

CURSOS DE GRADUAÇÃO PROFISSIONALIZANTES: FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO *

RESUMO: A transformação do mercado de trabalho demanda um novo modelo de formação acadêmica. A experiência do Curso de Biblioteconomia da ECA-USP tem demonstrado que a adequação entre mercado e formação depende de uma concepção global de aprendizagem que permita articular eficazmente os vários elementos presentes no processo. Nesse sentido, deve-se: a) superar a polarização entre conteúdos teóricos e práticos que acompanha historicamente a organização curricular da área; b) organizar os conteúdos específicos em um conjunto restrito de disciplinas obrigatórias e os conteúdos acessórios em disciplinas optativas; c) redimensionar a função do discente e do docente, tornando-os co-responsáveis, pelo processo de aprendizagem; d) considerar o profissional como sinalizador de mudanças e transformações do universo profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Mercado de trabalho; Formação profissional; Formação acadêmica; Currículo; Escolas de Biblioteconomia.

*Maria de Fátima G.M. Tálamo***

O final dos anos 80 marcou uma efetiva discussão sobre a eficiência e a adequação das estruturas curriculares dos cursos de graduação. A visível transformação do mercado de trabalho atrelada às crescentes competências profissionais capazes de propor soluções rápidas e eficientes exigências de para problemas cada vez mais imprevisíveis demandam, em larga medida, um novo modelo de formação acadêmica. Além disso, o perfil do aluno que adentra a Universidade também se modificou. Longe de buscar um diploma universitário que lhe confira "status" universitário, o aluno de hoje procura a obtenção de qualificações que o diferencie no conjunto anônimo de profissionais.

* Texto elaborado com base no relatório "Revisão curricular: princípios utilizados para a elaboração do currículo pleno", elaborado pela autora, enquanto presidente da Comissão de Coordenação de Curso do CDB-ECA-USP.

** Professor Assistente Doutor no Depto. de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicações e Artes - USP



Desse modo, é preciso estabelecer uma sintonia entre o ensino e o mercado de trabalho. No entanto, essa relação, embora constantemente proclamada, não dispõe de formas consensuais efetivas de materialização. “Boa parte do meio empresarial... vê no acadêmico um sonhador desligado das realidades do dia-a-dia” (MINDLIN 1991:107). Para a Universidade, por sua vez, o mercado propõe muitas vezes cobranças imediatistas que, longe de contribuírem para uma possível solução da questão, apenas demonstram desconhecimento das funções e dos objetivos da aprendizagem de nível superior.

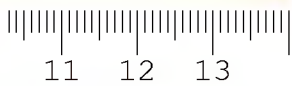
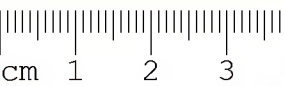
Embora a universidade, como parte da sociedade, tenha compromissos que ultrapassam a subordinação a interesses imediatos de mercado, ela não se tem furtado à responsabilidade de, pelo menos, tentar um maior entrosamento com o mercado de trabalho, dispondo estruturas curriculares para os seus cursos profissionalizantes que visam, simultaneamente, ao aperfeiçoamento da formação do profissional e do cidadão.

Nesse sentido, a experiência curricular que vem sendo realizada pelo Departamento de Biblioteconomia (CBD) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo tem demonstrado que, para mudar, o importante, além de uma disposição efetiva para isso, é o estabelecimento de uma concepção global de aprendizagem que permita a articulação eficaz dos vários elementos presentes no processo de ensino. É essa experiência que será objeto da presente exposição.

A graduação em Biblioteconomia e Documentação

O primeiro currículo mínimo para o curso de graduação em Biblioteconomia data de 1962 e contemplava na sua organização disciplinas culturais e técnicas, com predominância dessas últimas. Refletia, desse modo, a tendência presente no ensino que lhe antecedeu, qual seja do treinamento técnico dos futuros profissionais que já contavam com uma considerável bagagem cultural.

