



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO –
UNIRIO**

**Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Curso de Doutorado**

**TRAJETÓRIAS DAS PÓS-GRADUAÇÕES EM HISTÓRIA NAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO: estudo
comparativo entre PPGHIS-UFRJ, PPGH-Uerj e PPGH-Unirio**

Fernando Guimarães Pimentel

Rio de Janeiro
Setembro de 2023

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Cláudia Miranda

Fernando Guimarães Pimentel

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr^a. Claudia Miranda (orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio

Prof.^a Dr^a. Eliane Ribeiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio

Prof. Dr. Jairo José Vieira
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof.^a Dr^a. Helena Maria Marques Araújo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj

Fernando Guimarães Pimentel. **Trajetórias das Pós-graduações em História nas universidades públicas do Rio de Janeiro: estudo comparativo entre PPGHIS-UFRJ, PPGH-Uerj e PPGH-Unirio.** Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de pesquisa sobre a trajetória dos programas de pós-graduação em História na cidade do Rio de Janeiro: PPGHIS da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); PPGH da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e; PPGH da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Nossa preocupação centrou-se em entender e problematizar o contexto de criação (mestrado) e consolidação (doutorado), suas motivações e suas modificações posteriores, bem como analisar suas preferências teóricas e suas escolhas político-epistemológicas (ideológicas), a partir do mapeamento de seu corpo docente, seus processos seletivos, suas estruturas regimentares. Para tanto, nos apoiamos em análise documental (leis, resoluções, fichas e relatórios de avaliação etc.), depoimentos e entrevistas semiestruturadas com professoras e professores dos programas. Trabalhamos a partir da perspectiva da História Comparada, tendo como recorte temporal dois eixos principais: as origens dos programas e o atual estado dos mesmos (entre 2016 e 2022). Partimos de um lugar de escrita marcado pela preocupação com a universidade desde os estudos de conclusão do curso de graduação em História na UERJ-Maracanã e pela experiência como trabalhador em educação na UFRJ. Nos baseamos nas conceituações de campo, *habitus* e capital cultural formuladas por Pierre Bourdieu. Abordamos, ainda, a questão ideológica no que se refere ao eurocentrismo e ao colonialismo e como isso se processa dentro das instituições estudadas e do campo historiográfico em geral, valendo-nos da ideia de modernização reflexa (Darcy Ribeiro), para analisar a história recente da pós-graduação brasileira, em especial as de História e, também, a historiografia nacional. Vinculados a enfoques e perspectivas historiográficas vigentes ou em disputa no cenário nacional e internacional, as histórias dos programas estudados demonstram que as trajetórias dos/as pesquisadores/as, as condições locais (infraestrutura, conjuntura política), as políticas de estabelecimento de espaços de pesquisa e a memória que se constrói em torno de todo o processo são igualmente importantes na configuração de temas, grupos e linhas de pesquisa e nas opções político-epistemológicas.

Palavras-chave: Capital Cultural; Colonialismo; Memória; Modernização Reflexa; Pós-Graduação em História; Universidade.

RESUMEN

Esta tesis es resultado de una investigación sobre la historia de los programas de posgrado en Historia de la ciudad de Río de Janeiro: el PPGHIS de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); PPGH de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) y; PPGH de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Nuestra preocupación central es comprender y problematizar el contexto de creación (maestría) y consolidación (doctorado), sus motivaciones y modificaciones posteriores, y analizar sus preferencias teóricas y sus opciones político-epistemológicas (ideológicas), a partir del mapeo de su cuerpo docente, sus procesos de selección, sus estructuras reguladoras. Para ello, nos apoyamos en análisis documental (leyes, resoluciones, actas e informes de evaluación etc.), testimonios y entrevistas semiestructuradas con los docentes de los programas. Trabajamos desde la perspectiva de la Historia Comparada, teniendo como marco temporal dos ejes principales: los orígenes de los programas y sus estados actuales (entre 2016 y 2022). Partimos de un lugar de escritura marcado por la preocupación con la universidad a partir de los estudios de formación en la licenciatura en Historia en la UERJ-Maracanã y la experiencia como trabajador de la educación en la UFRJ. Nos basamos en los conceptos de campo, *habitus* y capital cultural formulados por Pierre Bourdieu. También abordamos la cuestión ideológica que hace referencia al eurocentrismo y al colonialismo y cómo se procesa dentro de las instituciones estudiadas y el campo historiográfico en general, haciendo uso de la idea de “modernización refleja” (Darcy Ribeiro), para analizar la historia reciente de los cursos de posgrado brasileños, especialmente los de Historia y también de la historiografía nacional. Vinculadas a enfoques y perspectivas historiográficas actuales o en disputa nacional e internacional, las historias de los programas estudiados evidencian que las trayectorias de los investigadores, las condiciones locales (infraestructura, situación política) y las políticas para establecer espacios de investigación y la memoria construida alrededor de todo el proceso son igualmente importantes en la configuración de temas, grupos y líneas de investigación y opciones político-epistemológicas.

Palabras clave: Capital Cultural; Colonialismo; Memoria; Modernización Refleja; Posgrado en Historia; Universidad.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um exercício necessário, mas difícil. Necessário pois reflete a reciprocidade com aqueles que ajudam a construir um projeto, como foi essa tese. Difícil pois sempre incorre no risco de ser injusto com alguém, seja por esquecimento, seja por não conseguir demonstrar a contento o quanto foi importante a sua participação. Com essas precauções em mente e me desculpando por possíveis faltas, quero dedicar meu agradecimento a algumas pessoas e instituições – que, afinal, também são pessoas investidas em determinadas atividades – que foram extremamente necessárias para transformar o projeto em produto.

Em primeiro lugar, obrigado à minha família por me ensinar o caminho dos estudos (do capital cultural, afinal) pelo afeto e pela obrigação. Obrigado aos meus pais Márcia e Francisco e especialmente aos meus avós Geraldo e Mirian. Obrigado ao meu irmão Pedro pela paciência em dialogar sobre minhas dúvidas e ideais.

Obrigado Amanda, meu amor de longa data, por estar na minha vida e sempre me apoiar nos meus desafios (e me criticar nos meus devaneios).

Obrigado Vivian pelo amor e compreensão na reta final, desde que nos conhecemos.

Obrigado às amigas e amigos que fiz na universidade, seja no trabalho na UFRJ, seja nos estudos na Uerj e na Unirio. Muito do que trago nessa tese como argumento deve-se ao aprendizado de mais de uma década em meio a eles. Obrigado à Taisa pelas leituras críticas dos meus artigos desde o mestrado e por me incentivar, ainda na graduação, a participar politicamente da vida universitária. Obrigado à Aline que me apoiou tanto na qualificação quanto na defesa.

Obrigado à Ana Beatriz por me ouvir e me ajudar na pesquisa nos arquivos do PPGHIS. Agradecendo à Bia, agradeço a todas/os que me auxiliaram no levantamento e disponibilização das fontes trabalhadas nessa tese, especialmente à Divisão de Gerenciamento de Projetos da Capes, na pessoa da Katyuscha Madureira Loures de Souza. Obrigado pela paciência e disponibilidade todo esse tempo, fundamental para que os documentos ganhassem vida para além dos arquivos da agência.

Obrigado às professoras Beatriz Vieira, Keila Grinberg, Claudia Beltrão e ao professor Wiliam Martins por me abrirem as portas dos programas, me receberem carinhosamente e me ajudarem a construir as fontes (entrevistas) e os caminhos dessa pesquisa. Obrigado, enfim, aos programas por aceitarem fazer parte desse estudo.

Obrigado aos professores das bancas Celso Sánchez, Eliane Ribeiro, Roberto Leher, Helena Araújo e Jairo Vieira pelas considerações e críticas ao meu trabalho, fundamentais para os rumos que essa tese tomou.

Obrigado à Cida Miranda me ajudou a vencer as barreiras éticas (morais?) da pesquisa.

Obrigado à Claudia Miranda, que me orientou no mestrado e novamente no doutorado, acreditando em mim e me incentivando todo esse tempo.

Obrigado à UFRJ, universidade na qual sou servidor há 11 anos, por me conceder o afastamento para terminar os estudos e aos/às colegas de trabalho que ficaram no meu

lugar para que eu pudesse estudar. Obrigado ao povo brasileiro que contribui com seus impostos e sua luta para que existam universidades públicas e legislação que permitem toda essa empreitada.

Afinal, nunca foi sorte, sempre foi capital cultural.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Corpus documental da tese	66
Tabela 2 – Proporção de brancos e negros que frequentavam a pós-graduação em 2013 por unidade federativa (GONÇALVES, 2019).....	105
Tabela 3 – Sub e sobre-representatividade das populações negras e brancas na pós-graduação por unidade federativa.....	107
Tabela 4 – Quantitativo de programas de pós-graduação em História registrados na Capes	141
Tabela 5 – Notas da dos programas de pós-graduação em História por região do país - Avaliação Quadrienal 2017-2020 da Capes.....	142
Tabela 6 – Participação das regiões do país no total de programas de excelência e expectativa de existência por região	143
Tabela 7 – Distribuição dos docentes por ano de conclusão do Doutorado	219
Tabela 8 – Titulação dos docentes do programa por área de saber – Graduação	220
Tabela 9 – Titulação dos docentes do programa por área de saber – Doutorado	221
Tabela 10 – Distribuição das instituições onde foram obtidos o título de Doutor pelos docentes dos/as programas	223
Tabela 11 – Qualis periódico 2022 – área de História.....	224
Tabela 12 – Grupos de Pesquisa em História registrados na Capes	241
Tabela 13 – Grupos de pesquisa dos programas categorizados por suas abordagens ..	246
Tabela 14 – Evolução das nacionalidades dos autores referenciados nos editais de seleção discente entre os anos de 2016 e 2022 (PPGHIS).	268
Tabela 15 – Evolução das nacionalidades dos autores referenciados nos editais de seleção discente entre os anos de 2016 e 2022 (PPGH-Uerj)	269
Tabela 16 – Evolução das nacionalidades dos autores referenciados nos editais de seleção discente entre os anos de 2016 e 2022 (PPGH-Unirio).	270

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo dos principais pontos dos regimentos do PPGH-Uerj	180
Quadro 2 – Principais eventos relacionados aos programas e notas/conceitos da avaliação Capes	190
Quadro 3 – Objetivos e finalidades dos programas.....	199
Quadro 4 – Comparativo dos processos seletivos de Mestrado com base no último edital (ingresso em 2023)	204
Quadro 5 - Comparativo dos processos seletivos de Doutorado com base no último edital (ingresso em 2023)	206
Quadro 6 – Instrumentos legais e ano de início da política de reserva de vagas.....	210
Quadro 7 – Critérios de credenciamento, permanência e descredenciamento de docentes nos programas.....	218
Quadro 8 – Principais revistas dos programas: ano de início, política editorial, foco e escopo, e classificação Qualis	228
Quadro 9 – Estrutura curricular dos programas: sistema de créditos e carga horária ..	232
Quadro 10 – Linhas de Pesquisa dos programas	240
Quadro 11 – Grupos de pesquisa dos programas – Elaborado a partir de informações constantes nos <i>sites</i> dos programas.	244

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção de autores e obras citados nos editais de seleção de mestrado e doutorado do PPGH-Uerj entre os anos de 2016 e 2022, divididos por suas nacionalidades	257
Gráfico 2 – Proporção de referências nos editais de seleção de mestrado e doutorado do PPGH-Uerj entre os anos de 2016 e 2022, divididos pela nacionalidade dos/as autores/as	258
Gráfico 3 – Proporção de obras referenciadas nos editais de seleção de mestrado e doutorado do PPGH-Unirio entre os anos de 2016 e 2022, divididos pela nacionalidade dos autores	260
Gráfico 4 – Proporção de referências nos editais de seleção de mestrado e doutorado do PPGH-Unirio entre os anos de 2016 e 2022, divididos pela nacionalidade dos autores	261
Gráfico 5 – Proporção de referências nos editais de seleção de mestrado e doutorado do PPGHIS entre os anos de 2016 e 2022, divididos pela nacionalidade dos autores	262
Gráfico 6 – Proporção de autores citados nos editais de seleção de mestrado e doutorado do PPGHIS entre os anos de 2016 e 2022, divididos por suas nacionalidades	263

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Apresentação do tema.....	23
1.2 Objetivos.....	30
1.3 Estrutura da tese.....	31
2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	33
2.1 Capitais, campo e <i>habitus</i>	33
2.2 Ideologia, colonialismo, eurocentrismo.....	41
2.2.1 “Ideologia! eu quero uma pra viver”.....	42
2.2.2 Eurocentrismo e colonialidade: ideologias de dominação?	47
2.3 Historiando com fontes escritas e orais	53
2.4 O caminho percorrido	65
2.4.1 Pessoas na pesquisa: ética(s) e moral(is)	70
3. UNIVERSIDADE, PÓS-GRADUAÇÃO: HISTÓRIAS	76
3.1 Universidades e produção do conhecimento	77
3.2 A universidade ontem (ditadura) e hoje (“redemocratização”)	85
3.3 Função social da universidade e da pós-graduação	97
4. A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	113
4.1 Pesquisar, ensinar ou formar?.....	115
4.2 Produzir, internacionalizar, avaliar	125
5. OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA NO BRASIL	137
5.1 Historiografia(s), memória(s) e pós-graduação	147
6. PPGHIS, PPGH-UERJ e PPGH-UNIRIO: TRAJETÓRIAS	156
6.1 Criação, motivações, processos de consolidação	158
6.1.1 PPGHIS – “desmontando, o que (me) deu muita alegria, o cortiço do Eremildo Viana”	158
6.1.2 PPGH-Uerj – “A história do programa foi de luta”	167
6.1.3 PPGH-Unirio – “A gente forma professores do nível da pós-graduação”	181
6.1.4 Sínteses comparativas.....	185
6.2 Estruturas: regimentos, políticas.....	195
6.2.1 Processos seletivos e ações afirmativas	201
6.2.2 Permanência: bolsas e outras políticas estudantis	211
6.2.3 Corpo docente: credenciamento e composição	216
6.2.4 Revistas.....	223
6.3 Formação docente e formação de pesquisadores.....	228

6.3.1 <i>Estágios</i>	235
6.4 Opções político-epistemológicas	239
6.4.1 <i>Linhas e grupos de pesquisa</i>	240
6.4.2 <i>Bibliografias dos editais de seleção discente</i>	249
6.4.3 <i>Internacionalização</i>	275
6.4.4 <i>Conclusões</i>	278
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	281
REFERÊNCIAS	293
Bibliografia citada	293
Fontes documentais e entrevistas	302

1. INTRODUÇÃO

“Já está feito, já pegou fogo, quer que faça o quê?”¹ Assim se pronunciava o presidenciável Jair Bolsonaro às vésperas das eleições gerais de 2018 quando perguntado sobre o incêndio no Museu Nacional, num prelúdio, talvez, do que viria a ser o governo do Presidente da República entre 2019 e 2022. Para nos atermos à pasta da Educação basta registrarmos que antes mesmo de se completar um ano de governo já estávamos no segundo ministro da Educação. O primeiro, Ricardo Vélez Rodríguez, ficou apenas quatro meses e não foi capaz nem ao menos de apresentar um plano de ação ao Congresso (por mais questionável que fosse). O segundo, Weintraub, parecia ter vindo para ficar. Com mais coerência já apresentou o “Future-se”² e vinha atuando com eficiência na chantagem às universidades brasileiras no que se refere às verbas de custeio e investimento. Mais eficiência não significava, entretanto, mais qualidade política: o ministro também era adepto a fanfarronices verbais e afirmações polêmicas pelo Twitter. Não durou muito. Morreu pela boca. Ao final, foram quatro ao total (cinco, melhor dizendo, o quarto caiu antes de assumir, acusado de mentir no currículo: doutorado fake). A ordem do chefe era ficar calado³. Só o quinto terminou seu mandato junto com o ex-presidente.

Não surpreende que essa tenha sido a situação do governo federal de Jair Bolsonaro. Desde o golpe⁴ de 2016 as forças políticas de direita, conservadoras, reacionárias, racistas, sexistas, (neo)liberais e – por que não? – protofascistas adquiriram um grau de organicidade em torno de um projeto de país, ou melhor, de colônia e chegaram ao poder legitimadas pelo voto popular (e ajudadas pelas *fake news*) num bem orquestrado esforço político-jurídico-midiático de criminalização das lideranças progressistas e de esquerda brasileiras – e latinoamericanas. O governo Bolsonaro fez parte de uma conjuntura geopolítica americana e internacional e sua atuação no plano educacional aprofundou o terreno do obscurantismo ideológico e, principalmente, da financeirização e mercantilização da educação pública, sobretudo no Ensino Superior. Mas é preciso lembrar, o processo de alinhamento do Ensino Superior à dinâmica atual do capitalismo não é recente e não foi, sem dúvida alguma, proposta do último governo.

¹ Disponível em <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/09/04/ja-esta-feito-ja-pegou-fogo-quer-que-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-incendio-no-museu-nacional.ghtml>. Acesso em 21/11/2019.

² Ver <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/future-se>. Acesso em 06/06/2023.

³ Disponível em <https://veja.abril.com.br/brasil/ordem-de-bolsonaro-ao-ministro-da-educacao-fique-em-silencio/>. Acesso em 11/10/2020.

⁴ Denominamos “golpe” o processo de impeachment que retirou Dilma Rousseff da Presidência da República em 2016.

O “Future-se”, poderíamos dizer, representava um aprofundamento, uma continuidade mais radical de algo que se iniciou há algumas décadas, desde que, na ditadura, as instituições privadas de ensino superior passaram a ter a maioria das matrículas em comparação às instituições públicas. Nos governos democráticos, essa conta não se inverteu, pelo contrário, se ampliou, e dentre esses governos fez parte os de Lula e Dilma Rousseff, que nesse aspecto, apesar da expansão da malha federal com o Reuni, contribuíram decisivamente para a ampliação da mercantilização da educação através do FIES e do PROUNI que reverteram verba pública para empresas privadas, atualmente importantes conglomerados com capital aberto.

Ensino superior e universidade são temas recorrentes nas pesquisas sobre Educação no Brasil bem como na pauta política das esferas governamentais. Não seria diferente, visto que são responsáveis pela formação dos quadros técnicos da burocracia estatal e empresarial. As universidades formam e certificam profissionais que se inserem em postos de trabalho importantes e (geralmente) bem remunerados: professoras/es, médicas/os, engenheiras/os, enfermeiras/os, biólogas/os, físicas/os entre outras centenas de profissões reconhecidas. Além disso, é na universidade (pública) que se concentra a maior parte da pesquisa brasileira, cuja relevância se demonstra de maneira evidente sobretudo em momentos de crise, como a pandemia do coronavírus, com desenvolvimento de métodos de detecção do vírus, aparelhos respiratórios e protocolos de biossegurança.

Porque estudar, então, a pós-graduação especificamente? Porque é nela onde se investe mais dinheiro e energia (proporcionalmente se comparado à graduação). É nela que se produz, atualmente, a ciência brasileira e a historiografia, no nosso caso. E ela quem comanda os rumos da universidade, do ensino e da pesquisa. E por que estudar pós-graduações em História em um programa de pós-graduação em Educação? A primeira resposta – e mais óbvia – reside no fato de a História da Educação ser um campo da Educação (e da própria História). Mas há mais alguns motivos, possivelmente mais relevantes, para essa escolha. A historiografia é um dos componentes fundamentais daquilo que se ensina nas escolas e da formação da identidade nacional (local ou regional, e, também de raça/etnia e origem). Essa produção da História no Brasil tem sido objeto de revisões e disputas políticas próprias de qualquer campo científico, mas igualmente vinculada às características da história brasileira: colonial, racista e patriarcal.

Nascida em meados do século XIX, sob a encomenda monárquica para que se escrevesse a História do Brasil, nossa historiografia, de inspiração francesa, carrega a

marca original da exclusão dos negros e indígenas da formação nacional do processo civilizatório brasileiro⁵. Manoel Luís Salgado Guimarães, historiador e professor da UFRJ e da Uerj, já falecido, resume da maneira contundente e precisa o projeto historiográfico inaugural e suas consequências:

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará decidindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do ‘outro’, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção (GUIMARÃES, 1988).

O que mudou de lá para cá? Foi somente em 2003, ou seja, praticamente um século e meio após Francisco Adolfo de Varnhagem, ter escrito sua História Geral do Brasil em atendimento a encomenda do Instituto Histórico e Geográfico Brasileira, que começou a se vislumbrar uma efetiva e sistemática revisão da historiografia brasileira sob efeito da Lei Federal 10639/03⁶: os currículos da educação básica tiveram de ser revistos, bem como os da educação superior, sobretudo nos cursos de graduação de História, nos quais as disciplinas de História da África e Questões Étnico/Raciais, por exemplo, passam a figurar como eletivas e/ou obrigatórias⁷; grupos de pesquisa sobre o tema da história e da cultura afrodiáspórica se multiplicaram por iniciativa de docentes e estudantes e também pela indução de políticas públicas voltadas para o tema.

É bem verdade que, nesse período, muitos foram os/as historiadores, sociólogos/as, antropólogos/as que contestaram o modelo e propuseram interpretações da história do

⁵ Aqui usamos o conceito de processo civilizatório como o entende Darcy Ribeiro: etapas da evolução sociocultural humana marcada por dois processos principais e antagônicos: diversificador e homogeneizador. As revoluções tecnológicas e a apropriação delas por grupos ou classes são a base de processos civilizatórios que culminam em formações sociais distintas ao longo do tempo (RIBEIRO, 1983). Cabe ainda diferenciar esse entendimento de outro semelhante, utilizado por Norbert Elias: “processo civilizador”. Para o sociólogo alemão, “o processo civilizador transmite ao indivíduo normas e regras sociais na forma de autorregulação e autocontrole dos objetos e das funções corporais” (COSTA; ENDO, 2014, p. 16).

⁶ “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”. Em 2008, em complemento a temática da Lei de 2003, a Lei Federal 11.645/08, incluiu os termos “indígena” e “índio” no artigo 26-A da LDB.

⁷ Na Uerj, por exemplo, a reforma curricular de 2006, criou a disciplina de História da África, a qual tinha como objetivo descrito em sua ementa (ao menos até o ano de 2015, período em que estudei sobre o tema – ver PIMENTEL, 2016) o estudo do continente africano a partir da presença europeia no século XIX. Por iniciativa do Instituto de Aplicação da universidade (Cap-Uerj), no campo da História, disciplinas eletivas tais como “História da África e Currículos na Educação Básica” e “Historiografia da Questão Racial no Brasil e Currículos na Educação Básica” passaram a figurar no currículo.

Brasil anticoloniais, destacando a participação fundamental das populações subjugadas (indígenas, negras), criticando a primazia do homem, branco. Merece destaque, já no início do século XX, o médico Manoel Bonfim, autor de *A América Latina: males de origem* (1905) que, apesar de valer-se da mesma perspectiva dicotômica, ao menos a inverteu, colocando a “culpa” dos males não nos povos negros ou indígenas, mas nos dominadores, portugueses e espanhóis, responsáveis principais, segundo Bonfim, pelas mazelas dos povos latino-americanos e pelo atraso relativo aos países centrais. Eram parasitas que consumiam os recursos, os povos e a terra que ocupavam.

Darcy Ribeiro, antropólogo de formação, sociólogo, indigenista, historiador, educador e político por dedicação, é outro autor que dedicou grande parte da sua vida a refazer a história do Brasil e do(s) seus(s) povo(s), argumentando que aqui, ao mesmo tempo, que se queima(va) gente como carvão, também seria possível construir a “Nova Roma” (RIBEIRO, 1995), uma utopia na qual os diferentes povos que formam o Brasil encontrariam uma maneira de viver capaz de superar as desigualdades e opressões impostas pelo capitalismo racista e patriarcal. Sua vasta e diversa obra ainda é pouco lida e debatida nas disciplinas de História, Sociologia, Antropologia e Educação em uma academia presa a dispositivos coloniais e liberais. *O Povo Brasileiro*, obra-prima e última do autor, é um convite a enxergar a história do Brasil e o seu povo com a potência constante da luta e da construção de um novo mundo, com novos homens, novas mulheres, novas gentes. A esse legado nos vinculamos, resgatando as contribuições de pensadores/as brasileiros/as e latino-americanos/as que, ao longo do século XX, pavimentaram a estrada de uma epistemologia anticolonial, anticapitalista (socialista, comunista e anarquista em muitos casos), antirracista e anti-patriarcal.

E qual o papel da pós-graduação nessa história?

Em 2015, às vésperas do golpe que viria a depor a presidenta Dilma Rousseff, discutia-se, na esfera da Educação, a Base Nacional Comum Curricular, polêmico instrumento legal que tem por objetivo ser referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. A par das críticas aos limites, engessamentos e prejuízos que o documento, como um todo significou para a educação brasileira e com as quais temos total acordo, no campo da História se processou um interessante debate sobre o lugar da

história europeia e eurocêntrica que, entretanto, gerou resistências curiosas de importantes agentes do campo historiográfico⁸.

No documento de 2015, a área de História propunha uma mudança de eixo da história geral. Brasil, América e África figurariam como protagonistas no conteúdo a ser ensinado, enquanto a Europa perderia importância, sobretudo os períodos conhecidos como História Antiga e História Medieval. O documento da BNCC colocava como eixo central para o aprendizado dos saberes históricos, para “a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva”, a História do Brasil, estabelecendo “nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus” (BNCC, 2015).

A Associação Nacional de História – Seção Rio de Janeiro (Anpuh -RJ) elaborou uma carta sobre a BNCC de História na qual considerava que a proposta apresentada “se encontra[va] em um franco descompasso com as questões debatidas na historiografia e na formação de professores” (Anpuh-RJ, 2015). Apontava ainda que “o distanciamento entre as visões que ora são apresentadas no documento preliminar revela o quanto ensino e pesquisa foram dissociados” (Anpuh -RJ, 2015) por tal proposta. Em que lugar reside esse “descompasso”, essa “dissociação entre ensino e pesquisa”? De acordo com o documento, a proposta da BNCC ignorava

todo o **investimento público** aplicado nas diversas subáreas dentro da História, tais como editais de pesquisa e programas fomentados pelo governo federal de incentivo à **internacionalização** do ensino. Nesse cenário, o que a BNCC propõe é uma história **nacionalista** e que não articula a integração do Brasil aos processos históricos globais (ANPUH-RJ, 2015 - grifos nossos).

Criticando, mais adiante, o tratamento atribuído à temporalidade no saber histórico, a Anpuh-RJ reconhecia “boas intenções” na tentativa de romper com uma História eurocêntrica e quadripartite⁹, porém, considerava que, de fato a BNCC não

⁸ Os parágrafos que se seguem foram adaptados do texto que apresentei no XII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana - CIHELA (COL, 2016), intitulado “Etnocentrismo como centralidade curricular e os ranços coloniais no sistema educacional brasileiro: por outras disputas epistêmicas”.

⁹ Trata-se de uma representação de um tempo único e contínuo com base na história da Europa, ou melhor, em parte dela. A história é organizada a partir do quadripartismo francês (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) (TURINI, 2004, p. 97). Sobre a função ideológica do quadripartismo, Chesneaux afirma que, este tem como resultado “privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade (...)” (CHESNEAUX, apud TURINI, 2004, p. 97).

incorporava nenhuma novidade à discussão e apenas promovia “uma inversão dos parâmetros eurocêntricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil”.

Críticas ao posicionamento da Anpuh-RJ não tardaram a surgir. Hebe Mattos, historiadora com pesquisas de grande relevância no tema da escravidão, afirmou que se sentiu “profundamente incomodada com o tom dos primeiros parágrafos da carta crítica” que se valeu de expressões como “o Homem se reconhecendo em suas relações sociais” (Anpuh-RJ, 2015). A autora completou: “Quase parei a leitura após esta frase. Pelo menos na minha área de estudos, o ser humano universalizado no masculino e com agá maiúsculo não se faz presente em qualquer pesquisa de ponta. Há muitos anos” (MATTOS, 2015). A historiadora, entretanto, também teceu algumas considerações críticas ao texto da BNCC, afirmando que o direcionamento por uma história não eurocêntrica resulta, em grande medida, numa dificuldade de construção da História do Brasil sem considerar a centralidade da expansão europeia. Propunha, como caminho, “a incorporação da noção de história Atlântica, articulando América, Europa e África, a partir da expansão marítima e comercial europeia”, além de “investimento na interdisciplinaridade com a filosofia e a sociologia (MATTOS, 2015).

A partir desse debate, propomos nos questionar: a História e a historiografia brasileira são eurocêntricas – como admite a Anpuh-RJ – porque se inserem numa visão evolucionista, no sentido atribuído por Aníbal Quijano¹⁰, ou os processos históricos que culminam na formação dos estados nacionais dos tempos presentes, e dentre eles, o Brasil, são marcados pela conquista da hegemonia econômica, política e cultural dos países da Europa ocidental (ING, FRA etc.) e dos Estados Unidos? Ou haveria uma dialética entre essas duas opções? Ao longo dessa tese trataremos dessas questões em suas diferentes dimensões.

