento
PICD	–	Programa Institucional de Capacitação Docente
PND	–	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG	–	Plano Nacional de Pós-Graduação
PREMESU	–	Programa de Melhoria do Ensino Superior
PSEC	–	Plano Setorial de Educação e Cultura
PUCCAMP	–	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SNI	–	Serviço Nacional de Informação
SNICT	–	Sistema Nacional de Informação Científica e Tecnológica
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPb	–	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	–	Universidade de Brasília
UNESCO	–	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNISIST	–	World Science Information System

RESUMO

Recupera a história da criação dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia do Brasil - Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação - IBBD, atualmente Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP, Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal da Paraíba - UFPb. Analisa-os no contexto da década de setenta, recorrendo à intermediação texto/contexto, a fim de apreender, por meio do questionamento, os fatos subjacentes à implementação desses Cursos. Efetivou-se um trabalho subsidiado pelo referencial teórico, pela análise dos dados da história, conforme revelados pela memória dos atores do processo e pelos documentos produzidos institucionalmente em relação aos fatos. Os resultados indicam que a criação desses Cursos se fez para atender às exigências do contexto, em especial às da política educacional, aos incentivos da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e às demandas do mercado de trabalho. Sua institucionalização teve como objetivo incorporar a área de Biblioteconomia ao processo de modernização e à ênfase desenvolvimentista vigente no contexto social.

ABSTRACT

This study recovers the history of the five Brazilian Post-Graduate Programmes on Library Science: Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação - IBBD, now called Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP, Universidade de Brasília - UnB and Universidade Federal da Paraíba - UFPb. The methodology was directed to critically aprehend the underlying facts in the implementation of the above-mentioned programmes. To make it effective, the study was based on the literature, on the recollections of the subjects about the historical facts and on official documentation. The results show that these Programmes were created to meet demands from the actual context, especially in relation to educational policy and to Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES tutoring of the profissional market demands. The institutionalization of those educational programmes had the objective of incorporating Library Science to the processes of modernization and development, characteristics of the social context.

1. INTRODUÇÃO

"A história, entretanto, não é como um trem que segue o seu percurso dentro dos trilhos de nossas intenções e nem obedece às horas marcadas de nossas esperanças."

Frei Betto. Batismo de sangue.

1.1. Objetivo do trabalho

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de contribuir para a recuperação da história da criação dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil, na década de setenta, nas seguintes instituições: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, anteriormente Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação - IBBD, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP, Universidade de Brasília - UnB e Universidade Federal da Paraíba - UFPb. A proposta é, pois, a de resgatar a história desses Cursos e de analisá-los numa perspectiva global, através da intermediação **texto/contexto**, visando a apreender, por meio do questionamento dos dados, os fatos subjacentes à sua institucionalização.

é oportuno esclarecer que, ao se fazer referência à interação **texto/contexto**, se estão considerando como **texto** os elementos formais relativos aos Cursos, explicitados pelos atores participantes do processo e pela documentação produzida no nível institucional; a dimensão de **contexto** corresponde, por sua vez, à história brasileira pós-64, com ênfase na política educacional, especificamente no nível de Pós-Graduação.

Objetivamente, a realização do presente estudo decorreu do interesse em tentar responder às seguintes questões:

(a) Como e por que se deu a criação dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil, o primeiro com início em 1970 e os demais marcadamente concentrados no período de 1976 a 1978?

(b) Como explicar que, no contexto da década de setenta, na qual o controle da informação e a repressão política são

dominantes, a Biblioteconomia tenha recebido impulso e incentivo para se desenvolver?

(c) Por que a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, responsável pela implantação de Cursos de Pós-Graduação, confere relevância e destaque político à área de Biblioteconomia nesse momento?

(d) Quais foram as demandas do mercado de trabalho que levaram a se enfatizarem a qualificação e a preparação de mão-de-obra nessa área específica?

(e) Qual a explicação para a defasagem temporal entre a dinamização de cursos de Pós-Graduação no Brasil e a efetivação deles na área de Biblioteconomia?

Considerando-se os elementos anteriormente apontados e as interrogações em relação aos fatores impulsionadores da institucionalização desses Cursos, tornou-se possível a viabilização deste trabalho.

1.2. Justificativa e proposta do estudo

Tendo em vista que a instituição dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil ocorreu em datas distintas, ou seja, o primeiro em 1970 (IBICT) e os demais concentradamente no período de 1976 a 1978 (UFMG, PUCCAMP, UnB, UFPb), tal conjuntura remete imediatamente a momentos significativos da história brasileira. Assim, o primeiro curso implanta-se sob a égide não só do milagre ocorrido no nível da economia, mas, fundamentalmente, sob a marca de repressão política, do cerceamento aos canais de participação e da mobilização, ou, ainda, sob o predomínio da "cultura do medo" e d: impossibilidade de ação. Os demais institucionalizam-se nu momento em que se dá ênfase à construção do "país-grande-potência", havendo, no nível político, uma proposta de distensão e abertura. Contraditoriamente, esse período é marcado pela crise do milagre e por uma maior articulação da sociedade civil, que busca romper com o medo e a desesperança.

Verifica-se, pois, que as distintas conjunturas sob as quais se criam esses Cursos representam momentos relevantes do ponto de vista político-econômico, assim como de reordenação no âmbito da política educacional, notadamente através do Parecer n. 977/65, que disciplina a Pós-Graduação, da Lei n. 5539/68, do Decreto-Lei n. 465/69, que regulamenta as exigências para a carreira docente, e da Lei n. 5540/68, em que se consolidam os dispositivos da Reforma Universitária. Considerando-se as mudanças instituídas no período, tornou-se necessário analisar a implementação dos Cursos em estudo através da inserção deles no quadro macro-estrutural, visando a efetivar a intermediação texto/contexto.

Entretanto, chegar-se a essa diretriz para a abordagem do tema resultou dos subsídios propiciados pelo referencial

teórico utilizado, que forneceu os elementos para a análise e interpretação da história desses Cursos.

Dessa forma, tendo-se em vista que a proposta básica era a de realizar um estudo que respondesse às interrogações inicialmente colocadas, para obter uma compreensão mais ampliada dos fatos vivenciados, o objetivo do trabalho foi definido nos seguintes termos:

- Apreender, analisar e interpretar os fatores que influenciaram a criação dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil, na década de setenta, consolidando sua história e aventando as explicações relativas aos fatores subjacentes à sua criação, através da inter-relação **texto/contexto.**

Na oportunidade, é necessário ressaltar que este estudo se insere em uma perspectiva de análise crítica e se alia a uma tendência, em desenvolvimento, de ampliar os limites da discussão para além dos parâmetros estritamente técnicos, predominantes na área em estudo.

1.3. Orientação metodológica

Considerando-se as diretrizes do trabalho, foram buscados os subsídios teórico-metodológicos na formulação de diferentes autores, dentre os quais se destacam: BERGER & LUCKMANN (1976), BOSI (1979), CARR (1978), KOSIK (1976), LEFEBVRE (1975), MARX (1978) e SCHAFF (1983); e ainda: CAMARGO (1978), CANNELL & KAHN (1974), CARTWRIGHT (1974), MATTA (1978), NUNES (1978), SALEM (1978) e VELHO (1978), bem como ANDRÉ (1983) e THIOLLENT (1982). Recorreu-se, também, às discussões desenvolvidas quanto à política econômica vigente na década de setenta, notadamente nas formulações de: ALENCAR (1981), ALVES (1987), ANDRADE (1983), CARDOSO (1977), CRUZ & MARTINS (1984), DREIFUSS (1981), PEREIRA (1985), SINGER (1977), VIEIRA (1977) e TAVARES & ASSIS (1985). Utilizaram-se, ainda, as análises relativas à reordenação da educação no quadro do modelo político-econômico instaurado pós-64. Dentre as discussões relativas à educação, ressaltam as de: ARAPIRACA (1982), FERNANDES (1975), FREITAG (1977) FRIGOTTO (1984), bem como GADOTTI (1982), RODRIGUES (1981) e SAVIANI (1976), entre outros.

A apreensão desse referencial forneceu os fundamentos para a análise do tema, à medida que remeteu à discussão relativa à dialética, para a abordagem crítica em relação à visão histórica, para a problemática de construção social da realidade, para a relevância do tema da memória, assim como para a necessidade de apreender a dimensão subjacente aos fatos. A esses aspectos, acrescentaram-se, também, as discussões relativas à política educacional e aquelas referentes ao modelo econômico, que forneceram elementos essenciais para se efetivar a inter-relação texto-contexto.

Em termos metodológicos, o embasamento teórico permitiu resgatar o processo de criação dos Cursos em pauta através da memória dos atores participantes do processo, tendo-se em

vista que a compreensão dessa memória constitui um **locus** importante para o resgate do passado (BOSI:1979). Foi ainda incorporada e analisada a documentação relativa a esses Cursos obtida junto aos diferentes programas, bem como aquela consultada e fornecida pela CAPES, representada pelos relatórios das comissões verificadoras e de avaliação dos programas(1). O referencial teórico propiciou os subsídios para a escolha das técnicas de obtenção dos dados, possibilitando a opção por utilizar a entrevista e/ou por obter depoimentos com os docentes, o ex-Diretor e o ex-Assessor no nível da CAPES. No que se refere aos ex-alunos, a escolha do questionário decorreu dos limites para obtenção dos dados com esse segmento, em face da dispersão geográfica dos seus componentes.

Entretanto, é necessário esclarecer que privilegiar a memória dos fatos obtida por entrevista e/ou depoimento, memória esta que corresponde à versão daqueles que participaram dos episódios, apóia-se na consideração de que a entrevista constitui um documento histórico que permite, somado a outras fontes, recuperar a visão mais global dos fatos, através da articulação das diferentes perspectivas. Dentro dessa visão, é importante assinalar, porém, a distinção entre **história** e **história oral**, conforme explicitado a seguir:

> *"A História Oral é uma técnica. A História, disciplina. A entrevista é o* ***documento****, parte integrante de uma* ***fonte histórica*** *mais ampla, constituída de um conjunto de documentos - depoimentos. É da natureza do documento ser 'parcial' e debaldados serão os esforços de reconstituir por seu intermédio a integridade da* ***História*** *em seu sentido mais global."* (1978:292)

---

(1) Documentos da memória dos Cursos em estudo constantes do Setor de Avaliação e Acompanhamento da CAPES/Brasília.

Quanto à distinção entre a **fonte documental** e a **entrevista**, as seguintes formulações são esclarecedoras:

> *"De fato, o que ocorre é que cada fonte documental possui características próprias que podem e devem ser habilmente exploradas nas reconstituições de época. Um relatório oficial, ou um conjunto de decretos não fornecem informações de natureza equivalente à que podemos obter em uma correspondência familiar ou privada. Um discurso ou declaração pública em nada se aproxima de um relato de Memórias, ou de uma entrevista - embora se possam acumular evidências comparáveis através de métodos de* **compatibilização.** *Cada fonte tem sua especificidade própria, que cabe delimitar."* (CAMARGO, 1978:292)

Com relação à entrevista, o mesmo autor assinala:

> *"Nas entrevistas gravadas, a* **fonte histórica,** *é o Homem e sua memória, reavivada pela presença ativa do entrevistador-pesquisador. Tal como em um discurso, ou em uma correspondência, trata-se de uma versão parcial e pessoal de situações e acontecimentos, sob interferência da ideologia. Mas enquanto em cartas ou discursos a ideologia se* **cristaliza** *no momento em que foi gerada, e por isso registra ações concomitantes ao(s) evento(s) a que se reporta, em memórias ou entrevistas, a reconstituição é total, e a* **ideologia se movimenta,** *deslocando suas fronteiras, pois o ator reinterpreta antigas percepções e sentimentos, em função de uma situação presente."* (CAMARGO, 1978:293)

Dessa forma, concomitantemente à questão das definições metodológicas, desenvolveu-se a preocupação de se estabelecerem núcleos temáticos que orientassem a apreensão dos dados, a fim de se reconstituir a história de cada Curso a partir da visão dos diferentes segmentos participantes do estudo. Para fazê-lo, optou-se por centrar-se a obtenção dos dados em torno de quatro pontos fundamentais: rememoração do

passado, caracterização e identidade dos Cursos, influência do contexto social e contraposição passado/presente. Os Anexos de 1 a 4 reproduzem os roteiros orientadores utilizados para entrevista e/ou depoimento com os docentes, entrevista com o ex-Diretor e ex-Assessor da CAPES, bem como o questionário utilizado com os discentes pesquisados.

É oportuno, ainda, esclarecer que as entrevistas realizadas para a pesquisa ocorreram em dezembro de 1985 e em janeiro de 1986, efetivando-se em Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Brasília e São Paulo. Os dois depoimentos foram recebidos respectivamente, de São Paulo e Bogotá. Vale, também, destacar que os dados relativos aos ex-alunos só foram consolidados ao final de 1986, por causa da dificuldade de localização desses participantes em decorrência de mudanças de endereço.

Como conseqüência dessas diretrizes e da dinâmica de implementação da pesquisa, a constituição da história dos cursos em estudo encontra-se recortada e reflete essas definições, sendo conveniente lembrar que não se pode compreender o produto dissociado do processo de sua produção. Em síntese, o trabalho se realizou com os dados da história, conforme revelados pela memória dos atores do processo, dos documentos produzidos institucionalmente em relação aos fatos e do seu referencial teórico subsidiador.

1.3.1. Diretrizes para obtenção dos dados

No que se refere à dimensão operacional, a escolha dos participantes se fez consoante os seguintes critérios:

a) Docentes vinculados às instituições onde se implementaram os cursos em pauta, num total de 11 (onze) participantes, todos atuantes no processo de formulação de propostas e/ou anteprojetos de criação desses cursos. A representação de docentes por curso foi a seguinte: dois do Rio de Janeiro, dois de Minas Gerais, três de Brasília, três de São Paulo e um da Paraíba.

b) Representantes da CAPES - um ex-Diretor do órgão e um ex-Assessor da área de Biblioteconomia -, tendo-se em vista o papel desempenhado por eles enquanto participantes, formuladores e implementadores da política de Pós-Graduação definida pelo Estado.

c) Ex-alunos dos diferentes Cursos, cuja seleção se fez com o objetivo de garantir a participação de dois de cada um. A escolha dos participantes foi orientada com vistas a recair sobre o primeiro que defendeu uma dissertação e sobre o primeiro que, tendo realizado o curso, optou simplesmente pelo certificado de Especialização. A divergência final entre o número de ex-alunos que responderam aos questionários e o número de cursos resultou do fato de que, no IBICT, nenhum aluno havia solicitado Especialização e, ainda, da não-obtenção de resposta de um ex-aluno do curso da Paraíba. Esse segmento constituiu-se, portanto, de oito ex-alunos.

Estabelecidos o número e os perfis dos participantes da pesquisa, realizaram-se nove entrevistas e obtiveram-se dois depoimentos com os docentes formuladores das propostas dos

Cursos, duas entrevistas com os representantes da CAPES e oito questionários respondidos por ex-alunos.

Considerando-se que as entrevistas e os depoimentos tiveram como eixo condutor a recordação dos fatos através do registro da memória dos diferentes atores, os dados relativos a cada Curso, em termos de ênfase e abordagem de cada tema tratado, são diferentes, razão pela qual não há, no nível quantitativo, uniformidade nos relatos apresentados.

1.4. Estruturação do trabalho

Este trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos, incluindo o presente, em que se discute a proposta do estudo, o âmbito de sua preocupação e a orientação metodológica para sua consecução.

O segundo capítulo trata da Pós-Graduação no Brasil, enquanto processo de modernização da Universidade, e foi desenvolvido para garantir a compreensão de sua implementação, recorrendo-se a uma perspectiva histórica e analítica em termos do seu desenvolvimento.

No terceiro capítulo, apresenta-se o resgate da história dos cursos estudados, tendo como elemento predominante os registros da memória dos participantes do processo de sua implantação. Assim, essa história é retratada sob a ótica dos idealizadores e formuladores das propostas, do ponto de vista dos representantes oficiais, especificamente daqueles vinculados à CAPES, e, também, da visão discente, traçando-se, dessa forma, um painel geral da instituição desses cursos na área de Biblioteconomia.

Com relação ao quarto capítulo, este centra-se na intermediação entre as questões relativas à implantação dos cursos e à dinâmica contextual. A perspectiva é a de se aventarem as razões subjacentes à criação deles, através da recorrência ao questionamento, sem se pretender que este se constitua em respostas definitivas e acabadas.

No quinto capítulo, apresentam-se as conclusões do estudo desenvolvido e indicam-se as alternativas visualizadas quanto às transformações necessárias ao desenvolvimento dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil.

2. PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL:
a alternativa de modernização da Universidade Brasileira

"... só o florescimento da pesquisa científica e tecnológica nos países do Terceiro Mundo, por seus próprios cientistas e educadores, em suas universidades e institutos, dotados de poder de inventividade científica e de decisão política, em favor de seus povos, só a autonomia técnico-científica pode assegurar um desenvolvimento econômico que conduz ao bem-estar generalizado das populações dos países do Terceiro Mundo. Não basta receber ou comprar o pão; é essencial aprender a plantar e cultivar o trigo."

José Leite Lopes. Ciência e universidade no Terceiro Mundo: a experiência frustrada do Brasil.

2.1. A criação da Pós-Graduação no Brasil

é relativamente recente, na história da educação brasileira, a constituição dos Cursos de Pós-Graduação nos moldes hoje instituídos, sob a égide e controle efetivo do Estado. Fundamentalmente, sua criação, controle e regulamentação, enquanto um dos níveis do ensino superior, se deu na década de sessenta, através de dispositivo da Lei n. 4024/61, bem como dos preceitos orientadores do Parecer n. 977/65, do Conselho Federal de Educação. Em 1968, a Lei n. 5540/68 consolidou as diferentes regulamentações da Reforma Universitária e a Lei n. 5539/68 disciplinou a admissão de pessoal docente, fixando a Pós-Graduação como exigência para ingresso na carreira docente nas Universidades.

é possível dizer, com base na literatura, que a instituição desse nível de ensino, de forma explicitamente regulamentada e como processo acionador do desenvolvimento, se vinculou às necessidades econômicas que resultaram do modelo nacional-desenvolvimentista e de internacionalização do mercado, em face da relevância conferida à educação nas diferentes conjunturas.

Entretanto, embora uma ênfase especial tenha sido atribuída à Pós-Graduação, principalmente a partir dessa década, esse momento não pode ser tomado como marco de sua instauração. Conforme relatado por SUCUPIRA (1980), a existência de Doutoramento pela simples defesa de tese sempre houve no Brasil. No entanto, a idéia de um curso formal de Doutorado só se configurou na educação brasileira a partir de 1931, pela Reforma Francisco Campos. De acordo com esse autor, já em 1931, pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931), o Doutoramento com defesa de tese, acrescido do atendimento a exigências várias fixadas pelas diferentes instituições, constitui uma realidade. Registram-se, assim, já então, especificidades distintas,

para cada instituição como por exemplo: na USP, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, disciplinou-se a carreira do professor, exigindo-se Doutoramento, realizado nos moldes europeus, em decorrência da influência dos professores estrangeiros, como condição prévia para a habilitação à Livre-Docência; na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o doutoramento obedece a regulamentação semelhante à da USP.

Nesse momento, porém, os Cursos de Pós-Graduação não têm a conotação que lhes é atribuída no período pós-50 nem, de maneira especial, aquelas definições que lhes serão conferidas a partir dos anos sessenta. Assim, até mais ou menos 1961, há a persistência de uma certa fluidez tanto no que se refere à compreensão do sentido do que seja Pós-Graduação, quanto em termos de seu disciplinamento. Essas definições só ocorrem após a regulamentação da Lei de Diretrizes e Base - LDB, que institui a Pós-Graduação como nível específico de ensino.

2.2. O processo de instauração da Pós-Graduação

Com base no relato de SUCUPIRA (1980), pode-se depreender que a Pós-Graduação, enquanto nível de ensino, vem corresponder às necessidades de modernização da Universidade, evidenciadas a partir dos anos cinqüenta. Essa modernização se colocou, à época, como uma decorrência das mudanças sociais ocorridas após a II Guerra Mundial, que se evidenciaram também no Brasil. Assim, verifica-se, a partir de então, uma série de iniciativas no sentido de se criarem ou de se fortalecerem os centros de pesquisa existentes no País, além de se instituir, em 1951, a CAPES e o então Conselho Nacional de Pesquisa, hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Esses órgãos foram criados com o objetivo de apoiar a formação de recursos humanos para pesquisa e de incentivar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Entretanto, a percepção da Pós-Graduação enquanto tarefa inerente à Universidade, tendo-se em vista a formação aprofundada de pesquisadores, professores e profissionais de alto nível, só se define na década de sessenta, no projeto da UnB. Na fase anterior, não era consensual o que se compreendia por Pós-Graduação e, inclusive, não havia regulamentação que a disciplinasse. A referência à Pós-Graduação como nível de ensino, conforme colocado por SUCUPIRA (1980), já se verifica, em termos de documentação legal, no Decreto n. 21.231, de 18 de junho de 1946, que diz respeito ao Estatuto da Universidade do Brasil. Através desse documento, designa-se, pela primeira vez, a Pós-Graduação como um dos níveis de ensino.

É, porém, através da LDB que a Pós-Graduação passa a se constituir como categoria especial no âmbito da educação brasileira. Contudo, entre a definição dada pela Lei n. 4024/61 e a sua regulamentação específica, decorrerá um certo tempo. Esta só é concretizada em 1965, pelo já referido

Parecer n. 977/65. De acordo com SUCUPIRA (1980), é a partir dos anos sessenta, que se dá a instalação dos Cursos de Pós-Graduação, no nível de Mestrado e de Doutorado, nas seguintes instituições: Escola Superior de Agricultura de Viçosa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, na época Universidade do Brasil, e Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA. A consolidação do primeiro curso de Engenharia Química, na Universidade do Brasil, hoje Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia - COPPE/UFRJ se deu em 1963. Nas palavras desse autor, a partir da década de sessenta, a situação da Pós-Graduação foi alterada significativamente:

> *"Outras iniciativas logo se difundiram e por volta de 1965 contavam-se algumas dezenas de cursos de Pós-Graduação no País, vinte e poucos mestrados e cerca de 10 doutorados. O ano de 1965 constitui, sem dúvida, marco decisivo para a pós-graduação brasileira. Em 3 de dezembro desse ano, o Conselho Federal de Educação aprovava o parecer que define a Pós-Graduação e estabelece as normas gerais de sua organização e funcionamento. Três dias após, era promulgado o Estatuto do Magistério Superior Federal (Lei nº 4881-A, de 6 de dezembro de 1965) que, no seu art. 25, conferia ao Conselho Federal de Educação competência para definir os cursos de Pós-Graduação e fixar-lhes as respectivas características. Logo depois, o Conselho confirmava o parecer n. 977/65) entendendo dar assim cumprimento ao que dispunha o citado art. 25."* (SUCUPIRA, 1980:15).

2.3. A ótica do Parecer n. 977/65

De acordo com as considerações iniciais desse Parecer, seu propósito é atender a solicitação do Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, e também, responder às formulações do Conselheiro Clóvis Salgado. Pretende, assim, evitar tanto a imprecisão reinante, quanto a compreensão e interpretações discordantes em relação ao Art. 69, letra b, da Lei n. 4024/61, que trata dos Cursos de Pós-Graduação. No que se refere às questões problemáticas que o CFE deveria sanar, elas estão sumariadas pelo relator no contexto do Parecer.

Considerando-se o conteúdo desse documento, tudo parece indicar que as linhas mestras sob as quais se regulamentaria a Pós-Graduação no Brasil estavam previamente explicitadas na solicitação ministerial. Assim, veja-se:

> *"... o Aviso ministerial não se limita a solicitar uma interpretação, mas indica certos pontos básicos em função dos quais seria disciplinada a Pós-Graduação. Entende o Sr. Ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, 'equivalente aos de 'master' e 'doctor' da sistemática norte americana', fixando o Conselho 'as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas'. Sugere, ainda, que 'tais cursos constituam atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado, deva realizar cursos de Pós-Graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho'."* (BRASIL, 1971j:185)

Dessa forma, a solicitação ministerial requeria a definição para esse nível de ensino e sua regulamentação, indicando, de forma clara e explícita, os parâmetros para sua efetivação.

Em termos dos argumentos utilizados pelo relator para justificar a necessidade da Pós-Graduação, destacam-se os seguintes:

(a) A impossibilidade de, nos limites do Curso de Graduação, se proporcionarem treinamento e absorção do saber, em todos os setores, em face da complexidade e do extraordinário progresso alcançado em todos os domínios do conhecimento.

(b) O reconhecimento da necessidade de iniciação à pesquisa científica na Graduação, mas, principalmente, da de não "frustrar as aspirações daqueles que buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos se não lhes proporcionássemos um ciclo mais elevado de estudos onde pudessem ser aproveitados seus talentos e capacidades". (BRASIL, 1971j: 188).

(c) A consideração de que as "exigências da formação científica e tecnológica em grau avançado não poderiam satisfazer-se com os cursos de Graduação, como infelizmente parece ser regra geral na universidade brasileira ressalvadas as clássicas, mas bem escassas exceções." (BRASIL, 1971j:188), enfatizando-se a necessidade de "uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível" (BRASIL, 1971j:188).

(d) A conclusão de que a "Pós-Graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de Cursos exigidos pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades de treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou

> técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação" (BRASIL, 1971j:188).

No que se refere à situação da Pós-Graduação nas Universidades brasileiras, o relator aponta as seguintes dificuldades:

(a) "No que concerne à Universidade brasileira, os cursos de Pós-Graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo" (BRASIL, 1971j:188).

(b) A necessidade de formação no exterior verificada em alguns setores das ciências e da tecnologia, bem como o fato de que a expansão da indústria brasileira "requer número crescente de profissionais e criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação" (BRASIL, 1971j:189).

(c) A colocação, pelo Aviso Ministerial de "três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração do sistema de cursos Pós-Graduação: 1 - formar professorado competente que possa atender a expansão quantitativa de nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2 - estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3 - assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores" (BRASIL, 1971j:189).

Por outro lado, ainda no trabalho desse relator, são apresentados os pontos de discussão relativos à conceituação da Pós-Graduação, à duração dos cursos e aos métodos a serem utilizados, e também se justifica a adoção do modelo americano. A esses aspectos, acrescenta-se a discussão do dispositivo b do Art. 69 da LDB, da relação entre o estatuto do magistério e a Pós-Graduação e das contradições do sistema de ensino brasileiro, entre outros problemas. São, portanto, essas as questões que subsidiam a análise do relator, permitindo-lhe concluir que é possível, em atendimento "à solicitação do Sr. Ministro e ao que determina o Estatuto do Magistério, definir e fixar as características dos cursos de Mestrado e Doutorado" (BRASIL, 1971j:199), sedimentando-as através do Parecer n. 977/65.

Torna-se necessário, no entanto, rememorar alguns outros fatos. O Parecer n. 977/65, aprovado em 03 de dezembro de 1965 e confirmado, posteriormente, pelo Art. 25 da Lei n. 4881-A - Estatuto do Magistério Superior -, de 06 de dezembro de 1965, concedia o prazo de sessenta dias, após a sua publicação, para que se conceituassem e se fixassem as características dos Cursos de Pós-Graduação. Tudo indica, porém, que a Pós-Graduação só ganha maior dinamismo e amplia-se significativamente a partir da Lei n. 5539, de 27 de novembro de 1968, e do Decreto-Lei n. 465, de 11 de fevereiro de 1969, considerando-se que esses dispositivos legais estabelecem não só os cargos e funções da carreira do magistério, mas também as exigências a serem cumpridas para a ocupação de cada um deles.

2.4. Pós-Graduação, universidade e modernização

Os fatos descritos indicam que a Pós-Graduação, no Brasil, se desenvolve, realmente, a partir da década de sessenta, notadamente depois do Parecer n. 977/65, que regulamenta e disciplina esse nível de ensino no âmbito da Universidade brasileira. Por outro lado, a recuperação histórica revela, também, que a ênfase primeira se dá na área de Ciências Exatas, Tecnologia e Ciências Naturais, havendo, no decorrer do processo de instauração da Pós-Graduação, uma série de ações para sua dinamização.

Entretanto, se a descrição dos fatos demonstra o processo dessa institucionalização, torna-se importante, ainda, estabelecer a sua vinculação às mudanças implementadas no nível da Universidade brasileira, bem como sua inter-relação com o processo de modernização, cuja ênfase se amplia após a ocupação do poder pelos militares.

Além disso, é preciso considerar que apesar de a Pós-Graduação ter como marco o Parecer n. 977/65, as análises de CHAUí, (1980), DREIFUSS, (1981), FREITAG, (1977) e SOUZA (1981), entre outras, apontam que as mudanças implementadas na sociedade brasileira de então, incluídas as da área de educação, decorrem de definições previamente articuladas. Assim, no que se refere a estudos relativos à Universidade, identifica-se que a reforma se faz para atender aos seguintes objetivos: adequá-la ao projeto de desenvolvimento definido por grupos hegemônicos e conduzido pelo Estado; satisfazer à demanda de modernização reivindicada por professores e estudantes; esvaziar o processo de contestação estudantil; dificultar a emergência da crítica interna e externa; e atender às aspirações de mobilidade social das camadas médias sustentadoras do golpe.

é preciso lembrar, também, que a reforma se realiza, em um quadro político no qual preponderam o controle e a coerção sociais (Ato Institucional nº 5; Decreto-Lei n. 477), "tendo como pano de fundo uma combinação do Relatório Atcon (1966) e do relatório Meira Matos (1968)" (CHAUÍ, 1980:34-35). De acordo com a colocação dessa autora, esses documentos advogavam a seguinte perspectiva em relação à educação:

> *"O primeiro preconizava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo que precisa ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão, sendo o caminho adequado para tal fim a implantação do sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas. (...) O Relatório Meira Mattos propõe uma reforma com objetivos práticos e pragmáticos, que sejam 'instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país'."* (CHAUÍ, 1980:34-35)

Com vistas a implementar tais diretrizes, efetiva-se a instituição da estrutura departamental, do ciclo básico, do vestibular unificado e classificatório e da Pós-Graduação. Essas medidas tiveram como função precípua racionalizar as estruturas, objetivando maior eficiência institucional, para garantir a integração da Universidade ao projeto brasileiro de desenvolvimento.

Porém, conforme é discutido por RODRIGUES (1982), o projeto educacional não pode ser analisado sem se considerar a correspondente dimensão econômica, tendo-se em vista que as diretrizes dessa dimensão visavam à integração do Brasil no quadro dos países desenvolvidos. Dentro dessa ótica, o Estado, representando os interesses dominantes, efetiva as mudanças necessárias à dinamização do capitalismo, incluindo, entre essas, as na área de educação.

é, portanto, como decorrência das necessidades exigidas pelo modelo econômico que se reestrutura a educação, sendo sua implementação efetivada através das Leis 5540/68 e 5692/71, que disciplinam as mudanças na Universidade e no ensino de 1º e 2º graus, adequando-os às exigências daquele quadro histórico. Concretamente, sua função é a de preparar os recursos humanos necessários à modernização do processo produtivo. Nessa perspectiva, identifica-se a seguinte formulação quanto ao papel da educação:

> *"O papel da educação se desdobra em vários níveis: diretamente na produção, como fator de aumento da produtividade; na organização da produção, preparando recursos humanos necessários a seu planejamento e controle; na ordem social, agindo a nível das consciências dos membros da sociedade e difundindo a ideologia da sociedade do bem estar, como possibilidade do progresso econômico difundido pelo capital; e ainda na formação dos recursos futuros para o processo de produção. (...) Não é fortuito o interesse pela educação revelado em todos os momentos pelos responsáveis pelos destinos da Nação. E não é por acaso que uma das mais importantes providências na reorganização do novo Estado brasileiro pós-64 foi a reorganização do projeto educacional, vinculando-o definitivamente ao projeto de desenvolvimento nacional."* (RODRIGUES, 1982:113)

Considerando-se essa estreita vinculação entre o projeto político-econômico pós-64 e a ação a ser desempenhada pela educação, é possível inferir que a ênfase na Pós-Graduação decorre do papel estratégico que lhe é atribuído na viabilização do modelo de desenvolvimento. Desse modo, torna-se necessário relembrar e analisar as alternativas para a efetivação da Pós-Graduação e as críticas relativas ao processo de sua criação, que se constituem em elementos de discussão nos tópicos subseqüentes.

2.5. As ações de dinamização da Pós-Graduação

Considerando-se que o Parecer n. 977/65 regulamenta a Pós-Graduação brasileira e que o n. 77/69 disciplina as exigências para reconhecimento dos cursos, tornou-se necessário instituírem-se formas para que essa Pós-Graduação ganhasse efetividade, não se restringido apenas a iniciativas individuais. Em termos administrativos e burocráticos, foi acionada uma série de medidas, dentre as quais se destacam:

. a proposta de instituição dos Centros Regionais de Pós-Graduação - Decreto n. 63.343, de primeiro de outubro de 1968;

. a designação da Comissão Executiva do programa - Decreto n. 64.085, de 11 de dezembro de 1969;

o estabelecimento de centros regionais de Pós-Graduação - Decreto n. 67.350, de 06 de outubro de 1970.

A essas medidas, acrescenta-se a formulação do Projeto de Implantação de Cursos de Pós-Graduação e Centros Regionais de Pós-Graduação, dentro do Plano Setorial de Educação e Cultura - PSEC para o período 72/74. A partir de 1973, o Ministério de Educação e Cultura - MEC institui uma comissão para elaborar uma política geral de Pós-Graduação resultando no 1º Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG, para o período de 1975 a 1979. Desse momento em diante, há uma continuidade de ações formalmente planejadas para esse nível de ensino e corporificadas no segundo e no terceiro PNPG, correspondentes, respectivamente, aos períodos de 1982 a 1985 e de 1986 a 1989.

Cumpre destacar que a implantação da Pós-Graduação contou sempre com a participação e a adesão de professores e pesquisadores representativos da comunidade científica,

principalmente das áreas em que formalmente ela se iniciou, ou seja, as de Ciências Exatas, Tecnologia e Ciências Naturais. Foi para essas áreas, também, que se canalizaram, inicialmente, os recursos financeiros, possibilitando o desenvolvimento dos programas propostos. Assim, conforme demonstra HAMBURGER (1980), por parte dos pesquisadores das Ciências Naturais, verifica-se, predominantemente, uma atitude positiva com relação à Pós-Graduação. Acrescente-se que, ao lado das medidas de caráter administrativo e burocrático, promove-se, também, a Pós-Graduação enquanto propulsora do desenvolvimento nacional. Essa visão otimista ganha expressão tanto em termos das medidas oficiais para implementá-la, quanto em termos de documentos produzidos e divulgados com tal fim.

O otimismo, no entanto, não se distribui tão generalizadamente. Detectam-se questionamentos, críticas e, ainda, postulações no sentido de se repensar a situação da Pós-Graduação. Tais questionamentos podem ser atribuídos à proliferação indiscriminada de cursos e aos problemas de qualidade já identificados. Diante desses aspectos, pode-se aventar que as medidas propostas pelo primeiro PNPG visavam não só a sanar as contradições existentes, como também, e fundamentalmente, a aprimorar o processo de Pós-Graduação.

2.5.1. O primeiro PNPG: as diretrizes propostas

Conforme apontado na introdução do primeiro PNPG, esse Plano resultou dos trabalhos empreendidos pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação, segundo o Decreto n. 73.411, instituído em 1974. Contudo, foi durante o ano de 1973 que o Grupo de Trabalho da Secretaria do MEC foi constituído, com o objetivo de propor medidas para a definição da política de Pós-Graduação. Esclarece, ainda, o referido documento que o PNPG se encontra integrado, do ponto de vista estratégico e operacional, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND, através do PSEC e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PBCT. De acordo com seus formuladores, o Plano

> *"servirá como referência para as medidas a serem tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de Pós-Graduação, durante cinco (5) anos, a partir de 1975."* (PLANO, 1975:8)

Antes da definição das diretrizes a serem implementadas, o documento apresenta, porém, um diagnóstico da situação, discute as metas de expansão a serem atendidas e demonstra a estimativa de recursos financeiros a serem alocados. Assim, dele constam os seguintes objetivos a serem alcançados:

> *"... o sistema nacional de pós-graduação deve se consolidar do ponto de vista institucional e financeiro, elevar o seu desempenho e ter a sua expansão orientada para cumprir com maior eficácia suas funções. O efeito previsto e desejado destas estratégias é a dinamização das atividades, em âmbito nacional com a participação permanente e regular da Pós-Graduação nas Instituições de Ensino Superior."* (PLANO, 1975:9).