Antes de 1962, duas foram as tendências marcantes na formação do bibliotecário. A primeira, com nítida ênfase no aspecto humanístico, foi representada pelo curso promovido pela Biblioteca Nacional, implantado em 1911 (SOUZA 1990:33). Refletia a tendência francesa de formação profissional na área, substituída, em 1929, pela influência da escola norte-americana, segundo a qual se organizou o curso de biblioteconomia do Colégio Mackenzie. Esta segunda tendência, que preconizava a supremacia da formação técnica, seria sedimentada posteriormente, em 1936, com a implantação do curso de biblioteconomia do Departamento Cultural da Prefeitura de São Paulo. O responsável pela sua implantação, Rubens Borba de Moraes, afirmava que “a idéia fundamental dessa Escola era preparar tecnicamente os bibliotecários... seus alunos chegavam à Biblioteconomia com a cultura de quem fez um curso universitário, um curso



superior, para adquirir a técnica, essa técnica rotineira de trabalho” (SOUZA 1990:93).

Nesse contexto, o currículo mínimo do curso de biblioteconomia, datado de 1962, apenas conferiu um estatuto universitário à formação, que continuou na sua essência inalterada. Isto pode ser observado pela confirmação, nesse currículo, da dicotomia formação técnica/formação humanística, que acompanha, desde a sua origem, o ensino da biblioteconomia.

De fato, o currículo mínimo de 1962 pouco acrescentou às discussões sobre a caracterização do núcleo específico e fundamental da formação, limitando-se a legitimar a natureza tecnicista da área - nele “as disciplinas técnicas respondiam por 70% do total de disciplinas oferecidas” (Mueller 1985:7) -, que, enquanto tal, se contrapõe à necessidade de formação acadêmica na área.

Em 1982, um novo currículo mínimo é proposto, preconizando a organização das matérias que o compõem segundo sua natureza: fundamentação geral, instrumental e formação profissional. Se com isso se pretendia neutralizar a visão polarizada que se tinha da formação do bibliotecário e a conseqüente supremacia da técnica, o objetivo não foi atingido.

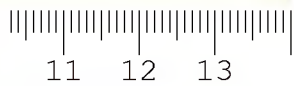
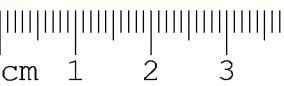
Na verdade, à proposta do currículo mínimo de 1982 não se seguiu a implantação de estruturas de ensino mais flexíveis, nas quais a teoria e a prática se encontrassem em movimento contínuo. Ao contrário, o que se pôde verificar foi uma série de implantações curriculares que afirmavam de forma crescente a oposição entre os conteúdos presentes na formação.

Com a permanência da oposição teoria/prática e a adoção do enfoque tecnicista que caracteriza historicamente o ensino na área, na prática os processos de aprendizagem reduzem-se apenas ao fazer pelo fazer, isto é, a uma reprodução automática de procedimentos biblioteconômicos e documentários, dos quais se desconhecem os aspectos teóricos e metodológicos fundamentais. Como consequência, nota-se uma “fidelidade dogmática a códigos de catalogação, normas de documentação e sistemas de classificação, muitas vezes idolatradas com cegueiras que não vislumbram os fins a que devem servir” (FIGUEIREDO 1978:139).

Nesse quadro, a substituição e a alteração de estruturas curriculares pouco influência terão na melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Antes de fazê-las é preciso estabelecer uma concepção global de ensino, ou seja, um modelo que permita interpretar as variáveis do ensino profissionalizante no quadro geral dos objetivos da formação global preconizado pela Universidade.

A formação de uma concepção de ensino profissionalizante

Muitas são as atividades exercidas pelo bibliotecário no mercado de trabalho e múltipla é também sua natureza. Algumas delas remetem a operações repetitivas e técnicas - outras referem-se à administração de processos em organizações



diversas, outras ainda exigem conhecimento teórico-reflexivo que as relacionam com a pesquisa e a produção do conhecimento. Na ausência de uma estrutura de ensino global - níveis técnico, tecnológico e universitário -, precisa e objetiva, o mercado de trabalho assume a responsabilidade de resolver a forma de integração das competências variadas através de "funções". Assim, o bacharel em Biblioteconomia, muitas vezes, é o técnico, outras o administrador de bibliotecas ou de centros de informação, ou ainda o gerente de serviços de informação.