Esta querela apresentada entre os proponentes da BNCC de 2015 e da Anpuh-RJ é exemplo de debate historiográfico que há poucos anos começa a ganhar algum espaço dentro do campo, de maneira incipiente, entretanto. A historiografia (ou seja, o que se produz na pós-graduação, sobretudo) ainda não se debruçou sobre o tema do

¹⁰ Segundo o sociólogo peruano (2005), o eurocentrismo pode ser entendido como um complexo de construções epistemológicas caracterizadas pelo etnocentrismo dos países da Europa ocidental engendrados a partir de um processo histórico característico e inédito: a dominação político-econômico e a conquista de hegemonia mundial a partir do século XVIII. Nesse sentido, formula-se a história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa (evolucionismo); e se concebe as diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder (dualismo), o que, de fato, teria acontecido (2005, p. 111).

eurocentrismo e do colonialismo de forma pública, exaustiva e conclusiva. Uma das nossas intenções, neste trabalho, é proporcionar mais elementos para a discussão, questionando os programas sobre o lugar da história que tende a privilegiar a Europa e, além, da produção teórica brasileira e latino-americana no campo. Retornaremos a esse tema com maior destaque e profundidade no capítulo 5, analisando entrevistas e depoimentos com/dos/as docentes e as bibliografias do processo seletivo dos cursos de mestrado e doutorado dos programas estudados.

Uma segunda resposta à pergunta do porquê estudar pós-graduações em História na área de Educação tem relação com a identificação de um dilema que não se restringe somente à História, mas afeta, com maior ou menor intensidade, o sistema de pós-graduações no Brasil: as tensões entre ensino e pesquisa, entre formação docente e formação de pesquisadores. A que se destina a pós-graduação no Brasil? Quais são seus objetivos explícitos e quais são, na prática, suas atividades?

Encontramos na página eletrônica da Capes¹¹, a seguinte descrição dos objetivos do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG): “Formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino; formação de recursos humanos qualificados para o mercado não-acadêmico; fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação”. E o que diz o documento legal que consolida “os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil”¹²? Em seu artigo 7º estão descritos os objetivos da Avaliação Quadrienal de Permanência: I - retratar a situação da pós-graduação brasileira no quadriênio; II - aferir o desempenho dos programas de pós-graduação stricto sensu; III - zelar pela qualidade dos programas de pós-graduação stricto sensu; IV - **avaliar a formação de mestres e doutores** realizada pelos programas de pós-graduação stricto sensu no país; V - **analisar a classificação da produção intelectual** dos programas e o seu impacto social, econômico e cultural; e VI - contribuir para a evolução e melhoria da pós-graduação brasileira reconhecendo os diferentes estágios de desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento e as assimetrias regionais dos programas (CAPES, 2021 – grifos nossos). Quando observamos, em uma ficha de avaliação da área de História, os critérios da avaliação, de uma dezena de itens, não encontramos nenhum item que verse especificamente sobre a formação

¹¹ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em 06/06/2023.

¹² Portaria nº 122, de 5 de agosto de 2021. Disponível em <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=6742#anchor>. Acesso em 14/03/2023.

docente¹³. Nota-se que, já de início, entre os objetivos do SNPG e as regras de avaliação desse próprio sistema parece haver uma incongruência: a formação docente é uma das metas, mas na prática, a preocupação reside na produção intelectual. Formam-se professores-pesquisadores na pós-graduação ou apenas pesquisadores? E, além disso, o par professor-pesquisador é uma entidade desejável? Estamos na era do “*homo lattes*”, nos dizeres de Gilberto Felisberto Vasconcellos (2018, p. 59): o que conta ponto é o artigo publicado, o trabalho apresentado, o capítulo de livro citado. Que lugar ocupam o ensino e a “formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino” nesse cenário? Esse tema será um dos enfoques do capítulo 4.

As escavações (MIRANDA, 2018) que pretendemos fazer nessa tese, temos empreendido há mais tempo em outros trabalhos. A universidade brasileira, ou melhor, as universidades brasileiras em geral, e as universidades públicas cariocas têm sido tema de estudos desde o início da minha trajetória acadêmica na graduação em História na Uerj e mesmo antes, na atuação política no movimento estudantil de História e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj. Naquela oportunidade, já discutíamos o papel da universidade bem como da História na sociedade brasileira e nos debruçávamos sobre autores/as e temas marginalizados do currículo oficial. A formação, dita inicial, se deu dentro e fora das salas de aula, dentro e fora do currículo prescrito e do cânone acadêmico. Escrevi a monografia de conclusão de curso sobre a universidade no Brasil, pensando sua estrutura e seus dilemas políticos e sociais, e sobre a Uerj, focando em sua história recente (década de 2000) discutindo seu pioneirismo na implantação – e no sucesso – do sistema de reserva de vagas para parcela da população historicamente excluída: negros, indígenas, pessoas com deficiência e alunos oriundos de escola pública.

¹³ Os critérios avaliativos presentes na Ficha de Avaliação do último quadriênio (2017-2020) são os seguintes: 1 – PROGRAMA: 1.1 - Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa; 1.2 - Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa; 1.3 - Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística; 1.4 - Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual; 2- FORMAÇÃO: 2.1 - Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa; 2.2 - Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos; 2.3 - Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida; 2.4 - Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa; 2.5 - Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa; 3 – IMPACTO NA SOCIEDADE: 3.1 - Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa; 3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa; 3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.

No mestrado, a universidade ainda era o pano de fundo, ou melhor o palco central da pesquisa, analisando, mais a fundo, o currículo de graduação de História da UERJ e a própria atuação do movimento estudantil que, entre 2006 e 2013 conquistou importantes vitórias para os alunos e para a discussão curricular. Apresentei a perspectiva de um aluno que militou três anos como integrante do coletivo Filhos da Pública e diretor do centro acadêmico de História na graduação. Esse foi o meu lugar de fala. Procedemos a algumas autocríticas que me foram possíveis fazer estando fora, distante no tempo e no espaço. Da mesma maneira que, por outro lado, apresentei análises mais profundas, ainda elaboradas na mesma linha política que reivindicava enquanto estudante, entretanto, com mais conteúdo teórico, com mais tempo de investigação e construção de argumentos e sem dúvida menos “panfletário”, mas não menos político e não menos engajado (PIMENTEL, 2016).

Os argumentos centrais da pesquisa foram a crítica à universidade como um espaço de produção de conhecimento marcado por relações de subalternidade, autoritárias e coloniais; a crítica ao eurocentrismo e ao patriarcalismo presentes no currículo de História como marcas sociológicas profundas e pouco questionadas; a crítica à inexistência de espaços de diálogos institucionalizados entre professores/as e estudantes; a defesa, portanto, da inversão desses valores, da construção de novas sociabilidades possíveis, da descolonização do pensamento e das relações sociais nas instituições educacionais brasileiras (PIMENTEL, 2016, pp. 134-135).

A universidade tem sido, além disso, o meu ganha-pão. Como trabalhador técnico-administrativo em educação desde 2012 na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, no cargo de Assistente em Administração e, a partir de 2018, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Há mais de uma década, portanto, vivo a universidade de forma intensa e, poderia dizer, integral. Em todo esse período, trabalhei na área de pessoal (recursos humanos) da Administração Central da UFRJ – exceto por um breve tempo de alguns meses nos quais estive no setor de comunicação da Reitoria – e tive a oportunidade, entre outras atividades, de lidar com o processo educativo dos servidores técnicos e professores no que se refere ao acolhimento de novos servidores e à apresentação da universidade com palestras, visitas e cerimônias. Tive a honra, ainda, de ser conselheiro por três anos no Conselho Superior de Ensino e Graduação, na qualidade de representante técnico-administrativo ao lado de outros dois colegas, de estudantes e de professores. Foi uma experiência importantíssima. A UFRJ, na realidade, foi a primeira universidade na qual fui aluno, tendo iniciado o curso de Geologia em 2006, o qual não terminei, trancando em 2007 e mudando minha atenção para a História.

Ser técnico administrativo em educação da maior universidade pública federal do país e ter tido a oportunidade de participar ativamente de uma gestão (Reitor Roberto Leher, 2015-2019) certamente contribuiu para formar o pesquisador que escreve essa tese. As contradições existentes (permanentes?) na universidade que, como espaço público cuja finalidade é garantir o direito constitucional à educação, mas convive com o aviltamento das relações trabalhistas com as/os trabalhadores/as terceirizadas/os, com a escassez de verba pública para custeio e manutenção (aqui incluído o salário dessas/es trabalhadores/as) e com as hierarquias – feudais – nas relações entre docentes e técnicos, sobretudo, mas também entre docentes e estudantes, torna esse espaço palco de lutas singulares e de aprendizagem potente e constante do lugar que o ensino, a pesquisa e a produção, distribuição e acumulação de capital cultural ocupam na sociedade brasileira.

A Unirio me acolheu quando optei por seguir a carreira acadêmica e realizar o mestrado. É verdade que influenciou na minha escolha o incremento salarial que o plano de carreiras do meu cargo na UFRJ¹⁴ possibilitava com a titulação de Mestre e, no caso específico da Educação, a chance de ser orientado pela professora Claudia Miranda, que conhecia apenas através de seu currículo lattes. Deu tudo certo. E aqui chego enfim, redirecionando o foco para uma preocupação que trago desde a graduação e que ainda é um campo aberto para ser investigado e analisado, de importância singular na pesquisa e na formação docente no Brasil: as pós-graduações em História na cidade do Rio de Janeiro.

1.1 Apresentação do tema

Elegemos como campo de estudos três programas de pós-graduação em História reunidos em três universidades cariocas. Temos por objetivo realizar um estudo comparado. Todos os programas estão localizados na cidade do Rio de Janeiro: na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHIS-UFRJ, doravante chamado de PPGHIS); na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o Programa de Pós-Graduação em História do campus Maracanã (PPGH-

¹⁴ O Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação das universidades e institutos federais - PCCTAE prevê o pagamento de Gratificação de Incentivo à Qualificação – incorporável na aposentadoria – no valor de 52% dos vencimentos básicos para o/a diplomado/a Mestre/a e 75%, não cumulativos, para o/a diplomado/a Doutor/a para todo e qualquer cargo da carreira, desde os que exigem apenas nível fundamental para ocupá-los até os que exigem nível superior completo. Essa gratificação é fruto da luta das trabalhadoras/es da categoria e, portanto, uma conquista.

Uerj)¹⁵ e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro o Programa de Pós-graduação em História (PPGH-Unirio).

A territorialidade é uma primeira justificativa importante para essa escolha. São as três universidades públicas da cidade do Rio e têm trajetórias bastante distintas, inclusive na formação dos seus cursos de História e programa de pós. A Uerj tem seu principal campus localizado no bairro Maracanã, cujo acesso é facilitado para o interior da cidade e baixada fluminense pela linha de trem e estação de metrô. A estação de trem da Mangureira fica a poucos metros da entrada principal. Esse fato, por si só, é determinante para possibilidade de absorver estudantes que moram fora do eixo Centro-Zonal Sul, o que a diferencia da UFRJ e da Unirio: a primeira tem seu principal campus na ilha do Fundão, além da Praia Vermelha, sua sede original. O curso de História, entretanto está localizado no campus do IFCS (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais), no centro da cidade. A Unirio tem seu principal campus na Praia Vermelha, vizinha a UFRJ e os cursos de História e Memória Social (pós-graduação) estão sediados ali.

A temporalidade é outra justificativa: cada programa foi constituído numa época distinta: o da UFRJ no final da década de 1970, mais exatamente em 1979; o da UERJ em 1995 e o da Unirio só em 2007. Três períodos bastante distintos da história do Brasil e da cidade do Rio e, igualmente da historiografia brasileira e da pesquisa na área. Na década de 1970, na ditadura militar-empresarial, alguns programas de pós-graduação foram criados, como o da Universidade de São Paulo¹⁶ e o da Universidade Federal Fluminense, por exemplo. As ciências sociais brasileiras, incluindo a historiografia debruçavam-se sobre a construção do Brasil enquanto nação e seus sentidos históricos contraditórios entre desenvolvimento e subdesenvolvimento. Já ganhava espaço, também, alguma crítica a ditadura e, nela, o marxismo tinha relevância teórica. Já na década de 1990, após a chamada redemocratização e o proclamado “fim da história” com a dissolução da União Soviética e a queda do Muro de Berlim, a historiografia brasileira e internacional começava a rever seus paradigmas com fortes críticas ao marxismo e uma

¹⁵ A UFRJ possui, ainda, um segundo programa, de História Comparada (PPGHC), nascido em 2002 após uma dissidência do programa original (PPGH) que passou, então, a contar com o epíteto “Social” em seu nome. O PPGHC faria parte da nossa tese, inicialmente, mas, após a negativa da coordenação ao solicitarmos anuência para a pesquisa, argumentando falta de técnicos para nos receber, decidimos retirá-lo. A Uerj, assim, como a federal, possui outro programa de pós-graduação em História (Social), localizado no campus de São Gonçalo, na Faculdade de Formação de Professores - FFP. A Unirio possui um outro programa de pós-graduação vinculado à grande área da História, o Programa de Pós-Graduação em Memória Social. Cogitamos, também, tê-lo como objeto da tese, mas por não ser um programa especificamente do campo da História, decidimos por mantê-lo de fora.

¹⁶ Há um debate sobre o momento de criação da pós-graduação da USP, sobre o qual falaremos adiante, no capítulo 3.

virada pós-moderna acentuada. Uma década depois essa tendência estaria estabelecida, mas também abriu espaço para abordagens mais diversas sobre a História, considerando, por exemplo, a territorialidade, as histórias privadas e a memória social como campos importantes e relativamente consolidados.

Um terceiro argumento que explica a escolha dos programas estudados é comparar universidades de esferas diferentes, submetidas a legislações distintas. Isso implica, por exemplo, na política de cotas, sobretudo na graduação. A Uerj foi a primeira entre as três – e uma das primeiras no país – a estabelecer a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e egressos de escolas públicas. A primeira lei estadual data de 2003, enquanto na esfera federal somente quase dez anos depois a Lei 12.711/2012 garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, bem como o preenchimento das vagas deuse, desde então, por alunos e alunas autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas e por pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Na pós-graduação, por outro lado, as universidades tendem a se parecer mais, considerando que somente irão reservar vagas a partir de 2014. No Estado do Rio de Janeiro as leis estaduais 6.914/2014 e 6.959/2015 instituíram o sistema de cotas para ingresso nos cursos de pós-graduação. Na esfera federal não há legislação que determine a reserva de vagas. O que há é a iniciativa das universidades e institutos federais em promover as cotas a partir de resoluções internas dos seus programas e instituições. Em 2016 foi publicada uma portaria que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação pelo então Ministro da Educação do governo Dilma Rousseff, Aluizio Mercadante. Em 2020, no governo Bolsonaro, o então ministro Abraham Weintraub chegou a revogar a portaria¹⁷, mas voltou atrás em seu último ato antes de ser demitido, revogando a revogação¹⁸. Além disso existe um projeto de Lei da Deputada Marília Arraes

¹⁷ Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/18/mec-revoga-portaria-que-criava-politicas-de-inclusao-na-pos-graduacoes-como-o-acesso-a-negros-indigenas-e-deficientes.ghtml>. Acesso em 03/03/2020.

¹⁸ Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/23/mec-revoga-portaria-que-acabava-com-incentivo-a-cotas-para-negros-indigenas-e-pessoas-com-deficiencia-na-pos-graduacao.ghtml>. Acesso em 03/03/2020.

(PT-PE) que visa alterar a redação dada pela Lei 12.711/2012, a fim de tornar obrigatória a reserva de vagas em programas de pós-graduação. O projeto segue em tramitação, mas ainda não foi a plenário para votação¹⁹. Na UFRJ, o PPGHIS, além das vagas abertas no processo seletivo, faz um acréscimo de 20% destinados às vagas de cotas para negros, indígenas e/ou pessoas com deficiência física²⁰, tanto no mestrado como no doutorado. A universidade, por meio do seu Conselho de Ensino para Graduados (CEPG) estabeleceu, em outubro de 2018, uma resolução que autoriza e incentiva os cursos de pós-graduação a estabelecerem reserva de vagas. A resolução tem termos semelhantes à portaria do MEC de 2016²¹ e, inclusive se fundamenta na mesma. Na Unirio, no PPGH são reservadas 20% de vagas para os candidatos que se autodeclararem negros e mais 5% de vagas para candidatos que se enquadrem como pessoas com deficiência. Diferente da UFRJ, essas vagas não são acrescidas ao total, mas compõem a quantidade geral, 30 para o mestrado e 20 para o doutorado. Dois pontos importantes para comentarmos inicialmente: 1) os editais dos programas da Unirio não mencionam “indígenas”, mas apenas “negros” e ambos se baseiam na Lei 12990/2014, que versa sobre reserva de vagas em concursos públicos para fundamentarem sua política de cotas. Essa breve apresentação nos coloca algumas questões: por que, na esfera federal, ainda não existe uma legislação taxativa sobre o assunto como ocorre no Estado do Rio de Janeiro; ainda assim, porque as universidades são tão tímidas na adoção de cotas nas pós-graduações?

Trabalhamos com a ideia de que, apesar de trajetórias diferentes, os programas tendem a se assemelhar nos fundamentos de como se constituem, como selecionam e, principalmente, como ensinam e pesquisam. Parte importante dessa semelhança deve-se ao fato de estarem sujeitos a um mesmo sistema de avaliação/regulação/financiamento. Além disso, assemelham-se a partir de uma ideia de história – e de ensino de história – em comum e que ainda está submetida ao colonialismo e o eurocentrismo: os recentes editais de seleção de mestrado e doutorado dos programas, por exemplo, demonstram nosso argumento: a maioria da bibliografia de referência é de autores e autoras da Europa

¹⁹ Fonte: Agência Câmara de Notícias. <https://www.camara.leg.br/noticias/670055-projeto-torna-obrigatoria-reserva-de-vagas-da-pos-graduacao-para-alunos-vindos-de-escolas-publicas/>. Acesso em 03/03/2020.

²⁰ Disponível em <https://ppghis.historia.ufrj.br/novidades/edital-de-selecao-de-doutorado-2020/>. Acesso em 04/03/2021; <https://ppghis.historia.ufrj.br/novidades/edital-de-selecao-de-mestrado-2020/>; Acesso em 04/03/2021; https://ppghc.historia.ufrj.br/images/EditalPPGHC_MestradoEDoutorado_2021.pdf. Acesso em 04/03/2021.

²¹ Disponível em <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>. Acesso em 06/06/2023.

ou dos Estados Unidos²², ainda que já seja possível observar uma tendência de mudança (tímida em alguns casos). Defendemos que essa situação é fruto de escolhas conscientes: não se trata de escolher as melhores referências ou autores/as mais importantes no campo historiográfico; trata-se de escolher, reiteradamente, referenciais estrangeiros, negando ou marginalizando autores/as brasileiros/as e latino-americanos/as. E esse movimento, contínuo ao longo de, pelo menos, dois séculos, configura, portanto, a característica do campo e elege as principais referências. Em outras palavras, não se escolhem as referências estrangeiras porque são “naturalmente” melhores, escolhe-se referências estrangeiras e essa repetição as torna padrão e, portanto, “melhores”. São esses os textos que são traduzidos, os livros que são publicados, os autores e autoras que são convidados a palestrar²³. Se a ideologia colonial e eurocêntrica, como argumentaremos ao longo dessa tese, é, em grande medida, inconsciente para maioria da população e a afeta de forma “natural”, nos espaços de produção de saber, pelo contrário, ela é consciente. Ou poderíamos dizer que nós, historiadores e historiadoras não temos noção do mercado editorial mundial, do imperialismo e de suas manifestações culturais e político-epistemológicas (ideológicas)?

Outras semelhanças estruturais (composição do programa, forma de selecionar etc.) tem a ver também com aspectos mais gerais de como funcionam as universidades e de que papel cumprem as pós-graduações no cenário intelectual e social carioca (e nacional): a universidade ainda é o cartório que diploma os “capacitados” e os autoriza a competir no mercado de trabalho e no mercado simbólico com títulos de bacharel, licenciado, mestre e doutor. O status conferido por esses títulos possuem valor para além das pontuações em concursos públicos e cargos em empresas e instituições privadas. Ser doutor no Brasil, terminologia fortemente vinculada a médicos e advogados, facilita o estabelecimento de relações sociais nas quais os capitais culturais e econômicos caminham juntos e se acumulam. Quem é doutor no Brasil? Quem pode ser doutor?²⁴

²² Sabemos que o simples fato de ter autores/as europeus/ias ou estadunidenses não significa necessariamente que suas perspectivas político-epistemológicas (ideológicas) sejam coloniais ou eurocêntricas, mas, por outro lado, denota que, apesar da enorme profusão e qualidade das pesquisas brasileiras e latino-americanas, a preferência do programa permanece além-mar.

²³ Não é mera coincidência que a presença de uma historiadora francesa, professora de História da Université Paris-Sorbonne, pesquisadora do Centre d’Histoire du XIXe siècle, e professora na Université de Genève (Suíça) mereça destaque no texto de análise e comemoração dos vinte anos do PPGH-Uerj (NEVES; FERREIRA, 2015, p.20). Voltaremos a essa questão mais algumas vezes.

²⁴ É comum, muitos/as professores/as assinarem e-mails ou se nomearem em outros documentos como Professor/a Doutor/a. Temos um exemplo no PPGH-Uerj, na denominação das professoras coordenadoras à época da publicação das normas sobre acompanhamento de desempenho acadêmico de discentes com

As diferenças e especificidades dos programas também são tema da nossa análise. Programas que apesar de compartilharem uma perspectiva historiográfica comum, se distanciam na maneira que organizam sua estrutura, em como se aglutinam professoras/es e estudantes nos grupos de pesquisa, nas relações que estabelecem com o ensino, a pesquisa, a formação docente e a graduação.

Os primeiros programas de pós-graduação no Brasil datam dos governos militares pós-golpe de 1964. Antes desse período, sobretudo a partir da criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em 1951, já se estruturava uma preocupação mais sistemática com pesquisa científica no país, mas ainda não da maneira institucionalizada, algo que se processou na década de 1970 em diante. Por ironia do destino, aponta Paolo Nosella (2010), a ditadura criou uma estrutura que viria a manifestar consequências políticas e culturais, em alguma medida, contrária aos objetivos de seus criadores. Roberto Leher se mostra reticente a essa conclusão, afirmando que “a ditadura não foi uma empresa conjuntural, episódica, mas de longo prazo” (LEHER, 2018, p. 144) e lembra Florestan Fernandes ao destacar o caráter burguês das reformas educacionais no período ditatorial.

Os primeiros vinte anos de vigência dos programas, ainda na esteira do que defende Nosella, viriam a se caracterizar pela institucionalização escolar da produção da pesquisa e pelo desenvolvimento do pensamento crítico associado a ela. Essa institucionalização foi positiva ao associar as atividades de pesquisa às de ensino, entretanto, mostrou-se negativa ao burocratizar a academia, “nivelando pelos títulos e diplomas, pesquisas de qualidade com outras menos significativas” (NOSELLA, 2010, p.178).

Os anos que seguem, marcados pelos movimentos de redemocratização no país, significaram uma situação política e ideológica nova, na qual a relativa unidade desenvolvida na luta contra a ditadura se dissolve em correntes e proposições variadas. Os anos 1990 vivenciaram as crises (algumas reais e outras retóricas) dos paradigmas vigentes, sobretudo após a queda do Muro de Berlim e derrota do socialismo da União Soviética. Nesse cenário, começam a ganhar terreno temas mais especializados na Educação, por exemplo, como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e instituições escolares (NOSELLA, 2010, 179); na História ganham força temas e

perspectivas mais culturais. Em termos de produção de pesquisa, os anos democráticos apresentam contradições no que diz respeito a profunda institucionalização da produção científica, que leva às marcas e às formas dos programas, assim como pelo produtivismo imposto pelas agências de avaliação/regulação/financiamento e pela competitividade perniciosa que não significa qualidade no produto.

Nossa preocupação é entender como se processa esse movimento. Que mudanças os programas de pós-graduação passaram a incorporar? Como tais mudanças se materializam nos currículos, na seleção de estudantes, nas dissertações e teses escritas, mais especificamente nos cursos de mestrado e doutorado em História? Esse cenário apresentado até aqui, descrito em alguns dos seus produtos, está introduzido, por suposto, nos currículos dos programas de pós-graduação (processos seletivos), nas bases teóricas que os permeiam e, principalmente, nas escolhas políticas que esses programas fazem ao selecionar tanto seus docentes, como os estudantes que a cada ano ingressam.

Algumas questões afloram desta breve apresentação sobre os programas e dos indícios e fontes que utilizamos para reconstruir suas histórias e entender suas estruturas educacionais. Vamos a elas:

- A pós-graduação no Brasil e, em especial, os programas que estamos nos propondo a estudar são programas de pesquisa, de formação de pesquisadores ou de formação de professores (ou as duas coisas ao mesmo tempo)?
- A criação dos primeiros programas e, no nosso caso, do PPGHIS, se deu no contexto da transição política da ditadura militar-empresarial para a democracia representativa atual e foi fruto de uma política deliberada pelo poder público da União. O que isso significou e significa para esses programas? E mais, qual o legado desse processo?
- Seria possível pensar que a criação e a profusão das pós-graduações no Brasil possibilitam uma pesquisa e em consequência uma historiografia mais nacional? Quer dizer, no sentido de superar os *brasilianismos* e colonialismo de diferentes formas, sobretudo pela herança da formação da pesquisa no país? Teríamos passado da fase *brasilianista* e das missões científicas?

Estudar e pesquisar sobre as instituições de ensino superior, sua produção científica, seus modos e maneiras de produzir, portanto, significa vincular-se a necessidade premente de debater, no cenário nacional e latino-americano, a formação de pesquisadores/as, intelectuais e, não menos importante, professores/as dos três níveis da

educação brasileira. As pesquisas e produções dos programas de pós-graduação, direta, ou indiretamente, de forma tempestiva ou não, interagem com o ensino e a produção de sentidos nas escolas básicas e na sociedade, tomada de maneira mais geral. As universidades são instituições milenares, legado dos mais diferentes povos, e locais privilegiados de produção cultural e científica. Configuram-se de maneira intrínseca com o destino dos povos, seja como vanguarda da emancipação social, ou, por outro lado, como trincheiras do conservadorismo. Certo é que as universidades são instituições plurais, contraditórias e estão no cerne do debate da Educação pública no Brasil, e seu papel frente aos países vizinhos. Por isso, desejamos que essa pesquisa contribua no entendimento dessas instituições, dos projetos políticos que lhes dão suporte e, sobretudo, nas práticas sociais e culturais que aí se manifestam.

1.2 Objetivos

Em linhas gerais, os objetivos dessa tese referiram-se aos seguintes pontos:

1. Descrever e analisar a conjuntura de produção científica brasileira vinculada aos programas de pós-graduação desde sua institucionalização na década de 1970.
2. Descrever e analisar o contexto de criação e a trajetória dos principais programas de pós-graduação em História nas universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro;

De forma específica buscamos,

- i. Analisar o campo de produção historiográfica na pós-graduação em seu contexto atual (décadas de 2000 em diante);
- ii. Entender a diferença temporal na criação (mestrado) e consolidação (doutorado) dos programas e o que isso significa em relação ao momento da historiografia nacional e internacional bem como na relação com as agências de fomento;
- iii. Investigar a predominância das correntes teóricas e metodológicas, ou seja, político-epistemológicas e suas variações no tempo e nos programas;
- iv. Entender de que maneira as opções curriculares desses programas, sedimenta(ram) o terreno político-epistemológico descrito, tendo como foco os processos seletivos e as bibliografias respectivas;
- v. Discutir a existência de tendências coloniais e eurocêntricas e, investigar e analisar seus fundamentos;

- vi. Investigar e analisar a correlação entre os programas, entre programas e as universidades, entre grupos de pesquisa e entre estes e as agências de fomento;
- vii. Descrever e analisar como são feitas as seleções de estudantes/pesquisadores/as;
- viii. Analisar as relações que existem entre a pesquisa, a formação docente e o ensino;
- ix. Entender e analisar o papel da memória do corpo docente na trajetória dos programas.

Um último produto esperamos ter obtido da pesquisa que, apesar de não se configurar exatamente como um objetivo, merece ser destacado: a realização de entrevistas com professoras e professores, além de servir como corpus documental da tese, poderão servir de material para outras pesquisas e publicações afins. Entendemos que as fontes orais possuem relevância na forma e, sobretudo no conteúdo, por permitir fabricar um documento que contém aspectos da trajetória dos programas e das/dos docentes que são únicos, com elementos que não se encontram em documentos escritos como portarias, processos, ofícios ou editais: são **memórias**, tanto no sentido individual e psicológico quanto no sentido coletivo e histórico do termo.