Em seguida, o documento faz uma avaliação sucinta da Pós-Graduação, na qual discute seus problemas básicos e propõe as diretrizes a serem efetivadas, visando a corrigir as distorções já identificadas. Ele analisa, ainda, o fato de, a par da existência de programas com elevado potencial de trabalho educacional e científico, que contam com o apoio financeiro de diferentes órgãos governamentais, haver um número significativo de cursos em condições precárias. Na realidade, esses cursos se implantaram com recursos externos aos orçamentos das instituições, com incentivo de diferentes órgãos, mas de forma isolada e desarticulada, o que gerou estruturas paralelas tanto no nível burocrático, quanto no nível de poder.

Por outro lado, esclarece o documento, a diversificação do processo econômico na sociedade brasileira gerara uma forte pressão sobre o processo educacional, notadamente sobre o ensino superior. Este estaria, conseqüentemente, recebendo demandas de profissionais que atendessem às necessidades do processo produtivo, cuja inovação técnica e divisão racional do trabalho estava exigindo uma mão-de-obra com qualidade diferencial. Entretanto, o caráter tradicional das instituições condicionavam respostas lentas e inadequadas, dificultando a dinamização do processo. Assim, destaca os aspectos contraditórios da Pós-Graduação, relativos à estabilidade dos programas, aos problemas de desempenho e ao crescimento do número de cursos em áreas ou setores, como decorrência da pressão do número de candidatos. Esses fatos evidenciam que, apesar da importância da instauração da Pós-Graduação, os problemas e contradições com os quais esta se defronta exigem intervenção, o que justifica as diretrizes a serem implementadas. Constam do primeiro PNPG, como "essenciais e viáveis, as seguintes diretrizes":

> *"1. institucionalizar o sistema, consolidando-o atividade regular no âmbito das*

> *Universidades e garantindo-lhes um financiamento estável;*
>
> *2. elevar os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, aumentando o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, assegurando a melhor qualidade possível dos cursos;*
>
> *3. planejar sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científica e entre as regiões do País minimizando a pressão atualmente suportada por esta parte do Sistema Universitário, e aumentando a eficácia dos investimentos e ampliando o patrimônio cultural e científico."* (PLANO, 1975:15)

É com base nessas diretrizes que se apresentam, em seguida, os desdobramentos relativos a cada item, recomendando-se às Instituições adequarem-se a esses parâmetros, em consonância com a especificidade de cada uma delas. Entretanto, ao que tudo indica e em face da análise apresentada pelo primeiro PNPG, faz-se necessário intervir no processo e controlar a Pós-Graduação, uma vez que esta havia acumulado problemas que o poder do Estado, através dos órgãos responsáveis pela política educacional, decide coibir. A fim de se ter uma visão analítica da Pós-Graduação, vejam-se as questões apontadas por aqueles que a discutem, sejam representantes do ponto de vista oficial, sejam defensores de pontos do processo passíveis de análise e crítica.

2.6. Perspectiva crítica em relação à Pós-Graduação

2.6.1. A abordagem analítica dos problemas

CUNHA (1974), discutindo a problemática da Pós-Graduação, afirma que ela exerce duas funções: uma técnica e uma social. No que se refere à função técnica, o objetivo fundamental seria preparar um contingente de profissionais necessários ao mercado de trabalho, representado pelo sistema de ensino superior, em face da "democratização" da Graduação, e pela burocracia estatal e de empresas privadas, que, em fase da expansão econômica, estariam exigindo pessoal com níveis de qualificação mais aprimorados. Nesse âmbito, portanto, a Pós-Graduação desempenha papel relevante. Ela seria responsável pela preparação de mão-de-obra qualificada necessária à economia, fornecendo o contingente de profissionais requerido.

Considerando-se esse papel atribuído à função técnica, pode-se concluir que o disciplinamento da Pós-Graduação não se faz aleatoriamente; na realidade, ela se institui a fim de garantir que as necessidades da economia sejam atendidas.

As formulações de CUNHA (1974) com relação à função social apontam: a reposição dos valores econômico e simbólico do diploma, pela marca de raridade a ele conferida; o controle da "massificação" do ensino superior, uma vez que, na ótica do poder dominante, esse nível deve ser destinado às elites intelectuais; e a possibilidade de discriminação, por critérios legítimos, alocando-se os indivíduos em distintos estratos sociais.

Da consideração dessas funções da Pós-Graduação, o autor conclui:

> *"Antes a discriminação era feita pela divisão entre os concluintes do ensino médio que entravam no ensino superior e os que não entravam; agora se faz* ***pelo modo como se sai do ensino superior****, com diploma de que valor; curso de graduação de curta ou longa duração, curso de Pós-Graduação, mestrado ou doutorado."* (CUNHA, 1974:69)

Agregando-se a essas colocações, apresentam-se as questões enfatizadas por PAULA FILHO (1976), em artigo seu, no qual discute o papel da Pós-Graduação enquanto instrumento ou estorvo da tecnologia nacional. Da análise e das críticas efetivadas pelo autor ao Parecer n. 977/65, emergem as seguintes linhas de problematização:

(a) A ausência de um tratamento destacado para a questão tecnológica no âmbito desse Parecer e a distinção entre Pós-Graduação "**sensu stricto**" e "**sensu lato**" (sic), não deixam claro "o lugar da tecnologia, que, por definição, é atividade simultaneamente científica e prático-profissional". (PAULA FILHO, 1976:32)

(b) A aceitação tácita da doutrina veiculada pelo Parecer, através de seus postulados básicos - o modelo americano, a orientação cientificista e a caracterização como ensino de elite pela comunidade acadêmica -, considerados naturais, e uma visão aparentemente "neutra", que não explicita obstáculos ou incentivos à tecnologia, constituem, por si sós, fatores suficientes para prejudicar os grupos de pesquisa tecnológica. Na realidade, os países em desenvolvimento têm solo estéril para esse fim. Por outro lado, o autor chama a atenção

para o fato de que os fundamentos sobre os quais se sustenta a Pós-Graduação brasileira "são dificilmente compatíveis com a emancipação tecnológica". (PAULA FILHO, 1976:33)

(c) A orientação cientificista da Universidade americana e o espírito de competição incentivado, que resulta do contexto inerente àquela sociedade, refletindo suas condições sociais, são adequados a ela e não à realidade nacional. Na sociedade americana, pode a Universidade fundamentar-se no cientificismo, pois, dispondo de sofisticada tecnologia e contando com uma poderosa economia, ela pode dar-se ao luxo de elaborar especulações esotéricas, que acabam por ser absorvidas. Na situação brasileira, essa transposição acrítica resulta em prejuízos, pois induz a uma autofagia e à não-otimização dos parcos recursos disponíveis.

(d) A ênfase ao caráter elitizante a ser mantido na Pós-Graduação é desnecessário. Na realidade, o sistema educacional brasileiro já funciona como "**funil**" e nem sempre cursarão a Pós-Graduação os melhores alunos, uma vez que o mercado de trabalho, nas áreas tecnológicas, é muito mais atraente.

(e) A preocupação brasileira em aproximar-se dos padrões internacionais não favorece o desenvolvimento do sistema. Seria necessário, na verdade, criar padrões próprios, em consonância com a realidade brasileira, tendo como orientação os interesses nacionais.

Assim, o autor argumenta que a aceitação da Pós-Graduação sem uma visão crítica de seu papel, faz com que ela

> *"continue a desempenhar o discutível papel de meio de ascensão social, e a ser, nas áreas tecnológicas antes estorvo que instrumento de autonomia nacional."* (PAULA FILHO, 1976:34)

Somando-se às abordagens anteriores, HAMBURGER (1980), em artigo cuja publicação é datada de 1980, mas cuja reflexão antecede a 1973, analisa os seguintes aspectos em relação à Pós-Graduação:

(a) a questão da dependência cultural;

(b) a relevância e o significado das pesquisas realizadas para o contexto nacional;

(c) o esvaziamento da Graduação, tanto em termos de valorização do diploma quanto de conteúdos;

(d) a indução ao conformismo propiciada pela estrutura rígida em que se articulam os cursos;

(e) o problema da seletividade e a questão do "alto nível".

Para se ter uma dimensão dos aspectos enfatizados nesses tópicos, considerem-se os argumentos do autor.

Na discussão do problema da dependência cultural, ele ressalta que a Pós-Graduação brasileira resultou de uma "cópia" do modelo americano, sem que se levassem em conta as condições sociais, econômicas e políticas do País e em flagrante desconsideração ao seu contexto cultural. Argumenta que, na orientação dos cursos, se transpôs para a realidade brasileira uma normatização rígida e burocrática que já estava sendo questionada por professores e estudantes americanos. No caso do Brasil, de tradição educacional já

muito burocratizada, isso fez com que o cumprimento dos regulamentos se tornasse ainda mais rigoroso.

A motivação para a pesquisa sofre uma inversão. Em vez de a escolha do tema resultar de um interesse científico ou prático, que seria mais interessante, mas de difícil equacionamento no Mestrado ou no Doutorado, a opção que prepondera é a da obtenção do título.

Em conseqüência, produzem-se pesquisas irrelevantes, que atendem aos "padrões acadêmicos" - naturalmente das Universidades americanas -, mas que, do ponto de vista do processo de identificação do problema de pesquisa, que é relevante na formação do pesquisador, se caracterizam por uma defasagem. À esses aspectos soma-se a determinação das pesquisas orientadas pelos padrões internacionais, ou seja, padrões constantes em revistas internacionais. Tal parâmetro induz a que a escolha dos temas de pesquisa se façam dentro da ótica das necessidades de outros países, desconsiderando-se os interesses nacionais. Nesse sentido, todo o esforço de pesquisa realizado internamente serve de subsídio e reforço à ciência desenvolvida no exterior.

Continuando, HAMBURGER (1980) destaca o esvaziamento da Graduação pela Pós-Graduação e argumenta que não só foram repassados para o nível de Pós-Graduação conteúdos que eram discutidos no nível anterior, como também perdeu seu prestígio o diploma de Graduação. Além do mais, assinala que a transferência ou o aprofundamento de conteúdos no nível da Pós-Graduação têm a função de manter aqueles que cursarem só a Graduação cada vez mais defasados em termos de conhecimento, não conduzindo tal simplificação à solução dos problemas de aprendizagem.

Quanto à estrutura rígida dos cursos e à indução ao conformismo, o autor tenta mostrar que a pesquisa é uma

atividade que exige tanto criatividade quanto inconformismo. Entretanto, à medida que os cursos são rígidos e que, regra geral, os seus alunos têm idade mais avançada, a Pós-Graduação atua como forma de enquadramento e de conformismo ao que existe, perpetuando atitudes passivas, de acompanhamento de trilhos já colocados, e não propiciando independência intelectual.

Com relação à seletividade, ele ressalta a questão do disciplinamento da Pós-Graduação, que se fez dentro de uma visão de educação enquanto processo seletivo e, correlativamente, como mecanismo hierarquizador, distribuindo poder e privilégios dentro dessa hierarquia. Dessa forma, ocorre uma "glorificação dos exames" e a exigência de manutenção do "alto nível". Nas palavras do autor: "Não há definição de "alto nível", mas, da prática, depreende-se que significa 'comparável às exigências de uma Universidade norte-americana' (HAMBURGER, 1980:89). Ele discute, ainda, que a ênfase nos exames, com conseqüente desvalorização do trabalho de pesquisa, distorceu um dos pontos que ele considera o mais significativo, uma vez que a experiência de pesquisa é fonte de amadurecimento e criação.

Ao comentar que, mais freqüentemente, se dedica mais tempo aos cursos e exames do que ao processo de pesquisa, reconhece, porém, que a Pós-Graduação não pode ser analisada isoladamente, mas como reflexo das características da política educacional. Na verdade, ela se encontra vinculada estritamente ao modelo de desenvolvimento adotado no País: "dependência econômica e também política e cultural, crescimento das grandes empresas, especialmente multinacionais, em detrimento das pequenas, e concentração de renda" (HAMBURGER, 1980:89).

Entretanto, apesar de reconhecer essas limitações, ele enfatiza a necessidade de reflexão no âmbito das Escolas e

Institutos, a se realizar por parte dos professores e cientistas, de forma que a Pós-Graduação possa ser repensada para servir aos interesses de maior parcela da população.

2.6.2. Perspectiva crítica em relação aos programas implantados

Tendo em vista a discussão anterior, torna-se relevante considerar a visão de SUCUPIRA (1979) sobre a Pós-Graduação, em análise apresentada à Comissão de Educação e Cultura do Senado, num artigo denominado "A Pós-Graduação entre a autenticidade e a alienação". Esse texto discute os problemas da Pós-Graduação já detectados no primeiro PNPG e traduzidos em linhas de ação, no II PSEC, para o período 1975/1979.

De acordo com os elementos apontados por esse autor, os problemas vivenciados pela Pós-Graduação se devem à ausência de uma política para esse nível de ensino, principalmente até a constituição do primeiro PNPG. Ao ocorrer uma expansão célere dos cursos de Pós-Graduação, com incentivo de diferentes agências, mas sem planejamento, o crescimento trouxe como conseqüência uma expansão desordenada dos programas, resultando em diferentes níveis de qualidade. As avaliações dos programas instalados, feitas pela CAPES em 1975, já indicavam não só a sua fragilidade institucional, mas também a pouca eficiência dos cursos de Mestrado e Doutorado em realização. Dos 560 cursos avaliados, a classificação final apontava: "... 159 foram considerados fortes, 185 médios, 128 fracos, sendo que o restante escapou a classificação" (SUCUPIRA, 1979:47).

Lembra, ainda, que, a par de um crescimento quantitativo explosivo, houve também uma concentração que, até 1975, se deu nas seguintes áreas: "... Ciências Exatas (17,38%), Profissões de Saúde (21,69%), Engenharia (13,22%) e Ciências Biológicas (11,88%) perfazendo um total de 64,17%" (SUCUPIRA, 1979:48). Essas áreas, além de concentrarem grande parte dos "centros de excelência" classificados pelo CNPq, foram privilegiadas pela política econômica e, portanto, receptoras de investimento maciço de recursos para seus programas, o que

explica, em parte, esse crescimento. É, entretanto, a partir de 1975 que as áreas de Ciências Humanas e Sociais se expandem, implicando maior diversificação de cursos nas diferentes regiões do País. Não havia, porém, em número suficiente, corpo docente em nível compatível e/ou pesquisadores qualificados. Além disso, comprovava-se a inexistência de recursos suficientes para manter todos os programas de pesquisa que deveriam existir nos cursos.

Outro aspecto apontado por ele diz respeito aos problemas de infra-estrutura e ao caráter livresco dominante nos cursos. Fornecendo indicações sobre as dificuldades no nível da Pós-Graduação, a análise que se segue torna-se esclarecedora:

> *"... justamente a penúria de bibliotecas adequadas, desprovidas de documentação rigorosamente atualizada e extensiva nas áreas dos cursos, bem como em nível nacional, a falta de um sistema eficiente de informação científica vêm constituindo sério obstáculo ao pleno desenvolvimento de nossa Pós-Graduação."*
> (SUCUPIRA, 1979:55)

Por outro lado, é importante lembrar que, mesmo com a instituição dos processos de credenciamento, não se impediu a existência de cursos cujo nível de qualidade era incompatível com as exigências para a Pós-Graduação.

Em decorrência dessas contradições, presentes no sistema da Pós-Graduação, SUCUPIRA (1979) sugere:

> *"...freiar a expansão indiscriminada dos cursos de mestrado e doutorado. Pós-Graduação não é ensino de massa; é curso de elite. Questione-se como quiser o conceito de elite, mas o óbvio é que a Pós-Graduação não pode tornar-se o objetivo final de todos os concluintes dos cursos de graduação. Uma das funções da Pós-Graduação é justamente formar as elites intelectuais do País, particularmente as elites científicas. (...)*

> *Mas, para que a pós-graduação possa formar as elites científicas e culturais do país, tem que ser selecionadora de talentos e atingir os mais altos níveis de excelência. Neste sentido, devem ser estimuladas as iniciativas dotadas de reais potencialidades, e desenvolvidos mecanismos eficazes de controle de qualidade que possam obstar o aparecimento de cursos medíocres que aviltam a Pós-Graduação."* (SUCUPIRA, 1979:60)

Cumpre, finalmente, ressaltar que, a partir de 1975, se verifica um planejamento específico para a Pós-Graduação e que, no entanto, as questões com as quais se defrontava recebem interveniência explícita no nível governamental. Tudo leva a crer, no entanto, que a avaliação e orientação dos programas, principalmente do período pós-75, resultou de uma opção estratégica de se controlar e disciplinar a Pós-Graduação, adequando-a às condições históricas exigidas pelo contexto.

3. A PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL: a história de sua dinamização

"Na verdade, pensar sobre o intelectual e o seu papel, sua prática inserida numa prática maior, a social, nos leva necessariamente a refletir sobre o seu sonho, que é político. Que sonho é este que sua opção aponta? Que perfil de sociedade tem ele e para cuja realização se encontra empenhado?"

Paulo Freire e Antônio Faundez. Por uma pedagogia da pergunta.

3.1. A produção da história: o processo orientador da construção dos dados

O presente capítulo consolida o relato da história dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil, tendo como base os dados obtidos em entrevistas ou depoimentos[1] e questionários, que reproduzem a ótica dos diferentes segmentos envolvidos no processo em termos das questões que lhes são universais e/ou específicas. Entretanto, não transpôs, de forma linear, o rol dos acontecimentos relativos a cada um deles.

Realizadas as entrevistas, recebidos os depoimentos e os questionários, lidos e ordenados os dados documentais - os anteprojetos, os prospectos de divulgação e os relatórios de avaliação desses Cursos, que foram obtidos e, também, consultados junto à CAPES -, tornou-se possível trabalhar a fim de sistematizá-los e de, conforme proposto, reconstruir a sua história.

Os parâmetros norteadores para cada segmento participante dessa história estão descritos a seguir:

a) A análise e o enfoque dos dados obtidos em entrevistas e/ou depoimentos com os docentes - idealizadores e participantes do processo de criação dos Cursos - foram orientados pelos seguintes temas: a. motivações para a sua criação; b. objetivos e dinâmica da sua implantação; c. formação pretendida; d. infra-estrutura física e de pessoal; e. participação e contribuição de professores

---

[1] Atendendo-se a orientação da Profa. Anna da Soledade Vieira e ao que indica o texto de ALBERTI, V., **História oral:** a experiência do CPDOC, os trechos de entrevistas e depoimentos utilizados para a estruturação do presente capítulo foram submetidos a correção, adequando-se o mais possível a linguagem falada à escrita.

estrangeiros; f. determinantes do contexto social; g. contraposição passado/presente; h. perspectivas atuais. Esses tópicos são a resultante dos núcleos temáticos orientadores das entrevistas e/ou depoimentos, cujo objetivo era resgatar a história dos Cursos em estudo, tendo-se em vista o processo de criação, a identidade pretendida e as influências sociais, bem como a perspectiva atual em confronto com o planejado no passado. É necessário ressaltar que a inclusão do item relativo à participação estrangeira, no nível dos diferentes programas, resultou do significado atribuído a esse segmento pelos entrevistados e/ou depoentes.

b) As entrevistas com o Ex-Diretor e com o ex-Assessor vinculados à CAPES foram centradas na visão institucional. Através dela, buscou-se apreender de que forma as ações normativas e de poder eram exercidas para delimitar os parâmetros a serem executados pelos cursos de Pós-Graduação. Para tanto, os dados estão organizados do ponto de vista da Direção e da Assessoria da CAPES. Vale esclarecer, no entanto, que as relações de poder desenvolvidas pelo órgão foram, aqui, compreendidas como a efetivação do exercício da CAPES no sentido de influir, direcionar, delimitar e impor diretrizes de ação a serem implementadas pelos Cursos.

c) No que se refere aos discentes, os dados pretendidos deveriam permitir captar a experiência vivida por eles enquanto representantes de cada um dos Cursos. Assim, o processo de reconstrução da história dos Cursos por esse segmento teve como ponto focal a experiência acadêmica, com o objetivo de compreender o papel atribuído à Pós-Graduação na ótica discente. Optou-se por ordenar essa dimensão em torno dos seguintes tópicos: a. esfera pessoal; b. ótica institucional; c. mercado de trabalho/exigências profissionais; d. participação

externa; e. influência contextual; f. revisão de experiência; g. perspectivas visualizadas para a Pós-Graduação.

A participação dos atores componentes da pesquisa está identificada da seguinte forma: EN-n.--, e DEP-n.--, quando se trata de proposições, respectivamente, de docentes entrevistados ou depoentes; D/ex e Asses/ex, quando se caracterizam formulações do ex-Diretor e do ex-Assessor da CAPES; e Disc-n. --, quando se identificam respostas dos ex-alunos.

A história da Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil é, pois, relatada sob três perspectivas, a saber: na ótica dos seus idealizadores, retratando-se o posicionamento dos docentes formuladores das propostas de criação dos Cursos; na visão do ex-Diretor e do ex-Assessor técnico da CAPES, enquanto proponentes, executores e representantes da política oficial; do ponto de vista da vivência acadêmica dos ex-alunos, no que diz respeito à inter-relação da implantação dos Cursos com sua efetividade prática.

3.2. A Pós-Graduação em Biblioteconomia sob a ótica dos idealizadores

a) Motivos para a criação dos Cursos

Ao se fazer a reconstrução dos motivos que levaram à criação dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil, implementados na década de setenta, com maior concentração no período de 1976 a 1978, uma série de elementos explicativos, de diferentes ordens, ocupa a cena. Para identificá-los, é preciso, porém, resgatar a visão dos participantes dos fatos.

A propósito, relata um deles:

> *"A criação do Curso de Pós-Graduação do IBBD, IBICT atualmente, foi essencialmente por duas razões: uma puramente pessoal (...); segundo, havia saído naquele momento uma lei que falava de maneira geral (...), dizia que todo professor universitário, para ter um nível e carreira dentro da Universidade, deveria ter um curso de Mestrado."* (EN-n.3)

A esse ponto de vista, acrescenta-se o seguinte:

> *"Eu acredito que os motivos que levaram à criação do Curso foram: em primeiro lugar, tínhamos uma experiência grande - não sei se é primeiro não -, um dos motivos era que tínhamos uma experiência grande de Curso de Especialização - desde 1955 o IBBD tinha curso de Especialização; na realidade, a grande emulação foi a Reforma, com a institucionalização dos Cursos de Pós-Graduação..."* (EN-n.4)

Sob um prisma histórico, assinala-se:

> *"Bem, a história, no caso da UnB, é um pouquinho... Talvez tenha um pouco de diferença em relação aos outros cursos que foram abertos na mesma época a nível de*

Mestrado. Porque, já muito antes de eu chegar à UnB (eu cheguei em 68), em 1964/1965, a Universidade já tinha tentado iniciar o curso de Mestrado" chegou a montar o curso de Mestrado, houve seleção de alunos (...) Infelizmente, com a crise de 1965 na Universidade, que levou ao afastamento de muitos professores de todas as áreas, inclusive Biblioteconomia, o curso se esvaziou; e, até onde vai o meu conhecimento, nenhuma pessoa, nenhum desses alunos conseguiu realmente se formar; isso foi um momento em que não havia a legislação que veio a surgir em 68; (...) as Universidades mais ou menos eram livres para organizar esses cursos. Isso aconteceu com o curso de Biblioteconomia da UnB. O Prof. Edson Nery da Fonseca sempre foi um homem que lutou muito pela elevação do padrão dos Cursos de Biblioteconomia e via no Mestrado uma saída para isso; mas aí essa experiência foi frustrada. Ela não deu resultado por razões talvez de o tema a época não fosse propício e também por causa da crise política que atravessava o país e a crise administrativa que viveu a Universidade também." (EN-n. 7)

Enfatizando a qualificação profissional, afirma-se ainda"

"... nos planos do Departamento, à época, estava a implantação, o planejamento de um curso de Pós-Graduação ... Na verdade, eu diria que o Curso de Pós-Graduação da UnB, em Biblioteconomia, surgiu por causa da implantação de outros Cursos de Pós-Graduação, em outras áreas, e da falta de pessoal qualificado, nas Bibliotecas Universitárias, para cuidar das verbas que, nos Cursos de Pós-Graduação de outras áreas, eram destinadas à biblioteca e, também, do serviço que estes Cursos de Pós-Graduação passaram a exigir da biblioteca." (EN-n.5)

"A finalidade... O primeiro pensamento meu a respeito da criação do curso foi exatamente isso" formar o profissional da Biblioteconomia, dar a ele uma formação didática, transformar esse bibliotecário em professor. Porque nós tínhamos bibliotecários excelentes, mas certos professores não tinham a formação didática..." (EN-n. 9)

Sob outro prisma, parece importante destacar que a criação do Curso da PUCCAMP resultou do amadurecimento de discussões que se vinham processando entre seus formuladores:

> *"Antes que qualquer coisa seja dita, escrita e divulgada sobre a criação do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da PUCCAMP, seria oportuno ressaltar que ele foi produto de um assunto muito discutido e considerado. Este assunto começou a interessar a dois diretores durante, pelo menos, 20 anos, antes que o programa se tornasse realidade."* (DEP-n. 1)

Do ponto de vista dos docentes da UFPb, a ênfase se deu no papel das Bibliotecas Públicas enquanto equipamento público fundamental para a comunidade:

> *"Tradicionalmente, a Biblioteca Pública tem sido reduzida a uma concepção imobilista, em que apenas se consideram o prédio e as instalações como fins em si mesmos. Numa concepção mais moderna e dinâmica, tem-se procurado fazer com que as Bibliotecas Públicas se voltem para fora, absorvam as demandas da comunidade e se estruturem em termos dessas demandas. (...) Com efeito, teriam essas considerações o objetivo de caracterizar, num elenco de justificativas, a necessidade de um curso de Mestrado que não só desenvolva uma nova filosofia e concepção das Bibliotecas Públicas, como também atue criticamente na redefinição da metodologia de atuação desses órgãos. Garantiria, ainda, o curso de Mestrado a capacitação de pessoal de alto nível para o trabalho de gerência dos sistemas de Bibliotecas Públicas já existentes."* (EN-n. 8)

Em face do papel da Biblioteca Pública, ganhou relevância a questão do aprimoramento profissional, como pode ser visto a seguir:

> *"O aperfeiçoamento de docentes e profissionais na área de Bibliotecas Públicas estaria voltado para não só difundir, no nível de*

> *ensino, uma concepção desse importante recurso comunitário, como também para capacitar recursos humanos em condições de dinamizar a capacidade instalada existente e/ou planejar novos sistemas para os quais seja possível atrair recursos financeiros e conseqüente envolvimento de órgãos governamentais."* (EN-n. 8)

Analisando os motivos, tendo como foco a política educacional, identifica-se o seguinte:

> *"Eu acho que foram motivos circunstanciais. Circunstâncias, época e vontade, penso, de fazer a Escola de Biblioteconomia progredir. As circunstâncias foram a saída da nova estrutura do ensino superior: a carreira do magistério, que fazia uma série de exigências quanto a titulação dos professores; outra circunstância é que o próprio Governo Federal estava interessado nesse problema de aperfeiçoamento de pessoal do magistério superior e estava favorecendo, digo mesmo, instigando, estimulando, a criação de Cursos de Pós-Graduação.* (EN-n. 1)

No que se refere à vinculação Biblioteconomia/Ciência e Tecnologia, revela-se:

> *"... eu acho muito mais ligada a uma situação política, dentro daquela perspectiva de os Cursos de Pós-Graduação, no geral, estarem sendo incentivados dentro daquela visão ingênua do País de Ciência e Tecnologia serem importantes para o desenvolvimento. À medida que deram força para o desenvolvimento dos Cursos de Pós-Graduação diretamente ligados à Ciência e Tecnologia, esses cursos demandaram informações. Os bibliotecários não estavam preparados para poder prestar essa informação e daí, então, é que se sentiu a necessidade de se criarem Cursos em Pós-Graduação em Biblioteconomia. (...) Então, a Biblioteca só vem como conseqüência, porque não tinha como essas áreas irem para frente se o bibliotecário não estivesse preparado."* (EN-n. 2)

Ampliando as colocações relativas ao papel da CAPES, são esclarecedores os seguintes depoimentos:

> *"... no que diz respeito, então, ao curso de Mestrado em Biblioteconomia da UFMG, eu vejo, além dessa questão genérica, [motivos circunstanciais fazerem a Escola progredir]; eu vejo uma pressão direta da CAPES sobre a Universidade, especificamente sobre a Escola, que cedeu, logicamente, porque tinha interesse. (...) Aqui, dentro da Universidade, essa pressão foi sentida com uma certa alegria, porque o Reitor e a Diretora sentiram que era algo positivo para a administração deles. E embarcaram na idéia sem nenhuma resistência."* (EN-n. 2)

> *"Em 68, com a Reforma Universitária e a preocupação em melhorar o ensino e a pesquisa, através da formação de pessoal em nível de Pós-Graduação, retorna-se à questão do Mestrado. Isso sempre ficou, assim, no nível da discussão interna sobre se poderíamos, ou não, fazer o Mestrado, até que chegou o momento. Se não me falha a memória, em 71, nós tomamos a iniciativa de propor o Mestrado ... No entanto, a nossa proposta não encontrou, assim, uma boa receptividade junto à Reitoria da Universidade, que considerou que seria prematuro iniciarmos um Curso de Mestrado, porque não tínhamos um número razoável de professores devidamente titulados e talvez fosse mais adequado se começar por um curso de Especialização e formar, então, uma massa crítica que, depois, nos levaria ao Mestrado ... Posteriormente, talvez uns dois anos depois, a situação já se tornou mais aguda, uma vez que a própria CAPES começou a pressionar as Universidades que tinham, segundo ela, condições para iniciar o Mestrado ... Então, no caso da UnB, o [Diretor da CAPES] à época, se empenhou grandemente para que a Universidade montasse seu Curso - apesar de nós termos vários problemas em termos de quantidade de professores e de qualificação desses professores, de acordo com as próprias exigências da CAPES. Mas o fato é que, tendo a CAPES colocado a questão da Pós-Graduação em Biblioteconomia como algo assim importante, preocupada, prometendo ou garantindo a alocação de recursos financeiros para a montagem do Curso, abrindo possibilidade de*

mandar professores para o exterior, fazer Doutoramento, etc., a Universidade então acabou embarcando nessa idéia da CAPES. (...) De modo que foi nessas condições, ou seja, de um interesse muito grande da CAPES, que ofereceu recursos, abriu possibilidades, de certa forma até pressionou a UnB, que se iniciou o Curso de Mestrado." (EN-n. 7)

Como apontado pelos entrevistados, houve uma série de motivos impulsionadores da criação dos Cursos. Entretanto, se esses corresponderam a fatores de diferentes ordens, é necessário discutir como os atores, confrontados com eles, estabeleceram os objetivos e a dinâmica de sua viabilização.