Essa situação nos permite inferir o que se segue:

a) induzir exclusivamente a partir do mercado de trabalho um perfil do bibliotecário é um risco, pois serão tantos os perfis quanto forem os contextos analisados;

b) a unidade de ensino não pode se furtar a expressar de maneira clara o profissional que pretende formar e deve fazê-lo da melhor maneira possível.

No caso particular do Departamento de Biblioteconomia da ECA/USP, partimos do pressuposto elementar - que pode, à primeira vista, parecer banal mas que foi fundamental para a execução do projeto de reforma curricular - que respondemos por um curso de nível universitário, integrado a uma Universidade.

Nesse sentido, não nos compete treinar os alunos nas atividades práticas e repetitivas. Não formamos o aluno para que responda apenas à questão "como fazer esta operação técnica?" mas também "por que fazê-la?" e mais ainda "por que não fazer outra em tais condições..." ou então "por que não elaborar/construir outra operação técnica mais eficiente e mais adequada?". De modo resumido, portanto, abandonamos a "fazer técnico" como objetivo do processo de aprendizagem, substituindo-o pela apresentação e discussão de metodologias específicas, seus princípios e natureza de suas operações. Não anulamos, portanto, o "fazer" mas o dimensionamos face a um quadro teórico/reflexivo que lhe confere outro estatuto, afastando-o da abordagem tecnicista do ensino que insiste no "fazer pelo fazer" destituído de sentido.

Concretizamos a idéia assinalada determinando as metodologias, as operações e os conteúdos específicos da área, organizando-os, em seguida, em um número reduzido de disciplinas, que passou a integrar o conjunto de disciplinas obrigatórias. Determinou-se, desse modo, um núcleo específico — segmentado em disciplinas obrigatórias — responsável pela caracterização da área. Nele estão inseridas as operações técnicas responsáveis pela seleção, disseminação e organização da informação, bem como aquelas relativas à administração e gerenciamento de serviços e sistemas documentários. Participam também desse núcleo os conteúdos fundamentais para a compreensão e para a reflexão sobre essas operações e metodologias, que as contextualizam, conferindo-lhes significado específico.

Assim, o núcleo específico manifesta-se inicialmente, como configuração particular das matérias do currículo mínimo. As disciplinas que o integram organizam-se segundo sua natureza de fundamentação geral, instrumental e



profissionalizante e seus conteúdos relacionam-se ao objetivo específico da formação. Com isso afirma-se que o conteúdo programático de cada disciplina que integra esse núcleo vincula-se à questões específicas da área. Por exemplo, o conteúdo da disciplina “Lógica”, enquanto disciplina obrigatória do curso de Biblioteconomia e Documentação, deve prever o tratamento das questões desse domínio pertinentes para a área específica, qual seja a determinação de raciocínios para a compreensão de texto (suporte para a elaboração de resumos), definição de conceitos, elaboração de definições bem como especificidade e significado das relações lógicas em contraposição às semânticas (recursos indispensáveis para o uso e construção de linguagem documentárias).

Todos os outros conteúdos, acessórios ou contingentes, foram excluídos, introduzindo-se disciplinas optativas e não “optatórias” que, articuladas às obrigatórias, configuram o currículo pleno.

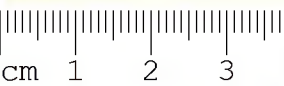
A partir disso, determinou-se uma estratégia para a sua implantação, que pode ser assim resumida:

a) A co-responsabilidade pelo ensino/aprendizagem.

Para o aluno que ingressa na universidade, a estrutura curricular do curso pelo qual optou manifesta-se como um conjunto complexo de disciplinas. Cursá-la é seu objetivo, pois imagina que, desse modo, assimilará os conhecimentos necessários que o transformarão, ao final do processo, no profissional que desejava ser quando da sua opção no vestibular. Essa abordagem simplista do processo de formação oculta algumas questões que merecem atenção. De um lado, supõe que deva existir necessariamente uma relação entre a expectativa do aluno e o resultado obtido ao final do processo de aprendizagem. De outro, torna a unidade de ensino - e mais especificamente os docentes envolvidos diretamente no processo de formação - responsável absoluta pelo ensino/aprendizagem.