1.3 Estrutura da tese

Esta tese está organizada em seis capítulos, incluindo a introdução.

O capítulo 2 apresenta algumas discussões sobre as bases teóricas que deram fundamento ao trabalho, discutindo os conceitos de capital(is), campo e *habitus*, de Pierre Bourdieu; ideologia, colonialismo e eurocentrismo, dialogando com diversos autores e; modernização reflexa, a partir de Darcy Ribeiro. Quanto aos caminhos metodológicos, aborda a História Comparada, a História Oral, os usos de entrevista como fontes e, finalmente o percurso da nossa pesquisa, com seus percalços, conquistas e questões éticas relacionadas.

O capítulo 3 aborda a universidade brasileira em seus aspectos históricos e estruturais, privilegiando o período compreendido entre a ditadura militar e os dias atuais. Trata, ainda, de questões relacionadas à função social das universidades, incluindo, então, a pós-graduação.

O capítulo 4 enfoca a pós-graduação brasileira, sua história, destacando-se as cinco décadas desde sua institucionalização nos anos 1970. Dialogando com o capítulo anterior, aprofundamos o estudo dos limites e contradições do sistema, questionando suas

funções técnicas (pesquisa, ensino, formação), além de temas como avaliação/regulação/fomento, produtividade e internacionalização.

No capítulo 5, afunilamos nosso campo de análise para o estudo das pós-graduações em História, discutindo historiografia, memória e as modificações que a institucionalização da pesquisa histórica nos programas de pós-graduação trouxe para o campo. O capítulo 5, portanto, introduz o tema central da pesquisa.

No capítulo 6, finalmente, descrevemos e analisamos os três programas de pós-graduação em História da cidade do Rio de Janeiro elencados como tema específico dessa tese: o PPGHIS-UFRJ; o PPGH-Uerj e o PPGH-Unirio. Suas trajetórias de fundação (criação do mestrado) e consolidação (criação do doutorado), suas estruturas regimentares, suas políticas de seleção e permanência do corpo discente, suas finalidades e linhas de pesquisa, seus respectivos corpos docentes, suas opções político-epistemológicas e processos formativos, são temas estudados nessa parte da tese.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 Capitais, campo e *habitus*

Pierre Bourdieu é um sociólogo francês reconhecido internacionalmente por vasta obra que aborda temas variados que vão desde a educação (*A Reprodução*, *Homo academicus*) até relações de gênero (*A Dominação Masculina*), passando por análises sobre as ciências (*Os usos sociais da Ciência*), artes, política e economia, apenas para citar alguns exemplos. No Brasil, Bourdieu é mais conhecido por seus escritos no campo da educação, notadamente pelo livro *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, no qual, escrito em companhia de Jean-Claude Passeron, aborda as formas de reprodução das classes sociais na França a partir da análise da relação das escolas, dos estudantes e das famílias. Nessa obra Bourdieu e Passeron defendem, em linhas gerais, que as probabilidades de sucesso ou fracasso escolar tem relação antes com o capital cultural (e social) herdado das famílias que com a eficiência da escola em ensinar (e do aluno em aprender). É por isso que, apesar de se colocarem como espaços republicanos, nos quais haveria igualdade de condições, as escolas tendem a reproduzir as mesmas diferenças sociais já existentes e a aprovar os pré-aprovados, e reprovar aqueles que com menor capital cultural, ou seja, valorizar e diplomar os filhos das classes médias e dominantes e desvalorizar os filhos das classes trabalhadoras e subalternas.

Essa obra teve um impacto significativo nos estudos brasileiros do campo da educação e, interessa-nos aqui apontar alguns conceitos discutidos pelos autores que serão importantes para a proposta da análise e argumentação que pretendemos desenvolver. Bourdieu (2010), em *Os três estados do capital cultural*²⁵ propõe algumas definições para o conceito, apresentando as três (principais) formas em que se manifestam: incorporado, objetivado e institucionalizado.

O capital cultural pode existir sob três formas: **no estado incorporado**, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; **no estado objetivado**, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, **no estado institucionalizado**, forma de objetivação que é preciso colocar à parte, como se observa em relação ao **certificado escolar**, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2010, p. 82 – grifos do autor).

²⁵“*Les trois états du capital culturel*”, publicado originalmente em *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6.

Bourdieu, ao propor esses conceitos, desenvolve e amplia de forma interessante um conceito eminentemente econômico, e o faz numa perspectiva que poderíamos considerar, também, de ampliação do próprio entendimento do conceito de economia, não meramente preso ao significado das trocas materiais, mercadológica e que envolve dinheiro, capital, salário, trabalho produtivo etc. Economia, no sentido original do termo, do grego *oikos* (casa) e *nomos* (lei, regras), significa a estrutura de um sistema, como próprio autor deixa entender nessas passagens. Se em Marx (2017), o capital é resultado da criação de valor (mais-valor) oriundo do trabalho e do tempo gasto para transformar uma mercadoria em outra e, finalmente, o dinheiro em capital; em Bourdieu, os capitais são igualmente resultado da transformação do tempo e do trabalho em bens simbólicos, incorporáveis ou materialmente concretos, como os diplomas.

O(s) capital(is) cultural(is) podem ser adquiridos e acumulados pelos sujeitos a partir da transformação de capital econômico (compra de livros, quadros, cursos, diplomas), mas, também, e, principalmente, pelo tempo dedicado à incorporação, ou seja, pelo trabalho de inculcação e de assimilação que deve ser investido pessoalmente pelo agente (2010, p. 82). Enquanto capital incorporado, apresenta algumas características: pode ser adquirido de maneira dissimulada e inconsciente, não pode ser acumulado para além das capacidades individuais de determinado sujeito, morre e se desfaz com o seu portador e, finalmente, configura-se enquanto algo que se tornou ser, fez-se corpo, passou a fazer parte e integrar o sujeito, um *habitus*, portanto (2010, p.83).

Segundo a professora Maria da Graça Jacintho Setton o conceito da *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas, tendo sua origem na noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Posteriormente foi absorvido pela tradição escolástica e mais recentemente, foi utilizado por Emile Durkheim no livro *A evolução pedagógica*, significando um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável. Bourdieu, segundo a autora, teria dado um uso igualmente original, ganhando, finalmente a conotação de “(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (...)” (BOURDIEU, 1983, apud SETTON, 2002, p. 62)

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p. 60).

Não há muito o que dizer ou analisar sobre o capital cultural objetivado²⁶, ou seja, sobre os chamados bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas etc. – a não ser o entendimento proposto pelo autor da língua como capital cultural objetivado (2010, p. 86). É relevante ao pensar que o domínio da linguagem escrita – mas também falada – é fator de diferenciação e classificação social, sendo utilizada para determinar posições ocupadas pelas classes e estratos das classes sociais, instrumento de acesso ou exclusão a cargos públicos, trabalhos mais bem remunerados, entre outras formas de classificação e desclassificação sociais²⁷. Na proposta de pesquisa que desenvolvemos, podemos nos questionar, por exemplo, sobre os editais de seleção para os programas de pós-graduação e a exigência do domínio de línguas estrangeiras ou sobre as publicações e consequentes traduções de obras para o português e principalmente, da ausência deliberada de tantas outras.

Bourdieu define, ainda, a existência de um capital específico presente no campo acadêmico/universitário ao qual chama de “capital universitário”. Esse conceito é útil

²⁶ “convém lembrar que o capital cultural objetivado só existe e subsiste atuante como capital cultural, do ponto de vista material e simbólico, nas e pelas lutas travadas nos campos da produção cultural- campo artístico, campo científico, etc. - e, acima disso, no campo das classes sociais; aliás, nessas lutas, os agentes despendem forças e obtêm lucros proporcionados ao controle que exercem sobre esse capital objetivado, portanto, à medida de seu capital incorporado” (BOURDIEU, 2011, p. 214).

²⁷ Marcel Detienne, antropólogo francês, nos lembra que nem sempre a escrita teve o mesmo valor que lhe é atribuída atualmente. Na passagem abaixo disserta sobre os diferentes status atribuídos à escrita em diferentes contextos históricos: “As virtualidades da escrita não são as mesmas em uma civilização em que todos os valores conspiram para a depreciação da coisa escrita, com acontece na Índia védica, ou em uma cultura colonizada pela civilização do Novo Testamento, durante um século e meio, e que descobre a escrita através da tradução missionária do Livro revelado, ou, terceiro exemplo imediato, em um mundo obstinado a explorar os sinais traçados no céu e na terra a ponto de delegar a um corpo de técnicos o cuidado de estabelecer as leis pondo à sua disposição a “casa” das tabuinhas e as mais altas funções do reino, como acontecia na Mesopotâmia. É preciso lembrar: ter recorrido à escrita não implica necessariamente lhe reconhecer um domínio autônomo, nem querer ou poder desenvolver a “tecnologia” que, em certos casos, autoriza um novo regime intelectual. Inversamente, é preciso não esquecer que, se a escrita- por exemplo, a das primeiras cidades gregas-organiza o domínio público e estrutura o campo determinante do político, seus efeitos sobre a tradição que se torna “mitografia” não serão os mesmos em um caso de fixação gráfica ou glífica, operada por um meio fechado, se não secreto, que faz disso deliberadamente um uso discreto, ao modo dos *cuna*, interpretados por Carlo Severi, após as expedições saídas da Suécia” (DETIENNE, 2014, p. 64).

para analisar a ocupação, pelos agentes do campo, de posições que dominam outras posições e, ainda, a dinâmica de seleção de pós-graduandos e, principalmente, de docentes. Soma-se a isso a ideia de que se depende menos da qualidade da obra ou da produção acadêmica e mais das relações sociais de trocas materiais e simbólicas, de capital social, enfim, para conquistar e ocupar posições na hierarquia universitária, como é possível depreender do trecho abaixo.

O capital universitário se obtém e se mantém por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes, como todas as instituições encarregadas de controlar o acesso ao corpo, bancas de concursos da Escola normal superior e da agregação ou do doutorado, Comitê consultivo das universidades: esse poder sobre as instâncias de reprodução do corpo universitário assegura a seus detentores uma autoridade estatutária, espécie de atributo de função que está muito mais ligado à posição hierárquica que a propriedades extraordinárias da obra ou da pessoa e que se exerce não somente sobre o público de renovação rápida dos estudantes mas também sobre a clientela dos candidatos ao doutorado, no interior da qual se contratam habitualmente os assistentes e que é colocada numa relação de dependência difusa e prolongada (BOURDIEU, 2017, p.116).

Bourdieu, em outra passagem, considera que se tem “reduzido a relação dialética entre o capital cultural objetivado (cuja forma por excelência é a escrita) e o capital cultural incorporado, a uma descrição exaltada da degradação do espírito pela letra, do vivo pelo inerte, da criação pela rotina, da graça pelo pesado” (2010, p. 86 – nota de rodapé). Essa é uma advertência interessante, na medida em que aponta a escrita (a capacidade de escrever) não como uma aptidão ou uma qualidade (ou falta de), mas como um capital que pode ser incorporado. Na universidade, no campo acadêmico, podemos questionar os casos de quem não tem “facilidade” para escrever, quem não possui o *habitus* da escrita, não incorporou suficientemente esse capital e, portanto, não o pode empregar de maneira satisfatória na produção e reprodução do seu lugar no campo universitário e o quanto essa ausência é percebida pelos sujeitos como uma inaptidão para a carreira universitária.

A escrita, segundo Raymond Williams (2011, p. 76) é uma forma alternativa (não-natural) de comunicação e tem, na língua falada e nas formas não faladas de comunicação (linguagem do corpo), companheiras que permanecem com enorme importância social desde a origem da capacidade humana de comunicar-se conscientemente. A escrita, nesse sentido é resultado de uma produção social, ou seja, de relações sociais e pressupõe diferenças (e desigualdades) de classe, raça e gênero. Como capital incorporado ou como comunicação alternativa, não é meramente um dom, ou uma capacidade inata que

diferencia os habilitados dos não habilitados. É uma técnica, um aprendizado que necessita de tempo e repetição, leitura, absorção de vocabulário e domínio dos padrões formais de composição textual. A escrita acadêmica (ou qualquer outro tipo) não se aprende rapidamente no tempo de um processo seletivo, na preparação de um projeto de pesquisa ou de um artigo. Necessita de um tempo significativamente mais longo e leva vantagem quem tem esse tempo desde a infância ou desde a escola.

A conformidade ostentatória às exigências formalistas da ciência normal (testes de significação, cálculos de erros, referências bibliográficas etc.) e o respeito externo às mínimas prescrições, necessárias mas não suficientes, virtudes propriamente sociais, nas quais os detentores de uma autoridade social no domínio da ciência, têm por efeito unicamente assegurar aos dirigentes das grandes burocracias científicas uma respeitabilidade científica que não corresponde às suas reais contribuições à ciência (BOURDIEU, 2010, p. 56).

A crítica acima é muito próxima ao que fala o Álvaro Vieira Pinto (1994) sobre o que é a universidade. Essas regras têm por função selecionar, separar e classificar quem está autorizado a fazer uso da palavra escrita, da historiografia, no caso, ou da escrita acadêmica e quem não está. É instrumento de controle, de dominação e de reprodução das classes dirigentes universitárias. Ora, isso implica em uma quantidade importante de capital cultural incorporado. A escrita, como uma linguagem alternativa, como “conformidade ostentatória às exigências formalistas da ciência normal” – ABNT, por exemplo? – e como expropriação e conscrição de outras linguagens, requer tempo e capacidade de aprendizado do sujeito, ou seja, requer capital cultural incorporado, requer *habitus*. Isso é evidente na universidade e na produção científica correspondente. Os sujeitos com maior capital cultural (e social) tem mais oportunidades de acessar os programas de pós como mencionado. Seria produtivo pensar, inclusive, em grupos específicos historicamente excluídos das universidades e dos locais de produção científicos, como os deficientes visuais e auditivos. O que representa a linguagem (escrita e falada) e principalmente a ausência delas na posse do capital cultural correspondente? Bourdieu nos lembra que

a própria lógica da linguagem erudita, cujo valor, em sua totalidade, reside em uma diferença, ou seja, na distância em relação às maneiras de falar simples e comuns: as figuras, enquanto modificações do uso habitual, são, de alguma forma, a objetivação da relação social em que elas são produzidas e funcionam (BOURDIEU, 2011, p. 212).

Forma específica de capital cultural objetivado, o capital cultural institucionalizado, ou seja, os certificados escolares e, no que mais nos interessa aqui, os

diplomas universitários, “essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (BOURDIEU, 2010), tem a capacidade de atribuir ao sujeito que os possuem um atributo quase atemporal, na medida em que certifica seu portador de forma relativamente permanente, independente de corresponder, em valor, ao capital incorporado àquele sujeito. Em outras palavras, ter um diploma de médico, bacharel em direito, ou historiador tende a significar que o sujeito que possui será reconhecido, a partir de então e enquanto durar a “magia coletiva” que o instituiu e o sustenta, como médico, advogado e historiador pelo restante da sua vida. Resultado da conversão de capital econômico em capital cultural objetivado, o capital cultural institucionalizado permite a comparação entre diplomados, além do estabelecimento de taxas de convertibilidade entre o primeiro e o segundo (BOURDIEU, 2010, p. 87).

Basta pensar no concurso, que, a partir do **continuum** de diferenças infinitesimais entre as performances, **produz descontinuidades duráveis e brutais**, do tudo ao nada, como aquela que separa o último aprovado do primeiro reprovado, e institui uma diferença de essência entre a **competência** estatutariamente reconhecida e garantida e o simples capital cultural, constantemente intimado a **demonstrar seu valor**. Vê-se claramente, nesse caso, a magia **performática** do **poder de instituir**, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer **reconhecer** (BOURDIEU, 2010, p. 87 – grifos do autor).

Se pensarmos num concurso público, por exemplo, para cargos de carreira técnico-administrativos em educação para as IFEs, essa constatação é válida e evidente e, de fato, produz disparidades sociais e econômicas que não necessariamente são reais em termos de conhecimento e competência para o trabalho. Os concursos (sobretudo os que tem como prova questões de múltipla escolha) tendem a aferir, apenas, a capacidade de concentração e memorização dos conteúdos predefinidos em edital. E essa tem sido a forma mais “democrática” até hoje encontrada para a seleção e ocupação dos cargos públicos no Brasil.

Os concursos (processos seletivos) para os programas de pós-graduação, por seu turno, apresentam características mais específicas. Além das provas escritas (de conteúdo específico e de línguas), geralmente, estão presentes provas orais (entrevistas) e análises do projeto. A ordem delas pode mudar de acordo com as escolhas do programa.

Observemos a seguinte passagem extraída do texto de Joaze Bernardino-Costa, professora da Universidade de Brasília ao referir-se ao Projeto “Pós afirmativas”²⁸:

num processo em que a prova oral (em alguns casos, chamada de entrevista) desempenha um papel central, dificilmente podemos afirmar que há uma isenção total de questões subjetivas, que em alguns casos pode beneficiar candidatos/as que são ou tenham sido estudantes daquelas instituições e que conhecem os interesses de pesquisa dos/as professores/as do programa, assim como podem beneficiar **candidatos/as com determinados traços físicos** e que dominam certos códigos culturais (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 265 – grifo nosso).

É comum que os projetos de pesquisa possuam, em sua maioria, vinculação com determinadas linhas ou grupos de pesquisa existentes nos programas. Isso adiciona mais um condicionante na disputa, ou seja, o capital social possuído pelo estudante, a medida das suas relações preexistentes com o campo, mas sobretudo com docentes e grupos de pesquisa instituídos. Nesse caso, o capital social induz previamente a escolha entre o estudante que se alinha a determinado modo de produzir conhecimento e o outro que, porventura, apenas tentava a sorte.

Os concursos, portanto, não medem a quantidade de capital cultural incorporado (a não ser que se considere a destreza e a tranquilidade como capitais), mas antes, instituem uma diferença abissal entre quem está fora e quem está dentro. Além disso, quando são outros capitais requisitados e quantificados (simbólico, social), como nos concursos de seleção para os programas de pós-graduação ou para o corpo de docentes temporário e permanente nas universidades, nos quais não se afere a partir de provas objetivas e, portanto, quantificadas, mas antes por instrumentos de verificação de qualidade, ou seja, qual a/o aluna/o, qual o tema, qual sua vinculação ao campo, a “magia coletiva” parece ainda mais nebulosa e, portanto, mágica. Realizar provas de línguas estrangeiras, ou ler determinada bibliografia exige dos candidatos vinculação a determinadas correntes teóricas, ou, ao menos, possuir uma “leitura ampla”, que na realidade é antes um direcionamento teórico-político que funciona como barreira e filtro político-epistemológico (ideológico) para escolher aqueles que, independentemente da quantidade de capital cultural acumulado, ou da qualidade da proposta de projeto, vinculam-se antecipadamente as correntes teóricas (pré)estabelecidas pelos docentes que

²⁸ Projeto desenvolvido na UnB entre 2011 e 2014 a partir do Programa Equidade na Pós-graduação, coordenado pela Fundação Carlos Chagas. Visava capacitar estudantes negros/as para ingressar na Pós-graduação com carga horária que variava de 180h (Mestrado) a 240h (Doutorado) e era composto por aulas de português acadêmico, inglês e francês instrumental, além de metodologia voltada para construção de projeto de pesquisa e tutoria (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 266).

detêm a autoridade e a legitimidade de programar os currículos dos cursos e, por fim, conduzi-los na carreira acadêmica, como seus orientadores e “patrões de tese²⁹”.

É possível dizer que o racismo produz efeito semelhante? Poderíamos, nesse sentido, falar em um tipo de capital específico, o **capital racial**, ou, o que dá no mesmo, um **capital racializado**? O quanto o corpo carrega marcas que o aproxima ou afasta da capacidade “legítima” de ser aceito em determinado campo social? Voltaremos a essa questão no capítulo 3.

É sobre esse campo, ao qual pertencemos, que dedicamos nossa análise. Compreender o jogo de posições, de posse e de trocas de capitais específicos no mercado universitário, especificamente nas pós-graduações em História. Como todo campo, o campo universitário é “o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo” (BOURDIEU, 2010, p. 32-33). Nessa luta os sujeitos partem de posições predeterminadas, e tem de lidar com estruturas preexistentes, nas quais, para se encaixarem, ou seja, para adentrarem e permanecerem no campo, serão avaliados por seus *habitus* que incluem condições intelectuais, mas também econômicas, sociais e étnico-raciais. É dentro desse campo que a produção do conhecimento se dá, imersa em condições que ultrapassam a simples vontade ou capacidade individual.

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis (BOURDIEU, 1983, p.16).

O campo pode ser comparado aos “mundos” no sentido em que atribuímos a mundo literário, político, religioso ou social, por exemplo. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (THIRY-CHERQUES, 2006 apud BOURDIEU, 1996). A educação e a produção científica (historiográfica), portanto,

²⁹ Forma irônica pela qual Bourdieu se refere aos professores-orientadores na obra *Homo academicus* (2017). A ironia se dá pelo fato de que, em francês, ainda pode-se usar o termo *patron de these* que em português é traduzido por “diretor de tese” ou “orientador de tese”. Em algumas passagens, Bourdieu utiliza “patron” entre aspas, indicando a polissemia que, na tradução feita por Ione e Nilton Valle, significa “patrão”.

constituem-se como **campos**, e igualmente, no caso em que estudaremos, o ensino superior e a academia.

2.2 Ideologia, colonialismo, eurocentrismo

Nesse tópico propomos considerar que, apesar da História parecer demonstrar que não é possível dizer que o capitalismo é a última forma de organização econômica e a democracia liberal seu corolário social e político, as teses defendidas nessas décadas sobre os limites, ou melhor, sobre a inexatidão do materialismo histórico e dialético ganharam terreno dentro dos espaços acadêmicos, inclusive dentro da esquerda, e os efeitos dela ainda são sentidos, sobretudo pelo desuso ou abandono de algumas discussões e conceitos como o de “ideologia”. O que propomos argumentar é que a “ideologia” ainda merece ser considerada e recuperada como conceito para entender as dinâmicas sociais e situações tão desastrosas como a que passa o Brasil, por exemplo, desde o golpe de 2016 e, posteriormente, as eleições presidenciais de 2018.

O objetivo dessa discussão é, portanto, debater a evolução do conceito dentro das análises marxistas e não-marxistas, demonstrando suas potencialidades e limites a partir de dois significados principais: a) conjunto de ideias e ideais políticos, de uso mais difundido nos meios acadêmicos e no dito senso comum; b) conjunto de ideais e ideais dominantes e excludentes da sociedade capitalista, responsável pela manutenção da ordem vigente de exploração e divisão de classes, que remete a ideia original de Karl Marx e Friedrich Engels de “falsa consciência”. Entendemos que ideologia, colonialidade e eurocentrismo se inserem como conceitos relevantes na agenda de compreensão e superação dos processos de alienação e opressão que atuam em escala local, na América Latina, mas igualmente global. Propomos aproximar as discussões marxistas das teses e teorias decoloniais, argumentando que é necessário e produtivo compreender o que se chama colonialidade e eurocentrismo como ideologias, tanto no primeiro como no segundo sentido, considerando-as responsáveis pela estruturação psicológica e imagética da subordinação de povos e nações asiáticas, africanas e latino-americanas aos países centrais (Europa ocidental e EUA, sobretudo). Além disso, qual o papel que as instituições sociais representam na produção/reprodução e no combate às ideologias: em que lado se posicionam, por exemplo, as universidades e instituições de pesquisa? Como suas produções científicas ajudam a superar (ou disseminar) essas ideologias?

2.2.1 “Ideologia! eu quero uma pra viver”³⁰

Desde Destutt de Tracy, no século XVIII, considerado o criador do termo, ideologia é um conceito tão polêmico quanto difundido é o seu uso. Entre o significado de “conjunto de ideias de um determinado grupo ou classe” e “ilusão”, “falsa consciência”, “ideias abstratas sem fundamento na realidade”, ideologia esteve no centro das atenções de políticos, cientistas sociais e do chamado senso comum.³¹ É comum adjetivarmos pejorativamente adversários políticos dizendo que seu discurso é ideológico, seja ele de direita, seja no sentido inverso. O sentido de “ideologia” não é consenso entre pesquisadores das ciências humanas, nem mesmo dentro de uma mesma corrente teórica como o marxismo, por exemplo. Ideologia e ciência também podem ser entendidas como pares opostos quando se considera o primeiro como “sistemas especulativos” e o segundo como “fatos demonstrados”. É possível encontrar pelo menos dois sentidos de ideologia no próprio Marx: o primeiro, mais difundido e famoso, usado na obra inacabada – é bom que se diga – *Ideologia Alemã* (1845-46) e em outras, quer significar ilusão, falsa consciência, reflexo (invertido) da realidade (MARX, ENGELS, 2007); um segundo, mais neutro, apontado por Raymond Williams (2007, p. 214), pode ser encontrado em uma passagem da *Contribuição à crítica da filosofia política* (1859) e significa algo próximo ao conjunto das expressões políticas, legais, religiosas, estéticas ou filosóficas. Já em Lenin, é possível dizer que a ideologia é própria de determinada classe, sendo atribuída ao proletariado ou a burguesia, por exemplo, (WILLIAMS, 2007, p. 215). Isso apenas para exemplificar autores extremamente relevantes dentro do campo.

Terry Eagleton em *Ideologia: uma introdução* (2019) distingue ao menos dezesseis (!) variedades de significados em circulação: a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social; b) um corpo de ideias característico de um determinado grupo ou classes sociais; c) ideias que ajudam a legitimar um poder político dominante; d) ideias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante; e) comunicação sistematicamente distorcida; f) aquilo que confere certa posição a um sujeito; g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais; h) pensamento de identidade; i) ilusão socialmente necessária; j) a conjuntura de discurso e poder; k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o seu mundo; l) conjunto de crenças orientadas para a ação; m) a confusão entre realidade linguística e realidade fenomenal;

³⁰ Referência à música “Ideologia”, composta pelo cantor e compositor brasileiro Cazuza.

³¹ Uso o termo “senso comum” na falta de uma expressão mais adequada para definir as ideias gerais, difundidas em parcela significativa da população e que não carecem de mediações mais demoradas.

n) oclusão semiótica; o) o meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social; e p) o processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural (EAGLETON, 2019 pp. 17-18). Por suposto, poderíamos juntar alguns desses significados num só, ou considerar que outros são apenas extensões ou especificações de significados mais amplos e gerais. De toda forma, é forçoso, – e espantoso ao mesmo tempo – concordar que o termo ideologia possui extensa polissemia e está longe de poder ser descrito decisivamente num dicionário ou num verbete de conceitos das ciências humanas. Também não é nosso interesse, nesse trabalho, tentar completar essa tarefa de Sísifo, mas buscaremos argumentar que é viável considerar alguns significados mais comuns, como os descritos nos itens “a”, “b” e “g”, de um lado e nos itens “c” e “d”, de outro. Em outras palavras, é possível entender ideologia tanto como o conjunto de ideias e valores de determinados grupos e classes, quanto como expressão política, jurídica e filosófica pela qual as classes dominantes pretendem legitimar o controle da riqueza, de recursos naturais, de corpos e da (in)consciência dos grupos e classes dominados. É com esse último sentido que desejamos estabelecer um diálogo mais de perto.

O entendimento do conceito como reflexo da realidade é recuperado por diversos autores contemporâneos, que de uma forma ou de outra tentam ressignificar, ou, no mínimo, reconsiderar, apresentado outros elementos que, em conjunto, complexificam a ideologia. Darcy Ribeiro considera que o sistema ideológico

é que corresponde, estritamente, a uma **réplica conceitual da realidade tal como é percebida por uma sociedade humana**. Seus conteúdos fundamentais são a linguagem, o saber, a mitologia, a religião e a magia, as artes, os corpos de valores éticos e a integração de todos eles em um **ethos** que é a concepção de cada povo sobre si mesmo em face dos demais. Nesse sentido, o sistema ideológico é uma **expressão** de toda a cultura, uma vez que cada conteúdo desta encontra aí seu **reflexo** na forma de referências, de explicações e de motivações. Esta **representação** tem como atributos fundamentais sua ambiguidade e seu caráter de entidade determinada (RIBEIRO, 1981, p. 129 – grifos nossos).

Ribeiro parece se aproximar muito de Marx e Engels da *Ideologia alemã*, quando usa, por exemplo, o termo “reflexo” e a expressão “réplica conceitual da realidade tal como é percebida por uma sociedade humana”. Na realidade ele praticamente repete o que Marx escreveu sobre ideologia, exceto pelo fato, não menos importante, de que ele atribui ao sistema ideológico um caráter ambíguo, ou seja, ele pode ser positivo ou negativo, apesar de que, como escreve Ribeiro mais a frente, este tende a mistificá-la. “O sistema ideológico é intrinsecamente ambíguo porque tanto pode refletir objetivamente a

realidade e explicar realisticamente a experiência [aqui entraria a ciência, por exemplo], como pode deformá-la” (1981, p. 129). Ribeiro usa, ainda, a expressão “recriação simbólica do mundo” (1981, p. 130). Adiante afirma que,

o sistema ideológico é intrinsecamente determinado por seu caráter de reflexo conceitual da prática adaptativa e associativa. É por elas determinado, uma vez que deve reproduzir necessariamente cada alteração que se processe nessas esferas. Mas é também capaz, em certas circunstâncias, de influir sobre elas tanto acelerando quanto retardando movimentos de transformação da vida social, mediante a formulação de metas coparticipadas e o equacionamento de problemas (RIBEIRO, 1981, p. 130).