Assim, torna-se importante avançar na compreensão do processo e buscar captar esses elementos, de forma que se vá construindo o painel geral do processo de implementação dos Cursos. O próximo tópico aponta os dados relativos a essa dimensão.

b) Objetivos e dinâmica de implantação dos Cursos

O resgate dos objetivos e da dinâmica de implantação dos Cursos revelou diferentes aspectos. Em termos dos parâmetros legais, são apresentados os seguintes:

"formar docentes que atendam quantitativa e qualitativamente à expansão e melhoria do ensino de Biblioteconomia";

"formar especialistas de alto nível para desenvolver atividades de pesquisa, planejamento, e para gerir sistemas de Bibliotecas Públicas." (EN-n. 8)

Com vistas a garantir uma especificidade própria, identificou-se esta formulação:

"Eu achava que tinha que criar o Curso e que a Universidade, mais cedo ou mais tarde,

> *aceitaria [esta idéia]. O meu problema não era a Universidade, não era fazer mais um Curso, mas fazer o Curso que reciclasse todos os professores e, dessa maneira, tivesse o mesmo ciclo que teve o Curso [de Especialização]. Eu parti do pressuposto de que teria que ter o mesmo ciclo que tinha tido o Curso de Especialização."* (EN-n. 3)

A necessidade de antecipar-se à concorrência profissional também é ressaltada em outro ponto dessa entrevista:

> *"... na época, eu dizia que tinha que ensinar automação ao bibliotecário, tinha que ensinar; por isso eu botei Matemática, Álgebra, no Curso, porque o bibliotecário tinha que ter um diálogo com o analista de sistema ou com o programador, sem se sentir inferior; porque, se o bibliotecário não assumisse a automação, alguém ia assumir por ele. Então, essa era a minha preocupação. Eu estou dizendo essas duas coisas, porque ela não foi uma preocupação acadêmica puramente; ela foi uma preocupação em formar gente com uma nova mentalidade, introduzir novas técnicas no País. E eu acho que a maneira melhor de se fazer isso é através do ensino. Eu acredito que você só pode criar uma nova mentalidade e transformar uma profissão através do ensino."* (EN-n. 3)

Sob outro foco, ou seja, o de uma orientação mais pragmática no que se refere à criação do Curso, outro entrevistado destaca:

> *"Então, nossos motivos foram assim muito imediatos: tudo o que a gente achava que era importante saber para melhorar o Instituto. E, se era importante para a gente, era importante para os outros também, porque a maioria dos professores das Escolas passava pelo IBBD para fazer uma Especialização, então eles passariam também pelo Mestrado (...), sem muita base filosófica (...) Na realidade, os objetivos sempre foram práticos: conseguir um pessoal de nível melhor; conseguir que o pessoal visse algo além da biblioteca — 'Você estuda tanto só para tomar conta da biblioteca?' Há muitas outras atividades... O bibliotecário já tem*

> *uma base material que ele pode extrapolar; parece, porém, que, de um modo geral, os bibliotecários ainda não perceberam..."* (EN-n. 4)

Integrando-se às preocupações vigentes naquele momento, o Curso da UFMG instaurou-se para atender os seguintes objetivos:

> *"O objetivo principal seria possibilitar aperfeiçoamento do pessoal de Biblioteconomia, de bibliotecários (por área de biblioteca mesmo). Pensava-se muito em Administração de Bibliotecas, principalmente de Bibliotecas Públicas, em contraposição ao Curso que já existia, que era voltado para a Ciência da Informação. O objetivo de nosso curso foi esse - o objetivo geral, eu chamaria assim -, foi facilitar o treinamento, a melhoria e a titulação do pessoal da própria Escola e da área de magistério de Biblioteconomia - um objetivo muito geral. E o específico, o que a gente fez, foi abranger determinadas áreas que não estavam sendo objeto de consideração na formação, no treinamento dos professores de Biblioteconomia."* (EN-n. 1)

> *"Nos objetivos que foram colocados, estava, bem dentro mesmo, uma visão inocente da questão. Então, se, por um lado, a gente repetia o que era dito nessa literatura de Ciência e Tecnologia ligada ao desenvolvimento, quer dizer, colocando a Biblioteconomia como suporte dessas áreas, por outro, a gente dava também essa visão muito pragmática, de formação do pessoal, de formação do docente e da melhoria de pessoal da Biblioteca em geral. Então, eu acho que estava diretamente ligada às duas coisas: numa ponta, respondia a essa pressão e à política da CAPES e, na outra, ligava-se aos objetivos menores, entre aspas, da administração."* (EN-n. 2)

Dando ênfase à dimensão pedagógica, o curso da PUCCAMP propôs

> *"... formar professor de Biblioteconomia e, não, formar pesquisador, que era, acho até hoje, a grande falha da Biblioteconomia: não*

adianta nada termos bons profissionais, se não tivermos bons professores. Essa é a grande falha." (EN-n. 9)

"Para empregar o termo mais em voga na Inglaterra nos anos mais recentes (em uma forma nova de examinar o campo da educação em geral), o objetivo do programa da PUCCAMP em Ciência da Biblioteconomia era a 'capacitação no ensino de Biblioteconomia'. Nós desejávamos expor ao pessoal de Biblioteconomia os benefícios dos métodos pedagógicos de experimentação, então grandemente ignorados ou desconhecidos pelos professores de Biblioteconomia." (DEP-n. 1)

Reforçando a questão da competência profissional, destacou-se a importância de:

"... preparar professores de Escolas de Biblioteconomia, melhorando seu desempenho também didático, para obter melhor qualidade do ensino e, conseqüentemente, da formação do bibliotecário." (DEP-n. 2)

Com relação à UnB, as colocações explicitam a existência de pressões externas indutoras da implementação do Curso:

"Nosso objetivo inicial, de qualquer forma, foi uma resposta cortada sob medida para a encomenda da CAPES. O que a CAPES quer? A CAPES quer professores e quer gente que trabalhe nas Universidades? Nosso objetivo máximo será: formar professores - objetivo número 1 -, formar pessoas para as Bibliotecas Universitárias que terão, ao nosso ver, o mesmo **status** *que um professor."* (EN-n. 5)

Continuando na mesma linha, enfatiza-se:

"Então, os objetivos explícitos visíveis eram os objetivos determinados pela CAPES. E esses objetivos da CAPES, naturalmente, eu acho que você vai conseguir nas origens dos Cursos de Pós-Graduação em Economia, em Matemática, nas áreas sociais, nas áreas de ciências puras, que começam a ser instalados de 69 em diante,

BIBLIOTECA "PROF.ª ETELVINA LIMA"
Escola de Biblioteconomia da UFMG

> *nas diversas Universidades, que começam a receber da CAPES orçamentos generosos para uma rubrica especial - rubrica de material permanente, rubrica especial que é material bibliográfico - e essa rubrica é muito maior do que as Universidades tinham visto até então. Há, também, uma cessão, por comodato, de material bibliográfico pelo CNPq. E, de repente, [falta] gente para gerir."* (EN-n. 5)

Entretanto, é preciso considerar, a par das pressões da CAPES, as vantagens correlatas advindas da implantação dos Cursos:

> *"Os objetivos da Escola, propriamente ditos, são objetivos mistos. E você vai conseguir desde a vontade de afirmar o* **status** *da própria Escola na Universidade - curso de Pós-Graduação abre perspectivas muito boas para um Departamento de ensino de uma Fundação -, perspectivas que variam desde a sua afirmação entre as outras Escolas de Biblioteconomia até o objetivo de uma realidade tão prática que chega a ser embaraçoso confessar, como, por exemplo, conseguir um novo datilógrafo. Os cursos de Pós-Graduação, eles reforçam, significam possibilidade de contratação de professor, possibilidade de contratação de pessoal administrativo; significam uma projeção do próprio Departamento no nível da Faculdade, no nível da Universidade; significavam, enfim, a afirmação do Departamento."* (EN-n. 5)

Em termos do IBICT, destacam-se os elementos relativos ao processo de dinamização dos objetivos:

> *"... e eu então achei que tinha que preparar não só os professores futuros de todas as escolas do Brasil - o IBBD tinha que dar um arranque na frente dos outros -, como também tinha que preparar os meus próprios funcionários. Mas eu não queria, por questões psicológicas da maior importância, que professores tarimbados, como eu, ou colegas meus, que lecionavam por esse Brasil afora, viessem fazer Curso de Mestrado tendo como professor gente que tinha acabado de se formar*

> *ou que não tivesse um cabedal de conhecimentos digno do nome desses professores. (...) Então eu resolvi que o Curso devia ser basicamente de professores estrangeiros ... Outra premissa de que eu parti era de que eu tinha que ensinar coisa nova e que, no Brasil, ninguém sabia nada de novo a não ser através da literatura. (...) Então, partindo deste pressuposto, eu estava com dificuldades enormes: primeiro, porque o IBBD, naquela época, não tinha nem um tostão e eu tinha um Curso só com professores estrangeiros; segundo, eu queria dar bolsa a todos os professores para que não tivessem vergonha de vir assistir às aulas."* (EN-n. 3)

Considerando as diretrizes para implementação do Curso do IBICT, conclui-se que a opção foi por desenvolvê-lo com o suporte de professores estrangeiros:

> *"Eu não queria um curso puramente americano; eu não queria que ele fosse de tendências só inglesas. (...) Eu queria uma mistura (...) uma dosagem de professores ingleses e americanos. Então, eu pensei que toda parte teórica de classificação [seria] dos ingleses, que tinham uma formação muito maior, que são muito mais teóricos; e toda parte de automação eu devia buscar nos Estados Unidos, onde são os mais práticos."* (EN-n. 3)

Em termos do corpo discente, fixaram-se, também, exigências para a participação:

> *"Realmente, o que se exigia na época é que um aluno tinha que saber inglês: as aulas eram dadas em inglês, toda a leitura era em inglês e os trabalhos eram feitos em inglês. Então, isso obrigava um professor a estudar inglês, porque eu achava que um professor não poderia ser professor, se não tivesse acesso à literatura internacional. Se ele não sabe inglês, a meu ver, não pode ser professor de coisa nenhuma. ... e eu achava que tudo de novo estava sendo publicado fora. Você podia ler a literatura nacional para saber como estava se aplicando no Brasil; mas toda a parte teórica, toda a parte nova... Eu talvez*

> *tenha uma posição negativa, mas afirmo que, no Brasil, em Biblioteconomia, não se cria nada, se copia. Nunca se criou nada no Brasil, sempre se copiou."* (EN-n. 3)

No que se refere ao pessoal docente, a situação é exposta nos seguintes termos:

> *"Realmente a gente não tinha os recursos humanos que a gente foi buscar. Esse continua sendo o grande problema do Instituto."* (EN-n. 4)

Na ótica dos formuladores da proposta para a PUCCAMP, a ênfase se deu ao aprimoramento docente:

> *"Esse novo programa em Biblioteconomia, no nível de Pós-Graduação, teve o significado de servir a um propósito muito prático: aperfeiçoar a educação em Biblioteconomia, tanto em qualidade, como em conteúdo, e torná-la mais amena, aceitável e inteligível. (...) Nem o criador desse novo programa nem seu executor estavam interessados na teoria pedagógica como tal. Sua preocupação era o exame cuidadoso das dificuldades existentes na instrução de Biblioteconomia, conforme relatadas na literatura profissional, e examiná-las no contexto da Universidade latino-americana da época; o* **status** *das bibliotecas no hemisfério; as realidades do desemprego, a inflação; a desvalorização da moeda nacional; a burocracia e outros assuntos. Esta era a intenção dos criadores desse programa: trazer alguma compreensão acerca da situação criada devido aos inúmeros avanços técnicos e tecnológicos, muitos dos quais se encontravam em fases preliminares de desenvolvimento, sujeitos, portanto, a futuros aperfeiçoamentos e muitas modificações".* (DEP-n. 1)

Considerando-se que a política educacional enfatizava a qualificação docente, buscou-se identificar como essa questão se apresentava:

> *"Eu não sei se ele [Governo Federal] incentivou realmente a área de Biblioteconomia, se estava incentivando essa mudança. Nós tivemos aquela lei que criou no papel, por assim dizer, a titulação do professor, a carreira do magistério toda baseada na titulação de Mestrado e Doutorado. Ora, não havia possibilidade de formar um número suficiente. Então, as organizações parafederais, paraoficiais, como a CAPES e o CNPq, tinham que implementar cursos de formação pós-graduada no Brasil, porque, se não, eles teriam que dar bolsa para todo mundo, ou, então, vinha um completo 'débâcle', um completo fracasso do ensino de Biblioteconomia no País. Eu não acredito que nem a CAPES, nem o CNPq, nem o MEC, nem a Reitoria da UFMG tenham pensado especificamente na carreira de Bibliotecário, algo como incentivar e dar recurso para um curso de Mestrado. Eles estavam pensando era em estabelecer, realmente, a carreira do professor universitário, de acordo com a legislação em vigor."* (EN-n. 1)

Sob uma perspectiva analítica, tendo como referência a situação da UnB, destaca-se a seguinte colocação:

> *"Eu acho que até é uma tônica nas coisas que acontecem na Biblioteconomia; por isso mesmo a história do ensino da Biblioteconomia me seduz. Eu própria tenho um interesse nisso e tenho visto que, na Biblioteconomia, muita coisa acontece como dada e não, como conquistada - ela é uma reação às coisas de fato, às pressões externas. E, então, nós reagimos; talvez nem sempre ... Mas acho que os cursos de Pós-Graduação - numa visão parcial e não muito documentada, portanto extremamente pessoal - foram mais um presente do que uma conquista. Talvez por esse exemplo não seja consenso e eu esteja sendo injusta com outras escolas - mesmo com nossa UnB: nós reagimos a incentivos e não lutamos."* (EN-n. 5)

Além da pressão externa, outro fator interveniente foram algumas necessidades específicas das empresas governamentais. Tal aspecto coloca-se da seguinte maneira:

> *"... mas eu diria, pelo menos na minha visão pessoal, que o curso de Biblioteconomia, o Curso de Pós-Graduação na UnB, foi motivado pela falha encontrada no sistema de informação das Universidades e das empresas de pesquisa mantidas pelo Governo, tais como a EMBRAPA, o GEIPOT... Acho que era uma soma de fatores. Eu diria, generalizando, de maneira mais ampla, que o aparecimento dos Cursos de Biblioteconomia, pelo menos o de Brasília, foi motivado por falhas sentidas não como um todo da profissão, mas em áreas específicas da educação superior e em algumas áreas de pesquisa em que o Governo tinha interesse."* (EN-n. 5)

Consolidados esses dados, identifica-se a diversidade de fatores que demarcaram respostas específicas, de modo que se atendesse a diferentes exigências institucionais e contextuais. Prosseguindo, efetivar-se-á, no próximo tópico, o resgate da visão dos docentes quanto à formação pretendida.

c) Formação pretendida

Considerando-se importante identificar, sob a ótica institucional, a proposta de formação a ser implementada junto aos discentes, apresentam-se, no presente tópico, os dados relativos a essa dimensão.

Com relação ao Curso do IBICT, a perspectiva é a seguinte:

> *"... ela não foi uma preocupação acadêmica puramente; ela foi uma preocupação em formar gente com uma nova mentalidade, introduzir novas técnicas no País. E eu acho que a maneira melhor de se fazer isso é através do ensino."* (EN-n. 3)

> *"... acho que a preocupação da gente não era formar um profissional. Era formar uma pessoa que pudesse ter uma visão crítica do problema da informação* **lato sensu** *e com capacidade de conduzir estudos quando eles se mostrassem*

> *necessários. Não era formar, propriamente, um profissional, porque a gente não sabe o que vai ser exigido dele. Mas, se ele tiver uma boa base teórica..."* (EN-n. 4)

Quanto à proposta relativa à UFMG, um dos seus formuladores explicita que

> *"... o perfil do profissional que se esperava era, talvez, o de um profissional de mentalidade mais aberta do que os bibliotecários dos cursos profissionais. (...) Então, eu acho que, naquela ocasião, nós estávamos pensando em profissionais que tivessem uma mentalidade mais aberta, que pudessem compreender melhor a realidade na qual eles viviam, para aplicá-la à Biblioteconomia."* (EN-n. 1)

Enfatizando a pretensão, agora sob um prisma gerencial, outro se expressa assim:

> *"A gente pretendia formar Administradores de Biblioteca, dar-lhes uma formação gerencial. Então, já que a gente não podia fazer aquele grande planejador que pensou, a gente pensou em, pelo menos, formar bons gerentes em Biblioteconomia - pessoas que entendessem de recursos humanos, que entendessem de finanças, que entendessem de tecnologia de pequenos sistemas. Não era [preciso] entender muito sobre o grande contexto dentro do qual o sistema estivesse inserido; mas que eles fossem gerentes eficientes - essa era a idéia inicial. Então, logo que o Curso começou a funcionar, a gente viu que não daria, porque a gente dependeria, para isso, de outras instituições, basicamente da FACE, e a relação com as outras instituições foi sempre difícil."* (EN-n. 2)

Embora os dados sistematizados anteriormente retratem a situação do IBICT e da UFMG, é preciso identificar de que maneira a questão se apresentou nos demais Cursos.

A posição da UnB pode ser visualizada no trecho a seguir:

"Houve dois momentos talvez. Num momento, inicial, anterior, havia uma preocupação muito grande em dar uma formação mais abrangente em termos de conhecimento fora da área de Biblioteconomia, uma preocupação, inclusive, em fazer com que os alunos se preocupassem com os aspectos sociais, políticos, econômicos da informação, da Biblioteconomia no contexto brasileiro, etc. O que aconteceu na prática é que essa preocupação passou para um segundo plano, procurando-se dar mais atenção às questões de planejamento propriamente dito, quer dizer, da técnica do planejamento. Houve, ainda, um outro momento, que é posterior, que eu já não testemunhei. (...) Aí houve uma preocupação muito maior na área de automação, na área de uso de computador na Biblioteca, portanto enfatizando mais ainda os aspectos técnicos do curso, do conteúdo do curso de Mestrado. Mas a idéia inicial - se não me falha a memória - era a de dar uma visão mais ampla, mais crítica, mais madura ao bibliotecário e ao especialista em outra área que desejasse entrar nessa área de informação. Evidentemente, para isso, pensou-se numa atividade com outros Departamentos e ela chegou a ser e continuou, inclusive, sendo perseguida. (...) Olha o perfil. Se ele existia na cabeça das pessoas, ele não estava definido formalmente. Eu creio que nas nossas cabeças existia aquele perfil pouco claro, pouco definido, de um profissional de melhor qualidade. Era isso. (...) Mesmo que tivesse condições de definir esse perfil, a estrutura do curso, a pouca disponibilidade de professores com formação diversificada não permitiam que a gente organizasse um programa do qual saísse aquele produto. Então, ficava no nível da formulação mais vaga." (EN-n. 7)

A perspectiva de outro entrevistado desse Curso é esta:

"Tendo em vista aquela reunião dos dez anos, a gente sentia que o pessoal estava lutando com o sistema de informação aqui: os Ministérios estão interessados nisso, a Câmara, o Senado, estava todo mundo lá e querendo realmente ir para frente, dar um passo adiante. Aquilo, aquele sistema em que eles estavam antes, que vamos chamar de 'Bibliotequinha', não

> *respondia mais às necessidades do Governo. Aí já começou. Criou-se o Ministério do Planejamento e teve que se acompanhar isso. A outra área de concentração, a idéia foi a de procurar atrair profissionais de outras áreas. [Esta] foi sempre uma das metas dos cursos de Pós-Graduação: procurar atrair profissionais de outras áreas. Então, o que eu imaginei foi o seguinte: a gente tem muita necessidade, no País, de ter pessoas especializadas em outras áreas de assunto, mas com aquelas pinceladas de técnicas biblioteconômicas, de técnicas de Ciência da Informação; então, o que surgiu, ligada a essa necessidade, é, digamos, na minha tendência por referência, [foi a idéia de um serviço de informação]. Então foi criada essa área que nós chamamos de Recursos... Não sei o nome...'. Ficou um nome muito comprido. Recursos e Técnicas de Documentação e Informação Especializada. A idéia era chamar pessoal com o Bacharelado em outras áreas, dar a pincelada de Biblioteconomia e Ciência da Informação, para prepará-lo a fornecer informação dentro daquelas áreas, porque ele já trazia o* **background** *do curso de Graduação. Então, são duas áreas bem distintas: uma, de Planejamento, Organização e Administração de Sistemas de Informação, e a outra, de Recursos e Técnicas de Documentação e Informação Especializada. E havia, ainda, não claramente delineada como uma área, mas como uma das obrigações do curso, a obrigação, imposta pela CAPES, de formar professores - de ensino de Biblioteconomia -, a que a gente era obrigado, para, justamente, fortalecer o pessoal que vinha da área de ensino. Então, a idéia era atualizar esse pessoal em aspectos biblioteconômicos...*" (EN-n. 6)

é importante conhecer também a proposta de formação no que se refere à PUCCAMP:

> "*... preparar professores de Escolas de Biblioteconomia, melhorando seu desempenho também didático, para obter melhor qualidade do ensino e, conseqüentemente, da formação profissional do bibliotecário.*" (DEP-n. 2)

Em relação à UFPb, os proponentes da criação do curso, defendem a seguinte posição:

> *"Nesse contexto educacional, o Curso de Mestrado em Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba visa não somente a promoção individual de seus alunos, como também espera que esses indivíduos venham a se tornar os agentes do desenvolvimento sócio-econômico da comunidade."* (EN-n. 8)

Pode-se concluir que, de acordo com a perspectiva institucional, as diretrizes a serem contempladas enfatizam a importância de se desenvolver a capacidade de análise e de crítica, bem como a criação de uma mentalidade mais aberta, flexível, comprometida com a realidade social.

Entretanto, se essas diretrizes se constituem o cerne dos programas, torna-se, também, imprescindível apreender as condições de infra-estrutura para a sua viabilidade. Essa dimensão é apresentada no próximo tópico.

d) Infra-estrutura física e de pessoal

Em face das colocações dos entrevistados, que assinalam os mecanismos impulsionadores de diferentes ordens para a implantação dos Cursos, considera-se relevante identificar como esses foram estruturados em termos de infra-estrutura física e de pessoal:

> *"A infra-estrutura existente, a que a gente tinha, era a biblioteca e o IBBD, porque a administração dava todo o apoio. A gente contava com qualquer setor do Instituto ... Realmente, a gente não tinha muito problema ... [O que] a gente não tinha eram os recursos humanos, que a gente foi buscar. Esse continua sendo o grande problema do Instituto."* (EN-n. 4)

Se, no caso do IBICT, a dificuldade se centrava na questão de pessoal, não havendo dificuldades no que se referia à estrutura física, no curso da UFMG, a situação era outra:

> *"Em termos de pessoal, existia uma pequena infra-estrutura, porque tínhamos quatro ou cinco mestres formados pelo IBICT. Existiam outros professores ... Eu fiz concurso; porque já era professor adjunto, pude fazer para titular, embora não tivesse os graus exigidos. De modo que o curso tinha aquilo que, na época, se chamava 'massa crítica'. Quanto aos recursos de ordem financeira, realmente não existiam. Existiam os prometidos. E antes da implantação do curso, já fomos visitados pelo pessoal da CAPES e do CNPq que prometia auxílio. Prometeu e cumpriu de certa forma."* (EN-n. 1)

Complementando as informações relacionadas à UFMG, porém, emergiu um aspecto contraditório no que se refere a pessoal e instalações:

> *"... o curso começou com muito entusiasmo, mas com muita pobreza, em termos de instalação física, em termos de pessoal. Você veja que a Escola estava começando o Curso de Mestrado ... Ela não tinha corpo docente para dar aula de Mestrado. A gente pegava... Se você olhar o que é baseado em professor estrangeiro e em utilização dos recursos humanos das Escolas das chamadas áreas afins - Educação, Sociologia, Filosofia -, é, então, a infra-estrutura da Universidade, no todo, que foi usada e mais esses convênios que traziam gente de fora, seja professores que estivessem no [País] ou gente que já vinha destinado a ficar aqui mesmo."* (EN-n. 2)

Tendo em vista as condições de pessoal, um dos entrevistados assinala:

> *"Não havia condição, não havia amadurecimento, não havia preparação de pessoal. (...) O próprio projeto não tinha chegado ainda ao momento de definição amadurecida, para que a*

gente pudesse falar: 'Agora, isso aqui pode funcionar' Nada disso aconteceu. A gente discutiu [internamente]. Começamos a discutir com o pessoal de Brasília, com os consultores estrangeiros que vieram a chamado da CAPES - passaram por aqui pelo menos uns cinco ou seis ... Passaram por aí, rodando todos os locais que a CAPES tinha em mente para implantar os cursos. (...) Então ela fazia as reuniões nas Escolas de Biblioteconomia, mas não rodava todas as Escolas de Biblioteconomia do País. Visitava algumas das Escolas - era aqui, Brasília, o pessoal do IBICT, Rio, São Paulo e, depois, saltava direto para a Paraíba ... Então, eles tinham [as suas] razões - seja porque os Reitores estavam dando apoio, seja porque aquelas Universidades estavam se distinguindo, naquele momento, dentro do panorama universitário brasileiro." (EN-n. 2)

Segue-se um depoimento sobre a situação da PUCCAMP:

> *"... infra-estrutura existente: salas de aulas, secretaria, biblioteca da universidade, professores das áreas de Pedagogia, Psicologia e Filosofia."* (DEP- n. 2)

Numa perspectiva mais abrangente, destaca-se, ainda, a seguinte formulação quanto à PUCCAMP:

> *"As autoridades universitárias logo entenderam que um novo programa de grau de Mestrado seria uma vitória para o Brasil no campo da Biblioteconomia. De qualquer forma, em pouco mais de um semestre, em menos de seis meses, as propostas a esse respeito apresentadas pela [Diretora] foram consideradas e aprovadas, os recursos financeiros autorizados e uma divulgação foi levada a efeito, de forma que o novo programa começasse a funcionar no segundo semestre de 1977."* (DEP-n. 1)

Há ainda a seguinte visão sobre a mesma situação:

> *"Eu sei que, no início, o programa que eu propunha - a concentração de matérias e tudo mais - era uma coisa muito, ainda, empírica.*

Não deixa dúvida que era empírica. Mas como, no Brasil, só se acredita nas coisas quando elas estão funcionando — enquanto não funcionar, ninguém acredita —, eu disse: 'Eu tenho que começar o curso, o aperfeiçoamento desse curso virá com a sua própria realização, com o próprio intercâmbio dos próprios alunos e dos outros professores que virão ...' Nós fizemos em colaboração com a Faculdade de Educação. A Faculdade de Educação é que iria dar, então, o documento ... Quando chegou, sem a minha solicitação, o consultor [da CAPES], exigindo que eu apresentasse à aprovação da CAPES o meu programa, porque, se não, ele não poderia funcionar, eu disse: 'Não, eu acho que o credenciamento vai ser pelo CFE e não, pela CAPES. Portanto, se eu tenho que apresentar [o programa] é ao CFE!' E ele exigiu que eu tivesse matérias, por exemplo, Didática Especial, e todas as disciplinas que compunham o programa de Biblioteconomia à época, que eram Catalogação, Classificação... o antigo programa de Biblioteconomia. Eu disse a eles que eu não poderia abrir um leque desse tamanho, porque eu também não tinha professores mestres para dar essas aulas. Nós não dispúnhamos... Se eles dispunham de professores mestres... Eles não tinham. 'Os senhores têm professores doutores que os senhores exigem. Os senhores precisam entender que é um programa pioneiro nessa área. É pioneiro, não existe na América Latina'." (EN-n. 9)

A situação, em termos da UnB, era diferente em relação às demais Universidades, como demonstra esta passagem:

"Eram bastante razoáveis [condições de infra-estrutura física e de pessoal], porque, em primeiro lugar, como eu já disse antes, a UnB já tinha uma experiência de Pós-Graduação em outros Departamentos — inclusive de interpretação das normas, que era um problema sério esse de você interpretar todas as normas do CFE e da legislação sobre a Pós-Graduação ... Você já tinha toda essa experiência que pode ser assimilada, isto era importante. Em segundo lugar, já havia um decanato de pesquisa e Pós-Graduação montado, com um decano que desempenhava lá o seu papel e com funcionários e professores que também

entendiam do 'riscado' e davam orientação para o Departamento. Então isto já estava montado; não era uma Universidade que estivesse ingressando naquele momento na idéia de Pós-Graduação. A biblioteca [era], na época e, provavelmente, ainda é hoje, uma excelente biblioteca de Biblioteconomia e Ciências da Informação, se comparada com as outras bibliotecas no País. Eu só faço ressalva a Minas Gerais, porque aí, talvez ... Minas Gerais, em termos de monografia, talvez esteja bem melhor do que a UnB na área que nos interessa. Nós, nós tínhamos uma Biblioteca muito boa em termos de coleção, muito boa em termos de área física, e o Departamento de Biblioteconomia muito bem instalado no próprio prédio da Biblioteca Central ... Havia, na época, e existe até hoje, um número razoável de professores em tempo integral e dedicação exclusiva, alguns com grande experiência, conforme eu já falei. Havia um interesse, por parte dos bibliotecários de Brasília, para que se fizesse o curso. Havia... Não vou dizer, assim, que houvesse uma pressão, mas havia uma manifestação de interesse ... A Universidade tinha essas condições; ela não tinha o orçamento. Este foi um problema que todos os cursos de Mestrado também atravessaram, vivenciaram. Mas a CAPES assegurou os recursos extra-orçamentários que permitiram contratação de professor visitante, reforços de acervos, material bibliográfico ... Naquele momento, segunda metade da década de 70, havia realmente já uma série de fatores positivos dentro da Universidade que levaram ao Mestrado; inclusive, como também já disse antes, a existência de cursos de Mestrado em outras áreas permitia que a gente fizesse um programa interdisciplinar, utilizando as disciplinas dos outros Mestrados." (EN-n. 7)

Se a situação de infra-estrutura na UnB está assim descrita, é preciso identificar como se coloca a questão de pessoal:

"Naquela época, falava-se muito na massa crítica. Nós, então, não tínhamos massa crítica. De Doutor havia eu, mais dois professores com Doutoramento, em Teologia e em Arte ... Então, nós tínhamos necessidade de preparar o nosso corpo docente. Aí eu fiz uma programação de quem ia na primeira leva, de

> *quem ia na segunda, de quem ia na terceira. E, logicamente, com a saída desses professores para treinamento, nós tínhamos que trazer pessoal de fora. Isso já foi outra providência externa. Então, entramos em contato com o Conselho Britânico, com a Comissão Fulbright, para trazer professores para cobrir a saída dos nossos; foi uma coisa assim toda programada ... Então, no terceiro ano já estava com o corpo docente mais preparado; mas, aí também, houve [problema]: o curso foi suspenso por um ano ... 'Por um ano, vocês suspendem; não recebem aluno por esse ano. Então, nesse ano que está suspenso, volta o pessoal que está no exterior. Chega o ano que vem; aí, vocês passam para cinco, seis [alunos], aquele regime duro assim ...' Isso foi uma coisa muito desgastante, muito frustrante, muito dolorida para quem estava lá fazendo as coisas todas ... Por mais que estivesse explicada a coisa, vem sempre com aquela notinha, assim desagradável, negativa para o curso..."* (EN-n. 6)

Nessa retrospectiva relativa à UnB, destacam-se questões que apresentam similaridade com a experiência dos outros Cursos. Recupera-se como esses fatos se apresentaram na UFPb pela seguinte colocação:

> *"Nós já tínhamos, na época, na Universidade Federal da Paraíba, sete cursos de Mestrado. Então, depois desses sete cursos é que nós resolvemos criar o curso de Mestrado em Biblioteconomia e justamente o programa do curso, por ser interdisciplinar (...), dava oportunidade para convidarmos professores de outros Departamentos que tivessem cursos, que já tivessem título de Doutor. Foi isso que nós fizemos. Como não tínhamos professores com título de Doutor para orientar teses de alunos, nós começamos a contatar professores de outros Departamentos que pudessem dar essa preparação ao Curso, nas disciplinas ditas do Curso de Biblioteconomia. Então, nós convidamos professores de outras instituições do País, como a UFMG ... Nós também convidamos um professor inglês ... E, neste interim, desde que o Curso foi criado, nós convidamos professores de outros Mestrados e os professores da área de Biblioteconomia saíram*

> *para terminar o Doutorado, porque era condição imposta pela CAPES que os professores do Mestrado tivessem título de Doutor, inclusive para orientar tese e fazer pesquisa. Agora, em termos financeiros, nós tínhamos um convênio com o INL. Esse convênio permitia que os alunos e os professores do Curso de Mestrado fizessem algumas pesquisas no próprio Estado, na área de Bibliotecas Públicas. Esse convênio, assim como um outro convênio que a Universidade tinha, o Programa de Melhoria do Ensino Superior - PREMESU, permitiram, também, trazer professores de fora ... Com isso, nós conseguimos trazer, na época, dois professores estrangeiros doutores (...) e o Instituto Nacional do Livro - INL pagava os professores de outras Universidades brasileiras. Através dos convênios, nós conseguimos passagens, hospedagens e também pagar os cursos."* (EN-n. 8)

No que se refere à biblioteca e à estrutura física, faz-se esta explicitação:

> *"Bom, com relação aos livros que os alunos tinham que ler, foi uma coisa engraçada, sabe? Nós conseguimos comprar muitos livros ... Foi uma época em que não havia muita política de compra de livro: o dinheiro que pudesse gastar, eles gastavam; a primeira lista que chegasse, eles colocavam para dar um jeitinho para comprar. Então, não havia, assim, muito planejamento ... Mas havia outros pontos negativos da parte dos alunos: eles não liam inglês; a maioria dos livros era em inglês e um ou dois alunos sabiam ler inglês. Daí, o que adiantava ter livros em inglês, se os alunos não conseguiam ler, não é? Então, quando vinha algum professor, tinha que trazer [o livro] traduzido ou xerografado, essas coisas assim. Havia esse lado negativo. Uma coisa não ajudava muito a outra ... Nesse ponto, realmente, ter bibliografia estrangeira não ajudou muito ... Agora, quanto à infra-estrutura física, como você disse, nós funcionávamos num galpão que existia lá. Inclusive, era um galpão sem forro, sem laje - o ruído de uma sala passava para a outra ... Mas, na época, nós funcionávamos onde houvesse um lugar disponível - nós colocávamos um quadro negro, carteiras e funcionávamos dessa*

> *forma. Os professores tinham a sala dos professores, um problema ... Depois que começou a funcionar, havia sala especial para poderem ler sossegados ... Mas o setor de Biblioteconomia não andava tão depressa, ainda estava acordando, conscientizando-se para aquela necessidade ... O próprio setor de Biblioteconomia é que não dava valor à Biblioteconomia. Mas o pessoal, professores de outras áreas, achava que precisava esse curso existir ... As pessoas com Doutorado e tudo estavam sentindo na hora de fazer pesquisa, deficitárias. 'Então, vamos cooperar!'."* (EN-n. 8)

No que se refere ao papel de controle exercido pela CAPES, rememora-se a situação assim:

> *"... a CAPES, o papel dela, realmente, é controlar, orientar os cursos de Pós-Graduação, fazer avaliação dos Cursos. Inclusive, um dos itens dessa avaliação - o relatório que nós tínhamos que mandar - era completamente fora da realidade, como essa exigência de Doutores. É o seguinte: depois que o Curso foi criado, mesmo com essa infra-estrutura precária, no momento em que a própria CAPES, o próprio MEC aprovou, a exigência deve estar à altura daquilo que deve ser o ideal. A gente tem que lutar para conseguir o ideal, mas não ficar [cobrando] quantos Doutores vocês têm, quantos não sei o quê, qual a proporção alunos/orientadores, orientador/orientando - essas coisas todas -, o pessoal só com curso de Mestrado não pode entrar em sala de aula, uma série de exigências ... A gente estava constantemente preocupado, dependendo da avaliação que a CAPES ia fazer, dependendo do número de bolsas que eles iam dar para o curso ... Acho que alguns cursos mentiam naquele relatório, porque não era possível... Se você fosse honesta, realmente, você - eu - conseguia muito poucas bolsas. Era uma coisa assim, tão fora da realidade. Por exemplo, querer tantas coisas boas, tantas coisas ideais para um curso, se a própria instituição financiadora não conseguia financiar todas as [suas] exigências ... Eu não sei como eles estão ... Não sei se ainda estão fora da realidade. Mas*

> *toda reunião a que eu ia para avaliar o curso, eu tinha vontade de sair daquela reunião..."*
> (EN-n. 8)

Diante desses elementos, tudo parece indicar que houve uma opção deliberada por dinamização da área, evidenciando-se, entretanto, as dificuldades de implementação do processo.

e) Participação e contribuição de professores estrangeiros

No processo de reconstituição da história dos Cursos, destaca-se, de forma preponderante, a presença dos professores estrangeiros. Para entendê-la, buscou-se compreender como se deu essa participação e contribuição.

Com relação ao curso do IBICT, a rememoração dos idealizadores indica o seguinte:

> *"Comecei com o British Council, a fazer um intercâmbio. E o British Council, para minha surpresa, aceitou pagar a esses professores e criar uma biblioteca. A cada professor que vinha, eu exigia que ele trouxesse, na sua bagagem, todos os livros da Biblioteca especializada para criar uma biblioteca, sem nenhum custo para o IBBD (...). A OEA me pagava os professores americanos e, para surpresa de todo mundo e minha também, eu consegui manter isso durante quatro anos."*
> (EN-n. 3)

> *"Eu acho que ela foi [a participação de professores estrangeiros] muito boa ... A gente deve sempre insistir nessa. É melhor você trazer um professor - quando 15 ou 20 alunos tomam parte, eles obrigam, de alguma maneira, o professor a se virar e a se ajustar à turma - do que você mandar um professor para ficar quatro anos no exterior e ele voltar com a cabeça totalmente virada, porque o professor não vai fazer o que ele quer ... Então, o professor vem; ele é pressionado de alguma maneira e sempre acaba fazendo alguma coisa que interessa ao grupo. (...) Agora o que vejo é o seguinte: às vezes, os professores trazem informações tão novas que eu acredito que os*

alunos não percebem (...), o professor traz coisas tão novas que os alunos não têm condições de acompanhar e, às vezes, não têm interesse ... Trouxemos professores dos Estados Unidos e da Inglaterra. Da Inglaterra, porque eu acho que ela tem uma boa base teórica, e dos Estados Unidos, pela parte teórica mais quantitativa, que é a grande influência americana, de que eu não gosto, mas que é uma realidade ... Então nós conseguimos todos esses recursos por conta do CNPq, que dava os recursos quando a gente precisava ... A FORD nos concedeu apoio no início, o Conselho Britânico... Mas da CAPES/MEC não tivemos apoio, essas coisas não." (EN-n. 4)

De acordo com esses dados, pode-se perceber que, no caso do IBICT, houve significativa contribuição de organismos internacionais, que, ao longo de quatro anos, foram os mantenedores do Curso. Seus subsídios foram de extrema importância, à medida que possibilitaram a introdução de novas técnicas e propiciaram uma mudança de mentalidade dos profissionais no País.

Se, para o IBICT, a participação estrangeira constituiu questão central, é importante verificar como ela se apresentou nos demais cursos.