Tecnicamente, a elaboração de uma estrutura curricular opera uma segmentação crescente de conteúdos, que se processa a partir do objetivo global do Curso chegando aos conteúdos das disciplinas, passando pelas grandes áreas em que estão organizadas. O discente não dispõe, normalmente, do objetivo global, real e efetivo do curso, desconhece a estrutura do ensino, tendo acesso apenas aos segmentos - disciplinas -, que muitas vezes se apresentam estanques e não-articulados entre si. Ingenuamente, nós docentes acreditamos que, decorrido algum tempo, os alunos passam a relacionar os conteúdos de diferentes disciplinas, a elaborar os objetivos do curso, enfim a contextualizar as informações recebidas. Entretanto, a realidade é outra.

Na verdade, decorridos os semestres iniciais do curso, defrontamo-nos com a evasão de alunos, classes desmotivadas e professores frustrados. O curso não atinge os seus objetivos, não responde às expectativas dos alunos, não está sintonizado com o mercado de trabalho, não... Todas essas justificativas - expressas como uma sucessão de negativas, onde sempre mais uma pode ser acrescentada



- não sugerem nada de efetivamente positivo. Isoladamente, a simples constatação do fracasso é estéril. É preciso, então observar a questão sob um outro ângulo.

Se é correto afirmar que uma estrutura curricular não é um amontoado de disciplinas mas um conjunto que adquire unidade face a um objetivo que lhe confere sentido, por que não tentar construir esse sentido no próprio processo de ensino? Foi o que fizemos.

Em 1990, durante a semana de integração dos calouros à Escola, organizamos uma série de atividades, durante uma semana, com o objetivo de expor aos alunos ingressantes a organização de seu curso, a estrutura do departamento que por ele responde e as tendências do mercado de trabalho, a partir das perspectivas dos profissionais nele inseridos.

A resposta foi altamente positiva. Os discentes passaram a discutir a organização curricular, a sugerir soluções até certo ponto inovadoras, e o que é mais importante, passaram a ter uma postura mais amadurecida frente ao curso e mais realista face à sua futura profissão.

A partir dessa experiência organizou-se uma disciplina - denominada "Fundamentos da Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação" —, que passou a funcionar como um espaço integrador entre o discente, o seu curso e o mercado de trabalho. Ministrada no 1º semestre letivo, o conteúdo programático da disciplina desenvolve-se através da reflexão sobre o objeto e os objetivos da área, sua transformação histórica, estrutura e funcionamento do curso e estudo dos principais processos da área, com a participação de profissionais. Por ela não responde um único professor. A responsabilidade pela sua organização cabe à Comissão de Coordenação de curso, mas aos profissionais compete torná-la efetivamente pertinente, sinalizando qual o comportamento e a demanda que o mercado de trabalho vem apresentando. Como a estrutura do currículo pleno é relativamente flexível, de posse dessas informações o aluno tem condições de dispor um currículo individual mais adequado.

b) A figura do orientador de turma:

Com o objetivo de dar continuidade ao programa desenvolvido na disciplina exposta acima, convém estabelecer, a partir do semestre inicial do curso, para cada turma ingressante, um professor coordenador de turma que possa, sempre que necessário, discutir com o discente os problemas relativos à organização individual do seu currículo escolar.

Este acompanhamento deverá promover os ajustes necessários no programa de estudo desenvolvido pelo alunos e ao mesmo tempo propor sugestões para o aprimoramento da estrutura curricular. A idéia é de que trabalhamos com conteúdos em constante transformação e devemos prever as modificações e absorvê-las enquanto algo presente e não como lembrança de um passado, mesmo que recente.



A ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

No seu conjunto, as disciplinas obrigatórias organizam-se a partir das matérias propostas pelo currículo mínimo da área. A seriação de tais disciplinas não segue uma concepção compartimentalizada, de modo que se substitui a oposição entre disciplinas culturais e profissionalizantes por um equilíbrio na apresentação das mesmas.