Dizer que o sistema ideológico é reflexo, mas também influi sobre as esferas adaptativas e associativas é afirmar a dialética do processo. Aqui podemos pensar duas coisas. Primeiro, Ribeiro parece se referir às universidades e a produção científica quando escreve “a formulação de metas coparticipadas e o equacionamento de problemas”. Seu projeto de universidade necessária é justamente isso: transformar as universidades dos países periféricos em instituições capazes de propor a superação das condições de dependência e atraso de suas respectivas nações. (RIBEIRO, 1982). É possível pensar, ainda, junto a Pierre Bourdieu, na ideia de relativa autonomia dos sistemas (este escreve sobre o sistema educativo, mas é possível pensar no sistema ideológico com relativa autonomia do aparelho produtivo, ou dos sistemas adaptativos e associativos, nas palavras de Ribeiro). O sistema adaptativo é “o conjunto das formas de ação sobre a natureza para a produção das condições materiais de existência das sociedades”, enquanto o associativo é “o conjunto de modos de organização das relações interpessoais para os efeitos da reprodução do convívio social” (1981, p. 129). Mas será que existe, realmente, distinção entre esses três? Principalmente entre o primeiro e o segundo? Em outra passagem, Ribeiro tece uma crítica a Marx quando este entende como fator causal único o complexo formado pelos conteúdos tecnológicos (meios de produção) e pelos socioeconômicos (relações de produção), designando-os globalmente como “modo de produção” (RIBEIRO, 1981, p.83).

Pierre Bourdieu, costumava ser crítico ao conceito de ideologia, principalmente no que se refere a sua conotação marxista. Em *A dominação masculina*, o autor considera que a linguagem do “imaginário” e, portanto da “ideologia” é inadequada para compreender a submissão provocada pela dominação simbólica – no caso analisado, a dominação masculina – visto que “tende particularmente a esquecer que o princípio da visão dominante não é uma simples representação mental, uma fantasia (‘ideias na

cabeça’), ‘uma ideologia’, e sim um sistema de estruturas duradouramente inscritas nas coisas e nos corpos” (BOURDIEU, 2012, pp. 53-54). Um *habitus*, poderíamos completar. Por outro lado, Eagleton (2019, p. 66; 172) afirma que o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu é um equivalente da “ideologia prática”, focalizando o modo como os imperativos dirigentes são, na verdade, transmutados em formas de comportamento social rotineiro. O “inconsciente cultural” é a chave para explicar como as ações dos indivíduos podem ser objetivamente regulamentadas e harmonizadas, sem que sejam resultado de obediência consciente a regras.

Temos acordo com essa argumentação quando aponta que a dominação não é, meramente, uma questão de imagem, ou consciência – o que é exposto anteriormente ao texto citado – e tende a localizá-la no plano da inconsciência, das ações e comportamentos praticados sobre os quais não se processa uma análise reflexiva constante. E, nesse sentido, a “tomada consciência” não perde sua razão de ser, justamente por serem *habitus*, práticas interiorizadas e incorporadas e, portanto, geralmente inconscientes. Essa inconsciência, como bem aponta Bourdieu (2012, p. 54) é fruto de condições sociais de produção e, portanto, além de tomar consciência sobre elas é necessário modificá-las.

Em Marx, ideologia também é expressão, *Ausdruck*. Ludovico Silva, filósofo venezuelano, julga que “o verdadeiro nó germinal da teoria marxista da ideologia está nessa afirmação: ideologia é *expressão, linguagem*”. Nem toda linguagem deve ser considerada ideológica e cita como exemplo a ciência; “mas é lícito dizer: toda ideologia é linguagem. Marx escreveu literalmente: ideologia é *Ausdruck*, expressão do que os homens creem que seja a realidade” (SILVA, 2013, p. 80). Daqui se depreendem ou questionam alguns pontos. O primeiro tem a ver com a afirmação de que ideologia é expressão, linguagem. O segundo, que a ciência não é nem quer ser ideológica; entretanto, podemos nos perguntar, ao contrário, se a ciência pode ser ideológica, quando é racista e patriarcal, por exemplo. Silva defende que é necessário entender ideologia como expressão (*Ausdruck*) em vez de “reflexo”. “Expressão (*Ausdruck*) da realidade histórica, ou seja, como linguagem com a qual os homens tratam de expressar o que pensam, sentem ou desejam sobre as condições materiais de vida” (SILVA, 2013, p. 39).

Ludovico Silva é autor de uma obra importante, mas pouco divulgada em terras brasileiras: *A mais-valia ideológica*³². Nela, o filósofo apresenta uma discussão em

³²A tese principal da sua obra é o conceito que dá nome ao livro: “mais-valia ideológica”. Nas palavras do autor, “**em traços muito amplos, nossa hipótese consiste em perguntar-nos se não é possível, levando**

profundidade sobre o conceito de ideologia na perspectiva marxista, e defende o seu uso retomando seu significado inicial dentro da mesma tradição, sobretudo nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels, como inconsciência, ou melhor, ao longo da obra, ele definirá como pré-consciência, já que é possível que os sistemas de representações ideológicos emerjam a consciência, o que é mais difícil ou quase impossível quando preso no inconsciente (SILVA, 2013).

Silva vai desenvolver sua argumentação em torno da ideia de que a ideologia está no pré-consciente (valendo-se da classificação de Freud), não no consciente e nem no inconsciente. Segundo o próprio autor, a ideologia pode ser trazida à consciência por um processo de “desocultamento” (não é esse o termo que ele usa, mas é a ideia que é possível denotar), de conhecimento de sua face oculta, emergindo à consciência, sem, necessariamente, ter que passar por um processo de análise psicológica. Por outro lado, há de se concordar que, muitas vezes a ideologia também é consciente, principalmente em quem está do lado favorecido (mas também do lado que é vítima da mesma). E mais, ela também pode estar presa no inconsciente, em comportamentos espontâneos que, por mais que se tenha consciência dos problemas que causa, mesmo assim se comporta de uma maneira ruim ou inadequada³³.

Valendo-nos da ideia de Silva, podemos propor um uso de ideologia como um **sistema de representações e valores que domina os homens e [as mulheres] em uma época sem que eles o saibam**, representações e valores, estes, em contradição com a realidade, contra a socialização, promotores de desigualdade humana e da desvalorização do homem pelo homem – e da mulher pelo homem, adicionaria. Parece-nos uma definição desejável e capaz de determinar um espectro delimitado do conceito, de modo que passa a ser possível estabelecer características desse sistema de representação e valores que ajudam a identificar tanto a si quanto ao outro – ou melhor, quanto ao que não é ideologia – por oposição.

Dentro da estrutura ideológica de uma época, considerada suas diferenças entre grupos e classes em determinada sociedade, existem formações superestruturais (jurídicas,

em conta a afirmação de Marx de que as relações de produção se reproduzem no plano da ideologia, pensar que, assim como na oficina da produção material capitalista se produz como ingrediente específico a mais-valia, assim também na oficina da produção espiritual no capitalismo se produz uma mais-valia ideológica cuja finalidade é fortalecer e enriquecer o capital ideológico do capitalismo; que por sua vez tem como finalidade proteger e preservar o capital material” (SILVA, 2013. pp.149-50 - grifos do autor).

³³ Escrevo isso pensando em mim mesmo, em atitudes machistas, por exemplo, que afloram por mais que eu tenha consciência de que estou sendo machista.

científicas etc.) nas quais a função consciente está mais presente. Elas se distinguem da ideologia em geral, por compor os modos de pensamento (e comportamento) das classes e estratos das classes dominantes. No campo científico, podemos denominá-las como opções político-epistemológicas, conceito que já viemos usando nas páginas anteriores. Isso implica dizer que existe algum grau de consciência e deliberação naquilo que se produz pelos agentes científicos e que toda e qualquer epistemologia, ou seja, conjunto de reflexões sobre determinado campo do saber, teoria do conhecimento, está, necessariamente, imerso em determinações políticas, no sentido amplo do(s) termo(s).

2.2.2 Eurocentrismo e colonialidade: ideologias de dominação?

É possível pensar, a partir do exposto, que o eurocentrismo e a colonialidade, são ideologias? Até que ponto essas formas de pensar e produzir saber são conscientes? De que maneira elas se vinculam às estruturas mais amplas do imperialismo e do colonialismo, ou seja, de que maneira, o eurocentrismo e seus pares (racismo, colonialismo) são expressões, no plano das ideias, da dominação econômica sobre povos e corpos? Nesse momento, quero argumentar que é possível e politicamente necessário dizer que o eurocentrismo e o colonialismo são ideologias tanto no sentido mais neutro do termo, quanto naquele mais pejorativo e que por fim propomos uma definição acima. Antes de fundamentar essa tese é necessário investigar o que vem a ser eurocentrismo e colonialidade.

Aníbal Quijano (2005) considera o eurocentrismo uma visão de mundo que surge (ou se desenvolve) em um determinado tempo histórico associado a outros elementos (capitalismo, colonialidade do poder, raça) sem os quais não iria adquirir um sentido epistemológico e político. Mais que isso, cabe destacar a importância que o conceito de raça e, as práticas racistas possuem na projeção da perspectiva eurocêntrica. Segundo o sociólogo e teórico-político peruano é somente a partir da constituição da América que a ideia de raça, em seu sentido moderno, adquire um papel na história (QUIJANO, 2005, p. 107). Essa ideia desenvolve-se necessariamente, vinculada, por um lado, a uma hierarquização do trabalho, e por outro, a uma hierarquização de povos ou civilizações. Dessa maneira, por exemplo, os trabalhos considerados mais degradantes ou que necessitavam de maior esforço físico, deviam ser feitos, na visão do colonizador/dominador, pelas raças por eles subjugadas, raças inferiores, portanto. O eurocentrismo considera, portanto, a existência de raças superiores (branca) e raças

inferiores (as demais) em uma perspectiva temporal que coloca a Europa (capitalista) no centro e no auge da história. Os povos que não haviam atingido o nível de desenvolvimento econômico e cultural do europeu eram povos atrasados, daí o entrosamento inevitável entre a hierarquia das raças e do tempo histórico. Em linhas gerais, Quijano propõe definir eurocentrismo a partir de dois fundamentos básicos ou nucleares: a) ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa (evolucionismo); b) outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder (dualismo) (QUIJANO, 2005, p. 11).

Darcy Ribeiro (1986) considera que o eurocentrismo é um patrimônio cultural herdado da Europa e que se configura em três “contrabandos ideológicos”. O primeiro deles é o racismo que, no caso latino-americano, “fruto europeu de exportação”, diferencia-se do racismo saxônico por seu caráter assimilacionista e caldeador. Impera o ideal da branquitude através da mestiçagem, fazendo-se mestiços até que “melhorem sempre mais pelo embranquecimento”. Já o racismo anglo-saxão “detesta mulatos como encarnações vivas dos feios pecados da sexualidade inter-racial”. O segundo contrabando eurocêntrico tem a ver com a “suposta qualidade diferencial da civilização ocidental, que seria sua criatividade”, ou seja, considerar que as conquistas tecnológicas e materiais são europeias por natureza. Finalmente, o terceiro contrabando, vezo etnocêntrico, “é o de olhar como um caso de benignidade humanística a expansão da cristandade” em sua forma salvacionista e cruzada, tanto católica quanto protestante que significou “subjugar povos a ferro e fogo” sem paralelo na história³⁴ (RIBEIRO, 1986, pp. 98-100).

É possível considerar, valendo-nos do que propõe, novamente, Quijano, que colonialidade conforma todo um conjunto de imagens e ideias, maneiras de ver e conceber o mundo que considera a existência de povos inferiores e de povos superiores, podendo os últimos subjugar os primeiros, levando-os à exploração, à escravidão e/ou à morte. Colonialidade, nesse sentido, se diferencia, para Quijano (1992), de colonialismo, pelo fato de não se limitar aos aspectos político-econômicos formais, tratando-se, portanto, de formas de produção de conhecimento e mesmo de identidade e cosmovisões. De certa forma, a colonialidade já estava presente nos momentos históricos nos quais o colonialismo era vigente, ou seja, nos séculos XVI, XVII e XVIII, sobretudo. E sobreviveria a esses séculos e ao processo de independência e descolonização político-

³⁴Atualmente, o “fardo do homem branco” no seu afã civilizador traduz-se na expansão da democracia e dos valores liberais.

econômica das nações que se formavam ao longo do XIX na América Latina, e XX na África e Ásia.

Por outro lado, quero argumentar que, se é válida a ideia de uma distinção entre colonialismo e colonialidade, entendendo essa última em seus processos de longa duração e na sua capacidade de figurar e configurar estruturas mais profundas do imaginário social (ideológicas), se verifica que a manutenção da colonialidade como forma de dominação³⁵ é acompanhada, necessariamente, de processos colonialistas, no sentido mais político e econômico do termo: guerras do petróleo, intervenções militares da OTAN e dos EUA, acordos comerciais prejudiciais aos países subdesenvolvidos/dependentes, golpes militares e/ou parlamentares, bloqueios econômicos, dívida externa, remessa de lucro das empresas ditas multinacionais. Todos esses mecanismos são inerentes e essenciais ao colonialismo – e claro, ao capitalismo. Sem eles a colonialidade tenderia a desfazer-se.

La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones ni las formas de explotación y de dominación existentes entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. Las relaciones coloniales de períodos anteriores, probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueron la piedra angular de ningún poder global (QUIJANO, 1992, 14).

Nesse ponto, portanto, não nos parece muito produtivo estabelecer uma distinção entre colonialismo e colonialidade, como argumento e, como faz Luciana Ballestrin (2017), entre imperialismo e imperialidade – a autora defende que a colonialidade é a “lógica” do colonialismo, e, portanto, a imperialidade é a “lógica” do imperialismo. A menos que se queira ser mais didático atribuindo ao primeiro seus aspectos socioeconômicos e ao segundo, características um tanto imateriais ou simbólicas (ideológicas). Mesmo assim, entendemos que isso pode incorrer no erro de dissociar processos que são necessariamente associados, apesar de, provavelmente, como defende Bourdieu (2010), apresentarem dinâmicas próprias, singulares.

Parece-nos que o fundamento da separação ou distinção entre colonialismo e colonialidade, ou seja, a “lógica interna do colonialismo” tem sua compreensão numa

³⁵ Quijano utiliza o conceito de “padrão de poder” e, portanto, “colonialidade do poder”. Para o autor, “poder” significa a capacidade de controle do trabalho e seus produtos, da natureza e seus produtos, do sexo e seus produtos, da subjetividade e seus produtos e, finalmente, da autoridade e seus produtos (QUIJANO, 2009). Optamos, por ora, trabalhar com um conceito menos complexo e mais estabelecido, tal qual é “dominação”.

análise que, aparentemente de forma não deliberada, procede uma separação entre base e superestrutura, ou, em outros termos, entre sistema produtivo/econômico e sistema ideológico. Essa separação tem o risco de cair, em última instância, em um entendimento idealista dos processos históricos que, de alguma maneira, poderia considerar que os sistemas ideológicos existem e sobrevivem de forma independente dos sistemas produtivos e econômicos – isso é diferente de dizer, por exemplo, que possuem relativa autonomia.

Nesse sentido, defendemos o uso do termo colonialismo – o sufixo “ismo” transmite a ideia de movimento, de ação - por significar que, apesar de renovada em sua forma, a estrutura colonial/imperial se mantém, age e continua agindo em diversos âmbitos (econômicos, sociais, culturais), enquanto o sufixo “dade” transmite a ideia de “qualidade, modo de ser, estado, propriedade”, “razão” como defende Ballestrin (2017) por exemplo.

Utilizemos o mesmo exemplo que Ballestrin critica: o colonialismo pode existir mesmo que o imperialismo moderno europeu tenha sido superado nos processos de independência dos países africanos e asiáticos sobretudo (BALLESTRIN, 2017, p. 508). Ora, é justamente pelo fato de existir toda uma estrutura econômica, jurídica e midiática que sujeita povos e países inteiros à economia imperialista dos países centrais (Europa ocidental, Estados Unidos³⁶) que sua correspondente ideológica, ou seja, o colonialismo, ainda se mantém ativo e com capacidade de fundamentar tanto as análises científicas sobre a história, a economia e a sociologia dos países periféricos (ou neocoloniais/dependentes) quanto o entendimento que esses povos têm de si mesmo.

Ballestrin (2017) aponta a existência de uma divisão do trabalho teórico sobre imperialismo e colonialismo, respectivamente, entre marxismo e pós-colonialismo e que esta estaria baseada no entendimento de que o imperialismo econômico europeu, bem como o colonialismo são datados e diríamos, insuficientes para a “compreensão das formas contemporâneas de imperialismo” (BALLESTRIN, 2017, p. 506). A intenção da autora no artigo intitulado *Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial* é demonstrar como o núcleo duro da argumentação do grupo Modernidad/Colonialidade (M/C) não foi capaz de articular a colonialidade com o imperialismo e que esta ausência contribui para a condução de um diagnóstico e

³⁶ Não desconsideramos, por exemplo, o papel contraditório que a URSS (e atualmente a Rússia), bem como a China cumprem nessa encruzilhada geopolítica imperialista. Também poderíamos citar o Brasil na América Latina e o fenômeno do subimperialismo.

prognóstico problemáticos, tanto em termos analíticos como normativos (BALLESTRIN, 2017, p.518). E, além disso, ainda nas palavras da autora, a transformação do colonialismo, e não do capitalismo, como centro dessas análises subestima a importância dos Estados-nação e de suas elites para o entendimento das relações de poder no sistema-mundo (BALLESTRIN, 2017, p.521).

Sugiro a impossibilidade do exercício da colonialidade sem imperialidade; que essa dinâmica necessariamente relacional constitui duplamente o lado obscuro da modernidade; e que as estratégias de desimperialização e descolonização devem se direcionar menos à modernidade e mais às suas duas lógicas capitalistas constitutivas, ou seja, à imperialidade e à colonialidade (BALLESTRIN, 2017, p. 524).

Essa conclusão é bastante importante e é possível pensar em dois aspectos: a) recoloca os Estados-nação, bem como as classes proprietárias/capitalistas dos países centrais como agentes ativos dessa imperialidade (isso a própria Ballestrin escreve), bem como faz a ligação necessária entre a colonialidade e o restante da dinâmica socioeconômica mundial; b) recoloca, igualmente, a dialética entre o colonizador, ou imperialista e o colonizado e, nesse sentido, retira um pouco o foco das análises dos colonizados, inclusive possibilitando evitar que se chegue à máxima revisionista (em relação à escravidão, por exemplo) que considera a culpa da situação colonial sendo do próprio colonizado, que não se liberta ou não consegue pensar em outros termos que não os coloniais. E claro, recuperando-se tanto o colonialismo (ou colonialidade) quanto o imperialismo (ou imperialidade) como ideologias, se consegue desenhar um quadro mais real e dialético dos conceitos, das situações e dos agentes, inclusive em termos de possibilidades históricas de superação, a exemplo das revoluções nacionalistas e socialistas.

Parafraseando o título famoso de uma das obras mais importantes de Lenin, nos perguntamos: o que fazer para superar essa situação descrita? Ou, como romper com a ideologia eurocêntrica e colonial?

Immanuel Wallerstein exemplifica dois argumentos da tentativa de inversão da hierarquia eurocêntrica: a) “poderíamos ter feito igual a vocês”: os persas poderiam ter conquistado a Europa; “as supostas realizações da Europa, as coisas que consideramos ‘modernidade’, são aspirações comuns a várias civilizações, ao contrário das coisas específicas ao apego da Europa a valores universalistas”; b) dizer que outras civilizações já dominaram o mundo e advogaram valores universais e, portanto, reescrever a história do mundo para deixar claro que, durante a maior parte do tempo, a Europa foi uma região

marginal e é provável que esteja fadada a continuar assim (WALLERSTEIN, 2007, pp.81-82). Esses são argumentos comuns e nos inserimos neles. Mas como então superar essa contradição? Ou será que, de fato, essa inversão de hierarquia não leva a nada e está presa, como ele argumenta, na mesma estrutura ideológica? Wallerstein considera que isso é eurocentrismo antieurocêntrico, semelhante ao que Edward Said chamava de “Ocidentalismo”, porque “aceita inteiramente a definição do arcabouço intelectual que os europeus impuseram ao mundo moderno, ao invés de reabrir por completo as questões epistemológicas” (WALLERSTEIN, 2007, p. 82).

Talvez, um caminho possível seja, justamente, considerar o eurocentrismo e o colonialismo (ou colonialidade) como ideologias, produzidas em contextos históricos específicos e reproduzidas deliberadamente pelos dominadores. Porque, então, é tão incomum falar-se em ideologia quando se aborda essas questões? É possível que o abandono do conceito, ou no mínimo, seu uso relativamente escasso, tem a ver também com o abandono e desuso da ideia de “sujeito revolucionário” e, de certa forma, de “vanguarda revolucionária”. Porque pensar a partir da ideia de existência de ideologia é reconhecer que a maioria dos sujeitos está submersa em ideias, imagens, maneiras de pensar, comportamentos, *habitus* que os dominam e não vão romper essa dominação espontaneamente – e não somente pela “tomada de consciência”. Quando se abandona essa ideia e se quer reivindicar uma relativa igualdade entre os saberes e vivências de todos os tipos (o que em certa medida é válido e potente) se nega a necessidade de organização, de partido e de sujeito(s) revolucionário(s). Ao fim e ao cabo isso serve à manutenção das coisas como estão.

Dialogando mais diretamente com a tradição marxista, destacamos um trecho de Raymond Willians do livro publicado no Brasil com o título *Cultura e Materialismo*. Pensando sobre conceitos importantes e polêmicos de Marx e dos marxistas, o sociólogo inglês afirma que:

Temos de reavaliar a ‘determinação’ para a fixação de limites e o exercício de pressões, afastando-a de um conteúdo previsto, prefigurado e controlado. Temos de reavaliar a ‘superestrutura’ em direção a uma gama de práticas culturais relacionadas, afastando-a de um conteúdo refletido, reproduzido ou especificamente dependente. E, fundamentalmente, temos de reavaliar ‘a base’, afastando-a da noção de uma abstração econômica e tecnológica fixa e aproximando-a das atividades específicas de homens em relações sociais e econômicas reais, atividades que mantêm contradições e variações fundamentais e, portanto, encontram-se sempre num estado de processo dinâmico (WILLIANS, 2011, p. 47).

Essas proposições são importantes na medida em que tentam desfazer interpretações mais “vulgares” de conceitos basilares do marxismo e do próprio Marx. Pensar tanto a base como a superestrutura em termos dialéticos e integrados, “processos dinâmicos”, que podem considerar, por exemplo, as produções artísticas e jurídicas – apenas para citar exemplos distintos do que comumente é considerado como superestrutura – como criações humanas imersas em relações de produção, e, portanto, basilares igualmente. Isso nos ajuda a compreender a ideologia, não em termos mais simples de reflexo das produções econômicas, mas como um sistema complexo, relativamente autônomo e igualmente produtivo que influencia e é influenciado pela base. Nesse sentido, recuperar a ideologia enquanto uma estrutura de dominação social e psicológica e conceber que eurocentrismo e colonialismo não são apenas lógicas ou racionalidades dos seus correlatos econômicos, significa atribuir uma correlação dialética entre seus aspectos e defender que a superação da ordem colonial/imperial/eurocêntrica necessita um esforço educativo, mas, e em igual importância, social e econômico, tendo como objetivo o fim do capitalismo e do imperialismo.

Defendemos que o colonialismo, portanto, opera como um dispositivo importante na dinâmica das relações que se estabelecem no campo universitário em geral, e das pós-graduações em específico, sendo capaz de determinar – no sentido sugerido acima – a essência de boa parte das contradições de classe, gênero e raça observadas nas instituições. Entretanto, é necessário advertir que nem todas essas contradições têm por fundamento o colonialismo, vinculando-se a outros tipos de hierarquias ou formas de dominação/exercício do poder, baseadas em desigualdades múltiplas. Isso é relevante, entendemos, para evitar um uso exagerado e indiscriminado do colonialismo como chave de análise, de maneira que possamos identificá-lo com mais precisão sem correr o risco de esvaziá-lo por excesso de uso.

2.3 Historiando com fontes escritas e orais

Direcionando nossa atenção ao caminho que percorremos para estudar os programas de pós-graduação em História da cidade do Rio de Janeiro, pesquisamos e analisamos questões relacionados às suas origens: quando, como e por que foram criados, quem participou da criação desses programas; como se dão os processos seletivos: língua estrangeira, bibliografia, editais; qual a composição do corpo docente, que lugares ocupam na universidade e no campo historiográfico. Estabelecemos três eixos principais

de comparação: o primeiro (Capítulo 5.1), histórico, focalizando a criação (mestrado) e consolidação (doutorado) dos programas; o segundo, a estrutura dos programas (corpo docente, política de reserva de vagas, acesso e permanência, revistas – Capítulo 5.2); o terceiro eixo, pedagógico/teórico, analisa as fundamentações político-epistemológicas, as escolhas curriculares e as relações entre ensino e pesquisa, entre formação docente e formação de pesquisadores (Capítulos 5.3 e 5.4). Apresentamos uma abordagem diacrônica no estudo do primeiro eixo, comparando os momentos de criação e consolidação dos programas que ocorreram em situações e contextos distintos, separados por mais ou menos uma quinzena de anos entre eles. No segundo e terceiro eixos, procedemos uma análise sincrônica, e, em certo sentido, sociológica, comparando, então, as mesmas questões no mesmo recorte temporal nas três instituições. É nessa parte, também, que as contribuições da sociologia de Pierre Bourdieu estão mais presentes.

A história da formação dos programas aborda o contexto, as motivações e a inserção no campo. Nesse ponto comparamos os três programas que se formam em décadas distintas e isso torna-se relevante para, inclusive, avaliar as mudanças dentro do campo e dentro do conjunto das pós-graduações (seus fundamentos, objetivos, relação entre ensino e pesquisa, relação entre formação docente e formação de pesquisadores). O momento de criação dos programas de pós-graduação analisados está separado no tempo por uma ou mais décadas, mas suas trajetórias irão coincidir e, ainda farão (e fazem) parte de um mesmo campo científico cuja evolução irá afetar os três programas em maior ou menor grau³⁷. Usamos as ferramentas da História Comparada e da História Oral a partir de depoimentos e entrevistas com docentes.

A comparação no campo específico da História pode ter sua origem vinculada às propostas de Marc Bloch, historiador francês que, no final da década de 1920, propôs uma sistematização da metodologia em conferência realizada no VI Congresso Internacional de Ciências Históricas de Oslo (1928), logo transformado em artigo: *Pour une historie comparé des sociétés européennes*. Nele, e em outros textos, como o famoso *Os reis taumaturgos*, Bloch defende que a comparação deve se dar em sociedades contíguas de maneira que se abra a percepção do historiador para as influências mútuas de determinado evento ou fenômeno, o que o ajudaria a questionar falsas causas locais,

³⁷ A criação de um programa voltado especificamente para a questão da memória, o Programa de Pós-graduação em Memória Social – PPGMS da Unirio, por exemplo, parece configurar-se como resultado direto dessa evolução do campo.

investigando as verdadeiras causas de fenômenos inter-relacionados (BARROS, 2014, p. 49-50).

José D'Assunção Barros, em *História Comparada* (2014) apresenta uma visão panorâmica do campo, apontado seus fundamentos, suas origens e as múltiplas possibilidades atuais que se desenvolveram a partir do texto fundacional de Bloch. As histórias relacionais, como define o autor, hoje comportam diversas modalidades, nas quais se defende que a comparação também pode se dar em sociedades não contíguas. Entre as modalidades com maior destaque, Barros identifica as Histórias Cruzadas, as Histórias Interconectadas, a História Global e as Histórias Transnacionais. Enfim, a história comparada, ou melhor dizendo, as histórias comparadas, ainda permanecem como uma possibilidade real de “abrir-se para o diálogo, romper o isolamento, contrapor um elemento de ‘humanidade’ ao mero orgulho nacional e, por fim, questionar a intolerância recíproca entre os homens” como argumentavam seus defensores no início do século passado, frente a uma historiografia restrita aos grandes homens, aos grandes feitos e às grandes nações (BARROS, 2014, p. 8).