Em relação à UFMG, esta foi a situação:

"Quando os professores estrangeiros vinham aqui, eles tinham que notar uma diferença muito grande, porque a nossa Universidade, realmente, perto do sistema de ensino deles, é uma escola de segundo grau, porque, realmente, há detalhes muito grandes, um regimento muito 'apertado' dentro das escolas e os alunos também estão enquadradinhos dentro de um modelo. Se bem que, disciplinarmente, lá eles sejam mais severos, individualmente, eles não têm tanta pressão de um regulamento - é Conselho disso, é Conselho daquilo, é chefe de Departamento faz isso, Diretor de Escola faz aquilo. Então, alguns professores que vieram para cá não enquadravam bem (...) e isso criou certas divergências com a administração da

Escola. E os alunos também se sentiam meio perdidos nesse ponto, porque o professor estrangeiro - pelo menos o americano a cujas aulas eu assisti - não é paternalista com o aluno não. Ele, por assim dizer, abre um caminho, mas ele não é dogmático - ele não fala que essa coisa é ou deixa de ser. (...) E o aluno saía de lá sem saber o que o professor estava pensando. Para [entender] isso, ele tem que estudar, olhar livro. E aqui não é assim que se faz. Se você deixar um aluno, só mostrando um caminho para ele, e mandá-lo procurar no livro... Mesmo na Pós-Graduação e tendo exame de língua, eles não saberão [ler] e procurar isso nos livros. Então, é a tal coisa. Deve-se mandar, porque assim desenvolve o aluno (...), mas ele não tem uma formação desse jeito. Ele fica esperando que o professor fale que uma coisa é uma coisa preta, é uma coisa branca. Então, esses professores estrangeiros que vieram aqui - não sei o grau de competência deles, em comparação com outros de lá, eu não sei... Mas a mim quase todos, com raras exceções, me pareciam pessoas muito bem informadas profissionalmente. Mas não se estabelecia um bom entrosamento entre os alunos e eles, não só pela dificuldade de língua, mas principalmente por essa diferença, que não é didática, é de regulamentação dos cursos e da maneira de ensinar. O aluno saía da sala insatisfeito: o professor não mostrou o caminho para ele. Mas, realmente, esses professores (...) foram de grande valia nos primeiros anos do Mestrado e se os alunos não aproveitaram tanto quanto deveriam, os próprios professores da Escola lucraram observando a [sua] maneira de trabalhar. (...) Mas eu estava querendo esclarecer meu ponto de vista. Meu ponto de vista, desde que eles estavam aqui, era este: era muito difícil eles compreenderem a realidade brasileira; eles deviam achar, por exemplo, que estavam lidando com crianças de curso primário. (...) Engraçado, aluno brasileiro quando se sente assim inseguro, fica xenófobo, fica com uma xenofobia danada, porque [o professor] é estrangeiro, porque ele não sabe nada, porque é isso, é aquilo...." (EN-n. 1)

Outro entrevistado da UFMG aponta os seguintes elementos sobre a relação consultores estrangeiros/consultados e sobre a atitude em face do aval externo:

> *"A CAPES escolhia, certamente com orientação de pessoas de Brasília (...); mas o certo é que nós recebíamos a notícia de que tal dia, ou tais dias, nós teríamos o consultor Fulano de Tal. E esse consultor chegava; fazia-se reunião com ele para contar em que pé a gente estava e ouvir o que ele tinha para dizer. Muitas vezes, ou quase sempre, o consultor não estava muito a fim de ouvir - ele tinha alguma idéia preconcebida - e chegava dando receita. Ou, às vezes, era aquele tipo que vinha ouvir, buscar informações, não falava muito para a gente, a não ser de coisas genéricas de Biblioteconomia. Dois foram bastante decisivos no que diz respeito aqui à Escola (..): um que deu apoio para aquela idéia mais abrangente que a gente estava tendo dos macro e microssistemas voltados para a área de planejamento, e o outro foi Havard-Williams (...). Ele chegou aqui quando estávamos desenvolvendo aquela idéia anterior e, vendo que íamos ainda levar algum tempo, chegou muito pragmaticamente. Não sei se a mando da CAPES, ou não, ele orientou a gente para poder mudar radicalmente e passar para esse que se tornou o curso atual, muito mais limitado, voltado para a administração - mas só para microssistemas - e não dando quase que visão nenhuma global de contexto. Então, esse daí foi produto da consultoria do Havard-Williams."* (EN-n. 2)

Prosseguindo, o mesmo entrevistado aborda o clima em que se deu, na UFMG, a adoção das sugestões desse consultor, referentes a uma proposta mais restrita do que a do grupo:

> *"Nós tivemos uma pressão violenta, decisiva, da administração local. Isso já era no final do mandato do Reitor e da Diretora e dentro daquele prazo em que a gente antevia trabalhar o primeiro [projeto] de macro e microssistemas, em que a gente achava que ia trabalhar mais um ano para poder chegar à forma definitiva. Eles consideraram que isso*

não daria, porque ultrapassaria o mandato dos dois. Não foi colocado nunca em palavras, dessa forma; mas sempre as coisas eram feitas de maneira que isso fosse pressentido. Não era verbalizado, mas os marcos eram muito claros para a gente ... Queriam alguma coisa, ainda que não uma maravilha, mas que fosse produto da administração deles, com plaquinha..." (EN-n. 2)

Essa questão foi vivenciada no âmbito da UnB da seguinte maneira:

"... a vinda de professores estrangeiros foi assim colocada quase como uma dessas sugestões às quais você não pode dizer não. Da própria CAPES. A CAPES achava que a vinda do professor estrangeiro permitiria trazer para nós uma visão mais avançada da Biblioteconomia, uma visão mais crítica de alguém que chega de fora, etc., e traz, ou pode trazer, essa contribuição. Mas nós vimos que o Havard-Williams, por exemplo, se preocupou um pouco em tentar perceber, em que medida, qual era realmente a característica, quais eram as características principais da questão da Biblioteconomia e da Ciência da Informação no Brasil, para tentar montar um curso que fosse compatível com isso. Mas, depois, eu fui para a Inglaterra fazer um curso na Universidade, no Departamento de Biblioteconomia que ele dirigia, e verifiquei que o que ele tinha feito aqui tinha sido adaptação das coisas que conhecia lá. ... No caso do Belzer, por exemplo, o relatório (...) é muito americano (...), não se preocupou absolutamente em verificar quais eram as nossas peculiaridades ... Apesar de tudo, e na realidade, eu posso garantir hoje, à distância, que eles, praticamente, serviram para legitimar uma orientação que a gente estava procurando seguir, eles deram a chancela. Quer dizer, com base nos relatórios dos dois especialistas estrangeiros, a CAPES se sentiu mais à vontade para apoiar o programa. (...) Agora, do ponto de vista do conteúdo, mesmo da orientação, eu creio que não contribuíram grandemente; foi simplesmente para legitimar, chancelar, carimbar aquilo que, de certa forma, nós iríamos fazer sem eles." (EN-n. 7)

Outro entrevistado declara:

> *"... os professores ingleses foram os que vieram primeiro. Eles vieram principalmente para lecionar a disciplina de Planejamento e Administração, Planejamento Bibliotecário. Então veja: há dez anos atrás, Planejamento Bibliotecário era uma coisa que não existia no País e a gente não tinha pessoa preparada para isso. Então, a preocupação foi trazer professor para lecionar essa disciplina. Foi do grupo de professores que vieram pelo Conselho Britânico ... Foi uma coisa assim excepcional ... Era um desses consultores que atuam como* **free-lancer** *(...) e trouxe mais um outro. Ficaram os dois lecionando a disciplina Planejamento Bibliotecário, que era uma disciplina de grande embasamento para a área de concentração de Planejamento, Organização e Administração de Sistema de Informação. Então, como experiência da parte dos alunos... Os alunos sentiram aquele impacto, que se sente ao ter que lidar com pessoas de fala estrangeira - este é o grande problema dos alunos ... No dia-a-dia, ter que enfrentar um professor falando inglês o tempo todo e fazer os trabalhos em inglês, essa coisa toda, é um impacto. Do ponto de vista dos professores, eles sentiram o que é trabalhar em país subdesenvolvido. A parte mais difícil do curso foi a de coleta de dados ... Então, a maior dificuldade que eles sentiam foi essa de realmente ter os dados para poder tocar o curso, entendeu? Grande parte do curso foi perdida, foi gasta nisso, sabe? Logicamente, do ponto de vista dos professores ... Os professores, pelo menos no que diz respeito a essa disciplina, acharam que não chegaram ao ponto que eles gostariam de ter chegado ... Conversando com você, estou lembrando esse problema - o problema da língua. Depois de um começo muito difícil - eu me lembro que foi [uma professora do Departamento] que foi servir de intérprete na sala de aula -, chegou a um tal ponto, houve um certo desencontro, que os professores estavam se sentindo acuados (...) e os alunos [também], por problema de língua (...) Tenho a impressão de que a experiência mais difícil foi com este grupo. Depois veio um professor, também inglês, para dar Metodologia do Ensino. Nós também não tínhamos bibliotecário com esse preparo, nós*

> *não tínhamos ... Então, eu assisti... No que precisou de dar de apoio ali, na hora, eu dava. Na turma dos professores americanos, vieram duas professoras - uma para lecionar Pesquisa e outra da área de recursos. Essa de Pesquisa não deu muito trabalho, não. Ela conseguiu um bom entrosamento com os alunos. Aí veio uma outra para uma disciplina da área de Planejamento também, que foi esta: Avaliação de Sistemas de Informação. Nós não tínhamos também uma pessoa para dar [essa disciplina]. Então, veio uma [professora] para dar Pesquisa, uma para dar Avaliação de Sistemas de Informação e a outra, uma disciplina na área de recursos. (...) Não tivemos, assim, problemas desagradáveis. Eu ponho assim... Acho que foram probleminhas que deram para a gente resolver no dia-a-dia, sem maiores complicações, sem traumas. Eu sei que, no Rio, houve problemas mais sérios; em Belo Horizonte, também, um problema muito sério com um Professor lá; mas conosco (...), nós fomos menos infelizes nesse aspecto..."* (EN-n. 6)

Os elementos consolidados neste item revelam a participação e a contribuição estrangeira, notadamente no início da implantação dos Cursos. Por outro lado, indicam, também, que essa participação foi permeada por contradições e dificuldades.

Na oportunidade, cumpre esclarecer que não se analisaram tais fatos em relação à PUCCAMP e à UFPb, tendo-se em vista que esse tema não foi destacado pelos entrevistados dessas Universidades.

Prosseguindo, agregar-se-á aos fatos anteriores a discussão relativa à dimensão contextual, cuja sistematização se apresenta no tópico seguinte.

f) Os determinantes do contexto social

Considerando-se a época de implantação dos Cursos, julga-se importante apreender como a dimensão político-econômica atuou sobre eles. Nessa ótica, apresenta-se a seguinte formulação:

> *"O contexto político, nesse caso, era conseguir maior apoio para o IBBD, mostrando que ele era um órgão que podia servir com uma infra-estrutura para uma análise da política científica e não, um órgão marginalizado - que era chamado, naquela época, de Elefante Branco, como me disseram diversas vezes -, marginalizado por estar sem um diálogo direto com o cientista, por ter passado a ser um órgão que não era interlocutor direto com o cientista, mas um órgão intermediário."* (EN-n. 3)

Outro entrevistado revela a seguinte percepção quanto à inter-relação cursos/contexto:

> *"Olha, havia os programas internacionais (...), havia os programas da UNESCO, programas que influenciaram muito os órgãos governamentais e, muito, por influência do IBBD. O Governo, de repente, passou a falar no SNICT. Isso parece ter sido o grande estímulo. Nós queríamos ver se conseguíamos passar para as pessoas o mínimo de conhecimento, para se criar um sistema que realmente funcionasse. Então, havia esse momento, acho que político. Chegaram a criar o primeiro Plano Básico, o PBDCT... É o primeiro Plano Básico de Ciência e Tecnologia, que tinha explícita a informação, mal formulada, mas, pelo menos, era coisa vinda de cima, internalizada lá em cima. Era a primeira vez que isso acontecia no País. Este foi um grande estímulo para a gente deslanchar o Mestrado também."* (EN-n. 4)

De acordo com as informações dos entrevistados, percebe-se a existência de inter-relação do Curso do IBICT com o contexto; entretanto, é necessário apreender essa dimensão em relação aos demais:

"Eu não sei não. Nós estávamos na época do 'milagre', não é? Então, existia uma certa euforia, otimismo em todos os graus. É evidente que, politicamente, não houve qualquer manifestação, qualquer intervenção na formação do Curso de Mestrado. Haja vista que nós sabíamos que estávamos vivendo uma ditadura, mas em termos práticos, isso não causou influência ... Em termos de direcionamento e de exigências, não houve... Mas, realmente, nós estávamos vivendo um contexto, uma ditadura militar. Isso parece ter influenciado, não sei..." (EN-n. 1)

De um outro ponto de vista, com enfoque, agora, analítico, faz-se a seguinte colocação:

"Eu acho que essa influência vem lá de cima, quer dizer, porque a CAPES resolve botar a biblioteca para frente. Então, é essa política desenvolvimentista que impera na época. Dentro dessa outra linha pragmática e militar é que criaram a CAPES; a CAPES criou o Curso e, daí, a gente nasce. Então, eu acho que vem por aí. De detalhes, eu não me lembro, não; de coisa que a gente tentasse fazer e não pudesse ter feito... Podia até ser muita inocência da gente à época, quer dizer, a gente era muito submisso. Então, a regra era essa ... Provavelmente, eu não saberia, assim, de momento, levantar, lembrar alguma coisa. Olha, houve esse fato ou essa diretriz... Realmente não; mas a gente era muito abobado na época." (EN-n. 2)

Rememorou-se, também, o sentido opressor do momento, bem como a intrínseca obediência dominante, conforme se apresenta nesta formulação:

"Então a gente sabia. O momento incomodava; a gente tinha um medo de tudo. Havia uma auto-censura institucional e pessoal. Você não sabia com quem lidava. Então, você trabalhava com o que era pedido trabalhar e fim de papo, sem discussão. O mestre mandou, a gente cumpre." (EN-n. 2)

Os dados até aqui consolidados permitem identificar uma série de questões significativas da relação curso/contexto. Destaca-se, também, no quadro dessa discussão, a preocupação com a dinâmica desenvolvimentista, conforme evidenciada nas colocações transcritas a seguir:

> *"Na época em que foi criado o Curso, 1977, estava caracterizada, também na PUCCAMP, a política de expansão dos cursos superiores, desenvolvida pelo Governo Federal, com o qual a Reitoria mantinha estreitas relações. Houve grande crescimento da Universidade, com a criação de novos cursos, a construção do Campus II para a área de saúde e da primeira etapa do Campus I, com financiamentos que causaram seu endividamento - o que fortaleceu as correntes políticas de oposição ao Governo Federal, ocasionando a substituição do Reitor, que passou a ser um dos assessores do Ministro da Justiça dos Governos anteriores ao atual."* (DEP-n. 2)

> *"Existia, do ponto de vista econômico, de uma maneira bem simplista, existia a possibilidade... Era a época do 'milagre', a época em que as coisas se faziam de maneira muito mais fácil. (...) Era uma época em que as coisas estavam se fazendo, realmente, de uma maneira mais fácil; e havia, também... Era a época da política do Governo, de criar Cursos de Mestrado. Então, nós estávamos 'pegando', assim, [a onda] (...). Hoje em dia, a coisa é muito mais contestada, é muito mais difícil. Nós pegamos realmente foi na época em que a política do Governo era a abertura de Cursos de Mestrado e Doutoramento, para evitar a ida de pessoas para o exterior. Talvez houvesse [uma preocupação] mais política de mandar pessoas para fora do que uma preocupação econômica; quando, hoje em dia, a preocupação é muito mais econômica."* (EN-n. 6)

Revelando o caráter de modernização enfatizado naquele momento, um entrevistado formula o que se segue:

> *"Isso aí é muito difícil da gente responder. As forças econômicas e políticas... é provável*

> *que tenha havido. Não vou dizer que não houve. Afinal de contas, em tudo, na história, você tem essas influências. Mas, no caso da Biblioteconomia, foi muito remota, muito remota mesmo, bastante remota. E mais: ela deve ser vista mais no contexto geral da Pós-Graduação. Creio que as explicações dão, nessa questão maior da preocupação com a Pós-Graduação no Brasil, com a questão da própria Reforma Universitária de 68 - esse esforço de modernização do País, naquele esquema proposto pelo golpe de 64, pelos governos militares, de fazer com que o País construísse, a ferro e fogo, um capitalismo moderno, progressista, avançado. E para isso, evidentemente, você precisava de atualizar toda a formação profissional no País, realizada pelas Universidades. (...) Hoje, **a posteriori**, a gente consegue justificar: era a questão da modernização do País e a modernização passa pela questão da informação e a informação exige profissionais competentes. Aí você identifica... Mas, naquele momento, aquilo não aparecia dessa maneira, não aparecia de jeito algum. Até digo que seria bom que tivesse aparecido, seria bom que tivesse sido colocado de forma mais patente, mais evidente, mais contundente. Talvez, com isso, a gente tivesse tido um Mestrado até melhor."* (EN-n. 7)

Todos esses depoimentos revelam a dinâmica entre os cursos e o contexto. Entretanto, para complementar a visão relativa aos Cursos, discutir-se-á, no próximo item, a contraposição passado/presente.

g) Contraposição passado/presente

O presente tópico discute a contraposição entre dois momentos distintos dos Cursos - passado e presente - e tem como objetivo apreender a visão dos participantes em relação a eles.

As colocações relativas a esses dois momentos permitem identificar como os cursos foram percebidos e captar de que forma os diferentes atores se posicionaram em face deles.

é importante, portanto, analisar atentamente as formulações a seguir:

> *"Hoje em dia, o Curso de Pós-Graduação [em Biblioteconomia] não é o curso de liderança, ele é um curso como um outro curso de Pós-Graduação. Eu não posso avaliar se ele é melhor ou pior. Ele tem professores de ótimo nível e o diploma se equivale [aos demais]. Eu não acho que, hoje em dia, talvez haja aquela corrida que existia antigamente, porque você tinha que fazer o Curso do IBBD para ter um conhecimento mais atualizado. Eu tenho a impressão de que isso não existe mais. (...) Mas, em termos do Curso, hoje em dia, parece-me que é um dos Cursos. Então, entre o Curso de hoje e o planejado no passado (...), eu tenho total tranqüilidade. Preenchi os meus objetivos: formei professores nacionais. Esses professores estrangeiros foram substituídos por professores nacionais. Houve, definitivamente, uma reciclagem. Quem fez foi o IBBD, não tenho a menor dúvida. (...) O curso atual precisa ser revisto, porque deve estar patinando como patinava naquela época, em setenta, o curso de Especialização. Mas isso é um pressuposto meu, eu não tenho nenhuma base para dizer isso."* (EN-n. 3)

Somando-se às colocações anteriores, explicita-se a seguinte perspectiva:

> *"Eu tenho a impressão de que o grupo, enquanto grupo, não é capaz de dizer o que é Ciência da Informação e não sei se isso é importante ... Mas acho que o pessoal tem que ter noção do que seja Ciência da Informação até para rejeitar (...) Então, [deve-se] fixar um objetivo para o grupo, porque exatamente essa insegurança dessa mudança levou a que as pessoas procurassem ver o seu lado pessoal ... Então, quando há uma discussão, na Escola de Comunicação, do que é, do que não é, as próprias pessoas ficam sem uma base sólida para dizer: 'Olha, nossa linha é essa, nossa proposta de trabalho é essa, os fundamentos são esses', embora haja pessoas estudiosas. Mas acho que essa mudança para a Universidade balançou as estruturas do Curso."* (EN-n. 4)

Em relação aos demais Cursos, a questão é assim colocada:

> *"Sem entrar em detalhes se está melhor, se está pior, eu vejo que está diferente. Eu acho o curso inteiramente amorfo. Ele não forma ninguém no sentido de ter um perfil profissional. Ele pega o pessoal, o pessoal estuda mais e tal. Pode ser que tenha até muito mais abertura para o lado social, isto não tem dúvida. O pessoal se interessa mais por essas áreas. Então, freqüenta mais disciplinas, está em contato com orientadores ou co-orientadores dessas mesmas áreas. Eu acho que o pessoal está se abrindo mais - é uma oportunidade que o Curso está dando -; mas o lado de formação de administradores, eu acho que está muito vago. Quando o pessoal se forma, eu não saberia dizer o que é que o Curso deu para que ele esteja preparado."* (EN-n. 2)

> *"Agora, atualmente, eu creio que esse curso foi desvirtuado. Atualmente, pelo que eu sei, pelo conhecimento que eu tenho da Universidade ... Mas, pelo que eu sei, ele, hoje, não tem mais, de jeito nenhum, a estrutura primitiva, o ideal que eu tinha ... De modo que, hoje eu sei que não é bem isso, eles mudaram um pouco. A coisa não é bem aquele pensamento... Eu não consegui formação de professores de Biblioteconomia; de modo que ele não chegou... Para mim, ele não atingiu as metas que eu tinha previsto para ele..."* (EN-n. 9)

> *"Eu acho, tentando responder, que o Curso passou por um período de formação, por um período muito conturbado de afirmação e tinha entrado num período de assentamento. Este último período estava... As aulas se tornaram rotina; o corpo docente se tornou, em grande parte, auto-suficiente; o próprio Curso, o próprio pessoal do Departamento manejava perfeitamente as disciplinas. E o ponto fraco continuava a ser não ter facilidade de orientação de teses e o número de alunos que vinha. Nós temos uma procura muito grande de alunos e a vivência na pesquisa continua sendo um ponto fraco."* (EN-n. 5)

> *"Meu conhecimento, hoje, do Curso é muito limitado ... Realmente, eu não sei como está, hoje, o Curso de Mestrado em sua totalidade.*

> *Eu sei que existem disciplinas que têm tal e tal conteúdo. Não posso te dar uma informação realmente, ou uma apreciação honesta tão correta quanto possível de como ele se encontra hoje. Talvez eu pudesse arriscar a dizer que ele se encontra, hoje, não em relação à proposta inicial, mas em relação ao contexto atual da teoria e da prática da Biblioteconomia no Brasil, numa posição insatisfatória. Porque, o que eu creio que nós estamos precisando hoje, no Brasil, é de profissionais bibliotecários e outros especialistas oriundos de outras áreas, que sejam altamente capacitados para resolver questões de acesso, de difusão da informação em todos os níveis e em todos os tipos de Biblioteca."* (EN-n. 7)

A contraposição passado/presente retrata diferentes momentos dos Cursos. Entretanto, se a análise dos fatos traz à tona os aspectos contraditórios, é preciso verificar as perspectivas atuais, conforme será discutido no item subseqüente.

h) Perspectivas atuais

A fim de se poderem visualizar as perspectivas que deveriam se constituir em objeto de preocupação e ação por parte dos Cursos, são apontados os seguintes elementos em relação a cada um deles:

> *"... acho que ele vai continuar sendo mais um curso de Pós-Graduação com bons professores. Não acho que ele esteja tentando enfrentar nenhum desafio; acho que ele está apenas se enquadrando para sobreviver. Poderia enfrentar o desafio de um Doutoramento, mas Doutoramento já está aparecendo em outras áreas. Agora, evidentemente, você pode fazer Doutoramento de nível baixo. (...) Agora não sei, desconheço o que está ocorrendo."* (EN-n. 4)

> *"Olha, não sei não. Eu sou muito apaixonada pelas coisas que eu faço; mas, quando eu largo, eu largo. Então, realmente, eu, hoje em dia, me preocupo muito pouco com o Curso ... A gente discute as coisas que interessam à gente - a reforma de ensino, até que ponto isso vai*

influir numa política de informação - coisas muito macros ... Mas não estou interessada no Mestrado do IBICT, o que vai acontecer ... Sabe, pode ser que, até, isso seja erro meu; mas o problema é meu enquanto ele é meu. Depois que ele não é meu, me desculpe... Já estou de amor novo ... Essa angústia não é minha - é deles ... Agora, saí do Instituto. Vêm pessoas novas, que não têm a visão de cima, não têm a memória, não trazem, não desenvolveram uma certa criatividade e ficam numa Universidade que, também, não sabe o que esse grupo é. Então, se esse grupo não for muito forte, com imaginação, com criação, não sei, não. Só que isso não me dá angústia." (EN-n. 4)

"Realmente eu não sei dizer nada, nada, porque, na hora em que me aposentaram - isso é de lei aí no Brasil -, a gente não pode fazer nada ... Eu saí e quando voltei à Escola - e voltei muitas vezes -, eu nunca perguntei o que estava sendo feito, o que deixou de ser feito. Não tenho tido convivência com os alunos, então, eu não sei dizer nada, nada, do Curso atualmente." (EN-n. 1)

"Começa por aí: o mercado de trabalho é diferente, o País é outro. Esse País tem um mercado com características muito diferentes daquelas características de dez anos atrás (...), porque eu acho que as Universidades não têm condições de manter curso de alto nível, tanto em termos teóricos quanto em termos práticos, até, principalmente, muito mais em termos práticos. Pegando a área de Biblioteconomia... Você vai à biblioteca de um grande centro, está tudo automatizado. E você vem aos cursos e os cursos estão engatinhando nessa área ... Então, eu vejo: quem quer aprender a fazer alguma coisa está tendo que ir procurar ou estágio, ou aprender em serviço, ou ser contratado para trabalhar e aprender lá dentro. (...) Em termos de teorização, eu acho que a Biblioteconomia é muito pobre em termos de estudos teóricos. Então, caberia talvez... Deve ser também considerado um fator: que o pessoal que chega com disposição de estudar parte muito mais para estudar outras áreas. Mesmo fazendo curso de Biblioteconomia, se aprofunda em outras áreas - no caso, da Educação, da Sociologia, da Filosofia -, o que quer que seja, [mais] do que na própria Biblioteconomia, porque a

curiosidade intelectual com que ele chega não é satisfeita pelo aprofundamento teórico da própria Biblioteconomia, que, praticamente inexiste. Não existe oportunidade para prática, mas uma prática avançada. Para poder repetir a prática do arroz com feijão lá fora não interessa. (...) Certamente, aqueles que estão interessados em aprender algo novo (...) não encontram isso dentro da Escola. Então, agora, está começando o embrião desse laboratório de tecnologia da informação - o micro. As outras tecnologias só Deus sabe quando virão. Quer dizer, então, que eles vão ter que se reaparelhar, em termos tecnológicos, para dar um treinamento nessa área, e vão ter que repensar a parte do conteúdo teórico do Curso, porque simplesmente repetir coisinhas, no nível superficial, como vem sendo feito, eu acho que isso não faz Curso de Mestrado, não." (EN-n. 2)

"As duas linhas de atuação do Curso correspondem às necessidades do País, tanto a de informação científica e tecnológica como a de programas de leitura, populares e escolares, dicotomia que gera uma reflexão filosófica também desenvolvida no Curso. Os maiores desafios encontrados referem-se às dificuldades de contratação de professores qualificados na área de Biblioteconomia, com Mestrado ou Doutoramento, o que dificulta a introdução de maior número de disciplinas e, até mesmo, a substituição de professores. Outra dificuldade refere-se à complementação do acervo da biblioteca." (DEP-n. 2)

"Eu acho que nós estamos numa altura dos acontecimentos em que a Pós-Graduação tem um certo número de anos de vida - dez, doze anos de vida, por aí. Então, eu acho que está na hora de fazer uma auto-análise: ela está, realmente, produzindo os efeitos que foram propostos? Para onde vai esse pessoal? Estão fazendo teses aí por fazer ou estão realmente... Quer dizer, então vamos analisar isso: será essa a mentalidade maior, será realmente a pesquisa? As pessoas estão fazendo Pós-Graduação querendo, realmente, progredir intelectualmente, profissionalmente, para melhorar nossa Biblioteconomia? Como está [a situação]? Será que, depois de toda essa Pós-Graduação, a Biblioteconomia aumentou, ou diminuiu, o nível? Os nossos profissionais estão num nível maior? Estão num nível menor?

Com toda essa Pós-Graduação que tem aí (...) devia estar melhor, devia estar bem melhor. Eu acho que devia estar, porque, no nosso tempo, nós não tínhamos Pós-Graduação nenhuma, - eu vim de um curso que tinha duração de um ano no começo, depois passou para dois, depois passou para três. Hoje são quatro. E nossos profissionais? No meu tempo, eu sei que os profissionais eram bons. E hoje? (...) Eu acho que o profissional hoje está pior... Então eu acho, vocês que estão no Mestrado precisariam parar e pensar: será que essa reforma deu certo?" (EN-n. 9)

"Não posso responder inteiramente para você como está agora. Eu sei que o Curso passa, agora, por uma fase de recrutamento - alguns, professores saíram, (...) alguns professores [estão] pensando em se aposentar ... Isso se reflete [no Curso]. O que eu vejo é que nenhum Departamento pode ficar sem a preocupação constante de formação do corpo docente, sem a contratação de pessoas - não é possível contratar Doutores o tempo todo ... Então, o que é necessário é pegar pessoas que têm potencial e investir em cima dessas pessoas. Até que ponto a Universidade permite fazer isso é outra pergunta. Portanto, hoje, [sobre] o Curso hoje eu não posso te responder. No momento em que eu deixei lá, estava relativamente afirmado; os principais problemas tinham tido soluções rotineiras; continuava o problema da metodologia da pesquisa ... Eu não tenho a vivência dos últimos seis meses - desde julho eu saí de lá - e, no último ano, apesar de participar do Colegiado, com a orientação de várias teses (...), lecionando uma disciplina - Metodologia de Ensino -, ainda assim eu estava relativamente afastada dos problemas do Curso." (EN-n. 5)

"Hoje, para mim, um Mestrado no Brasil se coloca com essas características. Quer dizer, é deixar de lado um pouco, ou bastante, essa questão da pesquisa, por exemplo; considerar que, em princípio, um indivíduo altamente qualificado no nível técnico e, evidentemente, com uma boa formação teórica e bom espírito crítico já tem 90% das qualidades para ser um bom professor... e que não é a pesquisa que o transformará em um professor. Eu creio que, na área de Biblioteconomia, o que o transformará em um bom professor é, principalmente, uma

alta competência profissional associada a uma boa consciência crítica em relação àquilo que ele faz e em relação ao contexto maior em que ele vive ... Então, o que eu acho é que, hoje, está havendo uma defasagem muito grande entre nossa proposta da UnB e aquilo que o mercado de trabalho - vamos ser bastante realistas - está exigindo. Quando eu falo mercado de trabalho, falo mercado de trabalho num contexto de um país que se redemocratiza, no contexto de um país que precisa resolver alguns problemas básicos de subdesenvolvimento, não no mercado de trabalho simplesmente para ficar reproduzindo as formas de dominação existentes, etc. Não é nada disso. (...) A gente precisa de pessoas que possam encontrar soluções para essas questões que nós estamos vivendo no Brasil. Isso a nossa Pós-Graduação não está propiciando (...), porque eu fui sentir na prática, na carne, as deficiências dos egressos tanto da Graduação quanto da Pós-Graduação ... Mas nós sentimos, muitas vezes, que certas propostas não ~~podem~~ ser levadas à prática por causa de deficiências na formação profissional do pessoal. E, às vezes, nem é só deficiência técnica, mas é aquela falta de um espírito de criatividade associado a uma consciência crítica que leve, que possa levar essas pessoas a ser inovadoras, a ser solucionadoras de problemas e não, criadoras de problemas. Então, é isso que a gente sente na formação, tanto no nível de Graduação quanto de Pós-Graduação, do profissional dessa área; há uma... Eles se caracterizam por uma [dificuldade] muito grande e um desapreço a qualquer pensamento original. Eles não se preocupam em ter um pensamento original, em imaginar soluções diferentes daquelas que vêm sendo praticadas há muitos anos, ou séculos até. Esse é o grande desafio. O outro problema mais sério que a gente enfrenta, e que eu acho que está se colocando hoje, de forma cada vez mais aguda, é a de nós atrairmos, para a profissão da informação - vamos chamar assim, não vamos chamar nem de Biblioteconomia mais -, para essa profissão da informação, o maior número possível de elementos de outras áreas, o que foi um dos fracassos do Mestrado em Biblioteconomia, que se propunha fazer isso e conseguiu de maneira muito residual. Eu creio que 80% dos profissionais que passaram pelos cursos de Mestrado vieram da área de Biblioteconomia. O Curso que, talvez, ofereça

> *uma estatística um pouquinho mais satisfatória talvez seja o do IBICT/RJ, da UFRJ, por algum motivo que até agora a gente não conseguiu entender. Mas, se você pegar Brasília, Belo Horizonte, Campinas, Paraíba, talvez seja 90% de pessoal bibliotecário. Essa é uma falência também, uma prova de falência deles, porque a proposta era essa ... Mas nós não conseguimos atrair - e é bem provável que não tenhamos conseguido atrair por causa das próprias deficiências do Curso que oferecemos - pessoas com uma outra formação. Na hora que vêem: 'Mas é isto que é o Mestrado em Biblioteconomia? Pensei que fosse algo mais sério, mais complexo, mais desafiador. Não é; é uma coisa tão insonsa, tão insípida. Ah! eu não vou fazer [esse curso]'. E, também, aí entram outros aspectos - [por exemplo], mercado de trabalho. Em síntese, eu não quero... Eu não tenho condições, realmente, de fazer uma apreciação crítica do Curso de Mestrado, hoje, da UnB, em relação à proposta original. Eu faço essa apreciação, mas em geral. Realmente, eu não sei o que está se passando lá."*(EN-n. 7)

Tendo como base as formulações dos participantes, fica evidenciada, como elemento predominante, a necessidade de privilegiar os seguintes aspectos: aprofundar as discussões teóricas em relação à Biblioteconomia; incorporar as novas tecnologias necessárias ao desenvolvimento da área de informação; promover a formação contínua do corpo docente; dar ênfase à qualificação técnica e ao desenvolvimento de uma consciência crítica. De acordo com os entrevistados, a ênfase em tais aspectos permitiria à área de Biblioteconomia avançar em termos teóricos e práticos.

3.3. O papel institucional da CAPES

a) A perspectiva do ex-Diretor da CAPES

Dando continuidade à recuperação da história dos Cursos, apresenta-se, neste tópico, a visão da Direção e da Assessoria da CAPES.

Para tanto, as informações transcritas a seguir têm como objetivo esclarecer a ótica dos entrevistados, como apontada em suas formulações.

Falando da reestruturação da CAPES, o ex-Diretor assinala:

> *"Entre as modificações estruturais que a CAPES, a partir de 1974, quando da mudança do Governo, e explicitamente a partir de 1975, passou a efetuar foi, além de modificar a sistemática de concessão de bolsas de Mestrado e Doutorado no País e no exterior, modificar essa sistemática através da utilização dos chamados Comitês Assessores."* (D/ex)

Complementando, diz ainda:

> *"Os Comitês Assessores, cuja estrutura, na CAPES, é um pouco diferente daquela existente, hoje, no CNPq, são comitês formados de especialistas que analisavam, inicialmente, a definição das bolsas de Mestrado e Doutorado, assim como dos auxílios dos cursos de Pós-Graduação, procurando, através de uma análise neutra, criteriosa cientificamente, evitar influências políticas de qualquer tipo. Além disso, além desse papel propriamente de transformar a CAPES num órgão neutro, os Comitês Assessores passaram a delimitar, também, os problemas existentes em cada uma das áreas, assim como os problemas que, genericamente, eram válidos para toda a Pós-Graduação."* (D/ex)

Assim, conforme foi enfatizado pelo entrevistado, a instituição dos Comitês Assessores introduz uma nova dinâmica na inter-relação CAPES/Instituições. Esse ponto possibilita apreender as dificuldades e as questões relativas às diferentes áreas.

Dessa forma, os Comitês Assessores detectaram a seguinte situação:

> *"Os sistemas de Bibliotecas dessas áreas - Ciências Humanas - eram, no mínimo, vamos dizer, altamente deficientes; vamos dizer, caóticos. Um dos problemas básicos era o problema de bibliotecas propriamente ditas; segundo, era a falta de pessoal qualificado nas bibliotecas e, por conseqüência, a falta de bons cursos de Pós-Graduação em número suficiente para formar todo esse pessoal."* (D/ex)

Os problemas detectados indicariam a necessidade de ações mais abrangentes, requerendo intervenção em profundidade, ao lado de medidas de caráter operacional. Conforme relatado, as medidas operacionais foram:

- identificação de bibliotecas com acervos mais completos de periódicos, para facilitar o intercâmbio através de recursos para fornecimento de cópias em xerox;

- conscientização da comunidade científica quanto à impossibilidade de duplicação de assinatura de revistas, em face do seu custo proibitivo;

- definição pela elaboração de um catálogo coletivo, facilitador de intercâmbio;

- assessoria de um profissional com Mestrado em Biblioteconomia, para desenvolvimento das ações necessárias à área.