Além disso, distinguimos matérias e disciplinas, de modo que a estrutura curricular que obtivemos não se apresenta como reprodução do currículo mínimo. Na verdade, o currículo mínimo proposto pelo Conselho Federal de Educação dispõe a obrigatoriedade de matérias e não de disciplinas. A matéria define-se como uma substância e não como forma específica. Esta última manifesta-se por intermédio de um trabalho sobre a matéria, conferindo ao conteúdo objetivos ou finalidades. A disciplina, nesse sentido, efetua um recorte específico na substância, com fins didáticos. Por exemplo, a matéria instrumental "Lógica", que se encontra no currículo mínimo, não corresponde a uma disciplina "Lógica". Esse domínio do conhecimento pode se submeter a uma série de recortes, segundo os objetivos norteadores dessa operação. Como conteúdo de uma disciplina do curso de Biblioteconomia, a Lógica não aparece como objeto, mas sim como uma série de procedimentos articulados aos objetivos perseguidos pela formação. Entender a estrutura curricular como um conjunto de matérias significa não só ignorar a necessidade de um trabalho árduo de composição de conteúdos como também negar a possibilidade de cada unidade de ensino imprimir um sentido próprio à formação do aluno.

A organização das disciplinas optativas

Uma vez definido o conjunto das disciplinas obrigatórias, determinou-se a obrigatoriedade de créditos em disciplinas optativas.

A disciplina optativa não é um rótulo para uma conteúdo programático qualquer. Enquanto as disciplinas obrigatórias respondem pela formação nuclear, as disciplinas optativas aprimoram essa formação, orientando o fazer específico, articulando-o a conteúdos correlatos, atualizando-o, ou por outro lado, apresentando-se como resposta a uma necessidade individual de conhecimento genérico.

As disciplinas optativas oferecidas pelo CBD estão distribuídas em dois grandes grupos:

- a) Disciplinas que convertem conteúdos específicos da área em conteúdos mais abrangentes, assimiláveis por um público mais amplo;
- b) Disciplinas que trabalham com conhecimentos específicos ainda não suficientemente sedimentados, propondo questões que merecem reflexão detalhada, ou ainda conteúdos cujo desenvolvimento relaciona-se a perspectivas



teóricas particulares.

Embora essa distribuição proponha uma série de problemas - na verdade, a natureza das disciplinas optativas deve ser motivo de várias reflexões - a partir dela pode-se imprimir flexibilidade e atualização constantes ao currículo pleno. Pode-se alterar grande parte da estrutura curricular sem que com isso se afete o conjunto das disciplinas obrigatórias. Garante-se, desse modo, de uma só vez, a dinamicidade e a permanência de conteúdos. Enquanto esses últimos encontram-se sob a responsabilidade de um professor, o primeiro pode contar com a colaboração de profissionais que se encontram integrados ao mercado de trabalho.

Além disso, outras atividades, como o estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso, contribuem efetivamente para um conhecimento mais amplo do mercado de trabalho durante o período de formação do futuro profissional.

CONCLUSÃO

A experiência curricular que vem empreendendo o CBD, embora não se distancie dos objetivos educacionais propostos pelo ensino universitário, demonstra ser plausível a tentativa de integrar o mercado de trabalho, através dos profissionais nele inseridos, à formação acadêmica.

O mais importante, entretanto, é que semelhante experiência evidencia o fato de que as alterações curriculares não se fazem através de substituições de disciplinas ou mudanças de carga horária. Na realidade, alterações curriculares supõem uma mudança estrutural na concepção de ensino que lhe serve de base.

Undergraduate professional courses: education and work market

ABSTRACT: Change in the library work market demands a new kind of library education. The experience of the undergraduate program of the Department of Library Science of the School of Communication and Arts of the University of São Paulo has shown that adequacy between the work market and academic education depends upon a global understanding of learning, which permits the various elements of the teaching process to be articulated efficiently. The following recommendations are made: a) the polarization between theory and practice that has been historically present in library syllabi must be overcome, so that professional practices can be set upon a theoretical frame of reference; b) library-specific subject matter of a technical or other nature should be organized into a restricted set of mandatory courses, whereas complementary subject matter should be organized into a set of elective courses, in order to ensure flexibility and room for constant updates in the library curriculum; c) the roles of both teacher and student must be re-evaluated, in order that they can be jointly responsible for learning; d) practitioners should be considered an important variable in the education process, since they can point at changes in the profession.

KEY WORDS: Work market; Professional education; Library syllabi; Academic education; Library Schools