Um ‘duplo ou múltiplo campo de observação’ – ou um âmbito multifocal de análise, por assim dizer – eis aqui a condição primeira (...) para que se possa falar legitimamente de uma modalidade definível como ‘História Comparada’ e não apenas de uma prática historiográfica que utiliza ‘metodologias comparativas’. Estas, naturalmente, também são características da modalidade, embora não suficientes para defini-las, e, via de regra, baseiam-se na percepção de diferenças e semelhanças, na produção de analogias, na identificação de traços de singularidade, na elaboração de tipologias, na construção de modelos de aproximação, na sujeição dos casos em estudo a uma avaliação de comportamento diante de variáveis fixas, e assim por diante (BARROS, pp. 146-7).

Marcel Detienne, historiador comparativista francês critica a dificuldade e a demora que a historiografia, sobretudo francesa, teve, ao longo do século XX, para sair da sua bolha nacionalista e abrir-se para a comparação com as diferentes civilizações e os diferentes povos, dialogando, de perto, com a antropologia. Essa dificuldade nacional, por assim dizer, passa pelo eurocentrismo da historiografia europeia e ocidental, ciosa de sua própria originalidade enquanto povos e nações. “Se a Grécia foi declarada ‘incomparável’, foi sob a pressão de Nacionais impacientes de reservar para si a herança de Platão, de Homero e do Ocidente como suplemento” (DETIENNE, 2014, p. 12). O autor defende que comparar o incomparável é “fazer reagir para descobrir um aspecto desaperecebido, um ângulo insólito, uma propriedade escondida” (p. 16). Ora, é justamente

isso que encontramos em Darcy Ribeiro, antropólogo por formação, que no “Processo Civilizatório” (1983) e em outras obras que se debruçam sobre o estudo dos diferentes povos no mundo, coloca-os lado a lado, explorando suas semelhanças e diferenças, “fazendo-os reagir” para extrair sínteses sobre a evolução da humanidade desde a Revolução Agrícola.

Reconhecemos na História Comparada não somente uma metodologia específica, mas uma abordagem capaz de colocar em perspectiva diferentes realidades sociais e, no nosso caso, universitárias, que podem ou não se aproximarem no tempo e no espaço. Comparar o incomparável, antropologizar a historiografia, no sentido em que Detienne (2014) atribui ao termo, entendendo que não há povos ou instituições mais ou menos suscetíveis de merecerem ser historiadas. A comparação possibilita desuniversalizar o particular, colocando-o em debate com o(s)outro(s), “sair da bolha”, numa linguagem moderna. Em um mundo cada vez mais fechado em pequenos nichos pelas redes sociais é urgente e necessário comparar.

O que é possível, portanto, extrair da metodologia comparada e da escolha de apenas três programas para buscar entender características do campo? Em primeiro lugar a opção por comparar é no sentido de estabelecer inicialmente, as semelhanças: o que é comum aos três e, portanto, considerando um estudo de três casos, pode ser comum ao campo? Um exemplo mais evidente é a relação com as agências de fomento, visto que todos se submetem a elas (heteronomia), ou a relação ensino/pesquisa, porque tem a ver com o modelo, e mais uma vez com a relação de heteronomia com as agências. Quanto às diferenças: o que torna os programas específicos?; o momento e as motivações da criação? as trajetórias docentes, suas formações?; o que isso poderia implicar nas tendências político-epistemológicas? A ideia é, de certa forma, extrair uma síntese da comparação, a partir dos temas, das questões e não exatamente descrever os programas em seus mínimos detalhes. E foi esse o caminho que percorremos em cada tema tratado: descrição, análise, comparação e síntese. Por outro lado, reconhecemos que existe uma certa arbitrariedade na escolha das três universidades e dos três programas e remeto, novamente à justificativa apresentada anteriormente na Introdução desta tese.

Para realizar a pesquisa elencamos, como documentação, as resoluções, os processos e as atas de órgãos colegiados dos referidos programas e universidades que nos ajudaram a entender como se processaram a criação e as modificações que sofreram ao longo dos anos; editais dos processos seletivos: regras gerais, bibliografias, regulamentos/regimentos dos programas. Cotejamos com outras fontes externas como

relatórios e fichas de avaliação da Capes, portarias e normativas das agências, pareceres e resoluções do CNE etc.

E, por fim, mas não menos importante, nos valem os depoimentos escritos e falados em datas comemorativas de docentes que, de alguma maneira sejam (ou foram) referência nos programas, participando da criação, de cargos de direção etc. No total, foi possível entrevistar apenas três professoras/es, uma de cada programa. No PPGHIS, o entrevistado foi o professor William de Souza Martins, coordenador do programa no momento de escrita dessa tese; no PPGH-Uerj, entrevistamos a professora Beatriz Vieira, também coordenadora do programa (seu mandato se encerrou em 30/04/2023); finalmente, no PPGH-Unirio, a entrevistada foi a professora Keila Grinberg, uma das fundadoras do programa e que esteve como coordenadora entre 2007 e 2010. Todas/os as/os professores acima citados autorizaram a divulgação de seus nomes na tese e nos artigos e trabalhos decorrentes. Nosso objetivo inicial era realizar duas ou três entrevistas com docentes de cada programa, entretanto, negativas e e-mails sem resposta limitaram nosso espaço. As entrevistas foram realizadas nos meses finais do ano de 2022. De toda forma, as entrevistas disponíveis foram de grande valia, com riqueza de conteúdo e diálogo que ajudaram a construir essa tese. Em relação aos depoimentos, o total utilizado foi de três escritos (um transcrito) e dois vídeos comemorativos, com diversos professores dos programas da UFRJ e da Uerj.

Tanto as entrevistas quanto os depoimentos desses/as professores/as nos ajudaram a encontrar elementos ausentes dos textos oficiais, bem como produzir material específico sobre a própria história do ensino, da pesquisa e da historiografia brasileiras. A escolha dos/as professores/as entrevistados/as justificou-se pela possibilidade de abordarmos questões conectadas aos nossos objetivos, entendendo que a participação (mais) efetiva na direção dos programas e/ou no contexto de sua criação, nos ajudariam a compreender com maior detalhamento os processos vivenciados, suas potencialidades e dificuldades, aprofundando o olhar sobre a estrutura dos programas, para além do que é mais reconhecível como o produto, ou seja, as teses, dissertações, artigos e outras publicações.

As entrevistas, portanto, cumpriram um duplo objetivo: construir uma história dos programas através de seus personagens do conjunto do corpo docente e; conhecer a opinião dos professores a respeito dos temas que compõem o núcleo dessa tese: a relação entre pesquisa e ensino, a relação entre a formação de pesquisadores e docentes, os ganhos materiais e simbólicos que a institucionalização das pós-graduações trouxeram para as universidades e para a historiografia brasileira bem como os problemas e

dificuldades que as acompanham.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Sobre as entrevistas e maneira que as realizamos, online³⁸ e semiestruturada, concordamos com Ivanilde Oliveira (2010, pp. 43-44), quando considera que a entrevista semiestruturada parte de um roteiro preestabelecido, mas que pode ser modificado ao longo da aplicação, dependendo do entendimento do entrevistador e do caminhar da entrevista. Diferente da entrevista estruturada, na qual são feitas questões padronizadas e cuja finalidade, geralmente, é a obtenção de dados quantitativos, a entrevista semiestruturada possui maior grau de flexibilidade e se destina a compreensões de caráter qualitativo. “O essencial não é quantificar e mensurar e sim captar os significados” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 142).

Já os depoimentos, por já estarem disponíveis e terem sido produzidos em outros contextos, com outras finalidades, carregam marcas de uma memória de valorização dos programas, apontando as lutas e conquistas nas respectivas trajetórias. Esses documentos foram importantes para entender aspectos simbólicos e discursivos que os próprios programas – PPGHIS e PPGH-Uerj somente – estabelecem sobre si através de seu corpo docente. Eni Orlandi lembra que “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos (2020, p. 28). Esses aspectos metodológicos serão retomados na introdução do capítulo 6.

Nos vinculamos aos seguintes princípios elencados por Fraser e Gondim a respeito dos procedimentos do conjunto de atividades que envolvem uma pesquisa qualitativa

³⁸ Meihy e Holanda (2007) advertem que não se produz história oral por vias indiretas (telefone ou internet), já que o “contato direto, pessoa a pessoa, interfere de maneira absoluta nas formas de exposição das narrações” e, o contrário, “a ausência de interlocução pessoal faz com que sejam menos espontâneas as declarações e, pior do que isso, demandam variações narrativas que sejam diferentes”. Tendo essa advertência em mente, cujos argumentos concordamos, pensamos que nos foi possível fazer “uma” história oral valendo-nos do contato indireto via internet (chamada de vídeo), ainda que com os prejuízos da ausência da interlocução pessoal direta, presencial.

baseada em entrevistas: 1) garantir a representatividade dos significados, passível de ser obtida ao entrevistar aqueles que conhecem e compreendem profundamente a realidade a ser estudada, 2) permitir que o entrevistado sinta-se mais livre para construir seu discurso e apresentar seu ponto de vista, o que faz com que o roteiro seja o mais flexível possível, e, por último, 3) submeter as interpretações do pesquisador à avaliação crítica dos próprios participantes da pesquisa (legitimidade) (FRASER; GONDIM, 2004, p. 143).

Uma dimensão da pesquisa qualitativa lembrada por Fraser e Gondim (2004) é o “enfoque mais vago”, o qual tende a se definir no próprio processo da entrevista. Na interação entre entrevistador e entrevistado e, à medida em que o entrevistado expressa opiniões e significados, o roteiro da pesquisa pode ser reelaborado ou mesmo redefinido. Entendemos que esse é um aspecto importante do nosso percurso, já que as entrevistas possibilitaram a revisão de algumas hipóteses a partir das quais trabalhamos alguns temas, bem como a descoberta de outras questões ou informações que não estavam previstas.

Algo que tem sido comum nos textos que abordam a pesquisa qualitativa, ou mais especificamente a entrevista aberta como metodologia e, nesse sentido, se aproximando em alguma medida com a história oral (como metodologia e campo específico dentro da história) é a defesa da perspectiva como fundamental para a “transformação social”, da “ação emancipatória” (FRASER; GONDIM, 2004) e “mecanismo de mudanças sociais” (MEIHY; HOLANDA, 2020). Essa perspectiva nos é importante e temos acordo com a potencialidade das abordagens qualitativas que se valem sobretudo dos registros orais (entrevistas, depoimentos, grupos focais) de “revelar aspectos desconhecidos, ocultos e desviados, não expressos nos documentos oficiais e escritos” (MEIHY; HOLANDA, 2020, p. 79), ou seja ouvir as “vozes dos excluídos”. Entretanto, levantamos dois questionamentos: qual ciência social, no contexto brasileiro e, mais especificamente, qual metodologia, pode prescindir desse compromisso social com a transformação e superação das desigualdades? Não entendemos, nesse sentido, que a história oral ou a pesquisa qualitativa (com entrevistas abertas ou semiestruturadas) esteja privilegiada nessa posição, apesar de reconhecer, por outro lado, que essas abordagens permitem, dependendo do tema, uma escuta ativa de setores da população historicamente subalternizados.

Um ‘mito’ muito comum relacionado ao uso de entrevistas na pesquisa de campo é o de que elas servem para legitimar a fala de interlocutores com pouco poder social ou para ‘dar voz’ a comunidades silenciadas, oprimidas, vítimas de arbitrariedades etc. Essa é uma ideia enganosa: por mais engajado, politizado e sensível aos problemas sociais que um pesquisador seja, ele é o idealizador e o condutor de um trabalho científico, construído a partir de regras e pressupostos definidos à

revelia do contexto social que ele analisa. Mesmo estando integrado à comunidade, seu papel ali não é igual ao de seus informantes; ele planeja e dirige o que será produzido ao longo da investigação – a não ser que tenha como norma conceder à comunidade em estudo amplo acesso à definição dos procedimentos de pesquisa, à discussão de todos os trabalhos e compartilhe com ela a autoria do relatório, dissertação, tese, artigo, livro etc., o que é muitíssimo incomum e, na maior parte das vezes, pouco recomendável. Fora desses parâmetros, é a fala do pesquisador que será ouvida no relatório de pesquisa e não a da comunidade silenciada; uma fala polifônica, espera-se, pois a ela estarão incorporadas as vozes dos informantes, mas, ainda assim, uma fala pessoal, de natureza acadêmico/científica, emitida a partir de um lugar de poder (DUARTE, 2004, p. 217).

O trecho destacado vai ao encontro da nossa perspectiva nessa tese. Entender que, por mais que se tenha uma “escuta ativa”, uma perspectiva de construção coletiva, o pesquisador ocupa **outro** lugar, geralmente hierarquicamente superior, ao pesquisado, pois é ele quem terá a caneta na mão para analisar e escrever uma narrativa sobre o **outro**. Isso implica em relações e tomadas de decisões importantes na pesquisa e perante o interlocutor. Não é possível tergiversar quanto a essa questão e considerar a utopia de igualdade no processo produtivo como realizada pela simples vontade de realizá-la. Particularmente, sobre o nosso tema, o público que entrevistamos não é exatamente um público subalternizado, pelo contrário, sendo professoras/es universitárias/os, ocupam posições elevadas nas classificações sociais e, na universidade, posições de comando (seja no plano administrativo, ou, de forma mais geral, na relação que se estabelece no ensino/aprendizagem e na produção de conhecimento). Não deixa de ter validade, entretanto, a potência da abordagem qualitativa (história oral) na reflexão dos sujeitos participantes – entrevistadas/os e entrevistador – “sobre suas próprias concepções, crenças e ações” (FRASER e GONDIM, 2004, p. 145).

A respeito das diferenças entre a abordagem qualitativa e quantitativa, Fraser e Gondim entendem que a parte das críticas direcionadas à primeira modalidade baseia-se na possível ausência de objetividade, já que a “adesão à crença de que a realidade é apreendida intersubjetivamente constitui, para os defensores da abordagem qualitativa, uma das razões que justificam a escolha pela técnica da entrevista semiestruturada ou aberta em detrimento da entrevista estruturada” (2004, p. 147). Apesar de termos acordo com a defesa do potencial de compreensão/apreensão da realidade da entrevista aberta ou semiestruturada, e por isso, tê-las como metodologia nesse trabalho, entendemos, por outro lado, que o uso da abordagem qualitativa ou quantitativa depende mais dos objetivos e possibilidades da pesquisa do que propriamente dos fundamentos filosóficos

ou epistemológicos que a acompanham. É possível, ainda, valer-se das duas perspectivas numa mesma investigação, quando, por exemplo, se busca entender um padrão de comportamento ou resposta de um público maior, e se estabelece um recorte menor para um entendimento qualitativo. Na nossa tese, priorizamos uma abordagem qualitativa a partir das entrevistas, cotejando com outras fontes orais (depoimentos) e escritas (editais, portarias, processos etc.) sem abrir mão, contudo, de utilizar dados estatísticos (de terceiros ou de autoria própria) como quadros, tabelas e gráficos que nos ajudam a perceber os programas em suas características estruturais e dinâmicas.

No diálogo com as/os professores/as, por assim dizer, semiestruturado, utilizamos ferramentas historiográficas relacionadas a História Oral, um espaço de interdisciplinaridade, que favorece a oferta de interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. O âmbito subjetivo é a parte central desse método de pesquisa histórica. Por tratar do subjetivo, as contribuições de áreas como a psicologia e da psicanálise são fundamentais, visto que a relação que se estabelece entre o informante e o entrevistador é um fator que afeta a produção e o caráter das fontes orais (LOZANO, 1998).

Uma possibilidade de definição do que é História Oral propõem Meihy e Holanda (2020) considerando que se trata de “um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas” (2007, p. 15). Tais procedimentos envolvem, necessariamente, pessoas vivas em diálogo e o uso de ferramentas eletrônicas para a gravação e transcrição dos textos. Fundamentalmente, apenas o que é verbalizado é transformado em texto para análise, desconsiderando, na maior parte das vezes, gestos que acompanham a fala como risos, silêncios, expressões faciais etc. É, portanto, um procedimento realizado no tempo e no espaço presentes e denota uma intencionalidade clara, qual seja, produzir fontes (documentos) para, a partir deles, construir uma narrativa e análise históricas. Nesse sentido, a(s) memória(s) de entrevistados/as e entrevistadores(as) são extremamente relevantes no processo.

De acordo com a taxonomia proposta por Meihy e Holanda sobre os diferentes sentidos e usos da História Oral, entendemos que nossa tese se encaixa naquilo que definem como “história oral temática”, ou seja, aquela que “mais se aproxima das expectativas que **confundem** história oral como documentação convencional” e que concerne às entrevistas seu caráter documental. (MEIHY; HOLANDA, 2020, pp. 38-39 – grifo nosso). Além disso, valemo-nos dela enquanto método/técnica, já que utilizamos a oralidade das entrevistas como fontes históricas para a construção de um corpus

documental para a presente tese.

A perspectiva dos autores sobre História Oral é de tal ordem que tudo o que é diferente do entendimento dela como “disciplina” merece algum tipo de crítica ao longo do livro³⁹. É comum, portanto, o uso de termos pejorativos como o destacado anteriormente. Somos reticentes a descartar ou, melhor dizendo, hierarquizar os usos e significados de História Oral como fazem os autores, entendendo que as diferentes maneiras de conceber e utilizar-se da história oral tem suas validades de acordo com cada situação e objetivo. Dessa forma, trabalhando com a história oral temática híbrida, cujas entrevistas são documentos que dialogam com outros documentos (escritos), não estamos “rebaixando seu uso como código (oral) específico” ou “seu valor como documento original”, mas antes equalizando e potencializando as diferentes formas de registros da atividade humana no tempo e espaço como fontes históricas e como documentos cujo valor reside em sua própria característica de ter sido criado e resistir/ter resistido à corrosão do tempo.

Ulpiano Meneses chama atenção para o fato de que a memória, meio e produto das entrevistas e da história oral, não pode ser encarada como um pacote de recordações, previsto e acabado. É, antes, um processo permanente de construção e reconstrução, trabalho, processo, produção. Outro elemento importante que nos fala o autor é que a elaboração da memória se dá no presente e para responder a solicitações do presente (MENESES, 1992, p. 10-11). A memória é, ainda, uma construção social. Significa que não há memória sem interação social, sem diálogo. Nesse sentido não se pode falar em memória individual, sem levar em conta uma gama de relações sociais que a constroem.

A memória nunca é a mesma e isto significa dizer que a história construída a partir da memória é uma história possível, não necessariamente a história do que de fato aconteceu. Por outro lado, essa não é uma história menos verossímil por isso. Acaso um documento escrito ou um vestígio arqueológico também não contém em si a contingência de ter sido preservado e representar apenas uma parte do todo que foi o passado a qual ele se vincula?

Barros (2009), ao apresentar a discussão sobre as contaminações que a História (entendida aqui como historiografia) sofre de diferentes esferas (mídia, movimentos sociais, governos), defende que o historiador, com seu olhar crítico, “deve estar atento

³⁹ Os autores distinguem três tipos de gêneros em história oral: história oral de vida; história oral temática e tradição oral (2020, pp. 33-42) e cinco estatutos: história oral como ferramenta, técnica, método, forma de saber e disciplina (2020, pp. 63-79).

contra eventuais distorções, manipulações, contaminações da memória coletiva sobre a história” (p. 58). Reconhece por outro lado que essas mesmas “distorções” e “manipulações” podem ser objetos interessantes para a historiografia, e que também a historiografia, no sentido contrário pode “contaminar” a memória coletiva de determinado grupo ou coletivo.

Sobre esse aspecto poderíamos nos questionar, indagando qual história estaria livre de ser “contaminada” ou “manipulada”? E aqui, justificamos o uso das aspas. Não existe história pura, a “realidade dos fatos” que não esteja mergulhada em opiniões, posições, pontos de vista dos sujeitos que a fazem. Um documento (no sentido amplo usado pela historiografia: escrito, oral, objetos arqueológicos) é resultado da ação humana, seja de forma deliberada para registrar e fazer permanecer seu conteúdo (historicamente), ou apenas com uso naquele tempo e para a função a qual servia⁴⁰. No nosso estudo podemos citar como exemplo do primeiro tipo, os depoimentos⁴¹ e entrevistas, documentos produzidos com a intenção de contar uma história, e no segundo, os editais, ou os regimentos, documentos que tinham uma função específica de uso e que se tornam históricos pela ação de quem os estuda e elenca como fontes. Toda ação humana, como argumentado, está inscrita em formas de pensar e agir específicas daquele espaço e daquele tempo e, portanto, isenta de qualquer grau de pureza. Qual a postura do historiador diante dessa condição?

Não queremos, com isso, defender o relativismo pós-moderno que aceita como “verdade”, qualquer discurso, qualquer ponto de vista, qualquer opinião ou afirmação que se faça sobre os eventos e processos históricos. Não há espaço para dizer, por exemplo, que o colonialismo foi algo benéfico para os povos subjugados, ou que racistas e homofóbicos tem direito à livre expressão de seus preconceitos. Reconhecemos, igualmente, que tanto a mídia quanto determinados governos são muito eficientes ao

⁴⁰ O próprio Barros lembra, por exemplo, a “guerra de memórias” que se estabeleceu na Roma Imperial, envolvendo a oposição entre os poderes imperial e senatorial, estudada por Paul Veyne: enquanto os imperadores faziam aparecer seus nomes em espaços públicos, de modo que se perpetuasse no tempo, o Senado realizava a operação inversa, apagando-os dos documentos em arquivos ou inscrições em monumentos, a *damnatio memoriae* (BARROS, 2009, p. 59).

⁴¹ MEIHY e HOLANDA defendem que o produto do encontro entre entrevistador/a e entrevistado/a, ou seja, a entrevista, jamais deve ser sinônimo de depoimento, visto que este termo “carrega uma forte conotação ‘policial’, jurídica, ou, no caso brasileiro, diretamente ligado aos termos usados durante a ditadura militar para fundamentar os inquéritos” (2020, p. 20). Apesar de reconhecer a contação do termo, entendemos que “depoimento” tem sido igualmente usado com menos peso na literatura jornalística e nas ciências sociais, carregando sentidos semelhantes aos que usamos aqui: uma narrativa individual ou coletiva feita com ou sem o intermédio de um interlocutor direto a partir de um tema e demandas específicas. Nessa tese, diferenciamos os depoimentos das entrevistas a partir da ausência ou presença do entrevistador, respectivamente, na produção de narrativas sobre a história dos programas.

manipular os fatos e fazer contar uma história que omite, deturpa e, muitas vezes, mente descaradamente sobre a população em geral, sua condição social ou sobre seus opositores políticos. O que estamos querendo argumentar tem a ver com o entendimento de que toda ação humana consciente (e inconsciente) está inscrita em intencionalidade(s) morais, éticas e subjetividades e, nesse sentido, todo registro histórico carrega essas mesmas impressões digitais, por assim dizer. Ao historiador e à historiadora cabe, mais do que destilar o que é “verdade” ou “mentira” nessa ou naquela fonte, entender que essa mesma fonte contém possibilidades diversas de “verdades” e “mentiras”. E, mais que isso, cabe tomar partido daquilo que faz pensando sempre para quem se faz, sem cair na ilusão positivista – e sempre em voga na academia – da neutralidade e objetividade desinteressadas que, quando não interessa a ninguém em específico, interessa, numa sociedade cindida por divisões de classe, raça e gênero, a quem ganha com essas divisões.

A memória, até há pouco tempo, possuía outro status dentro da historiografia. Podemos considerar, na esteira do que defende a Meihy e Holanda (2020) que a história oral, em alguma medida, confunde-se com a própria oralidade, ou seja, a capacidade humana de se comunicar através da fala. Por milênios, até a(s) invenção(ões) da escrita, esta foi a melhor e mais difundida forma de transmitir saberes de geração para geração e, nesse sentido, contar a história da comunidade, do clã, da aldeia, do seu povo, enfim. A escrita, para uma historiografia mais tradicional, marca uma ruptura importante entre o que se considera pré-história e história⁴². Para Meihy e Holanda, os aparelhos eletrônicos dão início a um novo tempo no que se refere à história oral, permitindo, portanto, seu registro. É somente a partir do final da segunda grande guerra, entretanto, que a memória

⁴² Essa é uma visão que, apesar de seu uso difundido e de certa validade cronológica, vem sendo criticada por seus aspectos positivistas e – por que não? – racistas. Entendemos que, mesmo que a escrita tenha possibilitado uma forma revolucionária de comunicação e registro, definir os povos que estão dentro da História e os que “antecedem” a ela na Pré-História vincula-se a perspectivas iluministas e eurocêntricas que, desde os séculos XVII e XVIII tem dividido os povos entre selvagens (bárbaros, ágrafos, pré-históricos, não-brancos) de um lado e, do outro, civilizados, (modernos, capitalistas, brancos). “Para o século XVIII e *a fortiori* o seguinte, a civilização correspondente aos povos da natureza não pode se difundir entre pessoas iletradas: a escrita lhes é indispensável. A escrita é a marca constitutiva das sociedades históricas, as que fazem a história que os historiadores devem escrever, sobretudo depois que se tornaram profissionais de uma verdadeira ‘ciência’. A filosofia das Luzes descobre que ‘sem escrita’ os povos não civilizados devem ser reconhecidos como ‘sem história’, e o século XIX fará disso uma certeza. Tão logo nascida, a ‘ciência histórica’ não pode duvidar de que seu próprio objeto é analisar os documentos escritos, arquivos e testemunhos transmitidos pela escrita. A história tem por tarefa estudar e conhecer as sociedades civilizadas cujos estados antigos são legíveis em seus sinais escritos. Ainda hoje, nas partilhas disciplinares de nações tornadas simples províncias da Europa federada, há sociedades ‘para etnólogos’ e outras ‘para historiadores’, as quais são sempre dez ou quinze vezes mais numerosas e poderosas do que os antropólogos aos quais os ministérios de uma educação dita nacional abandonam generosamente a gestão intelectual de algumas seis mil culturas entre as seis mil e quinhentas conhecidas” (DETIENNE, 2014, pp. 14-15).

enquanto componente da história oral passa a ter outro estatuto dentro da historiografia. O rádio e o jornalismo, sobretudo àquele vinculado a entender os horrores da guerra a partir de entrevistas com veteranos e sobreviventes, inaugura um novo entendimento do valor do registro de experiências pessoais ou coletivas de interesse público, possíveis somente a partir dessa forma de comunicação. A historiografia, a partir daí, seguiria a trajetória de outras disciplinas que passaram a ter nas entrevistas e na oralidade importante forma de realizar suas produções e análises (MEIHY; HOLANDA, pp. 91-105).

Os programas estudados, de certa maneira, escreveram conosco uma história que será em parte a história que eles desejam contar. A outra parte será o papel que eu, enquanto pesquisador, cumpro na posição que me coube de organização das fontes, análise, construção das hipóteses e argumentos. Como nos lembra Eni Orlandi (2020, p. 8), “os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos”, ou seja, há modos de interpretar, pessoas a quem se atribuiu o direito – e o poder – de interpretar e, em cada uma dessas instâncias, diferentes posições podem ser ocupadas no campo social, como é o nosso caso, em que um doutorando, um pesquisador em início de carreira, pesquisa e interpreta os/as pesquisadores/as mais experientes e experimentados.

Nos é caro ainda abordar um último ponto nesse capítulo: a possibilidade de que o/a entrevistado/a representa um personagem, ou seja, fala o que o entrevistador quer ouvir (ou o que ele pensa que o entrevistador quer ouvir). Sobre isso, Duarte (2004, p. 223) adverte que cabe ao entrevistador “desconfiar dos seus interlocutores”, que pode “encenar um personagem” ao perceber o que o pesquisador deseja que seja dito. “Assim, nem tudo o que o informante diz deve ser tomado como ‘verdade’; trata-se da verdade dele, do ponto de vista dele, que precisa ser confrontado com outros olhares e com a prática observada no campo pelo pesquisador”. Bourdieu (2017, p. 240) também alertava para “ingenuidade da questão da opinião ‘verdadeira’”, para o qual se definia numa “relação singular entre uma disposição expressiva e uma situação de mercado”, ou seja, uma série de situações – perfil político, leis específicas, mercado e, acrescentaríamos o/a entrevistador/a – que determinam aquilo que será dito e aquilo que não será, bem como a forma de dizê-lo.

2.4 O caminho percorrido

A ideia de desenvolver uma tese que tivesse por base a noção de totalidade na análise do campo estudado implicava em levantar um sem-número de fontes as quais

pudessem ser exploradas para entender não somente o objeto em específico, mas os diferentes aspectos que o compõe tanto internamente, quanto externamente. Além disso, os caminhos que percorremos na pesquisa, na busca do estabelecimento de um objeto condizente tanto com a metodologia comparativa, da qual poderia se extrair uma síntese sobre o que é o campo historiográfico no Rio de Janeiro, quanto com as possibilidades reais de logística e acesso à fontes, impactadas por fatores que vão desde à ordem pessoal (psicológicos, econômicos) até globais (pandemia) me mobilizaram a levantar fontes documentais que, se não puderam compor o corpus documental específico dessa tese, poderão servir para trabalhos futuros ou até mesmo para o início de uma publicação direcionada.