Integrando-se a essas, outras medidas de maior profundidade foram acionadas, objetivando sanar os problemas da Pós-Graduação. Conforme colocado pelo ex-Diretor da CAPES, foram elas:

> *"... formação de recursos humanos (...) com possibilidade de bolsa tanto no País como no exterior; em segundo lugar, curso de Especialização e Aperfeiçoamento; em terceiro lugar, através das visitas dos nossos técnicos, sentir como os cursos de Pós-Graduação e, mais do que isso, como as bibliotecas podem, progressivamente, ter um quadro sobre a qualificação de cada um dos bibliotecários existentes. (...) Em função desse levantamento, saber **onde** dar bolsas, em que nível, quando. Isto fez parte daquele programa mais amplo que é o PICD - Programa Institucional de Capacitação Docente -, através do qual nós fornecemos bolsas não apenas para os docentes."* (D/ex)

Ao lado das diretrizes apontadas, coloca-se, também, a necessidade de uma frente de atuação em relação à postura dos profissionais, no que se refere aos aspectos comportamentais. Essa questão assim se apresenta:

> *"Naturalmente, nós sabemos que é um problema de mentalidade - bibliotecárias que preferem deixar os livros guardados, fechados. Isso, mais uma vez, foi uma experiência, eu diria quase que nacional e que só poderia ser mudada como? Através de cursos, em última análise de cursos de Pós-Graduação. (...) O curso de Pós-Graduação, eu acho que ele se preocupa muito em dar a parte profissional propriamente dita, esquecendo-se da parte comportamental, de atitude do bibliotecário. Apesar das mudanças que já foram introduzidas, eu não sei se essa atitude, esse comportamento da bibliotecária, hoje em dia, de fato mudou. Eu acho que ainda continua sendo um dos grandes desafios dos cursos de Pós-Graduação, da missão mesmo das agências, portanto dos cursos, de mudar as atitudes dos bibliotecários, através dos cursos de Pós-Graduação 'stricto sensu', mas, principalmente, através da Pós-Graduação 'lato*

> *senso' — curso de Especialização e Aperfeiçoamento, que é algo que, eu vejo, nesses seis anos[a] que se passaram, pouco conseguiu nesse sentido — mudança de atitude."* (D/ex)

Ao apresentar os fatores que induziram a ação da CAPES, o entrevistado destacou que, para a viabilização deles, contribuiu tanto a participação das lideranças da área, quanto o envolvimento efetivo de grupos "dedicados, dispostos e abertos".

Entretanto, considerando avaliativamente o esforço desenvolvido, enfatizou pontos cruciais a serem observados pelos Cursos, conforme destaca nas colocações a seguir:

> *"Se nós tivermos professores, atualmente, de uma determinada Universidade que têm dificuldade de se afastar, vamos procurar, quem são os assistentes, alguém; se não houver nenhum professor, vamos buscar gente fora, vamos buscar os recém-ingressos, vamos mandá-los para o exterior, porque, sem isso, aos poucos começa a haver uma endogenia, uma fossilização precoce. E isso é um perigo para qualquer grupo de pesquisa que acredita em simplesmente fazer cursos, já que têm os professores. Ali, então, daqui a pouco, abre-se o Doutorado; aí, fazer o Doutorado é um pouco mais fácil."* (D/ex)

Assinala, também, que essa adaptação poderia ser indutora da seguinte posição:

> *"Não há um critério de cobrança, um critério daquilo que nós, na Química, chamamos um índice de dureza, de realmente ter uma dureza no seu curso. Então, esta é uma questão. Acho que muito importante não foi o esforço que se fez, mas o de se manter esse esforço."* (D/ex)

---

[a] O entrevistado se refere, aqui, ao seu afastamento do trato de questões relacionadas à área de Biblioteconomia.

Advoga, por outro lado, que não bastava ter pessoal do exterior, que ministrasse cursos de atualização; era necessário sedimentar o esforço inicial e, inclusive, repensar os caminhos de atuação dos Cursos, tendo em vista as mudanças que se delineavam para o campo. Dessa forma, defende:

> *"Eu acho que nós temos que repensar muitas coisas, a nova linha de atuação, porque, cada vez mais, nós vamos precisar de bibliotecários especializados, não mais os bibliotecários generalistas; vamos precisar, urgentemente, de bibliotecários especializados em Física, em Ciência, em Ciências Sociais e assim por diante. E eu tenho receio de que, realmente, nós não possamos ter esse tipo de bibliotecário."* (D/ex)

Numa perspectiva crítica em relação à área, apontou a questão da falta de demanda dos profissionais em relação às agências de fomento, tanto para bolsa no exterior quanto para o pequeno número de pesquisas desenvolvidas. Assim, colocou a questão da necessidade de maior reivindicação dos profissionais, a fim de se forçar uma mudança na política das agências financiadoras. Estes são os argumentos apresentados:

> *"Seria muito bom se a própria comunidade científica da Biblioteconomia passasse, mais uma vez, a exigir, a induzir as agências a modificar esse seu tratamento, porque, (...) se não, - esse é o grande perigo, volto a insistir -, se [não se mantém] o esforço que se fez na década de setenta, na segunda parte da década de setenta, setenta e cinco até oitenta, o de que isso, aos poucos, comece a perder o ímpeto, a alta qualificação e que o esforço vá se diluir."* (D/ex)

Considerando ser difícil apontar contrastes e desafios nos Cursos, por não estar atuando no tratamento de suas questões específicas, faz as seguintes reflexões:

"Porque os cursos, aos poucos, começam a se fossilizar muito cedo, a achar que o que foi passado foi muito bom, que estão... Eu acho que não estão. Tanto assim que eu vejo (...)" basta saírem dois professores de um curso, que já o curso se encontra em sérias dificuldades[a] ... Eu acho que os problemas continuam como antes, isto é, a dependência de professores estrangeiros e não estar se preparando para a futurologia desta área. Esta é uma das áreas, sob esse aspecto, de futurologia." (D/ex)

De acordo com a visão do ex-Diretor da CAPES, é possível concluir que a administração do órgão instituiu, como diretriz de ação, que este se pautasse por uma prática científica, neutra e apolítica. Essas diretrizes foram implementadas pelos Comitês Assessores encarregados de apreender os problemas existentes nos programas de Pós-Graduação, subsidiando, então, a política institucional. Através desses Comitês, tornou-se possível identificar os seguintes problemas na área de Biblioteconomia: pessoal com pouca qualificação, tanto nas Escolas quanto nas bibliotecas; atitude conservadora dos profissionais; falta de bons cursos de Pós-Graduação; problemas de acervo e de pessoal nas bibliotecas universitárias.

Detectadas, então, tais fragilidades, buscam-se alternativas de solução pela dinamização das bibliotecas e pelo incentivo à formação de docentes por uma oferta maior de bolsas de estudos no Brasil, ou no exterior.

---

[a] Referia-se a docentes da UnB que se afastaram para prestar serviços em outros órgãos.

b) A perspectiva dos Cursos sob a ótica do ex-Assessor da CAPES

Relembrando o processo pelo qual a CAPES efetivou o plano de desenvolvimento para a área de Biblioteconomia, o ex-Assessor apresentou os fatos justificadores das ações implementadas. A fim de se visualizarem esses fatos, é oportuno destacar os aspectos considerados mais significativos, conforme o entrevistado expõe a seguir:

> *"... em 1977, o Diretor da CAPES veio com uma série de planos, em processo de desenvolvimento, para consolidação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil. Ele é usuário de biblioteca e era muito motivado para a área de Biblioteconomia. (...) Então ele quis criar um programa especial para o desenvolvimento da Biblioteconomia e, paralelamente, para a formação de recursos humanos para essa área. Foi iniciativa realmente pessoal do Diretor da CAPES."* (Asses/ex)

Entretanto, a essa diretriz pessoal do Diretor da CAPES aliou-se o incentivo do Conselho Britânico, que se dispôs a colaborar na formação de recursos humanos. O entrevistado confirma que foi esse, também, um dos elementos motivadores dos Cursos:

> *"Bom, paralelamente àquilo, existia uma ação feita pelo Conselho Britânico ... Eles estavam em estreito contato com a CAPES e isso, de alguma maneira, também influenciou no interesse e no entusiasmo da CAPES com essa área, já que o Conselho Britânico oferecia algumas condições para a formação de recursos humanos nesta área especificamente..."* (Asses/ex)

Como outro fator influenciador da implantação dos Cursos, ele destacou o contexto social cujo **boom** econômico difundia uma crença desenvolvimentista, exigindo respostas no nível educacional.

Tal questão pode ser percebida no que se coloca a seguir:

> *"É interessante lembrar que, em 1977, o País (...) [vivia] ainda em um período autoritário, mas o Governo vivia, ainda, a fase do chamado* **boom** *econômico. Então, o Governo dispunha de certos recursos para o desenvolvimento da Pós-Graduação e para a criação do que eles chamavam uma massa crítica. É o chamado 'centro de excelência' para formação de* **know-how** *de tecnologia, dentro do País. E para o Diretor da CAPES ficou muito claro que isso não seria possível sem que houvesse um desenvolvimento paralelo do sistema de informações e recursos bibliográficos nas Universidades e, concomitantemente, dos recursos humanos."* (Asses/ex)

Conforme relata o ex-Assessor, em função das restrições colocadas pelo Serviço Nacional de Informações - SNI, ele teve que aguardar a autorização do seu contrato, realizando, nesse período, o diagnóstico da situação do Setor de Bibliotecas Universitárias no Brasil. O trabalhou permitiu-lhe apreender a seguinte realidade:

> *"Grosso modo, as bibliotecas eram muito novas, o pessoal também muito despreparado para aquela função de desenvolvimento de recursos bibliográficos para apoiar o sistema de Pós-Graduação no Brasil. Esse é um fato. Outro fato que seria interessante lembrar é que a Pós-Graduação estava praticamente seguindo e explodindo no Brasil naquele período, quer dizer, com a Reforma Universitária nos anos sessenta e nos anos setenta, com os recursos adicionados à área de ensino, levou-se a Universidade Brasileira a um plano muito ambicioso de criação dos Cursos de Pós-Graduação."* (Asses/ex)

Complementando, enfatiza a necessidade de dinamização das bibliotecas:

> *"Aquele período foi realmente o período de criação e desenvolvimento da maioria dos*

> *cursos de Pós-Graduação que existem no País, e eles, logicamente, deram lugar ao surgimento de muita bibliotecas, também no Brasil. Houve, concomitantemente, uma proliferação de bibliotecas setoriais no Brasil e o MEC não sabia como lidar com aquela questão."* (Asses/ex)

Assim, ao que tudo indica, as exigências do contexto, induzindo mudanças na educação, demandariam diretrizes para a questão das bibliotecas. Em decorrência dessa situação, competiria à Assessoria:

> *"... a nossa Assessoria foi no sentido de criar, para o MEC, um plano diretor, uma política de desenvolvimento para o Setor de Bibliotecas Universitárias (...) e, paralelamente a este programa, um programa de desenvolvimento de recursos humanos na área de Biblioteconomia."* (Asses/ex)

Apesar da necessidade de o MEC estabelecer um programa para a Biblioteconomia, a institucionalização da Assessoria não se evidenciou:

> *"Note-se como, paralelamente a esse programa, um programa de hoje, nunca existiu no MEC daquela época, como não existe ainda hoje, um orçamento programado, claro, específico para esse setor. Então, todo o orçamento era feito na base de projetos que nós íamos desenvolvendo junto com as Universidades. (...) Então, nós trabalhamos sempre de uma forma muito aleatória e casuística, para usar uma expressão mais recente, não existindo um orçamento base, mas havendo muito boa vontade da CAPES."* (Asses/ex)

Avaliando a dinâmica do programa, destaca os seguintes pontos:

> *"A Assessoria nunca deixou de ser uma Assessoria; ela nunca foi um programa oficial dentro da CAPES. Então eu tinha que tirar recursos dos programas já existentes (...) e*

> *eu acho que, para aquele momento, aquilo era conveniente, porque nós, com um mínimo de infra-estrutura, com um mínimo de burocracia, podíamos tirar o máximo de recursos num menor tempo possível."* (Asses/ex)

Considerando a posição da Assessoria num âmbito mais global, explica:

> *"Na prática, não existe garantia para nada nesses órgãos, porque eles sempre estiveram muito na dependência da boa vontade dos Diretores. (...) Era uma época discricionária, era uma época muito autoritária e isso tinha um lado positivo, que era o de que, em havendo um Mecenas interessado numa determinada área - e era o caso do Diretor da CAPES -, isso era possível; em havendo um Diretor menos motivado para a área de Biblioteconomia, ainda que formalizados, não haveria grandes condições de sobrevivência. E a prova disso é que a Assessoria praticamente desapareceu com o tempo, com o nosso afastamento do cargo."* (Asses/ex)

Se das colocações antecedentes ficam claras as condicionantes da criação da Assessoria, é importante apreender o trabalho desenvolvido em relação aos Cursos, a fim de compreender a função dessa Assessoria. As explicações indicaram o seguinte:

> *"Quando nós assumimos a Assessoria, (...) nós não tínhamos dados, nós não tínhamos absolutamente em que, com que, basear o nosso planejamento. (...) Já citei a questão do levantamento do* **status quo** *das Bibliotecas Universitárias, trabalho que, em seguida, nós consolidamos através da publicação de um guia de Bibliotecas Universitárias brasileiras, que foi o primeiro e o único na história do País. (...) Por outro lado, nós não tínhamos dados sobre o ensino de Biblioteconomia no Brasil ... Agora, quanto aos cursos de Biblioteconomia, nós não tínhamos absolutamente uma idéia de como eles eram e a quantas iam e para onde iam. Eu convenci o Diretor da CAPES - aliás com muita facilidade, porque ele tinha extrema simpatia pela área - de que nós fizessemos um levantamento do*

> **status quo** *do ensino de Biblioteconomia no Brasil, com vistas a melhorar a Graduação e poder, inclusive, dar embasamento a um melhor programa de Pós-Graduação no País."* (Asses/ex)

Conforme foi colocado pelo entrevistado, esse mapeamento da área, no que se refere à situação das Bibliotecas Universitárias e do ensino, forneceu um painel, no qual se tornou evidente a necessidade das seguintes diretrizes:

. Ensino de Biblioteconomia:

> *"Isso nos deu um mapa consolidado de como andava, realmente, o ensino de Biblioteconomia no Brasil, de como estava o nível de titulação dos professores, de quais eram os objetivos, se existiam - parece que a maioria das Escolas não tinha objetivos muito claros para os seus programas -, de como é que andava a situação dos acervos dessas Escolas, de como é que andava a questão do currículo mínimo, do currículo pleno nessas Escolas e uma série de recomendações se fez em relação a esse estudo, com vistas à melhoria dessa situação das Escolas e isso passava, necessariamente, por um programa de capacitação de recursos humanos para as Escolas de Biblioteconomia."* (Asses/ex)

. Profissional bibliotecário:

> *"O outro estudo relativo às bibliotecas também nos levou à necessidade de criação de uma elite para administração das Bibliotecas Universitárias brasileiras. Nós sentimos a necessidade de levar essas pessoas a cursos curtos, médios e de longo prazo. Nós organizamos uma série de grupos que foram ao exterior, para visitas orientadas aos Estados Unidos, França e Inglaterra. E começamos a mandar pessoas para fazer Mestrado, oriundas dessas Escolas de Biblioteconomia e dessas Bibliotecas Universitárias, justamente para criar uma elite, uma massa crítica dentro dessas instituições. E esse estudo do* **status quo** *das Escolas nos deu uma base muito segura para poder pensar, a médio e longo prazos,*

numa formação de recursos humanos também para as Escolas de Biblioteconomia." (Asses/ex)

Prosseguindo, enfatiza:

"Na segunda metade da década de sessenta, o Brasil começou, através de uma série de fontes, a promover a formação de pessoal bibliotecário. Algumas pessoas viajaram para o exterior, para várias instituições, através de programas internos das suas instituições, com o apoio da CAPES. Algumas dessas pessoas viajaram com o apoio de outras organizações externas, incluindo o Conselho Britânico. (...) Justamente em 1974, 1975, foi a época muito ativa do Conselho Britânico nesse particular ... Não existia um único curso de Pós-Graduação no Brasil. A primeira experiência de ensino de Biblioteconomia, no nível de Mestrado, tinha fracassado - foi na UnB - nos anos sessenta, e a estrela solitária dos cursos era o IBICT, no Rio de Janeiro, que era responsável pela formação da maioria dos professores que estavam à frente dos Cursos de Biblioteconomia em todo o País ... Mas uma única influência não é bom para o País e o Conselho Britânico trouxe essa possibilidade de levar alguns profissionais bem escolhidos, para formação, lá na Inglaterra. Então, em 1977, quando nós criamos a Assessoria, já existia uma elite pequena, mas boa, de profissionais pós-graduados no Brasil." (Asses/ex)

Assim, respondendo a CAPES pelos cursos de Pós-Graduação no Brasil, a área de Biblioteconomia também recebeu incentivo para seu desenvolvimento.

Rememorando, o entrevistado coloca em evidência novos fatos:

"Minas Gerais já vinha com seu programa planejado - já estava em via de execução. Nós apenas demos um apoio adicional. Provavelmente aconteceria, mesmo sem a existência dessa Assessoria; mas, sem dúvida nenhuma, a Assessoria favoreceu, de alguma maneira ajudou, principalmente na formação da coleção básica e ao ajudar no envio de professores

para o exterior, ao dar um apoio adicional. Da mesma maneira, Brasília, em 1977. Foi este, justamente, o ano em que Brasília estava amadurecendo o seu projeto de criação do Curso de Biblioteconomia (...). E nós demos um apoio integral para que o projeto fosse aceito na CAPES e se desse início à formação do Curso. Então, o segundo curso teve, assim, um apoio mais direto, mais ostensivo, no chamado ponto de início, embora a iniciativa não coubesse, é bom que fique registrado, à nossa Assessoria. A iniciativa foi da própria Universidade. Outro Curso foi o de Campinas. (...) Nós estivemos lá em mais de uma oportunidade, negociando este Curso, demonstrando a necessidade de se fortalecer mais o quadro docente, a infra-estrutura local. Conseguimos adiar um pouco o início do Curso e eles contrataram professor externo, o Dr. Prof. Gaston Litton. (...) Nós, então, demos um apoio indireto, mas com uma série de exigências, que não foram plenamente cumpridas. Mas, faça-se justiça, a CAPES deu também o sinal verde e prometeu apoio ao desenvolvimento do Curso, que não cumpriu plenamente...Da mesma maneira aconteceu com a Paraíba. A Universidade Federal da Paraíba tinha um Reitor também muito motivado para a área de Biblioteconomia e os bibliotecários locais viram aquele como o momento histórico de dar andamento à criação de todo um sistema de bibliotecas, de construção de suas bibliotecas e, também - por que não? -, de criação de seu Curso de Pós-Graduação. Nós criamos uma série de restrições à criação daquele curso, mas o Reitor da Universidade Federal da Paraíba garantiu que daria todas as condições para que o Curso começasse naquele momento, porque ele pressentia que, em outra oportunidade, isso não seria possível. Ele contratou alguns professores do Sul, buscou, inclusive no exterior, um ou outro professor e deu início ao Curso dele. De qualquer maneira, o Curso teve uma aprovação da CAPES na época, com algumas restrições. Ele garantiu que essas restrições poderiam ser superadas nos anos posteriores e, de alguma maneira, cumpriu [o prometido] realmente, porque, como Presidente do CNPq, continuou dando apoio à consolidação do curso." (Asses/ex)

Entretanto, ao que parece, a política desenvolvida pela CAPES não se ateve apenas aos cursos de Pós-Graduação de longa duração. Na realidade, esse órgão atuou em diferentes frentes, conforme se depreende destas colocações:

> *"Além desses cursos que seriam cursos de Mestrado, nós ajudamos a formar uma série de cursos de Especialização. Vários cursos, na época, tiveram lugar - alguns de Especialização propriamente ditos, outros cursos de reciclagem no nível de Pós-Graduação - com recursos da CAPES. De maneira que foi um período muito intenso de programação de cursos."* (Asses/ex)

é possível concluir, diante desses dados, que se constituíram questões importantes tanto a qualificação profissional quanto a dinamização da área de ensino para preparação dos profissionais. Entretanto, é preciso captar, também, como se colocou a questão da ciência e tecnologia dentro do quadro de preocupações coberto pela Assessoria. As informações sobre esse tema são explicitadas nos seguintes termos:

> *"Os cursos de Pós-Graduação estavam sendo implantados, naquele momento, com o apoio do CNPq e com o apoio da CAPES. Era o momento, também, dos chamados Planos Nacionais de Desenvolvimento. Ainda se acreditava que esses Planos Nacionais de Desenvolvimento poderiam surtir, para o País, os milagres que se davam como certos na economia - que era o desenvolvimento de um 'know-how', que era o desenvolvimento de uma tecnologia nacional, que era o desenvolvimento de uma elite brasileira capaz de priorizar uma série de ações, no campo científico e tecnológico brasileiro."* (Asses/ex)

Especificamente, com relação ao âmbito de ciência e tecnologia, esclarece o entrevistado:

> *"A CAPES nunca teve um plano muito concreto com relação à formação de ciência e*

tecnologia, substantivamente. Ela sempre esteve muito preocupada com a criação de recursos humanos que iriam [desenvolver] os Planos Nacionais de Desenvolvimento e os setores prioritários desses planos. Isso, sim teria sido perfeito, se esses Planos tivesse sido perfeitos. Porque a função da CAPES era uma função complementar. Não cabia à CAPES julgar, necessariamente, a concreção, ou a perfeição, desses planos. É lógico que o seu pessoal participava, também, da elaboração desses planos; é lógico que o pessoal da CAPES discutia esses planos em função dos seus objetivos de formação de recursos humanos; mas nós vínhamos a reboque desse processo ... Agora, reitero: nós não éramos parte decisória, realmente, no global do processo. Ciência e tecnologia eram uma responsabilidade do Governo e a CAPES tinha uma função complementar muito importante dentro desse processo ... é dentro dessa linha que estava, justamente, o programa de bibliotecas. Porque não poderia haver um desenvolvimento da pesquisa e não poderia haver um desenvolvimento de recursos humanos, sem que houvesse boas infra-estruturas de serviços bibliotecários nas Universidades Brasileiras."
(Asses/ex)

Apesar de a CAPES não atuar como órgão definidor no nível dos planos para ciência e tecnologia, esse órgão exerce a função de preparar o pessoal com a qualificação necessária para torná-los exeqüíveis. Assim, constituiu-se diretriz para a área

"... propiciar o desenvolvimento de uma infra-estrutura de serviços bibliotecários nas Universidades brasileiras. E isso não passava apenas pela formação de recursos humanos e pelo desenvolvimento de acervos; passava também por uma capacitação técnica, por normalização, por planejamento dessas bibliotecas, por consolidação de uma rede de bibliotecas no País - com a criação de sistemas especializados e programas tipo comutação bibliográfica, catálogos coletivos, etc."
(Asses/ex)

Conforme se destaca ao longo das colocações deste entrevistado, o papel da CAPES é, pois, o de apoiar e viabilizar as diretrizes referentes a recursos humanos, garantindo fundamentalmente o aporte para realização dos Planos Nacionais de Desenvolvimento. Dentro dessa dimensão, considera-se importante identificar o papel conferido aos consultores estrangeiros, tendo-se em vista que a sua presença representou um dado concreto naquele momento. Quanto a esse aspecto, a perspectiva é a que se segue:

> *"Eles deveriam vir apenas para favorecer uma troca de experiência, favorecer o que nós chamávamos, na época, um* **brainstorm**, *colocar questões, fazer questionamentos, pensar junto e aí findava a função deles. Agora, eles faziam parte de uma outra função dentro da CAPES e dos organismos brasileiros - que era um processo de revalidação e um processo de institucionalização do próprio processo de desenvolvimento da CAPES. Era uma necessidade criada pelos processos de administração interna da CAPES e de outros órgãos da Administração Federal. Era uma espécie de mal necessário, porque alguns recursos vinham do exterior e havia uma exigência de que houvesse assessoria atrelada à execução desses planos. Era uma exigência da própria avaliação dos programas, que houvesse uma avaliação externa - do estrangeiro ou do próprio País. Então, isso tinha um lado muito positivo, que era essa oportunidade de você trazer pessoa com uma experiência não-existente no País, ou não-suficiente, porque você não podia desdobrar os poucos especialistas para tantas coisas que estavam acontecendo ao mesmo tempo. E eles vinham fazer algumas colocações, abrir alguma linha de cooperação internacional, abrir alguns canais de cooperação com instituições estrangeiras, mas dentro de uma autonomia que as instituições brasileiras deveriam preservar e deveriam manter. Agora, isto ia muito de acordo com a própria maturidade das instituições brasileiras e das pessoas que estavam à frente dessas instituições. Então, aí é onde você tem que julgar caso a caso."* (Asses/ex)

Acrescendo novos fatos, esclarece, ainda, que a Assessoria não tinha função decisória, mas atuava no sentido de dar suporte para o desenvolvimento de recursos humanos demandados pela conjuntura.

Assim, enfatiza:

> *"A Assessoria não tinha nenhuma autoridade acadêmica para intervir nos cursos, porque a CAPES tinha comissão própria para isso. (...) Havia toda uma estratégia. O objetivo ficava visibilizado - as condições em que ele devia funcionar. Não competia à Assessoria julgar esse documento, absolutamente. Nossa função era diferente ... O que nós dávamos era a oportunidade da vinda de um professor consultor para tentar, com o grupo local, quais eram as alternativas que esse grupo poderia escolher em função da experiência internacional e, **a posteriori**, esse anteprojeto, ou esse projeto, era apresentado à Comissão da CAPES adequada para isso, que iria dar um pré-credenciamento ao curso. O curso não poderia começar sem um aval da CAPES; mas esse aval não era dado pela Assessoria, era dado por comissões próprias para isso. E eram pessoas, Doutores da área, ou de áreas correlatas, que iriam julgar o mérito do documento e dar a sua opinião final. (...) Porque não era nossa função fazer isso. Inclusive, sempre dizíamos que esses consultores externos deveriam ser tomados justamente como uma ajuda apenas para pensar, nunca para decidir. E acredito que tenha sido dessa maneira realmente. Eu creio que houve muito mais influência das pessoas que foram para fora, fizeram seus Mestrados lá fora e estavam, de alguma maneira, umbilicalmente ligados àqueles programas que eles conheciam. Isso deve ter influído muito mais na formação desses cursos do que propriamente a vinda desses assessores."* (Asses/ex)

Segue-se a análise da Pós-Graduação naquele contexto histórico, na ótica do entrevistado:

"Olha, eu tenho uma visão quanto a isso muito peculiar. Eu sempre achei que a Pós-Graduação, no Brasil, foi imposta às Universidades Brasileiras de fora para dentro, não como uma necessidade própria, direta, dessas instituições. A Pós-Graduação foi uma maneira, também, do Estado intervir diretamente nas Universidades. (...) A Pós-Graduação foi uma necessidade externa, colocada à disposição dessas instituições, porque constituiu a grande oportunidade que alguns grupos, dentro da Universidade, sentiram para ganhar prestígio, melhorar os seus níveis salariais e ter poder de influência dentro da própria instituição. Tanto assim que a Pós-Graduação foi um governo paralelo dentro da Universidade, que escapava até da administração da Universidade. Muitos cursos de Pós-Graduação foram criados à revelia das próprias instituições onde elas estavam sendo criadas. Percebe por quê? Porque eram grupos que estavam bem posicionados e bem relacionados com o Governo central que conseguiram linhas de apoio econômico para formação do seu núcleo embrionário de formação de um Curso de Pós-Graduação. Então, eu sempre circunscrevi a Pós-Graduação brasileira dentro daquele 'oba-oba', digamos assim, dos Planos Nacionais de Desenvolvimento e do milagre econômico brasileiro. Quer dizer, muita gente acreditava que aquele milagre era verdadeiro e que, para que ele se concretizasse, tivesse durabilidade, se efetivasse, precisava de uma contrapartida, que era o desenvolvimento de uma massa crítica, de uma elite nacional e de uma ciência e tecnologia brasileiras e que a Universidade é o lugar **par excellence** *para isso. (...) A CAPES sempre se preocupou em criar uma infra-estrutura dentro das Universidades para que a Pós-Graduação fosse incorporada à vida administrativa das Universidades, através da criação das chamadas Pró-Reitorias de Pesquisa e de Pós-Graduação, que foram uma invenção da CAPES, criadas a partir do Governo central, a partir do centralismo da própria CAPES, com boas intenções ... Então, o momento era aquele - o Governo acreditando num desenvolvimento a todo vapor e achando que a Pós-Graduação era o braço direito para criar essa* **intelligentsia**, *no bom sentido, como sistema filosófico, dentro da sociedade brasileira, através da Universidade. (...) Mas, apesar de tudo, ele deixou alguns saldos positivos e é sobre isso*

> *que nós podemos reconstituir as bases de uma Pós-Graduação menos alienada, mais entricheirada nos problemas sociais brasileiros, mais assosciada aos problemas locais da Universidade, como cumprir o seu papel."* (Asses/ex)

Para ampliar a perspectiva da relação Pós-Graduação/contexto social, são interessantes os elementos apontados a seguir:

> *"Eu acredito, honestamente, que o pessoal que estava engajado em instituições do tipo CAPES, CNPq, e que tinha compromisso de desenvolver ciência, tecnologia e melhoria do ensino no Brasil agia de boa fé, tinha boas intenções, eram pessoas altamente competentes e fizeram seus planos do ponto de vista profissional correto. No entanto, seria bom lembrar o seguinte: esses planos não eram para valer, da perspectiva do Governo. O Governo deixava que as pessoas pensassem, fizessem seus planos, projetassem; mas não estava interessado no produto nem no resultado desses projetos. Eu acredito que o Governo é que não era honesto ... Em outras palavras, o Governo coloca recursos, a classe acadêmica e a classe científica dão o melhor de si, levam avante determinados programas e os resultados não são para serem levados a sério, ainda que eles sejam sérios. O Governo não tem condições de aplicar isso na sua vida prática ... Então, um Governo que tem uma dívida externa de mais de cem bilhões de dólares, que requer mais dinheiro anualmente para poder manter-se no nível de sobrevivência no seu balanço de pagamento, o que ele vai usar? Nem sempre ele pode usar a tecnologia nacional, porque boa parte dos recursos que ele toma lá fora não vem apenas em forma de dinheiro; vem, também, praticamente, em forma de equipamentos, que é* **know-how**, *embutido, em forma de assessoria, que é* **know-how**, *e em forma de patentes e tecnologia direta. Isso diminui muito a margem de você usar o conhecimento dentro do próprio País, esse é o primeiro grande empecilho, no tocante ao próprio Governo."* (Asses/ex)

Sintetizando, o trabalho da Assessoria foi o de viabilizar a estrutura e a efetividade da Pós-Graduação. Porém, para

complementar essa dimensão, buscou-se apreender a contraposição passado/presente, sob a ótica do entrevistado:

> *"A gente sentia, naquele momento, era que nossas Bibliotecas Universitárias eram muito precárias em termos de organização técnica, eram muito precárias em termos de acervos e serviços e eram extremamente precárias, naturalmente, também no tocante à qualidade de seus recursos humanos. Então, independente do núcleo especial ou do que se viesse, um dia, a fazer, havia necessidade de melhorar essas infra-estruturas ... Havia necessidade efetiva de que o País contasse com um certo número de bibliotecas-padrão, um certo número de profissionais que pudessem dar o chamado 'pulo do gato', que pudessem ser fator multiplicador para uma nova geração de profissionais de mais gabarito. E todos os programas que foram feitos naquela época foram feitos nesse sentido. Independentemente de que, amanhã, vá numa direção ou noutra, você precisava formar uma elite e acho que nesse sentido nós acertamos."* (Asses/ex)

Quanto aos desafios e perspectivas da área de Pós-Graduação em Biblioteconomia, a visão do entrevistado revela-se a seguinte:

> *"Eu vou começar pelos cursos. Eu vejo que a maior dificuldade, a grande dificuldade que os cursos vão enfrentar, é definir claramente os perfis dos profissionais que eles vão lançar no mercado, porque, hoje, a demanda é muito mais crítica e muito mais concreta do que era há dez anos. Por uma razão muito simples: a crise econômica nos trouxe um maior realismo na aplicação de recursos, e, em todo o amadurecimento das instituições, nesse processo, vai exigindo pessoas mais gabaritadas e mais ajustadas dentro dessas problemáticas para trabalhar em equipe interdisciplinar. Esse novo tipo de profissional, esse novo perfil de profissional ainda não está muito claro para muitos desses cursos ... Por outro lado, a própria estrutura da Pós-Graduação no Brasil é muito pouco flexível para você acompanhar a dinâmica do processo de renovação. A Pós-Graduação*

brasileira não dá muita autonomia às escolas para ensaiarem saídas próprias; há sempre a preocupação de homogeneização, sempre a preocupação de legitimação por fora, de um padrão comum para todas as Escolas. (...) Toda a legislação da Pós-Graduação no Brasil ainda é muito centralizadora, muito homogeneizadora e muito pouco enfocada para as condições próprias e locais de cada Escola. (...) Mas, para você levar isso à prática e mudar esses programas, [é preciso] passar por essas barreiras burocráticas próprias do CFE, da própria CAPES, do CNPq e dos órgãos com os quais você tem que interagir para sobreviver. Inclusive, dentro da própria Universidade, há suas câmaras de Pós-Graduação e Pesquisa com uma mentalidade muito massificadora, muito diferente, muito homogeneizadora. Acho que é a palavra mais correta, tremenda pelo isomorfismo - tudo tem que ter uma base comum. Eles estão muito mais preocupados com essa base comum do que com a originalidade, a criatividade, o senso de oportunidade, de relacionamento com o meio ambiente, essas coisas todas. Eu acho que um dos principais dilemas que nós vamos ter é repensar a Pós-Graduação em termos realmente de mercado. (...) Então, quando eu falo em mercado, eu falo do Brasil em termos de necessidade de informação, em compreender a necessidade de agora e necessidades que estão evidenciadas ou que são tendências de mercado; não falo apenas de mercado explícito. Acho, inclusive, que falta uma coisa entre nós" que a profissão tenha muito claro qual o caminho, os novos espaços que ela vai ocupar no próprio mercado, que novas demandas ela vai fomentar dentro desse mercado. Porque eu acho que a profissão também tem uma responsabilidade inovadora (...), transformadora do mercado. Ela não pode apenas se ajustar a essa demanda de mercado; ela tem que mudar, criar sua própria dinâmica ... O problema das bibliotecas é um pouco diferente, porque as bibliotecas têm que atender a uma demanda muito mais real. Por razão de economia, as bibliotecas prestam serviços e elas têm de justificar, no dia-a-dia, a sua prestação de serviço. E acho que o grande desafio que nós sofremos no Brasil e vamos sofrer nos próximos anos é o da institucionalização dessas bibliotecas e desses sistemas de biblioteca ... Este é o tipo de desafio que vamos ter nos próximos anos" que a biblioteca se justifique como

> *instituição prestadora de serviço e tenha um grau de institucionalização para garantir planejamento, administração e continuidade. Esse é o grande desafio e, para [conseguir] isso, nós precisamos de bons profissionais, porque não basta a intenção de fazer essas coisas, tem que haver pessoas capazes de criar e de ocupar esse espaço quando eles estão abertos."* (Asses/ex)

Em uma visão global do processo, o ex-Assessor da CAPES destaca em sua análise:

> *"Bom, eu não sou saudosista. Inclusive é muito fácil analisar uma coisa que foi [truncada] no tempo, que não teve continuidade. Porque a Assessoria foi desativada ... Mas a Assessoria, além de ter formado pessoas, formou uma mentalidade. Eu acho que, mais do que [formadora], era catalisadora daquele processo, porque estava no próprio ambiente em que ela trabalhava. Então, foi interlocutora, um elemento catalisador de um processo que estava gestado, dentro da própria comunidade de Bibliotecas Universitárias, Especializadas ... Então, ela conseguiu novas posturas ... Ela conseguiu atrair muitas pessoas para essa causa e é isso que vai, a médio e a longo prazos, trazer para o MEC uma nova Assessoria e um novo sistema que está sendo gestado lá dentro. Eu acredito que, naquele momento, não poderia ter sido feito de outra maneira. É provável que outra pessoa tivesse feito de maneira diferente; é provável que, fosse outro o Diretor da CAPES (...), o estilo tivesse sido diferente; mas a maneira de trabalhar, acredito que foi muito adaptada àquele momento ... Eu acho que nós pagamos o preço do pioneirismo e, logicamente, com todos os méritos e deméritos que correspondem a isso."* (Asses/ex)

Assim, é possível concluir que o papel da Assessoria foi o de dar sustentação às iniciativas da Pós-Graduação, não só viabilizando a implementação dos Cursos, mas também facilitando o processo de criação deles.