Optamos por caminhar junto com a pesquisa e, principalmente, junto com as fontes, uma levando a outra, cada uma suscitando novas questões que impõem novas buscas o que significa dizer que o corpus documental foi sendo acessado ao longo da escrita da tese, inclusive em suas últimas semanas. Consideramos importante contar essa trajetória na perspectiva de que possa servir como um elemento de subjetivação do pesquisador na pesquisa e, quem sabe, de diálogo com outras/os pesquisadoras/es que percorrem caminhos semelhantes.

No total, elencados um a um e categorizados conforme a metodologia do trabalho impunha, foram listadas mais de 400 (quatrocentos) documentos diferentes, os quais foram agrupados e contabilizados em tabela com as seguintes informações a respeito de cada documento: Nome; Tipo; Categoria; Autor(a)(es); Data de Publicação; Local de Publicação; Origem e, porventura, alguma Observação que se fizesse pertinente acerca do material. Abaixo apresentamos a tabela resumida.

Tabela 1 – Corpus documental da tese

Categoria	Tipo	Quantidade
Ato administrativo	Memorando	2
	Processo	1
Total		3
Autobiografia	Depoimento	4
Total		4
Avaliação	Ficha	27
	Parecer	1
	Relatório	18

Total		46
Corpo discente	Listagem	3
Total		3
Currículo	Abaixo assinado	2
	Edital	2
	Ementa	74
	Listagem	19
	Texto	1
Total		98
Estatística	Relatório	9
Total		9
Estrutura do Programa	Dados	1
	Estudo	5
	Listagem	6
	Regulamento	2
	Texto de descrição	12
Total		26
Fonte Oral	Depoimento	1
	Entrevista	6
	Entrevista realizada para a tese	3
Total		10
Legislação	Ato Administrativo	3
	Boletim	2
	Decreto	1
	Deliberação	20
	Lei	1
	Lei Estadual	1
	Listagem	2
	Norma técnica	3
	Parecer	3
	Plano Nacional	5
	Portaria	10
	Processo	1
	Projeto	1

	Projeto de Lei	1
	Regimento	1
	Regulamento	10
	Relatório	1
	Resolução	27
Total		93
Listagem	Lista	1
Total		1
Periódico	Boletim	1
Total		1
Processo Seletivo	Cartaz	1
	Editais	65
	Listagem	2
Total		68
Processo Seletivo / Currículo	Editais	9
Total		9
Processos administrativos	Ata	18
	Processo	1
Total		19
Produção científica		0
	Editorial de revista	1
	Norma técnica	5
	Texto	1
Total		7
Projeto	Ofício	1
	Plano	1
	Processo	2
	Projeto	4
Total		8
Relatório Final da CNV	Texto	2
Total		2
Total geral		407

Fonte: Elaboração própria

Por certo, toda classificação e categorização guarda algum grau de arbitrariedade e o lugar desse ou daquele “Tipo” de documento poderia ser deslocado para alguma outra “Categoria”, ou seja, o conjunto de documentos que se assemelham em suas finalidades reais ou em seus usos pelo pesquisador. De toda forma, entendemos que essa classificação nos foi útil para dimensionar e organizar o material levantado, de maneira em que fosse possível acessar com mais facilidade e ter uma visão do todo que nos cerca como unidade real e analítica na tese. Devo confessar, ainda, que esta tabela, além de outras, algumas das quais o/a leitor/a ainda irá se deparar na tese, me ajudaram a ter a sensação de poder ter o domínio do objeto, da metodologia e das propostas de análise, que, em conjunto, compõe este trabalho.

O/a leitor/a irá verificar que no capítulo 5, o PPGH-Uerj aparece com mais detalhes tanto na descrição e na análise de sua trajetória, quanto em outras características, como as opções político-epistemológicas. Isso se deveu a alguns fatores. Em primeiro lugar, a riqueza de fontes: além da entrevista realizada com a coordenadora Beatriz Vieira, dispusemos de diferentes depoimentos escritos e falados pelas/os professoras/es do programa em dois momentos comemorativos, 2015 (20 anos) e 2020-21 (25-26 anos); em segundo lugar ao próprio pesquisador: além de ter sido aluno da graduação, atuando no movimento estudantil, estudei o curso de graduação da Uerj no mestrado e, portanto, pude partir de um lugar mais confortável no que se refere tanto ao acesso às fontes (conhecer os professores), quanto num conhecimento mais detalhado e mais vivo das características dos cursos. Por outro lado, isso significou trazer para a análise mais elementos subjetivos, numa tentativa constante de conciliar a crítica as fontes externas e internas (as próprias memórias).

Em relação ao PPGHIS também dispusemos de alguns depoimentos, sem, contudo, se compararem a riqueza de dados disponíveis nos correlatos da Uerj. Por seu turno, os documentos escritos foram levantados em maior número, já que o programa dispõe de um acervo significativo e bem-organizado em suas dependências, além claro, de ter mais tempo de estrada que os outros dois. O PPGH-Unirio, finalmente, foi o programa que tivemos a menor quantidade de documentação para análise, principalmente no que se refere a memória dos/as docentes, já que não dispunha de depoimentos e, pudemos, contar, nesse quesito, apenas com a entrevista da professora Keila Grinberg; em relação aos demais documentos (escritos) a diferença quase não se faz notar nas análises, ainda que também fossem em quantidade menor que os demais.

Entrevistar as/os professoras/es não foi uma tarefa simples. Não por elas/es, que aproveito para agradecer imensamente a disponibilidade e a recepção, bem como o conteúdo do material produzido em conjunto, extremamente profícuo. Estas/es foram extremamente solícitas e tanto responderam quanto se disponibilizaram e concederam as entrevistas com extrema dedicação e interesse pelo tema. A maior dificuldade foi ter o projeto de pesquisa aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unirio, cujo processo, entre idas e vindas, demorou por volta de seis meses para ser, finalmente, aprovado.

2.4.1 Pessoas na pesquisa: ética(s) e moral(is)

As relações pessoais são um fator de diferenciação no tratamento dado ao pesquisador e à sua pesquisa? Não temos condições objetivas de responder positiva ou negativamente a essa questão, precisaríamos de uma pesquisa aprofundada, com uma amostra razoável o suficiente para indicar alguma tendência. Mas na experiência que relato nessa tese, posso dizer que o pesquisador-estudante teve mais facilidade no processo da pesquisa no lugar onde fui aluno (de graduação). A Uerj, na pessoa da professora Beatriz Vieira me recebeu de braços abertos. Contribuiu para isso, certamente, o fato de eu ter sido aluno da casa e ter tido a oportunidade de trabalhar com a professora como monitor da disciplina Pesquisa Histórica na época em que cursei a graduação. A UFRJ, na qual sou servidor, me recebeu de uma maneira um pouco mais formal inicialmente, mais precisamente o PPGHIS (o coordenador conversou com a secretária do programa, que ocupa o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, da qual sou colega de carreira e amigo, antes de apresentar ao colegiado a solicitação de autorização de pesquisa). Já a Unirio, na qual sou estudante de doutorado no PPGEdu e não tinha nenhuma relação prévia com a área de História, me recebeu de maneira extremamente formal e até burocrática.

A carta de anuência do PPGH-Unirio, e na realidade, todo o processo de autorização, desde a solicitação até a escrita da carta denotam um cuidado diferente dos outros programas:

Esta autorização não permite a modificação dos dados do PPGH ou qualquer adição, interpolação ou mudança que altere o sentido de entrevistas realizadas, ou que desrespeite a inviolabilidade das pessoas participantes, conforme previsto no Inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei no 10.406, de 2002 - Código Civil Brasileiro.

Maior conhecimento das regras do jogo no que se refere aos procedimentos éticos e, sobretudo burocráticos das pesquisas com seres humanos? A coordenadora que me recebeu, lendo seu currículo Lattes, teve (e ainda) tem uma carreira importante na burocracia acadêmica, tendo ocupado diversos cargos de coordenação, direção e nos conselhos universitários. Teria contribuído, também, o fato de o programa ter *expertise* na área de História Oral e documentação? Fato é que o programa, na figura da sua coordenação se mostrou mais atencioso e detalhista em todo o processo de autorização, condicionando, inclusive, a realização da pesquisa à autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o que por um lado é redundante, já que o CEP, de fato, precisa autorizar, mas por outro lado, pode indicar uma preocupação com a exposição do programa e do seu corpo (docente, técnico e discente⁴³).

Por ter a participação de seres humanos e por realizar entrevistas, o projeto de pesquisa, antes de se tornar uma tese, teve a necessidade de ser avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unirio. Escrever um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi algo difícil, pela minuciosidade do conteúdo que nele deveria constar. O anonimato é regra, o contrário teve de ser pleiteado e justificado. Ler TCLEs de colegas que já haviam passado por essa etapa e utilizar o modelo disponibilizado pelo Comitê em sua página eletrônica não foram suficientes, mas as exigências feitas, entendo, transitam entre a pertinência e certo preciosismo. O documento só foi aprovado, junto com todo o projeto, após o auxílio inestimável da Doutora Cida Miranda, a qual aproveito para agradecer novamente.

Bourdieu (1983) já alertava para a dificuldade nas pesquisas sobre intelectuais, cientistas ou artistas, seja entrevistando, seja publicando resultados:

propor o **anonimato** a pessoas que estão ocupadas em fazer um nome é suprimir a motivação principal da participação numa entrevista; não lhe propor é proibir-se de fazer perguntas ‘indiscretas’, isto é, objetivantes e redutoras. A publicação dos resultados coloca problemas equivalentes, nem que seja pelo fato de que o anonimato tem, como efeito, tornar o discurso ininteligível ou transparente segundo o grau de informação dos leitores (e isto mais ainda nesses casos, visto que muitas posições só contam com um elemento: um nome próprio) (BOURDIEU, 1983, p. 11 – grifo do autor).

Juliana Lopes de Macedo identifica alguns problemas enfrentados pelos pesquisadores das áreas de Ciências Humanas – mas não somente – na relação com o

⁴³ O projeto inicial e que foi apresentado aos programas, previa a realização de entrevistas com estudantes e técnicos.

sistema CEPs/Conep. Segundo a autora, com a publicação da Resolução 510/2016, cuja regulamentação é específica para a área, esperava-se uma diluição nas tensões entre pesquisadores e comitês, “contudo, o que se observa é que a Resolução limita-se a aplicar e adaptar a mesma lógica contratualista das Resoluções anteriores” (MACEDO, 2017, p. 57). Segundo Macedo, três elementos merecem atenção em relação ao sistema de avaliação dos CEPs: a) falta de homogeneidade nas avaliações éticas; b) falta de acesso e objeção de consciência de alguns CEPs e; c) centralidade do TCLE para determinar o caráter ético de uma pesquisa (2017, p. 58).

Macedo (2017) aponta, ainda, a dificuldade de se estabelecer um princípio ético coerente, cuja inspiração na teoria principialista (beneficência, não maleficência, autonomia e justiça), não fornece uma orientação sobre quais deles prevalece sobre os demais. “Na falta de um corpo teórico consistente que justifique as decisões sobre ética na pesquisa, o sistema CEP/Conep acaba por traduzir a ética para uma lógica legalista e jurídica “uma resolução, portanto, baseada na ideia de justiça, o que contribui para essa pluralidade nas avaliações éticas dos projetos de pesquisa” (2017, p. 59). Em relação ao TCLE, a autora afirma que, sendo uma pesquisa uma relação de poder, cujas posições de pesquisador e pesquisado são desiguais, a assinatura de um contrato não garante a resolução dessa diferença e nem mesmo que os princípios éticos foram devidamente respeitados

Uma segunda dificuldade encontrada foi ter contato e receber respostas de algumas/ns professoras/es convidadas/os a participar da tese como interlocutores. Entre respostas que adiavam uma possível disponibilidade (um caso) e não obter qualquer tipo de resposta (cinco casos), do total de dez professores convidados, foram entrevistados apenas três professores, já mencionados anteriormente. Apenas um desses sete respondeu se recusando por falta de tempo. Em relação ao PPGH-Uerj, a decisão de renunciar ao diálogo direto não prejudicou o andamento da pesquisa, visto que as professoras convidadas, apesar de não terem respondido ou confirmado a disponibilidade, eram as mesmas que produziram depoimentos públicos em mais de uma oportunidade – comemoração dos 20 e 25/26 anos de existência do programa – e os mesmos foram usados para composição do corpus documental dessa tese e consequente análise. Quanto aos outros programas, certamente teria sido mais rica a documentação e a análise possível, algo que ficou, de certa forma, reservado ao PPGH-Uerj. Chama atenção o fato de cinco desses professores não terem sequer respondido aos e-mails enviados. Não os receberam, consideraram que era algum tipo de *spam*, ou foi apenas desinteresse?

Ainda no rol de percalços enfrentados, o acesso a documentos escritos também foi bastante trabalhoso. Além dos programas e das universidades nas quais estão lotados, solicitamos documentos à Capes. Em cada uma dessas instituições fomos recebidos e tratados de maneiras distintas e, com diferenças, ainda, dentro de uma mesma instituição. Na Unirio, o acesso a documentos do programa, sempre que solicitado, foi bastante eficiente e atencioso, junto à coordenação do PPGH-Unirio. O mesmo pode ser dito da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPGPI) da universidade. Na UFRJ, por outro lado, enquanto fomos recebidos com toda atenção e disponibilidade pelo PPGHIS, que nos possibilitou acesso a todo o acervo documental próprio, não tivemos o mesmo tratamento em outro setor: a Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR-2, até o fechamento dessa tese, ainda não possibilitou acesso a processo administrativo de criação do curso de mestrado em História, alegando, equivocadamente, tratar-se de documento com informações sensíveis. Esse fato contrasta com o procedimento de outro setor da universidade, o Sistema de Arquivos – Siarq, que disponibilizou acesso a outro processo da mesma natureza sem qualquer tipo de contestação ou pedido de documentos que avaliassem a pesquisa. Assim procederam, também a Uerj, tanto o programa, quanto setores da Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa na qual estavam alguns documentos. Por fim, a Capes foi de inestimável contribuição no levantamento de fontes para esta tese: fichas de avaliação, relatórios, atas do CNE e documentos referentes a criação dos cursos de mestrado e doutorado dos programas foram prontamente disponibilizados pelos setores competentes sempre que solicitados – e podemos dizer que foram algumas vezes.

E por que apresentamos às/os leitoras/es esse relato? Por um motivo que pode parecer relativamente simples, mas é de uma complexidade ímpar na pesquisa educacional e, principalmente, historiográfica. Ter como objeto/sujeito de pesquisa outras pessoas, pessoas essas que ocupam cargos públicos (professores e técnicos) e que estudam em instituições públicas é algo extremamente sensível. Tudo o que se pode dizer da atividade laboral de um colega (e aqui me coloco também como um servidor público) é, querendo ou não, uma forma de avaliação, de julgamento do que é feito e não feito, da forma que é feito. A responsabilidade é enorme. Como o outro, o/a entrevistado/a se sentiu em determinado questionamento? O que foi escrito sobre e a partir dessa entrevista? Que efeitos essa escrita e a necessária publicação podem trazer para a sua atividade, para a relação que o entrevistado estabelece dentro da sua área de atuação, seja ela a docência, o trabalho administrativo/pedagógico ou mesmo o seu lugar como estudante? Que efeito, para além disso, a análise deste que escreve, ancorado pela qualidade de

pesquisador/doutorando pode ter em um ambiente maior, fora dos muros e das paredes da universidade? O que o contexto desse ambiente, a conjuntura política, podem acrescentar de elementos a toda essa engrenagem?

O impacto de uma resposta questionadora da coordenação de um dos programas mexeu comigo. Se era eu quem queria questionar, fui questionado, novamente, mesmo após ter sido aprovado no processo seletivo do doutorado, ter discutido com a minha orientadora o objeto, as fontes e o recorte da pesquisa, passado pelo crivo inicial do Comitê de Ética... Estaria passando por uma nova avaliação? As fontes que pretendia utilizar, a maneira de acessá-las e analisá-las, a metodologia. Mas não era justamente essa a minha pesquisa? O meu recorte? Historiador estudando a história de historiadores, suas historiografias, como e porque eram feitas. Estudante estudando professores/as, questionando os lugares estabelecidos de cada categoria dentro do campo, questionando seus *habitus*. O que significa estar no lugar do “estudado”? Lembramos mais uma vez Bourdieu quando afirma que estudar o mundo universitário “é tomar como objeto uma instituição que é socialmente reconhecida como fundada para realizar uma objetivação que pretende a objetividade e a universalidade” (2017, p. 286).

Estamos, enquanto pesquisadores, acostumados a estudar o outro. E esse outro é geralmente alguém distinto de nós, um indivíduo, um coletivo, uma instituição. Ou é um outro que por mais que sejam nós mesmos é colocado nesse lugar de alteridade de modo que seja menos doloroso analisá-lo. A autocrítica, no sentido mais estrito de autoanálise, não é uma tarefa simples. Ela exige uma capacidade singular de abrir mão do confortável, do que o ego – para usar uma expressão mais assertiva – teve o trabalho de criar, trabalhar e proteger para que o indivíduo, ou o coletivo exerçam suas atividades diárias com certa fluência. O questionamento não é algo tão comum, quando o questionado é a nossa própria ação, a nossa escolha. Enxergar-se como um outro que analisa a si próprio é quase impossível, pois o nosso lugar é imbricado, a nossa vida precisa de alguma estabilidade. E a pesquisa desestabiliza.

No campo da Educação a escola é o outro da universidade. Ela é, geralmente, o objeto/sujeito preferencial para a análise, para o questionamento, para o entendimento do que está certo ou errado (na maioria das vezes). O outro das pesquisas sobre educação superior é, em grande escala, o Estado, as políticas governamentais, o financiamento, a legislação. Na História, o outro, geralmente, não poderá contestar o que o/a historiador/a diz sobre ele: está morto. O outro vivo, a História do Tempo Presente, por mais que tenha alcançado enorme relevância dentro de todo o campo historiográfico, continuará sempre

como um objeto/sujeito em menor quantidade frente a todo o universo da história humana daqueles que já se foram. O que se fala dos mortos deveria passar pelo mesmo procedimento de análise ética, de consideração de riscos como é feito com os vivos? O morto não tem mais direitos, não poderá reivindicar uma indenização caso se sentisse prejudicado. Mas os vivos que tiveram relação com ele (ou com eles/as se considerarmos a história de um grupo, uma classe ou um povo) são afetados por aquilo que sobre eles dizem os historiadores, os pesquisadores. A ética serve apenas para os vivos?

Nesse sentido, reproduzimos as palavras de Estevão Martins que resume a questão no âmbito da História:

Nas ciências humanas e sociais, e em particular na ciência da História, a questão de um projeto ser classificado como 'ético' tropeça na qualificação do que é lidar com protagonistas humanos de ações no passado fora do âmbito de suas vidas. A questão se desdobra, no campo da 'história do tempo presente', no problema da consideração da pesquisa histórica como fator de risco (ou não) para a privacidade, a dignidade e mesmo para a vida de pessoas atualmente. A intensa discussão contemporânea acerca da liberdade de pesquisar para biografar pessoa viva e publicar seus resultados aponta para esse problema (MARTINS, 2015, p. 23).

Ser o outro enquanto nós, estudar a nossa própria história, fazendo a crítica às fontes tão caras aos/às historiadores/as não é o mais comum. E, matematicamente, como disse acima, não pode ser. Quando eu escolho um objeto/sujeito para a pesquisa eu estou dizendo que ele é o outro. E ele me enxerga, também, como outro. A dialética da alteridade que a pesquisa gera é algo digno de nota. A dialética da alteridade que proporcionei nessa pesquisa foi e é sensível, sujeita a críticas e críticas, avaliações e avaliações... Nenhuma simples de ser feita, muito menos de ser escrita ou lida.

Poderíamos, ainda, questionar o que é ser ético. Parafraseando o professor Antonio Ozaí da Silva (2008), seria ético submeter-se ao produtivismo para enriquecer o Lattes? E quando as ações estão imunes a possibilidade de ferir a ética numa pesquisa? Quando se estabelece limites comuns e se os respeita? Essas são algumas perguntas para as quais as respostas ficarão, no momento, em aberto. Há algo, porém, que orientou a escrita dessa tese sobre a alteridade e espero que seja perceptível na leitura, não somente porque assim o escrevo, mas, principalmente porque essa foi a minha intenção: o compromisso ético de pesquisar o outro, vendo-o, o mais possível, num espelho, como a si próprio.

Confesso que foi um processo singular de aprendizagem.

3. UNIVERSIDADE, PÓS-GRADUAÇÃO: HISTÓRIAS

A ideia de uma ciência neutra é uma ficção, e uma ficção interessada, que permite fazer passar por científico uma forma neutralizada e eufêmica, particularmente eficaz simbolicamente porque particularmente irreconhecível, da representação dominante do mundo social (BOURDIEU, 1983, pp. 27-28).

Nesse capítulo discutiremos a universidade brasileira em seus aspectos históricos e estruturais, privilegiando o período compreendido entre a ditadura militar e os dias atuais. Abordaremos, ainda, questões relacionadas à função social das universidades, incluindo, então, a pós-graduação.

Álvaro Vieira Pinto, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Rui Mauro Marini e tantos/as outros/as são alguns dos/as autores e autoras brasileiros/as e latino-americanos/as com os quais dialogamos nessa tese e que fazem parte de uma geração⁴⁴ de pensadores críticos que problematizaram o Brasil e suas instituições, sempre visando a transformação social, a superação dos dilemas nacionais e das desigualdades econômicas e culturais. Uns explicitamente socialistas, outros menos, cada um à sua maneira dedicou sua vida e trajetória intelectual e política a estudar, analisar e propor soluções ousadas para um país dominado pelo patronato racista e colonial. Esses intelectuais tem em comum, ainda, o fato de terem sido exilados, proscritos da academia pela ditadura em algum momento de suas carreiras, mas tiveram tempo e fôlego para voltarem ao país e à política nacional defendendo as mesmas pautas que defendiam nas décadas de 1950 e 1960, claro, considerando as transformações ocorridas em vinte anos e considerando, ainda, as próprias mudanças teóricas e conceituais que os próprios pensadores viveram, como Florestan Fernandes, que a partir da publicação do livro *Revolução Burguesa no Brasil*, em 1974 vincula-se claramente ao marxismo e ao socialismo, algo não tão definido anteriormente em sua obra e trajetória política. Fernandes, assim como Darcy Ribeiro defenderam suas perspectivas também na arena política brasileira strictu sensu. O primeiro foi deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) por dois mandatos, enquanto o segundo foi Ministro da Educação e Ministro-chefe da Casa Civil no governo Jango entre 1962 e 1964, vice-governador do Rio de Janeiro pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) ao lado de Brizola (1983-

⁴⁴ Escrevo “geração” menos no sentido de marcar temporalmente um grupo de intelectuais contemporâneos entre si, apesar de os citados terem, de fato, sido, e mais no sentido de destacar a proximidade intelectual e políticas entre eles, considerando, ainda, que não se resumiram ao tempo em que viveram e produziram, deixando um legado significativo e continuadores/as importantes.

1987) e Senador pelo mesmo partido, tendo sido eleito pelo estado do Rio de Janeiro e exercido seu mandato entre 1991 até 1997, ano de seu falecimento.

Destacar esses intelectuais orgânicos – no sentido que Gramsci atribui ao termo – significa reivindicar uma linha teórica e política crítica e vincular-se a um pensamento nacionalista, anticolonial e comprometido com a superação da dependência, das desigualdades sociais e do racismo e do patriarcado. Significa considerar que a produção intelectual brasileira e latino-americana é de extrema relevância analítica e propositiva e não pode ser resumida a “crítica roedora dos ratos”, esquecida pela academia brasileira, considerada “datada”, ou colocada à margem dos currículos, dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação. Significa, ainda, considerar que sobrevivem e resistem estudantes, técnicos/as, professores, pensadores/as, grupos de pesquisa e instituições alinhadas com essa perspectiva política – diversa, reconhecemos, mas próxima no entendimento e nas soluções que propõem – e os diálogos devem ser cada vez mais profícuos e reticulares de modo que possam ganhar projeção social e vencer as barreiras físicas e estruturais que a própria universidade se autoimpõe quando torna-se hermética aos anseios e necessidades do povo. Significa, portanto, escavar perspectivas epistemológicas e autores e autoras marginalizados e invisibilizados entre nós (MIRANDA, 2018).

3.1 Universidades e produção do conhecimento

As universidades e as instituições de ensino e pesquisa fazem parte da estrutura que produz ideologia? Ou o estatuto da ciência lhes garante imunidade e, consequentemente, uma postura crítica? Em que lado a universidade se encontra no Brasil e na América Latina? Do lado da colonialidade e do colonialismo, produzindo e reproduzindo formas de dominação cultural, intelectual e econômica, ou do lado da decolonialidade e da superação do colonialismo e do subdesenvolvimento, contribuindo na formação de profissionais e pesquisadores interessados em romper com as formas de subalternidade e de exploração econômica?

A universidade no Brasil – e na América Latina – teve seu desenvolvimento associado às ciências europeias e, sobretudo, ao entendimento de que a ciência lá produzida era melhor, ou seja, deveria ser a referência. De certa maneira esse entendimento ainda é vigente, quando observamos, por exemplo, as revistas ditas internacionais, em sua maioria europeias ou norte-americanas. Nildo Ouriques (2014),

professor de Economia da UFSC, acredita que existe um filtro universitário nas ciências sociais que é responsável pela manutenção do que considera como “meridiano de Paris” nas produções nacionais, o que acarreta o silenciamento de importantes estudos e intelectuais brasileiras/os e latino-americanas/os que discutem a questão nacional e se propõe a pensar as realidades locais de maneira a romper com o colonialismo vigente na academia. Trata-se da manifestação do colonialismo intelectual (colonialidade), disfarçado com o título de “padrão internacional na pesquisa” capitaneado pelas revistas científicas internacionais. (OURIQUES, 2014, p. 18-23). Essa também é a perspectiva de Marlize Rubin Oliveira e Maria Stela Dal Pai Franco:

A internacionalização, atrelada a padronização de currículos, conhecimentos, conteúdos e avaliação, imposta externamente, passa ser a única possibilidade de alcançar o padrão estabelecido. E, além disso, o chamado ‘padrão de qualidade’ deve estar necessariamente vinculado à avaliação externa, obedecendo a padrões legitimados como internacionais. Dentro desta lógica, a ideia de local torna-se fragmentada e, na maioria das vezes, subjugada a imposições e narrativas externas e descontextualizadas.

(...)

A racionalidade que sustenta a ideia de internacionalização da educação superior e da pós-graduação, encontra sua gênese na racionalidade hegemônica – racionalidade técnica-instrumental – pautada na perspectiva eurocêntrica de dominação do homem branco (OLIVEIRA, 2012).

Esse é um dos aspectos que podemos considerá-la como colonial ou colonizada. Outra característica tem a ver com o que se produz aqui, em grande medida, é uma ciência desinteressada dos grandes problemas nacionais e dos povos que aqui vivem massacrados e explorados. Mas se consideramos que a universidade é isso, ela não o é somente. Desde seus primeiros anos, aqui no Brasil – e mais uma vez, também na América Latina – diversos são os autores e autoras que criticam a postura colonizada e propõe novas perspectivas epistemológicas e, até mesmo reformas profundas como são os casos, por exemplo, de Álvaro Vieira Pinto, e, principalmente, Darcy Ribeiro. Atualmente, grupos de pensadores e pensadoras decoloniais, bem como marxistas e da teoria crítica também ocupam o magistério universitário, aqui e na América Latina. Outra experiência significativa na trilha do enfrentamento ao colonialismo, podemos sugerir, deve-se às políticas de reserva de vagas que inclui, nas universidades brasileiras, estudantes historicamente excluídos: negros/as, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas. Não podemos deixar de citar alguns institutos de pesquisa de ponta que

cumprem um papel extremamente relevante na saúde pública há décadas, sendo referências internacionais inclusive: o Instituto Butantan e a Fundação Oswaldo Cruz.

Rodolfo Mandolfo (2018 [1964]) descreve que as universidades europeias, no momento de seu surgimento na Itália e na França (séculos XII, XIII) poderiam aparecer como reunião dos discípulos que procuravam e escolhiam seus mestres, tal como na Universidade de Bolonha, que nasce como *Universitas Scholarium*; por outro lado, poderiam ser criadas como reunião de mestres à disposição de discípulos, como a Universidade de Paris, que nasce como *Universitas Magistrorum* (2018, p. 20). Apesar de o autor dizer que “a distinção não carece de importância” (2018, p.21), julgamos fundamental recuperar essa diferença. É de extrema relevância verificar que as universidades europeias, modelos, em alguma medida, das universidades ocidentais atuais, nascem de maneira muito distinta do que a concebemos hoje⁴⁵. Imaginar que os estudantes podem escolher seus mestres e reitores parece algo muito além da realidade das universidades brasileiras. E de fato o é: a universidade atual é caracterizada pela hierarquia política, na qual os docentes constituem o corpo que ocupa os cargos de governo e para os quais tem o direito de eleger e serem eleitos. Em alguns casos essa ocupação é exclusiva, como para Reitor ou Diretor de Unidade, e o processo de escolha desses cargos supervaloriza o voto dos docentes em detrimento de técnicos e estudantes. Reconhecemos que a universidade no século XXI é uma instituição completamente diferente, com uma burocracia bem definida e financiamento público-estatal, no caso das universidades brasileiras (mesmo as mantidas pela iniciativa privada). De toda forma, é importante um olhar para história daquilo que elas já foram, pensando no que elas ainda podem vir a ser.

A respeito da origem europeia da universidade e consequente valorização de sua trajetória milenar, importa dizer que as universidades da Idade Média europeia (Pádua, Bolonha, Paris entre outras) eram instituições completamente diferentes das que carregam o mesmo nome atualmente. “Falamos muitas vezes da universidade como instituição desenvolvida na Europa ocidental durante a Idade Média. É uma linda história e nos permite usar roupas bonitas nas cerimônias universitárias. Mas isso na verdade é um mito”

⁴⁵ De maneira geral, na região norte da Europa (Paris, Oxford) as universidades surgem como associações de mestres, ou federações de escolas. As disciplinas principais eram as Artes Liberais e a Teologia, e os estudantes, em geral eram jovens. Já nas regiões mediterrâneas, as universidades se constituem como associações de estudantes, com o Direito como disciplina mestra e em segundo lugar a Medicina; seus estudantes tinham uma média de idade mais levada, assim como o nível social (CHARLE & VERGER, 1996, p. 19)

(WALLERSTEIN, 2007, p.95). Immanuel Wallerstein defende que a universidade europeia medieval basicamente desapareceu com o surgimento do sistema-mundo moderno, tendo sobrevivido apenas o nome, sendo que não era o local central de produção e reprodução de conhecimento entre os séculos XVI e XVIII, por exemplo.

[O] apelo abstrato que se faz à produção do conhecimento pretende reificar a mítica figura de uma universidade clássica europeia que jamais existiu historicamente e tampouco poderá existir na periferia latino-americana do sistema capitalista. É uma expressão do eurocentrismo que ainda possui imenso prestígio na cabeça de nossos intelectuais e principalmente na maioria acadêmica que comanda a universidade brasileira (OURIQUES, 2017, p.196).

A universidade brasileira atual resulta de algumas características de sua estrutura original (início do século XX) e, em escala igual ou superior, das reformas conservadoras pelas quais passou nas décadas de chumbo da ditadura empresarial-militar. Florestan Fernandes (2020) considera que, por um longo período, a universidade e sua função social se mantiveram inalteradas desde a criação dos primeiros cursos e escolas superiores no início do século XIX. A avaliação, segundo ele, que a sociedade fazia sobre as instituições não pautava a qualidade do seu rendimento ou de sua utilidade, mas antes

como fonte de reconhecimento social do talento de jovens já incorporados e classificados no seio da sociedade civil. A sociedade não valorizou o ensino superior, como e enquanto tal; porém o que entendia ser seu produto final, nas realizações pessoais. Daí o fato do ‘diploma’ e do grau de ‘doutor’ acabarem atuando como fatores dinâmicos da inércia cultural (FERNANDES, 2020, pp. 162-163).

Dessa passagem podemos depreender alguns comentários. O primeiro diz respeito ao papel que universidade cumpria – e cumpre, de certa forma até hoje: ser o cartório que certifica as classificações sociais dos jovens já previamente classificados. A universidade não se preocupava com o estabelecimento de ensino e/ou pesquisa que fossem, “desinteressado”, com fins em si mesmo, ou com fins de transformação social ou de adequação do país a modernidade. O segundo, sobre a criação do mito social, do capital simbólico do “doutor” e do “diploma” que perdura até hoje, mais que a própria estrutura burocrática, pedagógica ou científica da universidade. Não é incomum lermos notícias ou

presenciarmos “carteiradas” de “doutores” advogados ⁴⁶, médicos, engenheiros ⁴⁷, sobretudo – os profissionais liberais do império – reivindicando privilégios perante pessoas de outras classes sociais em situações de conflito ou simplesmente pelo prazer da humilhação. Ainda está vigente o artigo 295 do Código de Processo Penal brasileiro em seu inciso VII, que versa sobre a prisão em cela especial para “diplomados por qualquer das faculdades superiores da república”⁴⁸. Já se esse “doutor” ou “doutora” for um magistrado, um/a juiz/a, um procurador/a os casos tornam-se mais comuns.

A universidade conglomerada, na expressão de Florestan Fernandes é resultado da junção das escolas superiores existentes sob uma mesma administração, com órgãos colegiados e reitoria. Esse processo teve vez nas décadas de 1920 e 1930 e perdurou até pelo menos a década de 1960, com as reformas ditatoriais: “as escolas superiores agregadas entre si, mantidas e fortalecidas sua estrutura tradicional e suas tendências autárquicas pela conglomeração, passaram a ser chamadas de ‘universidade’” (FERNANDES, 2020, p. 166). Essa categorização é bastante pertinente, pois demonstra com clareza seu funcionamento burocrático e, além, suas estruturas de poder. Ainda é possível observar essa mesma estrutura em universidade mais antigas, como a UFRJ, na qual as eleições para a reitoria geralmente são decididas entre os centros que conglomeram os cursos mais antigos e prestigiados: medicina (Centro de Ciências da Saúde) e engenharia (Centro de Tecnologia). Outra característica, como a divisão e as desigualdades no espaço físico, também revela seu caráter conglomerado.

Nas universidades mais recentes essa estrutura, apesar de não tão marcada pela própria história, ainda aparece. Essa é uma crítica que Darcy Ribeiro (1982) fazia, quando propunha um outro modelo com institutos centrais e departamentos gerais que se uniriam para ofertar os mais variados cursos. Hoje, a tendência é criar um departamento ou um instituto para cada curso de graduação ou pós-graduação, a exemplo, na UFRJ da criação do Instituto de História, do Instituto de Relações Internacionais e Defesa, do Núcleo de Bioética e Ética Aplicada, ou na Uerj do Instituto de Ciências Sociais.

⁴⁶ Em julho de 2020, um episódio de “carteirada” protagonizado por um desembargador em Santos - SP que humilhou um guarda-municipal após multa por não usar máscara. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2020/07/19/desembargador-humilha-guarda-apos-multa-por-nao-usar-mascara-em-sp-analfabeto.ghtml>. Acesso em 07/11/2020.

⁴⁷ No mesmo mês outro episódio no qual a esposa de um engenheiro-civil pronunciou a seguinte frase, que foi gravada: “Cidadão não, engenheiro-civil, formado, melhor do que você. Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/06/mulher-flagrada-humilhando-fiscal-em-reportagem-do-fantastico-e-demitida.ghtml>. Acesso em 07/11/2020.

⁴⁸ Código do Processo Penal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em 07/11/2020.

Na década de 1960, Álvaro Vieira Pinto considerava que a universidade brasileira funcionava como “anteparo destinado a ocultar a realidade do país a sua própria consciência” (PINTO, 1994, p. 35). Nesse sentido, a universidade cumpria o seu papel alienador, ao mesmo tempo em que divulgava as ideias metropolitanas⁴⁹ responsáveis por se constituírem como barreiras à formação da consciência nacional autóctone e crítica (PINTO, 1994, p. 36). As instituições universitárias brasileiras tanto se configuravam como alienadas às necessidades do povo e da nação como alienavam os estudantes que por ela passavam. Para ele, era justamente no espaço universitário que se processava, de maneira mais elaborada e erudita, o que consideremos como colonização intelectual, na qual, as ideias metropolitanas (ou do colonizador) sobrepujavam as ideais nacionais e correspondiam tanto a interesses de dominação cultural quanto econômica.

Abaixo, reproduzimos uma longa passagem que resume de forma muito profunda e pertinente a universidade brasileira na primeira metade do século XX:

[O padrão brasileiro de escola superior] não estava só montado para servir às relações de dependência; dava suporte a uma orientação tipicamente conservadora, que esvaziava a contribuição das escolas superiores para a transplantação cultural de significado histórico mais ou menos perturbador. Em consequência, operava como uma sorte de agente mecânico de transferência cultural, restringindo as inovações ao âmbito do pensamento abstrato, da falsa erudição e das racionalizações compensatórias, que movimentavam verbalmente os símbolos do ‘progresso cultural’. O conceito de alienação é insuficiente para descrever o substrato material ou moral e o clima de ideias em que se movia aquele ensino superior. Mais que alienação, o que ficava por trás do padrão brasileiro de escola superior era um farisaísmo intelectual sistemático, tão tosco e provinciano quão arrogante e antissocial. Ele não só entretinha ‘ilusões de progresso’. Alimentava uma consciência educacional perversa, que projetava a realidade de forma invertida e segundo categorias intelectuais inviáveis. Tudo isso possuía sentido, mas não para a negação dos laços de dependência cultural e a superação do subdesenvolvimento: para um jogo de simulação histórica, que pretendia infundir à **sociedade civil** as aparências ideais de uma ‘sociedade altamente civilizada’ (FERNANDES, 2020, p. 176 – grifo do autor).

Apesar de Fernandes considerar que o conceito de alienação é insuficiente para explicar a característica da universidade na primeira metade do século XX, não nos parece haver contradição com o que defende Álvaro Vieira Pinto (1994) utilizando-se desse conceito e com o restante de sua análise. Mas, o mais importante dessa passagem é nos perguntarmos: o que mudou do tempo em que foi feita essa análise para cá? Porque, em

⁴⁹ Coloniais, nos termos que estamos utilizando.

realidade, o advento da ditadura, em boa medida aprofundou essa situação e após, a “redemocratização”⁵⁰ não passou a limpo, em profundidade, a universidade. Óbvio que podemos ver avanços e críticas ao longo desse tempo, e destacar inúmeras delas, mas no fundo a universidade – e a “sociedade civil” – continuam desenhadas da mesma maneira. Que outra coisa explicaria a eleição de Jair Bolsonaro, se não a vitória (ainda que parcial) do projeto ditatorial? E além, as pesquisas eleitorais apontaram que a parcela da população com ensino superior tendeu mais a votar em Bolsonaro que em qualquer outro candidato.

Buscando entender as relações duais que se estabelecem no âmbito universitário, propomos utilizar uma chave conceitual desenvolvida por Darcy Ribeiro. O autor vale-se de dois conceitos fundamentais para a compreensão da realidade subdesenvolvida dos povos latino-americanos e que perpassam quase toda a sua obra: a **modernização reflexa** e a **aceleração evolutiva**⁵¹. É com o primeiro que estabeleceremos nosso diálogo. A modernização reflexa, na teoria ribeiriana é componente essencial do processo de **atualização histórica**, aos quais se submetem os países subdesenvolvidos que mantêm em sua estrutura socioeconômica, o atrelamento ao capital estrangeiro e a política de dependência cultural.

Por **atualização** ou **incorporação** histórica, designamos os procedimentos pelos quais esses povos atrasados na história são engajados compulsoriamente em sistemas mais evoluídos tecnologicamente, com perda de sua autonomia ou mesmo com a sua destruição como entidade étnica. Este foi o caso, por exemplo, da incorporação de povos autóctones subjugados pelo conquistador e de populações africanas transladadas como mão-de-obra das minas e das plantações tropicais, nas formações coloniais escravistas da América (RIBEIRO, 1983, p. 56 – grifos do autor).

Nesse sentido,

⁵⁰ Uso aspas ao escrever o tão utilizado conceito de “redemocratização” por entender, primeiro, que não é confortável classificar como democracia um período (1945-1964) em que o patriarcado, o racismo e toda a forma de exclusão e opressão imperavam. Em segundo lugar, o mesmo serve para o período pós-ditadura, apesar dos significativos avanços.

⁵¹ “O conceito de aceleração evolutiva será utilizado para indicar os procedimentos diretos, intencionais ou não, de indução do progresso com a preservação da autonomia da sociedade que o experimenta e, por isso mesmo, com a conservação de sua figura étnica e, por vezes, com a expansão desta como uma macro-etnia assimiladora de outros povos. Tal é o caso das sociedades que experimentaram uma revolução tecnológica com base em sua própria criatividade, ou na adoção completa e autárquica de inovações tecnológicas alcançadas por outras sociedades; ou, ainda, com base em ambas as fontes” (RIBEIRO, 1983, pp. 56-57). A aceleração evolutiva, através da qual as sociedades renovam autonomamente seu sistema produtivo e as instituições sociais tornando-se capazes de transitar a um novo modelo de formação socioeconômica, se opõe, portanto à atualização histórica operada pela modernização reflexa.

os povos desenvolvidos e subdesenvolvidos do mundo moderno não se explicam como representantes de etapas distintas e defasadas da evolução humana. Explicam-se, isto sim, como componentes interativos e mutuamente complementares de amplos sistemas de dominação tendentes a perpetuar suas posições relativas e suas relações simbióticas como polos do atraso e do progresso de uma mesma civilização (RIBEIRO, 1983, p. 57).

O caminho da modernização reflexa, se trilhado pelas universidades, pressupõe que, acrescentando certos aperfeiçoamentos e inovações, às ergueriam ao mesmo patamar de suas congêneres adiantadas dos países centrais. Na realidade, conclui Ribeiro, essa perspectiva limita-se ao intuito de “reformular a universidade, de modo a torná-la mais eficiente no exercício de suas funções conservadoras dentro de sociedades dependentes e submetidas à espoliação neocolonial” (RIBEIRO, 1982, p. 26). É a partir dessa ideia que o autor busca entender o que qualifica como crise da universidade.

O conceito de modernização reflexa dialoga com outros similares como “modernização conservadora” (FERNANDES, 1979; 2020) mas traz mais elementos, que, no nosso entendimento, ajudam a dar materialidade a como opera o colonialismo e que resultados oferece e explicam por que as cópias dos estrangeirismos em situações de colonialismo geralmente representam mais um fator de manutenção da situação de dependência e desigualdades sociais, quando não explicitamente de atraso e subdesenvolvimento. O conceito de modernização conservadora tem validade em contextos mais determinados, sobretudo de retrocesso político e avanço das forças e organizações de direita. Pode estar inserido na ideia de modernização reflexa, mais ampla no tempo e na explicação pois vincula-se a dinâmica colonial/dependente e dá conta de diferentes momentos da história brasileira, latino-americana e de outros povos colonizados. “A dependência é, pois, parte de um processo civilizatório. É a escolha mais ou menos consciente da transição colonial. Origina-se numa larga trajetória que altera os polos centralizadores da economia mundial” (PIMENTEL, 2022, p. 84).

Às práticas de modernização reflexa – e conservadora –, levadas a cabo nas últimas décadas, associam-se as de recolonização cultural que tem no cosmopolitismo, ou seja, na ideia de que a cultura nacional é menos importante e menos civilizada e na complacência com o caráter espoliativo da dependência externa, sua principal faceta. Essa universidade complacente e distante dos problemas nacionais – entenda-se, os/as professores/as e estudantes que compactuam dessa postura – é a mesma que utiliza a retórica da “universidade como instituição dedicada a cultivar e a fazer florescer o espírito

humano em suas formas mais criativas”, que defende a liberdade espiritual e sentimentos de tolerância, serenidade e justiça, ou seja, valores tão distantes da práxis que apenas contribuem para alienar a universidade de si mesma (RIBEIRO, 1982, p.86).

Por outro lado, destacando o caráter dual da universidade, argumentam Oliveira e Franco que esta tem sido

o espaço para iniciar movimentos de pressões sobre políticas públicas regulatórias, sendo nela encontrados muitos caminhos que vão desde a criação de cursos até a constituição de núcleos de pesquisa; desde o estímulo a uma cultura crítica em relação ao Estado até a crítica à avalanche mercadológica. Ela gesta a crítica no âmago de seu caráter instituinte e instituído; ao mesmo tempo em que produz conhecimentos ela se transforma e abre espaços para a crítica sobre as políticas regulatórias, seus comprometimentos e consequências. Desta forma, exerce um papel tanto de resistência quanto de acomodação e legitimação de políticas regulatórias (OLIVEIRA; FRANCO, 2012).

O trecho citado apresenta uma síntese importante sobre o papel que a universidade cumpre na sociedade brasileira, apresentando-a como espaço de contradições onde atuam forças que se opõem e destacando a capacidade de formação de quadros de resistência e crítica à ordem, mas também de conformação de políticas de manutenção. Às práticas coloniais e conservadoras opõem-se projetos progressistas que entendem a universidade como instituição vanguardista na superação do atraso, da dependência e da espoliação nacional, capazes de oferecer uma estrutura de ensino e pesquisa integrados e que contribuam na formulação de soluções para os problemas que a sociedade enfrenta. Caminhos, esses, que parecem começar a ser percorridos pelas universidades públicas brasileiras, quando passaram a incorporar parcela importante da população historicamente afastada do ensino superior: os/as trabalhadores/as e os negros/as.

3.2 A universidade ontem (ditadura) e hoje (“redemocratização”)

Apesar de sua história relativamente curta no Brasil – completamos apenas uma centena de anos da que é considerada a primeira universidade brasileira, a UFRJ (ou Universidade do Brasil, seu nome de batismo) – as universidades brasileiras tiveram um período de expansão importante desde a década de 1950, com momentos de maior ou menor intensidade e se colocaram como protagonistas da produção intelectual e ideológica brasileira. As universidades públicas – federais e estaduais – estão na dianteira do reconhecimento nacional e internacional pela formação nos níveis de graduação e pós-graduação, mas a maioria das matrículas estão concentradas nas universidades, centros

universitários e faculdades privadas, que, se antes eram instituições sem fins lucrativos, hoje se tornaram conglomerados com capital aberto que movimentam milhões ou bilhões de reais anualmente.

Nem sempre as universidades privadas absorviam a maior parte das matrículas. Essa situação já foi inversa, mas começou a se modificar na década de 1960, justamente após o golpe de 64. Entre 1964 e 1973 as instituições privadas passaram de 38,5% para 60,9% na participação das matrículas totais (MARINI, 1977 – dados do MEC). O projeto liberal para o ensino público, que hoje mobiliza tantos estudantes e professoras/es na defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, tem suas raízes no governo ditatorial. Rui Mauro Marini escreveu sobre a universidade brasileira um artigo em 1977 que foi publicado no México e teve, apenas recentemente, tradução para o português:

O liberalismo em matéria educativa, praticado pelo regime militar, se manifesta: a) na entrega da educação superior à empresa privada, o que conduz à privatização do ensino e converte o ensino em negócio; b) liberação da matrícula, que somente encontra limites na capacidade do capital privado para criar oportunidades de ensino e na capacidade dos estudantes em aproveitá-las (entende-se aqui que essa capacidade é tanto intelectual como socioeconômica); e c) na adequação entre a oferta e demanda da mão de obra técnica e profissional segundo o jogo do livre mercado (MARINI, 1977).

Vê-se, como muita clareza que, nesse aspecto, a redemocratização não significou reversão do quadro apresentado, pelo contrário, o aprofundou: segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018 as universidades, centros universitários e faculdades privadas representavam 88,2% do total de instituições; as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas tiveram participação de 75,4% (6.373.274) no total de matrículas de graduação, enquanto a rede pública participou com 24,6% (2.077.481); já a quantidade de vagas ofertadas no ano foi de 93,8% (!) para a rede privada e a rede pública apenas 6,2% (!) do total de 13,5 milhões de vagas em cursos de graduação (INEP, 2019).

Motivo de debates e contestações recorrentes, a universidade brasileira, nas décadas de 1950 e 1960 convivia com uma única certeza que, de alguma forma, era consenso entre as forças políticas de diferentes matizes: a necessidade de reforma. Com o advento do golpe de 1964, algumas medidas foram tomadas pelo governo federal para reformá-la, a sua maneira. Em resumo visavam atingir dois objetivos: ampliar as matrículas, e, dessa forma, responder a pressões das classes médias ansiosas pelo acesso ao ensino superior; garantir que esse ensino estivesse sobre o controle do Estado, "livre"

das ideologias "subversivas" e direcionado à política de desenvolvimento dependente. Sobre o caráter da reforma imposta pelo governo ditatorial em 1968, Florestan Fernandes afirma que

submeteram a universidade 'renovada' a um duplo processo: de consolidação de seu caráter elitista quanto às suas vinculações com as profissões liberais e às suas funções culturais investidas na consolidação da ordem existente; e de intensificação e institucionalização da tutela externa, implantada *manu militari*, visando a impedir que a universidade pudesse vir a desempenhar qualquer atividade contestadora, como ocorrera no passado presente (FERNANDES, 1979).

É a essa conclusão que também chegaremos se observarmos que a reforma universitária esteve condicionada a um processo de silenciamento, em diferentes espaços, das críticas e contestações que já se fazia, à época, aos governos que se instalaram a partir do golpe de 1964. Sob a égide da "Lei Suplicy" de 1964 e do Ato Institucional nº 5 de 1968 as universidades, progressivamente, se tornariam instituições despojadas da necessária liberdade política, cultural e acadêmica que buscavam seus estudantes, técnicos e professores/as no cenário social que precedeu o golpe.

Entre outras medidas, a Lei Suplicy, vedava, em seu artigo 14, aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares (BRASIL, Lei nº 4464/1964). Esse é o mesmo conteúdo do parágrafo primeiro do artigo 30 do Estatuto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 1971, reformulado parcialmente em 1989. Considerando que a universidade era elitista, e, como quer Fernandes (1979), a reforma de 1968 apenas consolidou esse caráter, por que existia essa preocupação com as contestações e subversões estudantis? Os/as estudantes, proletarizando-se, tornavam-se sujeitos capazes de contestar a estrutura social vigente, como vinham fazendo em diferentes ocasiões. A participação da UNE, por exemplo, na campanha do "Petróleo É Nosso!", em 1953, e contra o envio de tropas para a guerra da Coreia em 1952 é fartamente documentada e facilmente reconhecida pelos/as historiadores/as. A Lei Suplicy visava, portanto, conter essa chama contestadora dos/as estudantes brasileiros/as.

As reformas universitárias se basearam no Relatório Meira Matos, encarregada de propor "parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis" e planejar "medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil" (BRASIL, 1967). A comissão foi composta

por coronéis e professores e presidida pelo coronel Carlos de Meira Matos. Dentre as propostas de modificações introduzidas, constam a reestruturação do Ministério da Educação e Cultura; a alteração do sistema de nomeação dos reitores, passando a ser uma atribuição do presidente da república, a desvinculação dos professores do regime jurídico do funcionalismo público, a retribuição por “produtividade do professor”, a revisão dos quadros da universidade, a introdução do sistema de créditos, o aumento do ritmo de trabalho docente já existente e articulação melhor dos horários no sentido do aproveitamento total dos recursos existentes (salas de aula, laboratórios, etc.) (RELATÓRIO, 1969, p. 227). Merecem destaque dois pontos que até hoje não foram contestados, revistos, ou, principalmente, modificados: a alteração do sistema de nomeação dos reitores, passando a ser uma atribuição do presidente da república e a introdução do sistema de créditos. O sistema de créditos enseja discussões. Mas a nomeação de reitores, já poderia (e deveria) ter sido modificada nos governos democráticos. O que assistimos sob a presidência de Jair Bolsonaro é resultado do sucesso e da continuidade da ditadura⁵².

A ditadura não inaugurou a censura nem o autoritarismo no Brasil. Tais práticas estão presentes em diferentes momentos da nossa história. Seu demérito, na realidade, é, a partir de 1964 (re)institucionalizá-las, tornando-as políticas de Estado e atendendo aos clamores da burguesia nacional, do capitalismo mundial e das classes médias conservadoras, cujas mãos nunca foram lavadas do sangue dos mais pobres, dos/as negros/as e dos/as indígenas. Seria equivocado, portanto, considerar a repressão do governo ditatorial, o AI-5 e mesmo as reformas educacionais, inclusive a que gerou a lei nº 5540/68⁵³, ações constituídas historicamente como rupturas ao que se processava no cenário político dos anos predecessores. São, antes, confirmações de projetos bem definidos e elaborados para atender a determinados interesses e classes. O “fio da História”, que fora rompido nessa época, foram as propostas e projetos alternativos que, após anos de luta, faziam frente aos projetos hegemônicos, aqueles da democracia sem povo do qual falava Jango no seu comício na Central do Brasil poucas semanas antes do golpe⁵⁴.

⁵² Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/12/07/reitores-eleitos-nas-universidades-federais-e-nao-empossados-por-bolsonaro-criticam-intervencoes-do-governo.ghtml>. Acesso em 15/04/2021 às 20:12.

⁵³ Lei que reformou o Ensino Superior no Brasil em 1968.

⁵⁴ Ver: MUNTEAL, O., VENTAPANE, J., FREIXO, A de. O Brasil de João Goulart: um projeto de nação. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2006.

Marilena Chauí, filósofa e professora da Universidade de São Paulo, analisa o ensino superior brasileiro pós-reforma de 1968 e discute que a universidade fora colocada sob a égide do produtivismo, onde o taylorismo é a regra e cuja função principal é, exatamente como a empresa, “produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades” (CHAUÍ, 2000, p. 55). A cultura torna-se, então, instrumentalizada, reduzida à esfera do conhecimento, do qual não participa o pensamento, único capaz de transformar esse conhecimento em saber. Nesse aspecto, Chauí explora a dimensão pedagógica da universidade, ou melhor, do ensino superior, o qual estaria desarticulado da característica que julga primordial para o desenvolvimento do saber: o diálogo. Professores/as e alunos/as tornaram-se sujeitos estranhos uns aos outros, diferenciados pela hierarquia que coloca esses como meros receptores de um conhecimento desarticulado da realidade e aqueles como possuidores vitalícios do saber, cujas pesquisas, em geral, estão comprometidas com a perspectiva dos vencedores. “Apêndice do Ministério do Planejamento, a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (CHAUÍ, 2000, p. 56).

A ação ditatorial no plano da educação superior se resume, segundo Rui Mauro Marini, a três linhas que orientaram os projetos: o liberalismo, no qual o Estado exerce um papel normativo; o desenvolvimentismo e; o doutrinário. O liberalismo se manifestou na entrega da educação superior à empresa privada; na liberação da matrícula, que somente encontrava limites na capacidade do capital privado para criar oportunidades de ensino e na capacidade dos estudantes em aproveitá-las, tanto intelectual como socioeconômica e; na adequação entre a oferta e demanda da mão de obra técnica e profissional segundo o jogo do livre mercado (MARINI, 1977).

O foco desenvolvimentista da educação traduziu-se no incentivo a formação de recursos humanos na área de ciência e tecnologia. Entretanto, os cursos de curta duração, principalmente os promovidos pela iniciativa privada, assemelhavam-se a simulações de cursos universitários que deveriam ser ministrados na esfera do ensino médio e vocacional e, ao serem cursos técnicos, acabavam por criar subprofissionais vitalícios já que a necessidade de entrar no mercado dificultava ao estudante uma formação verdadeiramente universitária. Igualmente, admitia-se uma elitização e uma superespecialização gerada através do incentivo aos cursos de graduação, que se concentravam nas áreas de ciências exatas, tecnologias e Direito e tinham por um dos objetivos compensar tanto o desprestígio quanto os déficits dos cursos de graduação.

Quanto ao doutrinarmismo, destaca o autor, as universidades brasileiras, sob a tutela do Decreto-Lei nº 477, do AI- 5, submetia-se a um estrito controle policial, perseguia e assassinava destacados quadros estudantis, como foi o caso de Honestino Monteiro Guimarães, presidente da UNE; impunha-lhes uma "ideologia conservadora, chauvinista e agressiva" através da Educação Moral e Cívica e o Estudo de Problemas Brasileiros, tudo isso com "a estreita colaboração estabelecida entre as autoridades universitárias e os órgãos repressivos"⁵⁵ (MARINI, 1977).

A ascensão das políticas progressistas no final da década de 1980, com o fim da ditadura, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as eleições diretas em 1989 trouxeram novas possibilidades de reconstrução da universidade – com inúmeras polêmicas como o caso do GERES⁵⁶. Nessa época, merece nota a promulgação da Lei Federal nº 8.112 de 1990 que reestruturou as carreiras do serviço público, trazendo de volta a estabilidade e outros direitos, com impacto direto para a comunidade universitária que passava a se organizar em torno de sindicatos de professores e técnicos-administrativos, estes últimos, ganhando terreno e importância política jamais experimentada anteriormente.