3.4. A vivência acadêmica dos ex-alunos

O objetivo do presente tópico é rever a experiência vivida pelos ex-alunos, interpretando-a em face das possibilidades daquele momento. Dessa forma, pretende-se entender como se deu a interação entre a proposta dos Cursos e a sua efetividade prática.

Porém, antecipando-se ao relato desses fatos, é preciso informar que, para esse grupo, os recortes se fizeram em torno de algumas temáticas, conforme explicitadas a seguir:

(a) esfera pessoal;
(b) ótica institucional;
(c) mercado de trabalho;
(d) participação externa (consultores e professores estrangeiros)
(e) influência contextual;
(f) revisão da experiência;
(g) perspectiva para a Pós-Graduação.

a) Esfera pessoal

O presente item tem como objetivo identificar os fatores que direcionaram os alunos na escolha da Pós-Graduação. Os dados apontam os seguintes:

> *"Aprofundar conhecimentos adquiridos nos cursos de Graduação e Especialização. Obtenção de grau acadêmico..."* (Disc-n. 1)

> *"Necessidade de maior aprofundamento teóricos; iniciação nas técnicas de pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação."* (Disc-n. 2)

> *"Para aprofundar conhecimentos teóricos e práticos da área de Biblioteconomia (capacitação profissional); para sistematizar conhecimentos teóricos e práticos da área de*

> *educação (capacitação pedagógica). A alternativa mais viável para minha educação contínua profissional, tendo em vista que minha instituição de trabalho não oferecia qualquer vantagem para professores pós-graduados."* (Disc-n. 5)
>
> *"Necessidade de aperfeiçoamento na área de Bibliotecas Públicas."* (Disc-n. 8)

No que se refere às necessidades profissionais, os relatos dos ex-alunos indicam:

> *"Conhecer novas técnicas no campo da Ciência da Informação."* (Disc-n. 1)
>
> *"Municiar-me com metodologia de pesquisa adequada. E, com o Curso de História, buscar encontrar uma brecha para exercer aí, uma carreira de magistério. Não deu."* (Disc-n. 2)
>
> *"Desenvolver a parte social da biblioteca; e apliquei muito do que aprendi na biblioteca, principalmente na parte de educação de usuário."* (Disc-n. 4)
>
> *"A sistematização e aprofundamento de conhecimentos abordados na Graduação, e em minha educação contínua (cursos de atualização, extensão universitária, congressos, etc.)."* (Disc-n. 5)
>
> *"Suprir as deficiências de habilidade de análise e crítica, bem como de visão global de situações."* (Disc-n. 6)
>
> *"Percebia haver possibilidade de se racionalizar, em vários aspectos, o serviço que executava na época e, ingenuamente, desenvolvi grande entusiasmo por tais idéias. Em contrapartida, no órgão público onde desempenho minhas atividades até hoje, não encontrei receptividade alguma; certamente, porque os objetivos do curso não estavam relacionados à formação do profissional, de modo mais imediato, vale dizer, no sentido de aplicação dos conhecimentos."* (Disc-n. 7)
>
> *"Aperfeiçoamento."* (Disc-n. 8)

Esses dados demonstram os diferentes fatores que imprimiram diretrizes à ação individual, impulsionando os discentes para a Pós-Graduação.

b) A ótica institucional

Visando-se a identificar como a perspectiva institucional era percebida pelos discentes, sistematizam-se as formulações dos ex-alunos da seguinte forma:

> *"Dar ao profissional conhecimentos que lhe permitissem trabalhar em pesquisas e áreas especializadas."* (Disc-n. 1)
>
> *"Pareceu-me uma preocupação maior com a formação de quadros para o magistério..."* (Disc-n. 2)
>
> *"Formar gerentes de bibliotecas e centros de documentação/informação, qualificação de futuros professores de Biblioteconomia e pesquisadores em Biblioteconomia e Ciência da Informação."* (Disc-n. 3)
>
> *"Formar profissionais conscientes de sua missão, isto é, professores com bagagem para transmitir aos alunos não só a parte técnica, mas também a parte social da biblioteca."* (Disc-n. 4)
>
> *"O objetivo do curso era a capacitação dos professores das Escolas de Biblioteconomia do País para melhoria da educação bibliotecária."* (Disc-n. 5)
>
> *"Aos poucos fui notando ser propósito do Curso a preparação dos alunos para o magistério, aspecto que, aos poucos, me enfraqueceu o ânimo para persistir na luta contra a falta de interesse no grupo profissional de que participava."* (Disc-n. 7)

Depreende-se dessas formulações que o ponto fundamental era a preparação docente com vistas a propiciar uma educação bibliotecária qualitativamente aperfeiçoada, e responder às exigências daquele momento.

Em termos da orientação metodológica, os discentes destacam:

> *"Havia a preocupação com a elevação do nível do curso; daí a escolha de diversas áreas - professores para lecionar. Mas, para um curso recente (na época era o segundo ano de funcionamento), falar em proposta metodológica é um exagero."* (Disc-n. 2)

> *"Contato com especialistas da área de planejamento, realização de trabalhos monográficos para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica."* (Disc-n. 6)

> *"Talvez, por se tratar do primeiro curso implantado no Departamento, por volta do terceiro semestre de aulas ainda não se achavam definidos tais objetivos. Não se fixavam metas; tudo era provisório e mantido em regime experimental. As mudanças freqüentes quebravam a continuidade do curso e abalavam o interesse."* (Disc-n. 7)

> *"Melhorar o nível de planejamento e gerência das Bibliotecas Públicas no Brasil."* (Disc-n. 8)

Ampliando a discussão em torno da ótica institucional, buscou-se verificar a proximidade entre a proposta metodológica e sua efetividade prática:

> *"Não, não havia nenhuma. Havia boa intenção, vontade de acertar."* (Disc-n. 2)

> *"Sim. Porque muitos colegas questionavam os professores da Pós-Graduação - como deveriam atuar na classe, isto é, que método empregar para determinada aula; aprendemos a fazer plano de aula, sobre currículos, sobre leitura, etc."* (Disc-n. 4)

> *"Sim, inclusive por ser um novo curso de Pós-Graduação, os alunos auxiliaram a consecução prática da proposta metodológica."* (Disc-n. 5)

> *"Confirmando idéias anteriores, sentia-se justamente essa falta de inter-relação."* (Disc-n. 7)

Considerando-se os depoimentos apresentados, é possível concluir que a intervenção deliberada na área de Biblioteconomia insere-se no quadro da política educacional vigente àquele momento, efetivando-se a qualificação de pessoal, com vistas a atender as demandas que estão sendo colocadas pelo contexto.

c) Mercado de trabalho e exigências profissionais

Tendo-se em vista o momento de implantação dos Cursos, torna-se relevante compreender como estes se vincularam às necessidades do mercado de trabalho. Assim, buscou-se identificar a existência, ou não, dessa inter-relação, através do ponto de vista discente:

> *"Havia necessidade de se preparar profissionais de alto nível para o mercado de trabalho que sempre foi bom."* (Disc-n. 1)

> *"O mercado de trabalho é, por si mesmo, bastante dinâmico e, apesar de ter características próprias, não poderia ficar à margem dos desenvolvimentos ocorridos em outros países (sejam eles centrais ou periféricos). A formação profissional deve levar em conta as tendências locais e externas, para poder aumentar a probabilidade do grau de acerto nas ações encetadas para atender às necessidades do mercado de trabalho."* (Disc-n. 3)

> *"Havia um equilíbrio entre a formação profissional e as necessidades do mercado de trabalho, apesar da falta de reflexão sobre as condições geradoras desse mercado."* (Disc-n. 5)

> *"Conforme mencionei, havia poucos profissionais na área de planejamento bibliotecário, mas demanda latente desse tipo de profissional, considerando o grande número de sistemas de informação que estava sendo implantado na área de Ciência e Tecnologia."* (Disc-n. 6)

> *"Essa relação [formação profissional/ necessidade do mercado de trabalho] inexistia, ou não era percebida no contato com os responsáveis pela condução do curso."* (Disc-n. 7)

> *"No Brasil, temos milhões de bibliotecas públicas que não são administradas por pessoal capacitado."* (Disc-n. 8)

As formulações relativas ao mercado de trabalho indicam que este efetivava demandas, visando a obter um profissional com nível de qualificação mais alto tanto para o exercício docente, quanto para gerenciamento do centro de informações.

Tendo-se em vista as colocações apresentadas, torna-se possível inferir que a necessidade de qualificação profissional se fez presente, constituindo-se os Cursos em espaço institucional para tal resposta.

d) Participação externa (consultores e professores estrangeiros)

Considerando-se que, quando da institucionalização dos Cursos, a presença estrangeira foi bastante efetiva não só pela participação de consultores, como também pela participação de professores ministrando disciplinas, julgou-se necessário compreender de que forma se havia registrado tal influência no nível da vivência e da prática dos discentes.

Dessa forma, buscou-se identificar como foi apreendida a contribuição de consultores e professores, através dos depoimentos relatados a seguir:

> *"Muito importante principalmente pela metodologia diferente aplicada, pelos professores norte-americanos e ingleses."* (Disc-n. 1)

"Essa contribuição, se houve, foi bastante reduzida. Em sala de aula, para mim, não foi importante." (Disc-n. 2)

"Foi, em geral, muito benéfica. Em alguns casos, foi extremamente positiva (como, por exemplo, os professores V. Rosenberg e E. Lancaster). A barreira lingüística entre professor e aluno prejudicou enormemente uma mútua troca de experiências/conhecimentos." (Disc-n. 3)

"Na época, o Prof. Gaston Litton contribuiu muito, principalmente na educação do usuário; agora, como consultor, a realidade brasileira é muito diferente da realidade norte-americana, então, deixou a desejar." (Disc-n. 4)

"A concepção e orientação do curso foi de responsabilidade do Prof. Gaston Litton, bibliotecário norte-americano, que atuou quase 30 anos na América Latina." (Disc-n. 5)

"Na concepção do curso, não saberia informar, mas, na sua orientação, foi muito grande. Tivemos quatro professores estrangeiros que ministraram disciplinas básicas para o futuro trabalho na área." (Disc-n. 6)

"Nesse aspecto houve um intercâmbio considerável, a ponto de, em algumas fases, haver mais professores estrangeiros que brasileiros." (Disc-n. 7)

"Foi bastante negativa. A realidade brasileira é bem diferente da realidade dos países desenvolvidos." (Disc-n. 8)

Com base nessas colocações, pode-se perceber que a perspectiva discente não era unânime na avaliação da participação estrangeira, havendo posições distintas quanto a essa colaboração.

e) A influência contextual

Considerando-se que é dominante a ênfase modernizadora à época da criação dos cursos, no presente tópico busca-se

apreender como a influência do contexto é percebida pelos discentes:

> *"Como é sabido, há uma dicotomia razoável entre Universidade e Sociedade. Dizer que o curso tinha a pretensão de atender necessidades sociais (lato sensu) é uma pretensão, no mínimo."* (Disc-n. ?)

> *"Melhoria da qualificação profissional do bibliotecário, o que, logicamente, implicaria um melhor atendimento das necessidades informacionais de diversos segmentos da população. Redirecionar os rumos da Biblioteconomia brasileira, procurando questionar os 'porquês' de determinadas tradições/ações até então executadas."* (Disc-n. 3)

> *"Formar professores para lecionar em Faculdades de Biblioteconomia."* (Disc-n. 4)

> *"A capacitação profissional e pedagógica do professor de Biblioteconomia para melhor atuação social das bibliotecas brasileiras."* (Disc-n. 5)

> *"Formação de profissionais de planejamento bibliotecário, até aquela época em reduzido número."* (Disc-n. 6)

Visando-se a analisar como os ex-alunos percebiam o controle e a repressão política, obtiveram-se os seguintes depoimentos:

> *"Sim. A própria atuação de certos professores era empecilho para uma livre atuação discente."* (Disc-n. 2)

> *"Sim. Através de aulas práticas, através de leituras recomendadas e resumo das mesmas feito em casa, através de seminários, etc."* (Disc-n. 4)

> *"Sim. Era facilmente percebido, mas, a meu juízo, não era claro como se dava."* (Disc-n. 7)

O exposto indica a existência de um certo controle e direcionamento. Entretanto, os depoimentos obtidos e as colocações explicitadas, não fornecem elementos que permitam analisar, de forma aprofundada, o significado do controle e da repressão política.

f) Repensando a experiência

Tendo-se em vista que os cursos, à época da pesquisa, já estavam instalados e em funcionamento há mais de dez anos, foi solicitada aos ex-alunos uma avaliação que evidenciasse os seus pontos fortes e fracos, bem como as suas dificuldades e contradições. Solicitaram-se, ainda, sugestões que pudessem aprimorar os próprios Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil. Os depoimentos obtidos estão transcritos a seguir:

> *"Foi importante, no meu caso, a inclusão de programas de automação, pois, em 1971, a Biblioteca do Senado começou a ser automatizada."* (Disc-n. 1)

> *"Os cursos dados por dois professores do Rio (sobre metodologia), o curso da Profa. Otaíza. Os cursos específicos de Biblioteconomia não eram o meu forte. Senti, então, falta do curso de Graduação."* (Disc-n. 2)

> *"Pontos fortes: o alto grau de relacionamento entre os alunos e professores e o prazer demonstrado pela maioria dos professores em relação à luta pelo sucesso dos objetivos propostos pelo Curso. Pontos fracos: o não oferecimento de algumas disciplinas eletivas devido, talvez, à falta de professores."* (Disc-n. 3)

> *"Os pontos fortes do curso foram as disciplinas oferecidas que não foram ministradas na Graduação. Os pontos fracos é que, na época, havia falta de consultores brasileiros para orientar na dissertação."* (Disc-n. 4)

"O curso foi altamente positivo. O único ponto a ressaltar foi a falta de conhecimento profundo da área de Biblioteconomia por parte de alguns docentes de disciplinas gerais (Metodologia da Pesquisa Científica, Tecnologia Educacional, etc.)." (Disc-n. 5)

"Pontos fortes: os contatos com especialistas nas áreas e a possibilidade de discussão dos tópicos que extravasavam a simples rotina da atividade bibliotecária. Pontos fracos: por ter sido a primeira turma do curso, aconteceram inevitáveis problemas de ordem administrativa: falta de professor, renovação de bolsas, etc." (Disc-n. 6)

"O ponto forte era o apoio recebido da Reitoria na época. O ponto fraco foi a falta de professores capacitados e a falta de orientadores." (Disc-n. 8)

Das colocações apresentadas, emerge a questão dos professores e dos orientadores como o aspecto mais frágil dos Cursos à época. Entretanto, a introdução de disciplinas não estudadas na Graduação e a quebra da rotina na atividade bibliotecária teriam significado a possibilidade de abalar/romper com o conservadorismo profissional.

Com o objetivo de apresentar um quadro mais global, buscou-se, finalmente, identificar as dificuldades e as contradições que teriam emperrado os Cursos. Os discentes se colocam quanto a essas questões da seguinte maneira:

"Soube que o curso foi reestruturado em 1974 e 1977, mas não estou a par dessas transformações." (Disc-n. 1)

"Mesmo para um leigo, é sabido que o Curso de Biblioteconomia não pode prescindir de todas as áreas do conhecimento para existir. O desafio é integrar. Parece que isso ainda não ocorreu." (Disc-n. 2)

"Tenho tido poucas informações do curso, entretanto acredito que a saída de alguns professores experimentados possa ter influído negativamente - parece-me que o curso está

passando por uma fase de transição." (Disc-n. 3)

"Como estou desligada da Pós-Graduação já há algum tempo, não sei responder esta pergunta." (Disc-n. 4)

"Não me sinto em condições de opinar, tendo em vista que meu relacionamento atual com o curso é esporádico." (Disc-n. 5)

"Não posso responder por haver perdido o contato com o atual trabalho do Curso." (Disc-n. 6)

"Após a interrupção do Curso, não tive mais contato com o grupo de professores e colegas." (Disc-n. 7)

"O problema persiste. Não há Doutores (Ph.D.) e a maioria dos profissionais formados não está trabalhando em Biblioteca Pública." (Disc-n. 8)

Sistematizadas as respostas, percebe-se o quanto é difícil efetivar essa visão analítica, confrontando-se momentos distintos, pois há um relativo afastamento dos discentes da problemática da Pós-Graduação.

g) Perspectivas visualizadas para a Pós-Graduação

Refletindo sobre o tema do presente tópico, os ex-alunos, mesmo com ressalvas, fornecem elementos que indicam possibilidades de se dinamizar e ampliar a ação dos Cursos e de se efetivarem mudanças na sua proposta e estrutura. Dessa forma, a contraposição entre a experiência acadêmica e a prática profissional resulta em postulações importantes para a ação, como se expõe a seguir:

"Devido ao meu trabalho profissional, afastei-me das funções de docência; mas acho importante que os cursos de Pós-Graduação funcionem dentro do contexto universitário e estejam sempre atentos para as mudanças sócio-econômicas de nosso País." (Disc-n. 1)

"A existência de metodologia formal que seja exeqüível; um currículo acessível, não pretensioso; cursos de reciclagem para alunos de outras áreas." (Disc-n. 2)

"Estimular, rapidamente, o aumento da qualificação de docentes no nível de Pós-Graduação (especialmente Doutorado); trazer professores estrangeiros, devidamente qualificados, para suprir deficiências em áreas vitais, nas quais não existem especialistas brasileiros; melhorar o acervo das bibliotecas, a fim de que se possa melhorar o suporte documental para a pesquisa; aumentar o nível de informatização dos cursos de Pós-Graduação; ampliar o número de alunos com dedicação exclusiva, ou tempo integral; ampliar a participação de professores de outras áreas - em alguns cursos, o grau de endogenia está muito alto; aumentar o número de professores em tempo integral; suprir com recursos físicos e materiais os cursos; maior intercâmbio de professores dos diversos cursos existentes; ampliar as facilidades para os alunos poderem cursar determinadas disciplinas em outras escolas, poderem usufruir das potencialidades individuais de cada Curso." (Disc-n. 3)

"Oferecimento de cursos regulares de Especialização (Pós-Graduação **lato sensu***) pelas Escolas para profissionais em serviço, pois muitos procuram os cursos de Pós-Graduação (Mestrado) e, muitas vezes, não são atendidos em suas necessidades profissionais. Oferecimento de cursos de Doutoramento em Biblioteconomia no País."* (Disc-n. 5)

"Parece-me muito necessário criar cursos de Especialização em Biblioteconomia, permitindo aos bibliotecários uma atualização e aprimoramento mais rápidos (no máximo um ano e meio) [em lugar] daqueles oferecidos pelo Mestrado. O trabalho do Mestrado é muito longo e assim, a curto prazo, seria possível melhorar a qualidade dos bibliotecários apenas graduados." (Disc-n. 6)

"Sinceramente desejo que os cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia sejam mais voltados para a realidade nacional; acredito que, certamente, pouco a pouco, com os novos

> *ares que se respiram neste País, se observará tal mudança."* (Disc-n. 7)
>
> *"Esses cursos devem ser ministrados de acordo com a realidade brasileira e deve haver um relacionamento maior com o mercado de trabalho."* (Disc-n. 8)

Conforme apontam as formulações dos ex-alunos, a mudança e a dinamização dos Cursos são necessárias. Porém deveriam não só contemplar a questão da qualificação profissional, através da Pós-Graduação (Especialização, Mestrado), mas também responder ao contexto da sociedade brasileira.

4. INTERROGANDO A HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM [illegible] NO BRASIL: a interação texto/contexto.

"Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de **concretização** *que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral, no qual todos os conceitos entram em movimento* **recíproco** *e se elucidam mutuamente atinge a concreticidade."*

Karel Kosik. A dialética do concreto.

4.1. Interrogando os fatos

A discussão que se desenvolve a seguir pretende apontar os aspectos subjacentes que, provavelmente, influenciaram a implantação dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil, com base nos diferentes elementos que emergiram do processo de recuperação histórica, orientados pelas seguintes questões:

- Por que e como se explica a distância temporal entre a criação do Curso do IBICT e a dos demais?

- Por que a implantação desses Cursos se deu em conjunturas sociais tão distintas?

- Que elementos poderiam esclarecer e explicar a relativa diferença entre a identidade proposta para o primeiro - o do IBICT - e a caracterização assumida pelos demais?

Para desenvolver essa discussão, é pertinente reportar-se a KOSIK (1976), que aponta a necessidade de se trabalhar sobre o claro/escuro do fenômeno, uma vez que este não se dá passivamente ao observador. Ainda, antes de se responder às questões propostas, faz-se importante relembrar o posicionamento de um dos entrevistados quanto aos determinantes do contexto social. A formulação do mesmo explicita:

> *"... As forças econômicas e políticas... é provável que tenha havido. (...) Mas, no caso da Biblioteconomia, foi muito remota, muito remota mesmo, bastante remota"* (EN-n. 7).

No mesmo depoimento, ressalta ele, também, que à época as questões não se apresentavam com a mesma clareza. Assim posiciona-se:

> *"Hoje, **a posteriori**, a gente consegue justificar; era a questão da modernização do País e a modernização passa pela questão da informação e a informação exige profissionais competentes. (...) Mas, naquele momento, aquilo não aparecia dessa maneira, não aparecia de jeito nenhum."* (EN-n. 7)

Desta forma, ao se tentar captar os fatos subjacentes à implantação dos Cursos, considerarem-se apenas os dados históricos apresentados pelos atores participantes do processo pode ser temerário. Pois, embora tenham reconhecido a importância do contexto, esses atores não lhe conferiram de maneira explícita, primazia ou determinação. Apesar disso, é importante efetivar a discussão relativa à interação texto/contexto, a fim de se aventarem as questões subjacentes à criação dos Cursos em estudo.

4.2. Desvelando o subjacente

4.2.1. A dinâmica contextual e a criação do Curso do IBICT

Considerando-se os dados relativos à história dos Cursos em pauta, tornou-se evidente que, em sua dimensão explícita, a implantação deles resultou de necessidades objetivas, intrínsecas à Biblioteconomia, a que era necessário atender.

Entretanto, fez-se imprescindível recorrer aos elementos do contexto, para ampliar a visão sobre os Cursos e obter subsídios que lévassem a responder aos questionamentos colocados anteriormente.

Em primeiro lugar, tentou-se, portanto, arrolar os argumentos que poderiam atuar como elucidativos em termos de resposta ao porquê da defasagem temporal na implantação dos diferentes Cursos. Assim, um caminho profícuo para esclarecer as questões propostas foi o de buscar aventar que fatores explicariam a instalação dos Cursos em conjunturas sociais tão distintas.

Assim sendo, tornou-se necessário descrever a situação na qual se efetivou a criação do curso do IBICT. Ao se falar desse momento, devem-se considerar dois elementos opostos: o fechamento político que vigorava na sociedade e o **milagre brasileiro**, buscando-se entendê-los em seus desdobramentos e em sua importância no contexto da história brasileira.

De acordo com as análises históricas referentes ao período da ditadura militar, a conjuntura pós-67 e a pós-73 são bastante significativas em termos econômicos e políticos. Revendo esses pontos, tornou-se evidente que, a partir da instalação da nova ordem política, ganhou intensidade o modelo econômico dependente associado, cuja efetividade se deu pela ampliação da aliança entre as burguesias nacional e multinacional, com

a primeira no papel de parceira subalterna. Nessa conjuntura, intensificou-se o processo de internacionalização do mercado e o *predomínio do modelo* de aristocratização do consumo (CARDOSO, 1977; SINGER, 1977).

Por outro lado, é importante assinalar que as definições de política econômica ocorridas nesse momento representaram a reversão do processo de substituição de importações, sendo, então, atribuído ao País o papel de entreposto industrial (SINGER, 1977).

Entretanto, se, no nível mais geral, as mudanças econômicas pós-64 propiciaram a desnacionalização da economia, inclusive permitindo a entrada de capitais internacionais em áreas estratégicas, essas medidas não podem ser entendidas caso não se considerem a ordem política instaurada e os mecanismos de controle e coerção, ao lado da ideologia do Estado de Segurança Nacional. Essa ideologia, na realidade, adotou a concepção de guerra permanente, que considerava inimigo todos aqueles que discordassem da ordem política instaurada (SINGER, 1977; ALVES, 1987; COMPARATO, 1981).

Concretamente, ao longo do processo, desenvolve-se uma dinâmica na qual se apresentaram ciclos de repressão/liberalização decorrentes da interação entre os diferentes atores envolvidos no processo (ALVES, 1987).

No entanto, é preciso considerar o ponto de inflexão representado por 1968, na medida em que, através dele, se deu o recrudescimento das formas de controle e coerção sobre a sociedade, notadamente pela instituição do Ato Institucional n. 5 - AI-5, em dezembro de 1968.

De acordo com a análise de ALVES (1987), verificam-se características distintivas entre os diferentes ciclos de repressão. Esse autor as descreve assim:

> *"... o primeiro ciclo, em 1964, concentrara-se no expurgo de pessoas politicamente ligadas a anteriores governos populistas, especialmente o de Goulart. A repressão física direta limitara-se a trabalhadores e camponeses, numa estratégia de classe destinada a eliminar a resistência naqueles setores da população. O segundo ciclo (1965-1966), após a promulgação do Ato Institucional N. 2, objetivara concluir os expurgos na burocracia de Estado e nos cargos eleitorais; não incluiu o emprego direto e generalizado da violência.*
> *O terceiro ciclo caracterizou-se por amplos expurgos em órgãos políticos representativos, universidades, redes de informação e no aparato burocrático de Estado, acompanhados de manobras militares em larga escala, com indiscriminado emprego da violência contra todas as classes. Os desafios ao Estado por parte das classes médias, especialmente o movimento estudantil, convencera as forças de repressão da existência de área de pressão em todas as classes. Desse modo, as campanhas de busca e detenção em escala nacional estenderam-se a setores da população até então não atingidos."* (ALVES, 1987:141)

Contraditoriamente, é dentro desse quadro político que se gestou o milagre brasileiro, propulsor de um crescimento econômico que seria usado ufanisticamente como justificativa e legitimação da ordem constituída (CRUZ & MARTINS, 1984; TAVARES & ASSIS, 1985).

Na realidade, o milagre se constituiu em decorrência das possibilidades geradas por ações anteriores. Referindo-se a esse momento, CRUZ & MARTINS afirmam:

> *"Tendo por base as reformas institucionais realizadas pelos governos Castello e Costa e Silva, beneficiada pelas condições excepcionalmente favoráveis do mercado mundial, a economia brasileira segue em sua inflexão ascendente, expandindo-se a taxas espetaculares: 8,8% em 1970; 13,3% em 1971; 11,7% em 1972; 14% em 1973. Na cadência vertiginosa das cifras, um clima de incontida*

> *euforia toma conta do país oficial e o regime chega a acalentar o sonho de se legitimar com base na excelência de seu desempenho, nos números indicativos de seus reiterados sucessos."* (CRUZ & MARTINS, 1984:41-42)

Deve-se, porém, ressaltar que, embora o **milagre brasileiro** tenha propiciado, com relação à economia, taxas de crescimento relevantes, estas só se tornaram possíveis tendo-se em vista a conjugação de fatores internos e externos. No nível interno, houve o afrouxamento da economia, visando a sair do processo de recessão; no nível externo, as possibilidades de investimentos dos países centrais nos países periféricos, em decorrência da reorganização do capitalismo em escala mundial (SINGER, 1975; TAVARES & ASSIS, 1985). Além disso, a aplicação de capitais internacionais na economia brasileira decorreu das condições favoráveis resultantes da conjuntura política instituída pós-64. Nesta, garantem-se significativos privilégios ao capital multinacional, destacando-se: remessa de lucros sem restrições legais; apropriações regulamentadas através de tratados internacionais, assegurando-se indenização adequada em caso de **expropriações**; política de crédito e de incentivos, privilegiando-se as subsidiárias de capital estrangeiro, o que se constituía, no fundo, em privilégio desse capital (SINGER, 1977).

É importante, por outro lado, acrescentar que, aos fatores acima explicitados, se somava o fato de o País contar com uma infra-estrutura industrial mínima, com um volume de mão-de-obra qualificada, com um mercado interno capaz de absorver a produção multinacional, além de representar um ponto estratégico para os demais mercados da América Latina. A esses fatores, aliavam-se os mecanismos de controle e repressão sobre trabalhadores e sociedade civil (SINGER, 1977).

Se, no nível econômico, o milagre privilegiou os estratos médios e altos e operou com diferentes estratégias de cooptação, ampliando as possibilidades de consumo, tal fato, em sua dialética, requereu que a participação nos seus benefícios se fizesse com renúncia à liberdade e à contestação. Concretamente, os fatores de coerção e intimidação promoveram um clima generalizado de medo, desesperança e paralisia. Nesse contexto, as pessoas eram convencidas a se restringir à própria vida, a tratar apenas de questões individuais e particularizadas, sem se mobilizar em oposição às diretrizes do Estado (ALVES, 1987).

No entanto, se o período do **milagre** foi euforicamente valorizado pelo País **oficial**, notadamente pelos estratos cooptados – a tecnoburocracia –, essa euforia só se explicou em função do super poder do Estado. Nessa conjuntura,

> *"... o efeito combinado da exploração econômica, da repressão física, do controle e da rígida censura estabeleceu uma cultura do medo que coibiu a participação em atividades de oposição comunitária, sindical ou política."* (ALVES, 1987:169)

Essa situação tornou-se possível em face da imposição do silêncio e do isolamento, elementos que se constituíram nas interfaces propiciadores da cultura do medo (ALVES, 1987).

Ainda dentro desse quadro geral e como decorrência dos processos de coerção instaurado e da desarticulação e enfraquecimento das oposições, notadamente após o Ato Institucional n. 5, a definição pela luta armada ganhou espaço e factibilidade, o que propiciaria legitimidade para a ação repressiva do Estado.

Se esses elementos compuseram os fatores econômicos e políticos que dominaram o início dos anos setenta, é preciso

retomar as questões em relação à educação e à área de Biblioteconomia, com vistas a entender tanto o Curso do IBICT quanto os demais, sob um prisma ampliado.

Conforme discutido no capítulo 2, a Pós-Graduação brasileira ganhou efetividade a partir da década de sessenta, notadamente após sua regulamentação pelo Parecer n. 977/65. Entretanto, parece possível dizer-se que a normatização dessa Pós-Graduação se somou aos diferentes dispositivos regulamentadores da estrutura universitária, que se consolidaram, de forma efetiva, através da Reforma Universitária. Como apontam diferentes análises relativas à Universidade, verificou-se que a intervenção do Estado sobre esta visava a adequá-la às necessidades do sistema produtivo, para modernizá-la, tendo como diretrizes norteadoras a racionalidade e a eficiência (RODRIGUES, 1982; GADOTTI, 1982).

Em termos específicos do processo de reforma da Universidade Brasileira, cuja consolidação se explicitaria através da Lei n. 5540/68, CUNHA (1988) argumenta que o entendimento dela exige contemplar a intermediação entre modernização e dependência e a relação da política educacional com aspectos abrangentes do contexto social.

De acordo com a análise desse autor, fica evidenciado que o processo de reforma da Universidade se vinha desenvolvendo anteriormente à instituição dessa Lei, tendo em vista efetivar a modernização da Universidade. Fundamentalmente, quando da instituição da legislação específica, o objetivo já era o de acelerar a implantação do projeto e *"neutralizar (quando não eliminar) os opositores"* (CUNHA, 1988:20).

Na realidade, essa mudança na Universidade se fez nos moldes do modelo mais avançado, que era o da Universidade Americana, constituindo-se como resultante de diferentes interesses nela

representados, inclusive os de professores e estudantes. Por outro lado, reavaliando a influência dos acordos Ministério de Educação e Cultura/United States Agency for International Development - MEC/USAID, o autor aponta que estes não decorreram apenas de uma intervenção autoritária sobre a Universidade, mas representaram uma busca, por parte de frações da inteligência brasileira, no sentido de realizar um efetivo processo de modernização.

Marcando essa interpretação, ele diz:

> *"Minha tese pode ser resumida assim: a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi* **imposta** *pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo,* **foi buscada**, *desde fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias."* (CUNHA, 1988:22)

Entretanto, é bom atentar que a ajuda não era uma questão neutra. Concretamente, ela representou uma diretriz político-ideológica e um fator de intervenção definidos pela óptica daqueles que controlavam os termos sob os quais se processaria a ajuda. Dentro dessa perspectiva, a intervenção vinculou-se ao âmbito mais global de mudanças projetadas pelo bloco no poder, e sua estruturação, do ponto de vista educacional, foi previamente articulada através do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais - IPES (SOUZA, 1979; ARAPIRACA, 1982).

Portanto, a reestruturação da Universidade inseriu-se no movimento mais amplo de adequação das diferentes estruturas à nova ordem político-econômica instaurada, na qual, dentre os

grupos notadamente privilegiados, destacou-se o capital multinacional (RODRIGUES, 1981).

Convém, ainda, considerar que, em decorrência da reordenação político-econômica assumida pelo País, intensificaram-se a aliança com os Estados Unidos e a subordinação a eles, as quais se refletiram nas diretrizes implementadas no nível interno. A análise de CUNHA (1988) constitui elemento importante para esclarecer o subsidiamento à área de educação. Esse autor argumenta que:

> *"... o apoio do Estado aos interesses mediatos e imediatos dos grupos econômicos constituídos de capital multinacional se juntava ao abandono da política externa independente, pelo alinhamento incondicional com o mundo livre, isto é, com os EUA, na predisposição dos novos detentores do poder para com a busca de ajuda técnica e financeira para mudar a face do Brasil, de modo a torná-la cada vez mais parecida com a do país líder do ocidente. Em resposta, generosos empréstimos do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, além de outras Instituições públicas e privadas, acompanharam consultores técnicos para atuar junto aos governos federal e estaduais, às superintendências regionais de desenvolvimento e às empresas estatais. Ao mesmo tempo em que centenas de intelectuais, professores, cientistas, técnicos e artistas brasileiros deixavam o país por causa da perseguição política, da falta de condições de trabalho ou de ambas as coisas, milhares de consultores norte-americanos aqui desembarcavam como agentes do desenvolvimento e da modernização. A universidade brasileira, também, sofreu os efeitos da atuação desses consultores, indiretamente, pelo seu emprego no Ministério da Educação; e, diretamente, pelos cursos, seminários e treinamentos voltados para o seu corpo docente e administrativo, quando não pelo seu ansiado emprego como professores."* (CUNHA, 1988:28)

Assim, retomando-se os dados relativos à Pós-Graduação no Brasil, é possível inferir que sua dinamização estava vinculada a distintas necessidades. Conforme enfatizado pelo Parecer n. 977/65, o objetivo primordial era o de preparar pessoal altamente qualificado, garantindo-lhe aprofundamento do saber em diferentes níveis e em todos os campos do conhecimento, com vistas a atender às necessidades de avanço e desenvolvimento do País, através da preparação de docentes e técnicos.

Se os dados antecedentes esclarecem a problemática político-econômica daquele momento e o papel então atribuído à Pós-Graduação, torna-se necessário, porém, aventar os distintos elementos que poderiam responder às questões formuladas no início deste capítulo, em termos específicos do Curso do IBICT.

Recolocando-se, de forma sintética, os dados da rememoração histórica, verificou-se que a proposta desse Curso era a de ser um curso de qualidade, tendo como elementos de contraponto as influências inglesa e americana. A par dessa orientação, definiram-se como suas diretrizes fundamentais formar e reciclar os professores da área de Biblioteconomia. Assim, ele se constituiria um curso avançado e de qualidade, incorporando-se à dinâmica de modernização vigorante naquele momento. A esses aspectos, somava-se o papel que poderia ser desempenhado pelo órgão em termos de contribuição para o estabelecimento de uma política científica nacional, de maneira que esta se realizasse de forma não-casuística e aleatória.

No entanto, se os fatos relatados constituíram os contornos mais gerais delimitadores do Curso do IBICT, torna-se imprescindível refletir sobre questões aparentemente dissociadas, com vistas a conectar os fios e aventar

explicações para a feição assumida por ele. Deve-se, pois, apreender criticamente as seguintes questões:

(a) Que importância teve, para a área da informação, o Seminário sobre Educação e Segurança Nacional, realizado, em 1966, pela Escola de Comando e Estado Maior do Exército com apoio da Universidade do Estado da Guanabara, cujo desdobramento foi a recomendação de "... criação de uma rede nacional de informações científicas (LEMOS, 1986:108)", tendo como órgão central o IBBD?

(b) Qual foi a interveniência, no nível interno da proposição da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization World Science Information System - UNESCO/UNISIST, e o significado do Sistema Nacional de Informação Científica e Tecnológica - SNICT para a conjuntura nacional, especificamente na articulação do Curso do IBICT?

(c) Que motivos poderiam explicar o fato de não haver o SNICT se efetivado após o exaustivo trabalho das comissões encarregadas do projeto e qual o papel desempenhado pelo IBICT nesse processo?

(d) Qual a importância de se pensar que a não-concretização do SNICT não inviabilizou a organização de informações estratégicas em áreas priorizadas pelos grupos que detinham o controle político-econômico?

(e) Que influência poderiam ser detectadas entre implantação do Curso e os acordos MEC/USAID?

(f) Por que se constituía fator estratégico para o IBICT integrar-se ao processo de formulação da política científica nacional, participando dele?

(g) Por que o alinhamento do Brasil à política americana foi um fator facilitador da implementação do Curso, juntamente com apoio das agências de desenvolvimento internacional?

Para responder-se a essas questões, é preciso, contudo, buscar explicações que permitam ultrapassar a compreensão estereotipada dos fatos, tendo-se em vista sua constituição em fonte de indagações e estudo.

Dentro dessa perspectiva, pode-se afirmar que o Curso do IBICT, nos moldes em que se instituiu, refletiu as necessidades do contexto nos níveis econômico e político e respondeu a elas. Dessa forma, a opção por ser um curso avançado, de qualidade, com a incorporação tanto de pessoal estrangeiro quanto do saber mais avançado produzido nos centros hegemônicos, estava em consonância com o ideário vigente naquele momento. Concretamente, ao que parece, o papel atribuído a ele era o de viabilizar as estruturas básicas para deslanchar o projeto de desenvolvimento, tendo como função reproduzir as estruturas modernizantes fundamentais ao capital.

Por outro lado, não se pode desconsiderar a importância de se refletir sobre uma série de outras questões. No que se refere à área de informação, é preciso pensar que ela foi destacada pelos novos ocupantes do poder, haja vista a ocorrência do já referido Seminário sobre Educação e Segurança Nacional, em 1966, e as sugestões advindas dele, notadamente a de implantação de uma rede nacional de informações científicas (LEMOS, 1986).

LEMOS (1986), comentando sobre esse seminário, afirma:

> *"Algumas das recomendações desse seminário, principalmente, no setor educativo, vieram a*

> *ser concretizadas. À falta de informações mais precisas, somos levados a supor que não se tratava de uma reunião inconseqüente."* (LEMOS, 1986:108)

Ao lado desse ponto, convém repensar o SNICT, na medida em que as suas vinculações externas e a conjuntura interna eram propícias à formulação de seu planejamento. E, ainda, é preciso entender o porquê de sua não-institucionalização e a transformação da discussão relativa a ele em tema tabu, problema para o qual não se encontra resposta. Parece razoável aventar, a propósito, que, nas áreas estratégicas para o projeto modernizador, foram acionadas as necessárias possibilidades informacionais. Dessa forma, torna-se possível inferir que os subsistemas de Informação Agrícola, de Informação para a Saúde, de Informação para Minas e Energia e a Rede de Bibliotecas da Amazônia (LOUREIRO, 1985:20) podem ser visualizados como respostas a essa nova correlação de forças, pois, ao que tudo indica, não se constituíram fatores aleatórios, neutros, descomprometidos com a nova ordem vigente.

A par desses questionamentos, deve-se discutir a correlação entre a influência do acordo MEC/USAID, a política externa brasileira em consonância com a dos Estados Unidos e a determinação de participar da formulação da política científica. De acordo com os dados contextuais analisados, percebe-se que há uma lógica subjacente a essas questões, o que indica não haver contradições entre esses aspectos mais abrangentes da política e a concretude do Curso do IBICT. É possível dizer-se que o aspecto modernizador característico desse Curso se inseriu dentro da perspectiva global do acordo MEC/USAID, que foi buscada por professores e estudantes. No que se refere ao âmbito da política de alinhamento, ela se refletiu no nível das benesses que advinham dos recursos econômicos e se tornavam disponíveis em decorrência do atendimento aos parâmetros dominantes. Quanto à participação

na formulação da política científica, em face do seu espaço privilegiado de constituição, esta representou um valor importante em termos de poder e de legitimidade, razão pela qual essa integração era fundamental naquele momento histórico.

Contudo, é preciso considerar-se, também, que, sob o clima de submissão e da cultura do medo, não havia espaço para vozes discordantes. Além disso, o crescimento econômico, a euforia consumista e a crença na mobilidade social, aliados às exigências formais disciplinadoras da ação, conduziam à aceitação tácita das regras.

Esses fatos, no entanto, não ocorreram sem contradições, e é imprescindível ressaltar que a implantação do Curso do IBICT refletiu tanto os limites quanto os fatores contraditórios daquele momento histórico, com as ambigüidades que lhes eram inerentes. Por isso, torna-se necessário, para compreensão do Curso hoje, refletir sobre sua trajetória e suas contradições.

4.2.2. A interação entre o quadro político-econômico e os Cursos implantados de 1976 a 1978

O propósito do tópico anterior foi o de apreender a implementação do curso do IBICT, inserindo-o no contexto político-econômico, para entender sua criação e a feição assumida por ele. Dando continuidade, discutem-se as questões pertinentes ao contexto pós-73, conforme se apresenta a seguir.

Concretamente, em termos econômicos e políticos, os elementos discutidos até agora permaneceram, de forma dominante, até 1973. Entretanto, a partir desse momento, uma série de contradições emergiram. Dentre essas, destacar-se-íam: a crescente dívida externa, que representa um ponto de estrangulamento do modelo; as taxas de crescimento da economia, com relativa estagnação do setor agrícola; o índice de inflação maior do que o admitido governamentalmente e, ainda, a divulgação do modelo de concentração de renda, que evidencia as contradições do milagre (SINGER, 1981; EVERS, 1983; ALVES, 1987).

Ao lado dessas questões que se apresentavam no plano da economia, em termos políticos, tanto Estado quanto oposição começavam a reavaliar suas práticas, o que lhes permitiria reposicionarem-se na situação.

No nível das oposições, a conjuntura também iria requerer uma revisão, haja vista que, no contexto do milagre econômico e da manipulação ideológica, houve uma aparente adesão à ordem instaurada. Os partidos contrários ao Governo, que não optaram pela luta armada, estavam enfraquecidos pela perda das eleições em 1970 e 1972. Quanto àqueles que haviam optado pela luta armada, estavam eles desarticulados, o que lhes impunha definirem estratégias alternativas de ação.

Com base nessa reavaliação, a oposição considerou as seguintes possibilidades:

> *"(...) 1. autodissolução como derradeiro protesto; 2. um firme posicionamento oposicionista, centrado na exigência do fim da repressão e de melhor distribuição da renda; 3. negociações com o novo governo de liberalização controlada."* (ALVES, 1987:178)

Uma das estratégias constituiu-se em assumir uma oposição agressiva com vistas a romper com a paralisia e o medo. Dentro dessa postura, um marco importante foi, em 1973, a anticandidatura de Ulysses Guimarães à Presidência da República, que tornou evidente a falácia do discurso de democracia utilizado pelo poder autoritário.

Por outro lado, essa reavaliação implicou, também, "(...) um novo comprometimento com a organização não violenta mas ativa da população em todos os níveis (ALVES, 1987:181)." Os desdobramentos advindos dessa estratégia foram os movimentos de base no campo e na cidade e, ainda, o movimento pelos direitos humanos, que se iniciaram no período da repressão.

Definidas, portanto, as diretrizes, houve um engajamento das oposições no sentido de problematizar, na arena política, as contradições do regime. Para isso, passaram a operar nos marcos da viabilidade do possível, efetivando-se um confronto dinâmico entre as diferentes posições assumidas por elas e pelo Estado. Concretamente, quando o poder do Estado se sentiu ameaçado pelas articulações das oposições e pelas demandas da sociedade, instituíram-se medidas de exceção, a fim de recompor o esquema dominante.

Entretanto, essa situação, na qual interesses distintos se confrontavam, resultou em cessão de espaços sociais e numa dinâmica diferente, que interpôs novas regras ao jogo. A

esses fatos, acrescentava-se o de ir-se rompendo paulatinamente com a paralisia e a cultura do medo.

É interessante observar que, enquanto, no plano político, havia uma reordenação nas estruturas de ação política, no nível econômico, conviveriam incoerentemente o ideário da grande potência e as contradições econômicas.

Na realidade, na nova conjuntura, o Estado avocou-se o papel de disciplinador e orientador do capital, com o objetivo de manter o equilíbrio entre suas diversas frações - estatal, nacional privado e multinacional. Além disso, defendiam-se, em termos ideológicos, as relações harmoniosas entre capital e trabalho.

Nesse momento, não houve questionamento sobre o papel assumido pelo Estado por nenhum dos participantes, considerando-se que os interesses de todos estavam preservados. Assim, ao capital privado nacional, garantir-se-íam setores dinâmicos da economia - bens de capital e petroquímica - e, ao capital multinacional, a participação como fornecedor de bens de capital. Preservada a acumulação, não houve protestos por parte dos participantes (SINGER, 1977).

Esse, porém, era um momento de recessão mundial e de ajustamento à crise do petróleo; contraditoriamente, o Brasil era considerado pelos investidores estrangeiros como estratégico para investimento, sob o argumento da existência de um mercado potencial em expansão, justificador do aporte de recursos. Por outro lado, havia, ainda, a certeza de que a dívida estava administrada e sob controle. Convém ressaltar, no entanto, que os investimentos feitos eram vinculados aos parâmetros dos financiadores, o que, a longo prazo, resultaria na problemática com a qual se defronta, hoje, o País.

Entretanto, como a estratégia do Estado era a de construir a grande potência, uma série de medidas foi acionada. Entre essas, destacava-se a de reversão do processo de substituição de importações, tendo-se em vista que, em tal conjuntura do mercado mundial, não era factível manter-se o pressuposto de que exportar era a solução. Por outro lado, redefiniu-se o papel do País, à medida que não mais se justificava sua atuação como entreposto industrial. Dessa forma, essas ordenações econômicas só foram mantidas enquanto houve garantia para o capital da manutenção do padrão de acumulação. Quando ocorreram restrições a esse padrão, houve, por parte de frações da burguesia, um movimento articulado de protesto contra o papel estatizante do Estado, integrando-se ela, assim, ao movimento reivindicativo de abertura e redemocratização do País (SINGER, 1977; BRESSER PERETRA, 1985).

Esse movimento se efetivou de forma descontínua, na proporção em que qualquer ameaça ao poder instalado foi administrado por medidas de exceção. Foi, portanto, no quadro dessas contradições que os demais Cursos de Bibliotecономia se instalaram, sendo importante entendê-los inseridos no quadro das diferentes forças em oposição.

Torna-se necessário, porém, discutir os aspectos contraditórios da política educacional de então, a fim de que, rearticulando-os com os dados contextuais, seja possível fazer ilações em relação aos Cursos instituídos no período de 1976 a 1978.

De acordo com o que foi anteriormente discutido, tanto a Reforma Universitária quanto as definições relativas à Pós-Graduação constituíram-se parte do projeto modernizador implementado pelas elites. Entretanto, a realização dessa política não se efetivou sem contradições. No âmbito da Pós-Graduação, é possível identificar que esta se fez numa

perspectiva otimista, com crescimento acelerado, e, muitas vezes, sem estrita vinculação às Instituições nas quais se implementou.

Porém não se pode deixar de destacar que a Pós-Graduação contou com a adesão da comunidade científica, principalmente nas áreas das Ciências Exatas e Naturais e nas áreas tecnológicas.

Contudo, se há uma imensa proliferação de cursos de Pós-Graduação no País, tal fato não ocorre sem questionamentos. Há uma série de críticas, feitas por CUNHA (1974), PAOLI (1978), HAMBURGER (1980) e outros, quanto à adoção do modelo americano, tendo-se em vista a estrutura rígida dos cursos, a questão da dependência cultural, a interveniência no mercado de trabalho pela marca da raridade conferida ao diploma, etc.

é difícil, no entanto, ignorar os momentos iniciais de ufanismo e de críticas com relação à Pós-Graduação. Conforme os fatos demonstram, a partir de 1973, o MEC definiu-se por nomear um Grupo de Trabalho encarregado de planejar uma política para a Pós-Graduação, cujo resultado seria o 1º PNPG para o período de 1975 a 1979.

Na realidade, o diagnóstico desse primeiro PNPG apontou uma série de distorções nos programas instalados - tais como a questão da estabilidade dos programas, os problemas de desempenho, o baixo nível de sua institucionalização, entre outros -, requerendo uma ação mais efetiva e planejada. Nesse momento, pretendia-se que o seu crescimento se fizesse de forma mais equilibrada e em consonância com as necessidades do País.

Por outro lado, deve-se acrescentar que a avaliação da CAPES, em 1975, enfatizava a problemática de desempenho dos cursos de Mestrado e Doutorado, colocando em evidência que as áreas

privilegiadas eram as que estavam conformes com a política econômica. Entretanto, essas também não estavam isentas de fragilidades e problemas.

é nesse contexto que foram implementados os demais Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia, razão pela qual se tornou importante repensá-los na especificidade desse momento.

Fundamentalmente, convém considerar que houve um emaranhado de dificuldades que se opuseram ao entendimento mais efetivo dos aspectos imbricados na instituição desses Cursos de 1976 a 1978. Assim, orientando-se pelo prisma dessas dificuldades, tentar-se-á estabelecer as suas possíveis inferências, trazendo-se à cena questões que possam extrapolar o real imediato, para ampliar a compreensão dos fatos.

Dentro dessa perspectiva, caso se analisem os Cursos numa visão pragmática, os questionamentos anteriormente colocados não têm pertinência. Na realidade, os dados relativos à história desses Cursos revelaram que estes foram criados para responder às necessidades da área, com ênfase, sobretudo, ao melhor atendimento não só à questão da informação em Ciência e Tecnologia, mas também às demandas de usuários mais exigentes. Essa situação exigiria um profissional qualitativamente mais bem preparado, tanto em termos de prestação de serviços, quanto na gerência de recursos financeiros.

Deixando-se, porém, de lado esses aspectos, que dizem respeito objetivamente, aos influenciadores da criação dos Cursos, serão levantadas as explicações que podem ser propostas do ponto de vista da dimensão subjacente. Inicialmente, é preciso refletir sobre as seguintes questões:

(a) Que vinculação houve entre o processo de substituição de importações, a ideologia da grande potência e a dinamização da área de informação?

(b) Como explicar as contradições do contexto social e seu papel enquanto variável importante para implementação dos Cursos?

(c) Por que, a partir de 1975, se conferiu ênfase à expansão do setor de Ciências Sociais e Humanas, apesar de a avaliação da CAPES detectar fragilidades nos cursos instalados?

(d) Que fatores, além das contradições detectadas na área de Biblioteconomia, poderiam explicar a interveniência deliberada da CAPES no processo de criação dos Cursos de Pós-Graduação nessa área, que lhes garantiu se implantarem com relativa flexibilidade em termos das exigências relativas a pessoal e a infra-estrutura?

(e) Quais eram as relações entre a ação planificada e a ideologia da educação enquanto capital, na década de setenta?

(f) Qual foi a influência das demandas por maior participação da sociedade civil e pelo privilegiamento à área de Ciências Sociais nesse momento?

Em face dessas questões, torna-se necessário encontrar respostas que possibilitem maior clareza quanto a elas, ampliando-se o foco de entendimento relativo aos Cursos em análise.

Na realidade, como os dados referentes à Pós-Graduação apontam, esta se defrontava com uma série de contradições e dificuldades. Assim, ao lado de fragilidades em termos de

qualidade dos programas, de problemas de financiamento e de melhor distribuição dos cursos pelas regiões, colocava-se, também, em discussão a forma acrítica de adoção do modelo americano.

Entretanto, se esses eram os fatos mais evidentes que poderiam explicar a instituição pelo MEC de um Grupo de Trabalho para propor uma política geral para a Pós-Graduação, é preciso considerar, ainda, como elemento relevante o lugar privilegiado conferido ao planejamento e à economia da educação nessa conjuntura.

Ao lado desses elementos, que carecem de maiores discussões, acrescenta-se, ainda, a necessidade de integração e ajustamento entre as diferentes instâncias da educação superior, com vistas à promoção do projeto de desenvolvimento nacional.

Concretamente, a análise da implantação dos Cursos na área de Ciências Sociais e Humanas, marcada, com maior ênfase, em meados da década de setenta, revela os seguinte paradoxos: Como explicar a dinamização dos cursos na áreas de Ciências Sociais e Humanas, especificamente os da Biblioteconomia, se, com exceções, os programas de Pós-Graduação eram frágeis, apresentando bibliotecas precárias e pessoal qualificado em número insuficiente? Por que houve implementação de novos cursos, se o discurso oficial insistia na necessidade de se manter e de se preservar a qualidade dos programas, na proposição do cerceamento à criação indiscriminada de cursos, no destaque do papel da Pós-Graduação como espaço de formação da elite intelectual?

O que se tornou notório, tendo-se em vista as colocações anteriores, foi a dissonância entre o discurso oficial e a dinâmica da realidade naquele momento. Dessa forma, verificou-se que a implantação dos Cursos em pauta, no

período citado, tinha como fontes outras questões. Em termos objetivos, tudo leva a crer que, entre as razões detectadas, provavelmente a efetividade de se erigir a grande potência foi um elemento motivador mais significativo. Nessa conjuntura, o País retomou o processo de substituição de importações, desenvolvendo uma política de fornecimento de fundos de apoio à indústria e, inclusive, buscando reverter o seu papel de entreposto industrial no contexto da divisão internacional do trabalho.

Por outro lado, a situação de recessão econômica mundial evidenciou como exigência intrínseca ao País, adequar o processo de desenvolvimento da economia, pela impossibilidade concreta de se continuar no ritmo vigorante à época do milagre. Nesse contexto, ampliou-se o poder do Estado em sua relação com o capital e, no que se referia à dinâmica da sociedade civil, instituiu-se um programa de distensão, cujo objetivo básico era diminuir a pressão social, através do exercício de uma liberação controlada, buscando-se cooptar a sociedade e obter legitimidade junto a ela (ALVES, 1987; BRESSER PEREIRA, 1985).

Em decorrência dessas circunstâncias, tornou-se necessário dinamizar o desenvolvimento de ciência e tecnologia como condição para autonomia.

Entretanto, é importante esclarecer que o Governo Costa e Silva, no documento que fixa a política econômica a ser implementada, conforme formulada no documento Programa Estratégico de Desenvolvimento - PED, torna explícito pela primeira vez uma proposta a ser desenvolvida em ciência e tecnologia.

No contexto do Governo Geisel, porém, as formulações do PND e as contidas no PBDCT, ambos relativos ao período 1975/1979, são, formalmente, a reafirmação das diretrizes propostas

anteriormente. Constituiu-se, assim, como objetivo sanar as distorções das orientações econômicas anteriores, a fim de corrigir a dependência externa.

Conforme revelam diferentes análises, esse período correspondeu a uma nova fase de substituição de importações, em que se destacam as prioridades ao

> *"... desenvolvimento tecnológico de setores industriais básicos e de alto conteúdo tecnológico, notadamente a indústria eletrônica (em particular, a de computadores), de bens de capital, química e petroquímica, siderurgia, metalúrgica e aeronáutica."* (GUIMARÃES et al. 1985:58)

Daí, pode-se aventar que havia necessidade de dinamizar a área de informação como aporte a essas pretensões.

Outro aspecto importante a considerar são os estudos realizados pela Assessoria Bibliotecária da CAPES, que indicaram a existência de uma situação, em termos de qualificação acadêmica e profissional do pessoal de Biblioteconomia, que requeria interveniência e ação.

De acordo com os dados obtidos pela CAPES, as bibliotecas das áreas de Ciências Sociais e Humanas eram deficientes e o seu pessoal despreparado para geri-las, detectando-se também problemas no nível do ensino de Graduação (FIGUEIREDO et al., 1978)

Porém, ater-se à objetividade dos fatos não responde a todas as indagações anteriormente formuladas. Concretamente, há uma necessidade real de se efetivar a formação dos bibliotecários; no entanto, é preciso tentar penetrar nos demais meandros que fizeram com que essa formação ganhasse maior privilégio naquele momento.

Dentro da óptica da presente discussão, constituiu igualmente um aspecto contraditório a pretensão de se formar uma elite intelectual, tendo-se em vista que a avaliação do órgão de fomento apontava uma série de dificuldades, em termos da área, que precisariam ser sanadas. Avaliando-se esses elementos, torna-se perceptível que a Pós-Graduação era a alternativa não só para qualificar o pessoal, como também para viabilizar mudanças, rompendo-se com o conservadorismo dos profissionais. Uma perspectiva estratégica permite compreender que ela se revelava, também, fator diferencial em termos de saber e de valoração do diploma. Vale, ainda, ressaltar a política de incentivos tanto às instituições quanto aos pós-graduados, destacando-se, dentre eles, a concessão de bolsas de estudos, o auxílio à pesquisa, os recursos aos Cursos para implantação e manutenção e, a instituição da carreira docente calcada nas exigências de titulação. Entretanto, especificamente nesse período, pretendia-se uma mudança; porém tal mudança era pensada nos parâmetros da segurança e do desenvolvimento, ou seja, dentro da ordem vigente.

Considerados esses diferentes aspectos, parece possível inferir que a dinamização da Pós-Graduação, apesar das contradições com as quais se implantou, visava a melhorar a qualificação requerida pelo modelo de desenvolvimento e a integrar os intelectuais ao processo de modernização e às promessas formuladas no nível da sociedade.

Se os elementos discutidos explicam parte das questões formuladas, convém analisar, ainda, os fatores que levaram a CAPES a incentivar e a intervir no processo de implantação dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia. E, dessa forma, atentar a que, no contexto ocupado pelos militares, houve uma refuncionalização das diferentes instâncias da sociedade, incluindo-se entre elas também a área de educação.

Portanto, dentro da nova ordem política, constituíram-se como objetivos a política modernizante, a garantia de desenvolvimento com segurança e a ênfase na racionalidade, na eficiência e na eficácia em todos os domínios da realidade.

Dentro dessa nova lógica, foram reestruturados a CAPES e o CNPq, com vistas a garantir maior efetividade à sua atuação, competindo-lhes, enquanto aparato estatal, viabilizar, no âmbito de cada um, o processo de modernização.

Considerando-se que a competência da CAPES é a de qualificar e aprimorar pessoal para o ensino superior, ela teria que preparar mão-de-obra para o sistema produtivo e para a expansão desse nível de ensino.

Entretanto, se, num primeiro momento, a concentração de incentivos à Pós-graduação voltou-se para as áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Engenharia e para as profissões de saúde, num segundo momento, pode ser explicada tanto pelos problemas que o direcionamento único implicava, como pela questão da conjuntura econômica que, ao buscar autonomia do processo produtivo, não podia manter tal dicotomização.

Talvez esse somatório de questões possa explicar a importância atribuída à área de Ciências Sociais e Humanas e, especificamente, à de informação, tendo-se em vista que, naquele momento, era imprescindível o desenvolvimento desta área para o avanço das demais. Por outro lado, analisando-se os fatos em termos da dimensão institucional, tudo parece indicar a efetividade da CAPES no atendimento à sua ação.

Inegavelmente, o que ficou caracterizado nos aspectos discutidos até aqui foi a ausência de sintonia entre as formulações no nível político e a sua efetividade prática. Assim, mesmo que a intervenção do Estado tivesse criado toda

uma infra-estrutura para o desenvolvimento de ciência e tecnologia, instituindo agências de incentivo e fomento à pesquisa e de suporte à Universidade, principalmente aos Cursos de Pós-Graduação, não se efetivou, no nível pretendido, a autonomia propugnada em termos de planos.

Dessa forma, se os dados analisados indicam as contradições relativas à implementação dos Cursos, é preciso acrescentar-lhes a dimensão política, caracterizada pela articulação das oposições e da sociedade civil, reivindicando mudanças e ampliação da participação social.

Por outro lado, são notadamente distintas as conjunturas sob as quais se implementaram os vários Cursos. Se, no início dos anos setenta, a situação era de silêncio e de medo, sem questionamentos à ordem instituída, após 1974, mesmo que ainda fosse contraditório, o quadro apresentava-se não só com uma nova articulação, mas notadamente arregimentado em torno de uma certa esperança.

Embora a proposta de distensão constituísse mecanismo estratégico para manutenção do poder do Estado, seria sob essa bandeira que as oposições e a sociedade civil se articulariam, realizando-se, assim, o contraponto entre o poder do Estado e as demandas da sociedade.

Reanalisando-se os elementos relativos às propostas dos Cursos instituídos no período de 1976 a 1978, tudo parece indicar que estes, ao lado de contemplarem a questão da ciência e da tecnologia, abriram espaço para se refletir sobre a relação entre biblioteca e educação e, ainda, especificamente, sobre a Biblioteca Pública, enfocando-a como instrumento de mudança.

Assim, o somatório desses elementos possibilitou inferir que os Cursos responderam a necessidades concretas colocadas pela

sociedade. Ao fazê-lo, porém, tiveram que considerar como fatores relevantes tanto as necessidades de ordem objetivas, quanto as do contexto, na medida em que, no cenário de maior participação política, era imprescindível observar as demandas dos novos atores em cena, demandas estas que precisavam ser contempladas.

Entretanto, não se pode desconsiderar, também, o papel da teoria do capital humano, que, nas décadas de sessenta e setenta, exerceu influência na realidade brasileira, à medida que postulava ser a educação um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade.

Sob essa óptica, a saída para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento estaria em dinamizar a educação. Do ponto de vista da teoria, haveria, assim, um duplo benefício - ao País e ao indivíduo: ao País, pela possibilidade de chegar ao desenvolvimento; ao indivíduo, pela posse de capital educacional.

é, portanto, dentro desse ideário que, no Brasil, ganharam destaque e expressão a ênfase modernizadora através da educação e do planejamento e a preparação de recursos humanos com vistas a viabilizar o desenvolvimento.

5. CONCLUSÃO

"Crescer para um tempo melhor demanda superar as limitações do tempo presente, e tal superação implica escolhas sofridas - pois a cada escolha sempre corresponde uma renúncia."

Regis de Morais. Entre a educação e a barbárie.

5.1. Analisando as resultantes da pesquisa

Ao se iniciar o presente trabalho, estabeleceu-se a proposta de recuperar a história da criação dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil, bem como de analisá-los de uma perspectiva macroestrutural, para compreender-se a inter-relação **texto/contexto** e aventarem-se as explicações dos fatores subjacentes à institucionalização desses Cursos. A definição quanto à diretriz do trabalho decorreu da preocupação em responder às questões indicadas na Introdução (p. 13 e 14) Essa preocupação centrava-se nos seguintes pontos:

(a) Como e por que se deu a criação desses Cursos na década de setenta, num contexto de controle e repressão política?

(b) Qual foi o papel da CAPES, como órgão de fomento à Pós-Graduação, no que diz respeito à área de Biblioteconomia?

(c) Quais foram as demandas do mercado de trabalho em relação a essa área?

(d) Por que se deu a instituição dos cursos de Pós-Graduação na área de Biblioteconomia com relativa defasagem em relação aos de outras áreas?

A partir das colocações dos participantes do processo (docentes, representantes junto à CAPES à época e discentes) e da análise de material documental, tornou-se patente que não se poderia atribuir a um único fator a condição de elemento acionador da criação e da institucionalização da Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil. Na realidade, a efetividade desses Cursos resultou de um amálgama de intenções, incentivos e necessidades, ganhando importância

nas diferentes conjunturas, e, em alguns casos, foi seguramente influenciada pelo reforço dado pela CAPES.

Assim, de acordo com os dados da história desses Cursos, identificou-se que a sua implantação se deu em dois momentos distintos: num primeiro, em 1970, criou-se o do IBICT; num segundo, no período de 1976 a 1978, tiveram origem os da UFMG, PUCCAMP, UnB e UFPb. O curso do IBICT foi instituído com as seguintes áreas de concentração: Administração de Sistemas de Informação e Documentação - Transferência de Informação; quanto aos demais, as áreas de concentração definidas foram: Biblioteca e Educação e Biblioteca e Informação Especializada, na UFMG; Metodologia do Ensino em Biblioteconomia, na PUCCAMP; Planejamento, Organização, Administração de Sistemas de Informação e Recursos e Técnicas de Documentação e Informação Científica, na UnB; Sistema de Biblioteca Pública, na UFPb.

Em face dos elementos advindos da consolidação da história desses Cursos, destacou-se que foram implantados em conjunturas econômico-políticas distintas, sendo possível inferir que a questão contextual atuou como um dos mecanismos influenciadores na definição das áreas de concentração privilegiadas pelos diferentes programas.

Prosseguindo o trabalho, sistematizaram-se, numa perspectiva geral, os fatores intervenientes na implantação dos Cursos, apresentando-se, de maneira avaliativa, a dinâmica entre a sua idealização e a sua concretização. Complementarmente, apresentaram-se as resultantes da institucionalização de cada um deles. Num último tópico, em consonância com a ótica dos participantes do processo, indicaram-se as alternativas visualizadas para a transformação dos Cursos. A discussão relativa a esses tópicos encontra-se sistematizada a seguir.

5.2. Fatores explícitos da criação dos Cursos

Considerando-se os elementos apresentados e tendo-se como subsídio o referencial teórico utilizado no presente estudo, tornou-se possível concluir que, em sua dimensão explícita, a institucionalização da Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil decorreu do somatório de diferentes necessidades. Dentre elas, destacam-se:

(a) incorporar a pressão do Estado, dando viabilidade à política educacional e atender às propostas do órgão de fomento à Pós-Graduação;

(b) participar da crença desenvolvimentista, na medida em que esta se constituiu em parâmetro orientador das práticas sociais;

(c) atender a demandas contextuais distintas - **milagre brasileiro** e autonomia produtiva -, uma vez que influíram na especificidade dos Cursos implantados, demarcando-a;

(d) constituir instância privilegiada na preparação da elite necessária ao projeto de desenvolvimento nacional;

(e) viabilizar o papel conferido à Pós-Graduação enquanto preparadora de mão-de-obra necessária ao desenvolvimento e elevação do padrão científico e tecnológico;

(f) atender à regulamentação da Pós-Graduação, de acordo com o Parecer n. 977/65, que demandava das instituições educacionais integrarem-se ao esforço de responder às necessidades do País em termos de desenvolvimento nacional;

(g) inserir a área de Biblioteconomia no quadro da política da Reforma Universitária, consolidada através da Lei n. 5540/68;

(h) facilitar o atendimento às exigências fixadas através da Lei n. 5539/68 e do Decreto-Lei n. 465, de 11.02.69, com base nos quais se definiram os níveis de titulação condicionantes para ingresso e promoção na carreira docente;

(i) atender aos determinantes da intervenção da CAPES, tendo-se em vista as fragilidades detectadas nos programas de Pós-Graduação instalados, conforme avaliação realizada em 1975;

(j) viabilizar respostas às dificuldades relativas à área de informação, retratadas pela situação das bibliotecas e pela ausência de um sistema de informação científica e tecnológica no País, conforme apreendido pela mesma avaliação da CAPES, de 1975, e pelo trabalho da Assessoria Bibliotecária desse órgão;

(k) responder à demanda por profissionais com melhor qualificação, visando a atender às necessidades do mercado de trabalho, notadamente àquelas colocadas pelos Cursos de Pós-Graduação em outras áreas, em que já haviam sido implantados.

Parece possível, também, explicar que a distância temporal entre a implantação dos Cursos e a caracterização proposta para cada um deles resultou das diferentes possibilidades propiciadas pelo contexto social. A essas aliaram-se, ainda, as avaliações realizadas pela CAPES e pela sua Assessoria Bibliotecária, que detectaram fragilidades na área de Biblioteconomia.

5.3. A dialética entre a idealização e a concretização

Analisando-se os dados constitutivos deste estudo, tornou-se evidente que eles retratavam a distinção entre o momento de idealização e o de sua concretização, evidenciando-se a dialética que perpassa os processos sociais.

O confronto dessas dimensões - idealização e concretização - tornou claro que os atores envolvidos no processo, ao formularem uma política para a Pós-Graduação, procuraram garantir-lhe inventividade e operacionalidade. Ao fazê-lo, buscaram, também, assegurar o seu desenvolvimento e a sua manutenção ao longo do processo de implantação dos Cursos. Assim, as preocupações básicas foram atender às especificidades definidas no âmbito dos diferentes programas e responder às demandas colocadas em relação à formação dos profissionais da área, norteadas, entretanto, pelos limites intrínsecos a cada Instituição e ao seu contexto específico.

Dessa forma, os Cursos se articularam com vistas a preparar profissionais flexíveis e críticos, com mentalidade mais aberta e questionadora, com preocupação de trabalhar o objeto de estudo - a informação - de uma perspectiva analítica e crítica e de ocupar, de maneira efetiva, o espaço social dentro do cenário de transformações que ocorriam na sociedade brasileira de então.

De forma objetiva, os Cursos foram propostos contemplando-se diferentes necessidades, dentre as quais se destacaram as de: preparar pessoal docente para garantir ampliação e melhoria na formação dos profissionais; capacitar uma elite bibliotecária para gerir e administrar as instituições, que, naquele momento, passaram a ter recursos orçamentários significativos; responder às demandas formuladas por docentes e pesquisadores treinados no exterior e experientes na

BIBLIOTECA "PROF.ª ETELVINA LIMA"
Escola de Biblioteconomia da UFMG

utilização de bibliotecas; e atender às carências de informação advindas da área de ciência e tecnologia.

Entretanto, não se pode desconsiderar a influência de alguns fatores que criaram um ambiente propício para o deslanchar das propostas, ou seja, a dimensão político-econômica da época do **milagre**, com o País desempenhando o papel de "entreposto industrial", e da época posterior, direcionada no sentido de obter "autonomia produtiva". Essas diretrizes político-econômicas vigentes nas diferentes conjunturas e a dimensão cultural a elas correlacionadas influíram na identidade e na ação dos Cursos. A esses fatores, somou-se o papel da legislação de ensino, que conferiu à Pós-Graduação papel preponderante, à medida que a obtenção de titulação passou a constituir exigência para admissão e acesso à carreira docente. Por outro lado, é importante, ainda, destacar a atuação da CAPES enquanto órgão de fomento à Pós-Graduação, tendo-se em vista que, no papel de impulsionadora da área, contribuiu para a viabilização das diferentes propostas.

Revendo-se a implantação dos Cursos em sua dinâmica, verificou-se que foram buscados caminhos alternativos para se concretizarem os projetos. Entre estes, foram importantes a articulação dos meios necessários à infra-estrutura física e ao acervo bibliográfico; a definição de estratégia referente à qualificação de pessoal docente, cuja operação planejada garantiu o preparo dos docentes em cursos no Exterior e viabilizou a efetividade dos Cursos implantados; a realização de estágios de docentes e bibliotecários brasileiros em centros avançados no Exterior e de visitas a estes; a promoção de cursos, no nível de Atualização e Especialização, sobre temas demandados pelo contexto. Deve-se, também, destacar o intercâmbio de pessoal docente no nível intra e interinstitucional, que permitiu a utilização dos recursos

nacionais disponíveis, facilitando a dinâmica do processo de instalação dos Cursos.

Os fatos colocados demonstraram que a institucionalização dos Cursos decorreu, fundamentalmente, das diretrizes estabelecidas por seus formuladores – docentes, representantes da CAPES e discentes –, notadamente em torno dos seguintes pontos:

(a) implantação dos Cursos de acordo com a opção de seus idealizadores, que reconheceram a importância estratégica de se instituir a Pós-Graduação em Biblioteconomia naquele contexto sócio-político;

(b) definição e orientação das diretrizes acadêmicas dos Cursos, norteadas pela preocupação de garantir uma formação de qualidade, através da preparação de profissionais críticos e flexíveis, aptos a responder às demandas veiculadas tanto pelo sistema produtivo quanto pelas diferentes instituições;

(c) engajamento e participação no processo de constituição de uma base em informação na área de ciência e tecnologia, com vistas a contribuir para o alcance da autonomia produtiva e da independência tecnológica, de forma que o País alcançasse posição independente no quadro das diferentes nações.

Entretanto, se essas foram diretrizes sob as quais os Cursos puderam ser enfocados, principalmente se visualizados com relativo distanciamento crítico, seu conjunto se distinguiu da visão que emergiu através da formulação de seus criadores, na medida em que apontaram a distinção entre o idealizado e sua efetivação, ao longo do processo de sua institucionalização. Na realidade, os idealizadores dos Cursos assinalaram a existência de desvios e afastamentos dos

objetivos iniciais e indicaram a necessidade de repensá-los, de forma que voltassem a ter o dinamismo e o papel atribuídos a eles à época da sua criação. Nessa óptica, destacou-se que, em sua concretização, os Cursos apresentaram algumas contradições, tornando-se, portanto, necessário iniciar outro ciclo de desenvolvimento para responder às exigências atualmente colocadas para a Biblioteconomia.

5.4. As resultantes da institucionalização dos Cursos

Com base nos fatos discutidos, é possível afirmar-se que os dados consolidados revelaram os esforços dispendidos pelos diferentes atores na implementação de cada Curso e a percepção de suas fragilidades, ao lado de um sensível questionamento em relação ao confronto: momento de idealização e de concretização. Essa indagação ganhou expressividade e explicitação na seguinte formulação:

> *"... eu acho que realmente nós não conseguimos dar o passo - o grande salto.*
>
> *Olha, eu acho que o grande salto está em você ser, realmente, você ser tupiniquim..."* (EN-n. 4)

Entretanto, caso se atenha, de forma estrita, à concepção de que o idealizado deve ser o realizado, perde-se a dimensão do processo e de suas resultantes, não se interpretando que os desvios de rota e a negação do caminho resultaram do movimento dialético entre os fenômenos que, interpondo desafios à realidade, promoveram sua retradução.

Assim, considerando-se a importância de se destacarem os demais significados que a institucionalização dos Cursos propiciou, consolidam-se, a seguir, as principais resultantes advindas de sua criação:

(a) ampliação do leque de ofertas dos Cursos, com a conseqüente diversificação das áreas de estudo em Biblioteconomia, e da preparação de profissionais, tanto do ponto de vista qualitativo - diversificação do perfil de qualificação -, quanto do quantitativo - possibilidade de um maior número de pessoas serem preparadas, sobretudo a partir da instalação dos Cursos;

(b) delimitação das áreas de interesse específicas a cada Curso, proporcionando identidade às propostas de formação no nível de cada Instituição;

(c) criação, implantação e desenvolvimento dos Cursos, consoante padrões científicos avançados, integrando-os à óptica modernizadora e desenvolvimentista vigente, à época, na sociedade brasileira;

(d) maior dinamismo na produção científica da área, que passou a refletir, criticar e produzir interpretações que contemplaram as contradições da realidade brasileira;

(e) capacitação dos profissionais para atendimento ao mercado de trabalho que, em sua dinamização, demandava pessoal com formação mais aprimorada;

(f) facilitação das discussões de temas da área além dos limites rotineiros, contribuindo para a compreensão e o avanço na interpretação das questões nacionais;

(g) contribuição ao processo de emergência da crítica e do questionamento, através de uma perspectiva conscientizadora, na qual se destacou a preocupação em garantir a inserção e a inter-relação da Biblioteconomia com o contexto social;

(h) desenvolvimento da preocupação com maior engajamento e articulação políticos, tendo em vista a criação, dinamização e ampliação de foros institucionais representativos, para a explicitação e efetividade das demandas da área.

É preciso, ainda, destacar que os Cursos resultaram da motivação e do desejo de mudança que animava os postulantes dos projetos, fazendo-os enfrentar as dificuldades e os

obstáculos para a sua concretização. Olhando-se em perspectiva, verificou-se que foi percorrido um significativo caminho, o que demonstrou que os atores do processo tiveram a sensibilidade de inserir a área de Biblioteconomia nos marcos de outro tempo e de outras questões.

5.5. A síntese propiciada pela pesquisa

Avaliando-se o processo de institucionalização dos Cursos, ficou evidenciado que foram implementados para atender às novas exigências do contexto, notadamente àquelas colocadas pela política educacional, à indução exercida pela CAPES, bem como às demandas do mercado de trabalho. Em síntese, esses fatos esclareceram, de forma parcial, as duas primeiras questões formuladas e responderam às duas últimas. (Ver **INTRODUÇÃO**, p. 13-14.)

Entretanto, é preciso prosseguir-se, considerando-se as interrogações aventadas e discutidas quanto à dimensão subjacente, a fim de explicar a criação dos Cursos em momentos significativos da década de setenta, assim como a defasagem temporal entre a implantação dos Cursos na área de Biblioteconomia em comparação com a dos Cursos das demais áreas. Tais questionamentos corresponderam às preocupações contidas nas questões 1 (um) e 5 (cinco) conforme explicitado no início do presente trabalho. (Ver **INTRODUÇÃO**, p. 13-14.)

Tendo como base as interrogações levantadas quanto aos elementos subjacentes, pode-se afirmar que o Curso do IBICT, criado em 1970, e os da UFMG, da PUCCAMP, da UnB e da UFPb, implantados no período de 1976 a 1978, foram impulsionados por diferentes conjunturas econômicas - **milagre brasileiro** e autonomia produtiva, respectivamente - e desenvolveram-se para viabilizar o processo de modernização, adequando a área de Biblioteconomia à ênfase desenvolvimentista vigorante no contexto social. Entretanto, fez-se necessário considerar não só as possibilidades e os limites intrínsecos à área, como também a dinâmica cultural vigorante nas diferentes conjunturas.

Porém é preciso ressaltar que os argumentos discutidos em relação à interação **texto/contexto** tiveram a pretensão de

deixar em aberto questões para estudo e aprofundamento, ampliando-se muito mais o debate em torno daquela problemática do que se formulando respostas definitivas às interrogações colocadas.

Assim, o exercício do resgate do passado permitiu identificar explicações objetivas para a criação dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil, através da óptica dos participantes, e indicar brechas no claro/escuro do fenômeno analisado.

5.6. Transformação do existente: as alternativas do caminho

Considerando-se os fatos detectados, percebeu-se a importância da constituição dos Cursos em análise e identificaram-se alternativas a serem observadas na transformação do existente. Dessa forma, a recuperação do passado constituiu uma perspectiva valiosa como instrumento facilitador para o entendimento e a visualização das possibilidades que se abriram a mudanças.

Assim sendo, foi primordial considerar a perspectiva dos diferentes participantes que, avaliativamente, indicaram ser necessário o desenvolvimento de profissionais criativos, críticos e inovadores, capazes de responder às necessidades do contexto brasileiro. Em termos teóricos, o destaque foi para que os Cursos dessem continuidade ao desenvolvimento de um arcabouço teórico na área e resgatassem, individualmente, as características de liderança e pioneirismo. Essa opção permitiria marcar, de maneira significativa, a identidade teórica e profissional no que se referia aos Cursos e aos aspectos científicos da Biblioteconomia.

Outro aspecto enfatizado relacionou-se à incorporação e à dinamização dos avanços tecnológicos, à medida que se criavam condições para participação nos processos de mudanças sociais e se trazia, dialeticamente, a possibilidade de sua releitura no contexto cultural da sociedade brasileira.

Verificou-se, ainda, a explicitação de ser imprescindível atentar-se às demandas do mercado, não só influindo sobre elas e fomentando-as, mas também colocando-se à frente das necessidades emergentes da sociedade. Quanto ao profissional, o seu perfil não era o de um bibliotecário generalista, mas o de um especializado nas diferentes áreas do conhecimento, devendo ele, para tanto, preparar-se para a futurologia da área. A esses aspectos, acrescentou-se a importância de se

enfatizar a formação de pessoas mais gabaritadas e ajustadas para trabalhar em equipes interdisciplinares, a fim de se atender à problemática contextual e à da própria área.

Por outro lado, revelou-se, igualmente, importante dar continuidade à política de qualificação de pessoal, por meio de formação no Exterior e, no nível interno, através da promoção de cursos de Especialização, com menor duração, para reciclagem e aprimoramento dos profissionais. Somou-se a esses fatos a importância de se dinamizar a interação entre os Cursos, possibilitando-se o intercâmbio de professores e de alunos, para que fossem utilizadas as diferentes potencialidades de cada um.

Incorporando-se às indicações anteriores, destacou-se, ainda, a perspectiva daqueles que, vinculados ao principal órgão de planejamento da Pós-Graduação - a CAPES -, tiveram a tarefa de pensar e de propor uma dinâmica para a Biblioteconomia na década de setenta. Portanto, escudados na sua experiência, assinalaram ser tarefa da Pós-Graduação, na área, preocupar-se em minimizar o componente de endogenia e fossilização no nível de cada Curso, ou romper com ele; incentivar uma atuação profissional mais reivindicativa em relação às agências financiadoras; e efetivar maior esforço no desenvolvimento de pesquisas na área. Em termos gerais, apontaram que a Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil deveria incorporar maior flexibilidade, favorecendo a criatividade e a originalidade, sem se ater à preocupação com isomorfismo entre os Cursos.

Numa dimensão mais geral, presente na visão dos diferentes **estratos participantes** deste estudo, destacou-se, também, a preocupação com que os Cursos ampliassem a reflexão e a prática. Assim, poderiam repensar e buscar respostas às questões da sociedade brasileira.

Avaliando-se a história dos Cursos pelo referencial teórico subsidiador deste estudo, tornou-se, finalmente, possível visualizá-los e interpretá-los através de outro prisma. Dessa forma, pôde-se inferir que os Cursos, dialeticamente, se retraduziram, assumindo feições consoantes com as possibilidades nacionais, à medida que a dinâmica da realidade lhes foi interpondo restrições e exigindo reposicionamentos, para responder aos desafios que se apresentavam.

Finalizando, é oportuno chamar a atenção para o fato de que a presente análise está circunscrita e um momento determinado e limitada aos dados obtidos. É preciso, ainda, considerar que a própria dinâmica do existir desses Cursos provavelmente recolocou outras questões, haja vista que informações disponíveis assinalaram processos de discussões e/ou avaliações em Minas Gerais, Paraíba e Distrito Federal.

Hoje, porém, parece pertinente pensar que, em face da nova conjuntura vivenciada pelo País e dos atuais questionamentos à Universidade Brasileira, há outros desafios sendo colocados aos profissionais em geral, especialmente aos da Biblioteconomia. Entretanto, pode-se crer que novas alternativas estão sendo buscadas com vistas a garantir o avanço e as transformações necessárias à área de Biblioteconomia. No entanto, antes de iniciar-se ou prosseguir-se o processo de mudança, parece pertinente meditar sobre a seguinte formulação:

> *"A transformação não é produto do avanço na esfera da consciência e também não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária."*
> (FERNANDES, 1986:36)

ANEXO 1

Roteiro para Entrevista e/ou Depoimento

- Participantes do Processo de Criação dos Cursos -

ROTEIRO PARA ENTREVISTA E/OU DEPOIMENTO

Esclarecimento: O presente roteiro servirá de orientação para entrevista e/ou depoimento e deverá ser respondido com base na memória e na visão pessoal dos fatos por parte do entrevistado e/ou depoente, enquanto participante do processo de criação do Curso.

A. Rememoração do processo

1. Criação do curso:

- motivos;
- fatores conjunturais, em nível local e nacional, considerados pelo MEC/CAPES para alocação do Curso na Instituição;
- infra-estrutura existente, facilitadora da implantação do Curso na Instituição.

B. Caracterização do Curso

2. Identidade:

- tipo de formação pretendida;
- área de especialização a ser privilegiada pelo Curso, quando de sua implantação, e as razões dessa opção;
- perfil do profissional desejado;
- formas de ação planejadas e estratégias metodológicas para viabilizar o objetivo do curso.

C. Contexto social/década de 70

3. Influências sociais:

- forças econômicas e políticas à época da criação do curso;
- formas de controle e direcionamento existentes tendo em vista as diretrizes do processo educativo, refletidas no âmbito da Instituição;
- alternativas utilizadas para resistir a possíveis formas de controle sobre o Curso e a Instituição.

D. Contraposição entre o momento atual e o passado

4. Perspectiva atual":

- visão comparativa entre o Curso hoje e o planejado no passado;
- contradições hoje existentes no Curso e as causas da sua ocorrência;
- perspectivas atuais do Curso e desafios a serem enfrentados.

ANEXO 2

Roteiro para entrevista

Ex-Diretor da CAPES

Roteiro para a entrevista - Ex-Diretor da Capes

Esclarecimento: As informações deverão basear-se na memória e visão pessoal do entrevistado, enquanto participante do processo.

1. Proposta e filosofia do órgão
   Caracterização
   - filosofia do órgão (à época);
   - proposta de ação (à época);
   - fatores estruturais e conjunturais que influíram na definição dessa filosofia e na sua proposta de ação;
   - objetivos a atingir a curto, médio e longo prazos.

2. Relação entre a proposta do órgão e as demandas governamentais no nível educacional
   - Quais foram as influências sobre a atuação do órgão demandada pela Reforma Universitária?
   - Que áreas de Conhecimento foram priorizadas? Quais foram os objetivos a atingir e/ou problemas a serem solucionados?
   - Quais eram as demandas para as áreas de Ciência e Tecnologia e de Ciências Humanas?
   - Qual foi a opção do órgão para viabilizar as demandas recebidas?

3. Atuação do órgão em termos da área de biblioteconomia
   - Que razões influenciaram o incentivo à área de Biblioteconomia?
   - Quais foram os objetivos a serem atingidos pelos cursos?
   - Quais foram as facilidades e as dificuldades para a implantação dos Cursos?
   - Qual a inter-relação entre as demandas das demais áreas e as necessidades de dinamização do suporte informacional?

4. Avaliação comparativa entre 1970 e momento atual.

Visão comparativa entre o momento anterior e a atuação atual do órgão:

- Que fatores explicam o maior ou menor afastamento daquelas propostas?
- Qual a visão comparativa entre a criação dos cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia e sua concretização hoje?
- Se houve, quais as contradições e desafios a serem enfrentados
  . pela CAPES;
  . pelos Cursos de Pós-Graduação em outras áreas;
  . pelos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia?

ANEXO 3

.Roteiro para entrevista

- Ex-Assessor da CAPES -

Roteiro para entrevista - Ex-Assessor da CAPES

Esclarecimento: As informações deverão basear-se na memória e visão pessoal do entrevistado, enquanto participante do processo.

A. Rememoração do processo

1. Assessoria de Planejamento Bibliotecário:
   - por que da criação da Assessoria na CAPES;
   - objetivos a atingir;
   - recursos disponíveis para viabilizar as ações.

B. Relação entre Assessoria x Cursos de Pós-Graduação

2. Interpenetração das realidades:
   - Que relação havia entre Assessoria e criação ou institucionalização da Pós-Graduação?
   - Quais as necessidades percebidas pela Assessoria de Planejamento Bibliotecário em termos de formação dos profissionais de Biblioteconomia?
   - Qual deveria ser o papel dos Cursos de Pós-Graduação na formação dos profissionais?
   - Qual foi a contribuição da Assessoria de Planejamento Bibliotecário, da CAPES, para viabilizar a criação ou institucionalização dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia?
   - Que ações da Assessoria de Planejamento Bibliotecário foram intervenientes na dinâmica dos cursos de Pós-Graduação?

C. Influências do Contexto Social

3. Necessidades Sociais:
   - Quais foram as forças econômicas e políticas que propiciaram destaque à questão da formação de pessoal na área de Biblioteconomia, bem como incentivaram o planejamento bibliotecário?

- Se havia, qual a relação entre necessidades econômicas e suporte à Ciência e Tecnologia?
- Quais as necessidades da sociedade a serem atendidas pelas bibliotecas e programas de Pós-Graduação?

D. Contraposição entre o momento atual e o passado

4. Avaliação

- Comparativamente, que análise pode ser feita entre o planejado e o realizado?
- Se houve, quais foram as dificuldades que se interpuseram entre o idealizado e o real?
- Hoje, que desafios devem ser enfrentados tanto pelos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia, quanto pelas bibliotecas?
- Como analisar o papel da Assessoria de Planejamento Bibliotecário ao longo do tempo?

ANEXO 4

Questionário enviado aos ex-alunos

PESQUISA: Institucionalização da Pós-Graduação em Biblioteconomia no Brasil: interpretação contextual

IDENTIFICAÇÃO

NOME: .....

Pós-Graduação em: ..... Grau: Mestre [ ]

Especialização [ ]

Data de entrada no curso: .../.../...

Data de obtenção da titulação: .../.../...

Título da dissertação: .....

.....

1. Em que Instituição você frequentou o Curso de Mestrado?

   .....

2. Quais foram os motivos que o levaram a escolher cursar a Pós-Graduação nessa Instituição?

   .....

   .....

   .....

3. Escreva quais foram as razões que o levaram a fazer a Pós-Graduação?

   .....

   .....

   .....

4. Qual era o significado da Pós-Graduação para você, à época em que decidiu fazer o curso?

   .....

   .....

   .....

5. Quais eram as necessidades profissionais que você pretendia resolver, fazendo o curso?

   .....

   .....

   .....

6. Em termos da sua percepção, quais eram os objetivos do curso, fixados pela Instituição, visando a formação do profissional?

7. Descreva qual era, a nível formal, a proposta metodológica do curso, visando a consecução dos objetivos definidos em termos da formação profissional?

8. Do seu ponto de vista, havia inter-relação entre a proposta metodológica formal e sua consecução prática?

9. Quais eram, do seu ponto de vista, as necessidades sociais que o curso tinha como objetivo atender?

10. Como você percebia a relação entre a formação profissional e as necessidades do mercado de trabalho?

11. Qual foi a contribuição e participação dos consultores e professores estrangeiros, na concepção e orientação do curso?

12. Havia direcionamento ou limites à atuação discente?
Sim [ ] Como se dava?
Não [ ]

ANEXO 5

Lista de Participantes da Pesquisa

Lista de Participantes da Pesquisa[1]

- Ana Lúcia Maia Bonato (Doc)
- Anna da Soledade Vieira (Doc)
- Antônio Agenor Briquet de Lemos (Doc)
- Antônio Miranda (Doc)
- Célia Ribeiro Zaher (Doc)
- Darcy Closs (Doc)
- Elisabeth Márcia Martucci (Dis/PUCCAMP)
- Emir José Suaiden (Disc/UFPb)
- Etelvina Lima (Doc)
- Gaston Litton (Doc)
- Hagar Espanha Gomes (Doc)
- Julia Van Damme (Doc)
- Marcos Antônio Romero (Disc/UFMG)
- Maria Antonia Puik Belfort de Matos (Doc)
- Murilo Bastos Cunha (Disc/UFMG)
- Nice Figueiredo (Doc)
- Pérola Cardoso Raulino (Disc/IBICT)
- Regina Fraceto (Disc/PUCCAMP)
- Suzana Machado Pinheiro Mueller (Doc)
- Vera Regina Ferreira (Disc/UnB)
- Zita Catarina Prates de Oliveira (Disc/UnB)

---

[1] Listagem elaborada em cumprimento de exigência formulada pelo Prof. Murilo Bastos Cunha, membro da Banca Examinadora da dissertação.

6. BIBLIOGRAFIA

001. ALBERTI, V. **História oral:** a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa Documental de História Contemporânea do Brasil, 1989. 197p.

002. ALENCAR, F. et al. **História da sociedade brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981. 339p.

003. ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984).** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 337p.

004. AMARAL, S. A. do. O curso de mestrado em Biblioteconomia e Documentação da UnB sob o ponto de vista dos discentes. In: ENCONTRO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9, 1988, São Paulo [cópia xerox].

005. ANDRADE, R. de C. Brasil: a economia do capitalismo selvagem. In: KRISCHKE, P. J. (Org.) **Brasil: do "Milagre a abertura".** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1983. p.121-150.

006. ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

007. ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira:** um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Cortez, 1982. 190p.

008. BERGER, P. I., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1976. 247p.

009. BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979. 402p.

010. BRASIL. Decreto n. 63 281 - 25 set. 1968. Relator: Newton Sucupira. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino superior:** legislação e jurisprudência. 3. ed. Rio de Janeiro: Es. n.I, 1971a. p. 104-203.

011. BRASIL. Decreto n. 67348 - 6 out. 1970. Institui o Programa Intensivo de Pós-Graduação, nas áreas ligadas ao desenvolvimento tecnológico do país, e dá outras providências. Estatuto do magistério superior. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino superior:** legislação e jurisprudência. 3. ed. Rio de Janeiro: Es. n.I, 1971b. p.82-84.

012. BRASIL. Decreto n. 67350 - 6 out. 1970. Dispõe sobre a implantação de Centros regionais e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino**

superior: legislação e jurisprudência. 3. ed. Rio de Janeiro: Cs. n.3, 1971c. p.82-84.

013. BRASIL. Decreto - Lei n. 465 - 11 fev. 1969. Estabelece normas complementares à Lei n. 5539, de 27 de novembro de 1968, e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino Superior**: legislação e jurisprudência. 3. ed. Rio de Janeiro: Cs. n.3, 1971d. p.121-124.

014. BRASIL. Decreto - Lei n. 477- 26 fev. 1969. Define infrações disciplinares praticada por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino Superior**: legislação e jurisprudência. 3. ed. Rio de Janeiro: Cs. n.3 1971c. p.139-141.

015. BRASIL. Lei n. 4024 - 20 dez. 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino Superior**: legislação e jurisprudência. 3. ed. Rio de Janeiro: Cs. n.3, 1971f, p.27-47.

016. BRASIL. Lei n. 4881 - A - 6 dez. 1965. Estatuto do magistério superior. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino Superior**: legislação e jurisprudência. 3. ed. Rio de Janeiro: Cs. n.3, 1971g. p. 95-104.

017. BRASIL. Lei n. 5539 - 27 nov. 1968. Modifica dispositivos da Lei n. 4881 - A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério superior, e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino Superior**: legislação e jurisprudência. 3. ed. Rio de Janeiro: Cs. n.3, 1971h. p. 117-121.

018. BRASIL. Lei n. 5540 - 28 nov. 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino Superior**: legislação e jurisprudência. 3. ed. Rio de Janeiro: Cs. n.3, 1971i. p. 53-65.

019. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Secretaria Executiva. **Implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação em 1976**. 3. relatório do CNPG Brasília, 1977. 23p.

020. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Definição dos cursos de pós-graduação. Parecer n. 977/65. Relator: Newton Sucupira. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino superior**: legislação e jurisprudência. 3. ed. Rio de Janeiro: Cs. n.3, 1971j. p. 104-203.

021. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação. Parecer n. 77/69. Relator: Newton Sucupira. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino superior**: legislação e jurisprudência. 3. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 1971. p. 104-203.

022. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985**. Brasília, [s. d.]. 12p.

023. BRASIL. Presidência da República. **I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 1972/74**. Brasília, 1971m.

024. BRUNELLI, M. R. de M. O método dialético. **Kriterion**: Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v. 25, n. 73, p. 3-26, jul./dez. 1984.

025. BUENO, W. da C. A política nacional de informação científica e tecnológica. **Revista Comunicação e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 39-44, mar. 1982.

026. CAMARGO, A. A. de. O ator, o pesquisador e a história: impasses metodológicos na implantação do CPDOC. In: NUNES, E. de O. (org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 276-304.

027. CAMPOS, M. A. P. Política de pós-graduação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 128, p. 232-248, out./dez. 1972.

028. CANNELL, C. F., KAHN, R. L. Coleta de dados por entrevista. In: FESTINGER, L., KATZ, D. **A pesquisa na psicologia social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974. p. 319-364.

029. CARDOSO, F. H. O modelo político brasileiro. In: _____. **O modelo político brasileiro e outros ensaios**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977. Cap. 3, p. 50-82.

030. CARR, E. H. **Que é história**? 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 130p.

031. CARTWRIGHT, D. P. Análise do material qualitativo. In: FESTINGER, L., KATZ, D. **A pesquisa na psicologia social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974. p. 403-449.

032. CARVALHO, A. de O. Pós-Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação; reflexões, sugestões, experiências. **R. Esc. Bibliotecon. UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 289-309, set. 1978.

033. CESARINO, M. A. da N., FERREIRA, M. L. A. de G. Relatório da IV Reunião de Coordenadores de Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação. **R. Esc. Bibliotecon. UFMG**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 254-281, set. 1981.

034. CHAUí, M. de S. Apresentação: Os trabalhos da memória. In: BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979. p. XVIII - XXXII.

035. _____. Crítica e ideologia. In: _____. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982. p. 15-38.

036. _____. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JUNIOR, B. et al.. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 31-56 (Debate 8).

037. COELHO, E. C. Da ignorância específica (ou da Estética Sociológica). In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.155-177.

038. COMPARATO, F. K. Segurança nacional. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 51-57, dez. 1981.

039. CORDOVA, R. de A. et. al. A emergência da pós-graduação no Brasil. In: _____ **A pós-graduação na América Latina**: o caso brasileiro. Brasília: MEC/CAPES-UNESCO/CRESALC, 1986.

040. COSTA, E. V. da. Da Monarquia a República: momentos decisivos. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, Cs. d.] 361p.

041. COSTA, J. F. da. O sistema nacional de informação científica e tecnológica (SNICT). **Rev. Bibliotecon. Brasília**, Brasília, v. 1, n. 2, jul./dez. 1973.

042. CRUZ, S. C. V. e C., MARTINS, C. E. De Castello à Figueiredo: uma incursão na pré-história da "abertura". In: SORJ, B., ALMEIDA, M. H. T. de. **Sociedade e política no Brasil pós-64**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 13-61.

043. CUNHA, L. G. C. da. Sistemas de Biblioteca e redes de informação. **R. Bibliotecon. Brasília**, Brasília, v. 5, n. 1, p. jan./jun. 1977.

044. CUNHA, L. A. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Rev. de Adm. de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, p. 66-70, set./out. 1974.

045. _____. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 332p.

046. _____. O "milagre brasileiro" e a política educacional. **Argumento**. São Paulo, v. 1, n. 2., p. 45-54, 1973.

047. CUNHA, M. B. da. Necessidades atuais de bibliotecários no Brasil. **Rev. Bibliotecon. Brasília**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 1974.

048. _____. O bibliotecário brasileiro na atualidade. **Rev. Esc. Bibliotecon. UFMG**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 178-194, set. 1976.

049. _____. O papel do bibliotecário na sociedade brasileira. **Rev. Esc. Bibliotecon. UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 7-26, mar. 1978.

050. CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. 134 p.

051. DEBERT, G. G. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. In: CARDOSO, R. C. L. (org.) **A aventura antropológica**: teoria e pesquisa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986. p. 141-156.

052. DIRETRIZES Básicas para a implantação do Sistema Nacional de Informação Científica e Tecnológica (SNICT). **Ci. Inf.** Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 69-72, 1973.

053. DREIFUSS, R. A. **1964: a conquista do Estado**: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981. 814p.

054. ENCONTRO SOBRE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. 2, 1978, João Pessoa. João Pessoa: UFPb, 1978. 13p. (Relatório).

055. EVERS, T. Sobre o comportamento político das classes médias no Brasil, 1963-1977. In: KRISCHE, P. J. (Org.). **Brasil**: do "milagre à abertura". 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. p. 83-102.

056. FARINAS, V. H. P. Sobre biblioteconomia. **Rev. Bibliotecon. Brasília**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-144, jul./dez. 1973.

057. FAVERO, M. L. de A. Universidade: poder e participação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 16, p. 42-62, dez. 1983.

058. FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: FISCHMANN, R. et al. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 13-37.

059. _____. Reforma universitária e mudança social. **Argumento**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 5-22, 1974.

060. _____. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

061. FERREIRA, M. L. A. de G. Seminário sobre "A formação do Bibliotecário face às exigências profissionais da atualidade". **Rev. Esc. Bibliotecon. UFMG.** Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 251-263, set. 1973.

062. FIGUEIREDO, N. (Ed.) **O ensino de bibliotecономia no Brasil**: relatório de equipe de pesquisa sobre o **status quo** das escolas de biblioteconomia e documentação, com ênfase na situação do pessoal docente. Brasília: CAPES, 1978. 3v.

063. FONSECA, E. N. da. Desenvolvimento da Biblioteconomia e da bibliografia no Brasil. **Revista do Livro**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 95-124, mar. 1957.

064. _____. **A bibliotecономia brasileira no contexto mundial**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

065. FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Edart, 1977. 135p.

066. FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola im(produtiva)**: um re(exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. 235p.

067. GADOTTI, M. A universidade brasileira: funções, estrutura de poder, perspectivas. In: _____. **Educação e poder**: Cortez: Autores Associados, 1982. p. 112-122.

068. _____. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. 175p.

069. GARCIA, M. L. de A. A informação científica e tecnológica no Brasil. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 9, n. 1/2, p. 41-81, 1980.

108. _____. O curso de pós-graduação em biblioteconomia da UFMG: análise e perspectivas. **Rev. Esc. de Bibliotecon. UFMG**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 146-153, mar. 1985. (Comunicação).

109. PAOLI, N. J. **Ideologia e hegemonia**: as condições de produção da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1981. 103p.

110. PAULA FILHO, W. de P. P. **Pós-Graduação**: instrumento ou estorvo da tecnologia nacional? **Dados e idéias**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 30-38, out./nov. 1976.

111. PEREIRA, L. B. A dialética da redemocratização e da "abertura". In: _____. **Pactos políticos**: do populismo à redemocratização. São Paulo: Brasiliense, 1985. Cap. 5, p. 101-123.

112. PLANO Nacional de Pós-Graduação. Separata da Vox Legis, São Paulo, n. 80, p. 1-56, ago. 1975.

113. POLKE, A. M. A. Ensino de Biblioteconomia: manutenção ou mudança? **Rev. Esc. Bibliotecon. UFMG**. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 13-29, mar 1983.

114. A PÓS-GRADUAÇÃO na perspectiva do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 128, p. 211-214, out./dez. 1972.

115. A PÓS-GRADUAÇÃO no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 128, p. 388-397. out./dez. 1972.

116. A PÓS-GRADUAÇÃO: jurisprudência e legislação **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 128, p. 331-334, out./dez. 1972.

117. PROPOSTAS, recomendações e decisões aprovadas pela plenária. In: ENCONTRO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9, 1988, São Paulo. [cópia xerox].

118. RAMALHO, F. A. et al. **Reforma curricular**: uma proposta. João Pessoa: Curso de Mestrado em Biblioteconomia da UFPb, 1986. 23p. [cópia xerox].

119. RATTNER, H. Planejamento da Ciência para o desenvolvimento: comentário crítico. **Educação e sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 80-88, 1980.

120. _____. Política de informação para administração e planejamento de Ciência e Tecnologia. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 21-24, jul./dez. 1983.

121. _____. Pós-graduação, pesquisas e serviços. In: SEMINÁRIO SOBRE O SISTEMA UNIVERSITÁRIO E A SOCIEDADE BRASILEIRA, João Pessoa, out. 1978. **Anais...** Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras CNPq, 1979. p. 73-75.

122. REIS, A. S., REIS, A. H. S. Análise do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da Escola de Biblioteconomia da UFMG: a ótica discente. **R. Esc. Bibliotecon. UFMG**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 123-145, mar. 1985.

123. ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980. 267p.

124. RODRIGUES, N. Estado e educação no Brasil. **Rev. Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 10, p. 41-53, set. 1981.

125. _____. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982. 158p.

126. SALEM, T. Entrevistando famílias: notas sobre o trabalho de campo. In: NUNES, E. de O. **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 47 a 64.

127. SANTANA, V. A política da ciência no Brasil: uma discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 24, 1974, Recife. **Anais...** Recife. SBPC, 1974.

128. SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71. In: GARCIA, W. E. (org.). **Educação brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976. p. 174-194.

129. _____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez, 1987. 158p.

130. SCHAFF, A. A relação cognitiva. O processo do conhecimento. A verdade. In: _____. **História e verdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. Cap. 1, p. 65-98.

131. _____. O caráter de classe do conhecimento histórico. In: _____. **História e verdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. Cap. 2, p. 141-185.

132. SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia**: a política do conhecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 165p.

133. *SEMINÁRIO SOBRE PÓS-GRADUAÇÃO. A pró-reitoria de* pesquisa e pós-graduação no sistema universitário, 1976, Brasília. Brasília: 1976. 32p.

134. SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986. 106p.

135. SILVA, V. A. C. O método histórico: premissas a considerar no estudo da política brasileira. In: SEMINÁRIOS: ASPECTOS QUALITATIVOS DA PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS. APLICAÇÕES A BIBLIOTECONOMIA, 1986, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia/Departamento de Psicologia UFMG, 1986.

136. SINGER, P. **A crise do "milagre":** interpretação crítica da economia brasileira. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 167p.

137. SOUZA, L. A. G. de. Universidade Brasileira: crescimento para quê e para quem? (constantes e variáveis do pacto populista ao modelo autoritário). **Encontros com a Civilização Brasileira.** Rio de Janeiro, n. 13, p. 175-194, jul. 1979.

138. SOUZA, M. I. S. de. **Os empresários e a educação:** o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

139. SUCUPIRA, N. **A pós-graduação entre a autenticidade e a alienação.** Brasília: Senado Federal. Fundação UnB, 1979, V. 4, p. 35-60.

140. _____. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Forum Educ.** Rio de Janeiro: v. 4, n. 4, p. 3-18, out./dez. 1980.

141. _____. Ensino superior: expansão, reforma e pós-graduação. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos,** Rio de Janeiro, v. 58, n. 128, p. 216-223, out./dez. 1972.

142. TARAPANOFF, K. Planejamento da informação científica e técnica do Brasil. **R. Esc. Bibliotecon. UFMG.** Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 284-301, set. 1984.

143. TAVARES, M. C., ASSIS, J. C. de. **O grande salto para o caos:** a economia política e a política econômica do regime autoritário. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 107p.

144. THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.

145. UNESCO, **Unisist**: Sinópsis del estudio sobre la posibilidad de estabelecer un sistema mundial de información científica. Paris, UNESCO, 1971. 94p.

146. VANDAMME, J., CARTAXO, H. M. A pós-graduação em sistema de bibliotecas públicas: uma realidade. **Rev. de Bibliotecon. de Brasília**, Brasília, v. 7, p. 210-229, dez. 1979.

147. VEIGA, L. da. et al. UFMG: trajetória de um projeto modernizante. **Revista do Departamento de História**, Belo Horizonte, n. 5, p. 5-40, dez. 1987.

148. VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (org.) **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

149. VELOSO, J. R. [coord.]. A política de pós-graduação em educação. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1, 1980. São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC, 1980. p. 217-224.

150. VIEIRA, A. da S. A formação de administradores de bibliotecas: na berlinda o programa da UFMG. **Rev. Esc. Bibliotecon. UFMG**. Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 136-60, set. 1977.

151. VIEIRA, A. da S., LIMA, E. A pós-graduação em Biblioteconomia e a função de uma liderança nacional. **R. Esc. Bibliotecon. UFMG**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 125-35, set. 1977.

152. VIEIRA, A. da S. Brazil, library education in. IN: ENCYCLOPEDIA of Library and Information Science. New York, Marcel Dekker, 1988. v. 43, suppl. 8, p. 31-37.

153. VIEIRA, A. da S. Repensando a biblioteconomia. **Ci. Inf.** Brasília, v. 12, n. 2, 81-85, jul./dez. 1983.