O consenso produzido pela redemocratização, principalmente a partir da década de 1990, quando se esgota o período de intenso debate em torno dos rumos que o país deveria tomar e adota-se um projeto notadamente neoliberal, viria a gerar um espaço propício para o avanço da produção científica “desinteressada”, que na prática articulava-se a esse projeto neoliberal e, em termos científicos, pós-moderno, e ao desmantelamento da educação. É provável que o fim da ditadura e a queda do socialismo soviético, como opção de embate ao imperialismo norte-americano, tenham condicionado algumas mentes mais progressistas ao comodismo e à aceitação da realidade capitalista, dependente e subdesenvolvida do Brasil. É claro, que, no caso das universidades, esse panorama se apresenta de forma mais complexa, incluindo uma importante participação dos movimentos políticos de professores/as, alunos/as e técnicos/as em torno de melhorias e (re)conquista de direitos, sobretudo, por parte de cada categoria. Mas a universidade não foi posta em questão, nem sua estrutura administrativa nem seus aspectos político-pedagógicos. Ou melhor, o pouco que se discutiu não foi posto em prática. Os governos

⁵⁵ A relação das universidades com o governo ditatorial está muito bem descrita e analisada – apesar de enxergarmos alguns equívocos de interpretação – por Rodrigo Pato Sá Motta, em *As universidades e o regime militar* (2014).

⁵⁶ Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior criado como grupo interno do MEC em 1986 com a função executiva de elaborar uma proposta de Reforma Universitária.

Collor, Itamar e FHC (1989-2002) contribuíram com o desmantelamento da educação pública e das universidades, retirando investimentos e direitos trabalhistas. O setor privado continuou, com força, a expansão iniciada em tempos ditatoriais e, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 representar alguns avanços, o panorama geral da educação brasileira manteve-se tão degradado quanto nas décadas que o precederam.

O governo FHC foi marcado por profundo alinhamento da política educacional com o neoliberalismo e com as recomendações do Banco Mundial⁵⁷, do Processo de Bolonha⁵⁸ e do chamado modelo anglo-saxônico após as reformas da era Thatcher⁵⁹. Alfredo Macedo Gomes (2008) argumenta que, ao mesmo tempo em que o governo federal exigia das universidades maior eficiência, produtividade e expansão do número de matrículas, elevando a carga de trabalho docente; cortava investimentos, congelava salários e não recompunha o quadro de pessoal acadêmico (docente e técnico-administrativo). A essa política, Gomes deu o nome de era procustiana, em referência ao mito grego sobre Procusto, um homem que abrigava viajantes e assassinava-os ora cotando-lhe os membros se não coubessem na cama menor que possuía, ora esticando-os, se fossem pequenos e usando uma outra cama, sempre maior que o hóspede (GOMES, 2008, pp. 27-28).

Roberto Leher e Alessandra Lopes (2008) lembram que em 1998, o governo federal promulgara a Lei Federal 9.678/1998, que instituía a Gratificação de Estímulo à Docência – GED⁶⁰. Essa gratificação era devida aos “aos ocupantes dos cargos efetivos de Professor do 3º Grau” (atualmente chamado de Professor do Magistério Superior), a partir de pontuação “em função da avaliação de suas atividades na docência, na pesquisa e na extensão”, considerando hora-aula semanal, orientações de aluno por ano, produção

⁵⁷ Sobre os documentos *Higher education: the lessons of experience* (1994) e *The financing and management of higher education – A status reports on worldwide reforms* (1998) que preconizavam maior participação do mercado e da iniciativa privada na oferta de ensino superior, distinguindo universidade de pesquisa e universidades e ensino.

⁵⁸ Em termos gerais, o Processo de Bolonha corresponde a tentativa do bloco europeu de recuperar a competitividade no mercado da educação superior mundial, concorrendo, sobretudo, com o Estados Unidos. No final dos anos 1990, os países que compunham a União Europeia, reuniram-se para identificar e propor soluções para a crise das universidades europeias que enfrentava, segundo estudo realizado pelo bloco, problemas de eficácia, rigidez estrutural, baixa transparência e pouca integração com empresas e sociedade, poucos serviços prestados à sociedade etc. (SGUISSARD, 2008, pp. 155-156).

⁵⁹ Na mesma toada do Processo de Bolonha e das recomendações do Banco Mundial, as reformas inglesas orientavam-se para a mercantilização (sic) privatização ou criação da quase-mercados (modelo de gestão estatal híbrido, no qual a competição é estimulada) (SGUISSARD, 2008, p. 153).

⁶⁰ A GED somente viria a ser revogada em 2008, através da Lei Federal 11.784/2008, ou seja, uma década depois, já no segundo mandato do governo Lula.

intelectual, atividades de extensão não remunerada, atividades de qualificação e atividades administrativas e de representação. A avaliação era “realizada por uma comissão composta de docentes internos e externos à instituição federal de ensino superior” (BRASIL, 1998). Na prática,

a GED instituiu uma lógica empresarial no fazer acadêmico e, ao mesmo tempo, banalizou o empreendedorismo por meio de práticas de cobrança de mensalidade nos cursos *lato sensu* em instituições públicas de ensino superior que se converteram, muitas vezes, em fonte de remuneração adicional, principalmente para os docentes da pós-graduação, devido à possibilidade de ministrarem tais cursos e de trabalharem em contratos com empresas privadas. Práticas que foram posteriormente ampliadas e regularizadas pelo governo por meio de leis, decretos e pareceres que contemplaram o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento e à cooperação científica e tecnológica e institucionalizaram as fundações ditas de apoio, privadas, nas instituições públicas (LEHER; LOPES, 2008, p. 84).

Junto à GED, a substituição da força de trabalho docente efetiva por professores substitutos, com salários menores, desvinculados da pesquisa e da extensão universitária degradavam as condições de ensino-aprendizado e de trabalho dos professores efetivos, com maior carga horária para atividades de orientação e administrativas/representativas. Todas essas políticas estavam inscritas na lógica neoliberal que consideravam a universidade como mais uma atividade econômica do setor terciário (serviços) e colocavam o Estado como regulador e promotor da competição entre instituições. Não por acaso, a UFRJ teve um reitor “interventor” sob o mandato do sociólogo uspiano do PSDB. José Henrique Vilhena foi empossado Reitor, mesmo não tendo vencido as eleições de 1998. Permaneceu até 2002, apesar da ingovernabilidade evidente em meio a greves, ocupações e esvaziamento dos conselhos superiores⁶¹.

Desde o governo Lula (2003-2010) o planejamento federal para o ensino superior sofreu algumas alterações – apesar da manutenção da base dos modelos de universidade citados acima para a era FHC –, sobretudo no que diz respeito a um maior investimento na ampliação das universidades federais, na nomeação de pessoal para cargos efetivos (técnico-administrativos e professores) e na ampliação das vagas, principalmente com o REUNI e com a política de ações afirmativas, que a médio prazo viria modificar a cara e a cor da universidade, principalmente na graduação. Entretanto, no que cerne a questões

⁶¹ O trauma fortaleceu a comunidade acadêmica no imperativo de rechaçar, desde então, qualquer tentativa de intervenção por parte do governo federal. Estabeleceu-se acordo entre as forças políticas, que vigora em todas as eleições, de que na lista tríplice deveria sempre constar apenas nomes da chapa vencedora (seis), três possíveis reitores(as) e três possíveis vice-reitores(as).

estruturais, as modificações não parecem ter tido intenções muito profundas. O setor privado não retraiu, pelo contrário, os programas de bolsa do governo federal (PROUNI e FIES)⁶² aquecerem esse importante setor econômico, centrando recursos públicos em instituições privadas de ensino superior. O caráter do ensino também não foi modificado, tendo-se o tecnicismo como carro-chefe e o incentivo às modalidades à distância de ensino como condutor.

Merecem destaque algumas políticas dos governos PT que, mesmo não tendo significado uma inversão da ordem, nos quesitos puramente econômicos, tiveram impacto relevante em termos sociais e políticos. Em primeiro lugar, o Reuni representou, nas palavras da professora Deise Mancebo (2018), “um caso isolado” num cenário no qual “nunca houve um movimento de expansão de matrículas e cursos levado a cabo, sistematicamente” na rede pública de educação superior, considerando a série histórica entre 1995 e 2016 (MANCEBO, 2018, pp. 70-71). De acordo com dados apresentados pela autora a partir de fontes estatísticas do INEP, somente no ano de 2018 houve um aumento significativo nas matrículas, atingindo a casa dos 21%. Nos demais anos de vigência do Reuni, os números alcançavam o máximo de 8% ao ano. Já em 2013, após o término do programa, o aumento decaía para apenas 2%.

O Reuni significou mais do que a expansão da clientela das universidades. A interiorização, com a criação de novas universidades e a política de ações afirmativas deram contornos a um novo panorama para a educação superior nacional, ainda que não tenha atingido todas as metas estipuladas – como por exemplo a estabelecida ainda em 2001, no Plano Nacional de Educação que tinha por objetivo “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”⁶³ (BRASIL, 2001) –, muito menos, resolvido, em definitivo, o problema da desigualdade racial e social no acesso ao ensino superior.

Souza (2015) demonstra como o Reuni impactou no aumento do corpo docente efetivo das universidades públicas federais e na redução (em menor escala) do número de

⁶² O PROUNI, instituído no governo Lula em 2005 através da Lei nº 11.096/05 é um programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. O Fies - Fundo de Financiamento Estudantil - é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001.

⁶³ Dados divulgados em 2021 pelo Instituto Semesp afirmam que apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior. A meta para 2024 é de 33%. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apenas-18-1-dos-jovens-de-18-a-24-anos-estao-matriculados-no-ensino-superior/>. Acesso em 29/05/2023.

professores substitutos⁶⁴. No total, o aumento estimado foi de 44% no número de professores efetivos entre 2003 e 2012, e de 22% de professores visitantes. Entretanto, o aumento no quadro de professores do Magistério Superior foi desigual nas regiões do país: se na região Norte verificou-se um aumento de até aproximadamente 60% na UFAM entre 2007 e 2013, por exemplo, na região Sudeste, os números foram muito mais modestos, tendo atingido apenas 3% na UFRJ no mesmo período (SALLES et. al, 2020). Tal diferença se deve, entre outros fatores à política de interiorização do ensino superior federal, priorizando regiões onde a oferta de vagas era (e ainda é) menor do que nos grandes centros das regiões Sul e Sudeste. Voltaremos a esse tema abordando o possível impacto dessa política para a pós-graduação.

Outra marca importante do período em que o Partido dos Trabalhadores esteve à frente do Governo Federal foram as políticas de reserva de vagas. Desejadas pelos movimentos sociais e, em grande medida, pelo próprio governo, as primeiras experiências apareceram por iniciativas das próprias universidades (UnB em 2004) ou de unidades federativas (Rio de Janeiro: Uerj e Uenf em 2003). Quase uma década depois, no ano de 2012, o STF julgou a constitucionalidade do sistema de reserva de vagas, com base no sistema da UnB, após ação ajuizada pelo DEM (Democratas), tendo sido considerado, por unanimidade, constitucional. Em outubro do mesmo ano, o governo federal publicou o Decreto 7.824/2012 que regulamentou a Lei nº 12.711/2012 que garantiu a reserva de 50% das vagas nas universidades federais, em um prazo progressivo de até quatro anos, para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

Nada disso teria sido possível sem a mobilização dos movimentos sociais, especialmente do movimento estudantil e mais ainda do movimento negro. As conquistas sociais não foram concessões do Estado, mas, antes, resultado de lutas intensas das parcelas da população historicamente marginalizadas. Os resultados costumam vir à tona em situações políticas favoráveis, como foi a década de 2000 e meados da década de 2010, e as derrotas, por outro lado, aparecem com força muitas vezes superior em momentos de retrocesso e conservadorismo, como exemplifica os anos que se seguiram ao golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff, apesar da mobilização e da resistência incessantes.

Gomes (2008) defende a ideia de que a expansão das matrículas, seja na esfera privada (Prouni) ou pública (Reuni, nesse caso com expansão da relação proporcional entre professor/aluno), no governo Lula, ultrapassava o simplismo do governo anterior e

⁶⁴ O quantitativo de técnico-administrativos também se fez acompanhar, após decréscimo observado nos governos anteriores.

passava a ser tratada

dentro de uma configuração discursiva que enuncia[va] claramente o tema da democratização e da justiça social, fundado no conceito de redistribuição indireta de renda, no sentido de que a expansão da educação superior passa necessariamente pela incorporação de setores tradicionalmente excluídos da educação superior: a população estudantil de baixa renda proveniente das escolas públicas, no que se inclui a população negra e grupos étnico-raciais (GOMES, 2008, p. 30).

Junto ao Reuni e às políticas de promoção da igualdade racial (ações afirmativas e reserva de vagas) os mandatos do Partido dos Trabalhadores estimularam políticas públicas voltadas para a expansão e regulação do ensino superior, com promulgação de legislações sobre inovação tecnológica, sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES) e incentivo à educação à distância e ao acesso de estudantes à instituições privadas, com vigoroso investimento público no Prouni (Programa Universidade para Todos: oferta de bolsas) e no FIES (Financiamento Estudantil do Ensino Superior: empréstimo para o pagamento de matrículas).

Tais políticas representaram importante investimento público-estatal em instituições privadas que, desde 2007, passaram a se constituir como empresas de capital aberto com ações na bolsa de valores. Se, desde o fim da vigência do Reuni, mas sobretudo a partir de 2015, as universidades públicas passaram a viver sob a mira de contingenciamentos e cortes efetivos da verba de custeio e investimento, o setor privado não sentiu os efeitos da “crise”, chegando a absorver mais de 20 bilhões de reais no ano de 2017 através do Prouni e do Fies, já sob o governo golpista de Michel Temer.

As críticas ao Reuni e aos programas voltados para o setor privado não tardaram a surgir entre os/as educadores e professores/as universitários (LEHER e LOPES, 2008; SGUISSARD, 2008; SILVA JR e SILVA, 2008). Anos depois, o reconhecimento de que tais políticas tiveram sua virtude ganharam maior terreno no meio acadêmico (SALLES et. al., 2020). De toda maneira, é preciso destacar a assertividade de alguns pontos dessas críticas, justamente aqueles que tem a ver com o aprofundamento da mercantilização da educação cujos efeitos ainda se farão sentir em toda sua potência no médio e longo prazo.

Na última metade da década de 2010, imperou, na educação superior pública, cortes sistemáticos e o avanço do conservadorismo político, alinhados à conjuntura econômica de expansão da fronteira do capital com maior absorção das taxas de mais-valor absoluto pela burguesia com o projeto golpista de “Ponte para o Futuro” do MDB e a consequente promulgação das leis de reforma trabalhista (2017) e reforma

previdenciária (já no governo Bolsonaro em 2019). Mancebo (2018, pp. 69-74) lista sete pontos para entender a conjuntura das universidades públicas frente a esse cenário: a) abandono da infraestrutura física dos campi com cortes significativos nas verbas de custeio e investimento; b) estancamento e desaceleração do movimento de expansão de matrículas, do qual o Reuni foi um ponto fora da curva; c) desregulamentação e ataque aos direitos trabalhistas; d) enxugamento de algumas funções das IES públicas, priorizando-se apenas o ensino; e) ensino aligeirado com expansão da EaD; f) cortes nas verbas de incentivo à produção científica e bolsas e; g) avanço das discussões sobre fim da gratuidade do ensino de graduação baseada em dados falsos como o documento *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, de 2017*⁶⁵.

O governo Bolsonaro (2019-2022) acelerou o processo de desfinanciamento da universidade pública já observável no último governo Dilma Rousseff (2015-2016). No plano político e ideológico as ações foram igualmente desastrosas para o ensino e a produção científica brasileira, como o apoio ao projeto Escola Sem Partido e perseguições evidentes a professores críticos ao presidente, promovida por órgãos de controle (CGU, TCU e outros), como no caso recente do ex-reitor da Universidade Federal de Pelotas, Pedro Hallal e do professor Eraldo dos Santos Pinheiro, pró-reitor da universidade⁶⁶. Mancebo (2018, p. 68) lembra, também, dos ataques a dirigentes universitários pelo judiciário brasileiro, no que chama de “escarcéu repressivo e midiático” como as operações “PhD” na UFRGS, “Research” na UFPR, “Ouvidos moucos” na UFSC – levando ao suicídio o reitor Luiz Carlos Cancellier de Olivo – e “Esperança equilibrista” na UFMG. Todas tinham em comum o assédio a reitores e outros dirigentes com desrespeito às normas elementares do direito como a presunção da inocência, o devido processo legal e a dignidade da pessoa humana⁶⁷.

A eleição de Lula para o cargo de Presidente da República novamente em 2022 traz certa esperança para a modificação desse cenário. Ainda na transição de um governo para outro, o famigerado “teto de gastos” foi revisto, sendo substituído por um intervalo com mínimo e máximo de aumento de investimentos e com o nome – mais eufemístico –

⁶⁵ Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em 03/04/2023.

⁶⁶ Disponível em <https://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2021/03/03/governo-federal-pune-professores-de-universidade-federal-por-criticas-a-bolsonaro.htm>. Acesso em 15/04/2021.

⁶⁷ Não é coincidência o fato de o Presidente Lula, na época ex, ter sofrido a chamada “condução coercitiva” para depor no teatro da acusação do ex-juiz lavajatista e entreguista Sérgio Moro nos casos do triplex e do sítio de Atibaia.

de “arcabouço fiscal”⁶⁸. O incentivo à pesquisa e formação em nível de pós-graduação também parece ter saído do poço que mergulhara anos antes. O governo federal anunciou, em fevereiro, reajuste das bolsas concedidas pelas agências federais de fomento entre 25 e 200%⁶⁹. A se observar.

3.3 Função social da universidade e da pós-graduação

*A função social da pós-graduação, na ótica proposta, é a de **restabelecer o valor econômico e simbólico** do diploma do ensino superior. Como o número de graduados aumentou a um ritmo acelerado, o valor do diploma de graduação caiu: sua posse deixou de ser distintiva, não indica mais que o graduado é ‘naturalmente’ adequado para as ocupações que exigem maior ‘qualificação’ e ‘responsabilidade’, e, em consequência, são mais bem remuneradoras.*

Luiz Antônio Cunha (1974, p. 69).

A função identificada por Cunha no trecho usado como mote desta parte da tese, na década de setenta, antes mesmo da publicação do I Plano Nacional de Pós-graduação (1975), permanece inalterada quase cinquenta anos depois. O diploma universitário atribui a seu possuidor um status social que, para além do seu valor objetivo de certificação da capacidade técnica laboral/intelectual, possui um valor simbólico nada desprezível, pelo contrário, representa um capital simbólico específico e altamente desejado. Em uma sociedade em que a diferença de valor atribuído ao trabalho manual e ao trabalho intelectual é gigantesca, marcada ainda pela herança escravocrata e racista que classifica e desclassifica classes e grupos de pessoas de acordo com a cor e origem étnica/geográfica, a hierarquia produzida pelo diploma é sobrevalorizada por essas desigualdades.

A análise proposta por Cunha sobre o valor econômico e simbólico do diploma, entendida por nós como uma ferramenta importante para a compreensão do sistema universitário, está vinculada às interpretações do mercado simbólico – nesse caso do mercado escolar – realizadas por Bourdieu na década de 1960 e 1970. Já naquele momento (1974), Cunha foi um dos primeiros pesquisadores brasileiros a reconhecer a

⁶⁸ “Arcabouço fiscal: governo divulga proposta para substituir teto de gastos; veja principais pontos”. Disponível em <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/03/30/arcabouco-fiscal-equipe-economica-divulga-a-proposta-para-substituir-o-teto-de-gastos.ghtml>. Acesso em 03/04/2023.

⁶⁹ “Governo Federal anuncia reajuste de bolsas do CNPq e da CAPES”. Disponível em <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/governo-federal-anuncia-reajuste-de-bolsas-do-cnpq-e-da-capes>. Acesso em 03/04/2023.

vitalidade dessa chave interpretativa e permanece, até o hoje, como um dos mais destacados divulgadores da obra do sociólogo francês.

Para Bourdieu, o diploma “garante uma competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato (jurisdicção inerente ao certificado escolar). O tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado-negado pela intemporalidade do diploma (2014, p. 148)”. Como o poder de **distinção**⁷⁰ das posses ou dos consumos culturais tende a reduzir com o aumento do número daqueles que estão capacitados ou habilitados a apropriar-se, os ganhos de distinção estariam fadados a definhar, caso não houvesse, constantemente novos bens ou maneiras de se apropriar desses mesmos bens (BOURDIEU, 2011, p. 215). É por isso, também, que a pós-graduação passou a existir enquanto categoria hierárquica no campo universitário, diplomando mestres e doutores. E agora, pós-doutores...

A universidade possui uma natureza cartorial. É nela que se certifica quem está capacitado a desenvolver determinada atividade laborativa/econômica, “pois a ela compete o Registro de Títulos e documentos doutorais, indispensáveis à admissão em certa camada na sociedade” (PINTO, 1994, p. 28). Dessa função, a universidade não abre mão com facilidade. A natureza cartorial da universidade remonta às origens das universidades europeias que, de um modo ou de outro, são reivindicadas como “antepassadas” da universidade brasileira, seja como fato ou mais como discurso. Charle e Verger (1996) explicam que foi a partir do aparecimento da *licentia docendi* que as universidades puderam construir um sistema completo de exames e graus.

Graças a esses exames que os mestres garantiram para si o domínio, em detrimento dos chanceleres, era a competência intelectual dos estudantes que ficava oficial e coletivamente assegurada pela universidade; o saber adquirido por meio do estudo era assim convertido em ‘capital social’ passível de tornar-se dinheiro no decorrer de toda uma carreira (CHARLE & VERGER, 1996. p. 35-36).

Passo a relatar um episódio do qual fiz parte como representante técnico-administrativo no Conselho de Ensino de Graduação da UFRJ, universidade na qual sou servidor e que exemplifica o caráter cartorial da universidade:

⁷⁰ Para um entendimento da dialética entre distinção e pretensão em Bourdieu, consideramos que a passagem a seguir apresenta, resumidamente, os principais elementos: “A lógica do funcionamento dos campos de produção de bens culturais e as estratégias de distinção que se encontram na origem de sua dinâmica fazem com que os produtos de seu funcionamento, tratando-se de criações de moda ou de romances, estão predispostos a funcionar diferencialmente, como instrumentos de distinção, em primeiro lugar, entre as frações e, em seguida, entre as classes” (BOURDIEU, 2011, p. 218).

Uma ex-aluna do curso de Pedagogia, formada no final da década de noventa solicitava apostilamento de uma das habilitações do bacharelado em Pedagogia, a qual não havia completado quando se formou. Sua solicitação baseava-se em sua experiência como professora. há muitos anos. dos primeiros anos do ensino fundamental em escolas (públicas) cuja necessidade residia no fato de ter passado em concurso público para um município do interior do estado do Rio de Janeiro, o qual exigia que constasse no diploma aquela habilitação específica. Na época em que se formou, o curso ainda era dividido por habilitações, hoje já se configura como “graduação plena”, na qual o/a aluno/a se diploma em todas as antigas habilitações ao mesmo tempo.

Após idas e vindas de um processo complexo, a posição da Faculdade de Educação era pelo indeferimento do pleito pelo fato de que a ex-aluna não tinha cursado as disciplinas necessárias para obtenção da habilitação. Essa era também a posição de um professor conselheiro no CEG e representante pela Faculdade de Educação - FE do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH.

Fui o responsável por relatar o processo na plenária do Conselho e, num primeiro momento, solicitei que a FE se manifestasse. Chegamos, eu e uma professora do Centro de Ciências da Saúde - CCS que se posicionava a favor da requerente, a nos reunir com a direção da Faculdade tentando entender os motivos da negação e argumentando que era possível deferir. Nossa posição, tanto na reunião com a FE, como no debate final no Conselho era de que a universidade poderia certificar não somente a realização de uma ou outra disciplina, mas a prática real da professora requerente que, como dito, há anos lecionava para o público em questão (anos iniciais do ensino fundamental).

As posições contrárias, lideradas pelo professor da FE reivindicavam que somente a universidade poderia conceder, através do seu ensino, o direito ao aprendizado de determinadas saberes. Esse mesmo professor chegou a comparar o pleito com a existência dos práticos e dos rúbulas – médicos e advogados, respectivamente, que, sem o diploma ou a formação correspondente, exerciam, as atividades correspondentes, este último com autorização do governo nacional ou da entidade de classe.

Nossa posição, pelo contrário defendia que a universidade não deveria deter o monopólio do saber – apesar de possuir o monopólio da certificação – e aquela era uma oportunidade de referendar os saberes adquiridos na prática, não somente nos bancos escolares. No fim, prevaleceu a nossa posição em favor da requerente, numa votação apertadíssima, na qual os alunos, eu e mais uma técnica e alguns docentes votamos a favor, enquanto a maior parte dos docentes presentes e um técnico votaram contra.

Nada de novo no *front*. Álvaro Vieira Pinto já denunciava, em 1961, a função cartorial, reguladora e conservadora da universidade, cujo “serviço [era] prestado aos proprietários do poder pela universidade do país atrasado”, em texto encomendado e editado pela UNE no calor das reivindicações pelas reformas de base, entre elas, a universitária, *A Questão da Universidade* (1994 [1961]):

[A universidade] cria, ao mesmo tempo, a hierarquia funcional entre diplomados e os que chama apenas de **‘práticos’ do ofício**, como profissionais modestos, de nível menor. Cria, assim, uma classe de profissionais que sonham com as galas universitárias, sem jamais ter meio de obtê-las. Deste modo surgem as figuras do ‘enfermeiro’, do **‘dentista prático’**, do **‘rábula’**, do ‘guarda-livros’, e tantas outras que desempenham a atuação pública eficiente fora dos quadros do ensino oficial, relegados aos planos ínfimos da hierarquia intelectual, por efeito do papel seletivo exercido pela universidade. O mérito inferior que lhes é atribuído não está em relação com a eficácia menor da atividade social que dispõem, mas decorre dos preconceitos de classe, cuja guarda está confiada à universidade (PINTO, 1994, pp.28-29 – grifos nossos).

Essa passagem nos faz pensar na capacidade da universidade de atribuir capital simbólico sem, necessariamente, atribuir capital cultural incorporado, ou seja, possibilitar a incorporação de capital institucionalizado, que é capaz de promover relações sociais de uma ordem independente da capacidade técnica (capital cultural incorporado) daquele que a possui. Isso ajuda a explicar, por exemplo, por que advogados e médicos são chamados de doutor, e são reverenciados como tal, apenas por possuírem o anel (o diploma) de bacharel.

Como se pode mensurar, por exemplo, o capital social que um estudante possui para entrar em programas de pós-graduação, ou para publicar em uma revista? O que é preciso ter? Tempo para se dedicar a um grupo de pesquisa (o que necessariamente lhe rende capital cultural e um capital simbólico no reconhecimento da capacidade e valor perante seu orientador(a) e na comparação com outros estudantes); dinheiro, ou capital econômico, que lhe possibilite usar esse tempo para os estudos e não ter que trabalhar, por exemplo; capital cultural objetivado, na forma de livros, computadores e acesso a bens dessa natureza. Daí a importância, por exemplo, das bolsas de permanência, desvinculadas de qualquer atividade, para alunas/os com menos capital econômico e cultural objetivado, porque tendem a equilibrar ou ao menos dirimir o desequilíbrio perante aqueles oriundos da classe média e que podem dispor de seu tempo para os estudos sem a necessidade de trabalhar; igualmente importante é o acesso aos instrumentos como computador e internet disponibilizados nas universidades e a

bibliotecas nas quais seja garantido o acesso a obras diversas que contribuam na acumulação de capital cultural incorporado. Enfim, é a dinâmica e a dialética da transformação de trabalho em capital, medida pelo tempo possível de dedicação a essa transformação.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanente e úteis. (...) O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 2010, p. 75).

É possível, por exemplo, considerar que o fato de ser negro ou mulher influencia negativamente no acesso a esses capitais? Fora da universidade a resposta é afirmativa, sobretudo no caso de ser negro. Esse dado é notório e facilmente apresentado, observando-se as estatísticas censitárias brasileiras. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Também em 2019, 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade possuía níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; 27,4% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e apenas 17,4%, o superior completo⁷¹. Em 2018⁷², 25,2% dos jovens brasileiros com entre 18 e 24 anos estavam cursando ou já haviam concluído o ensino superior. Considerando apenas a taxa de matrículas de jovens brancos, essa porcentagem salta para 36,1% enquanto entre os jovens negros (pretos ou pardos), o índice cai pela metade, 18,3%. A taxa de analfabetismo em 2018, era de 9,1% entre pretos e pardos e 3,9% entre brancos. Sobre o fato de ser mulher, talvez seja menos observável e mensurável a princípio, sobretudo se ela é oriunda das classes médias e não tem que dividir seu tempo com sobretrabalho (casa, filhos etc.); se oriunda das classes trabalhadoras e, portanto, com menos capital econômico (e cultural) esse fato influencia negativamente na capacidade de dispor de tempo para acúmulo de capital cultural e simbólico (na relação com docentes, com grupos de pesquisa) e, portanto, de capital social.

⁷¹ Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/>. Acesso em 11/10/2020.

⁷² Dados mais recentes disponíveis que incluem a raça/cor como característica estatística.

Ainda assim, o quanto o fato de ser negro influencia negativamente no pleito aos programas de pós? E, mais ainda, aos concursos para ocupação das vagas de docentes? Nesse sentido é possível dizer que a raça/cor da pele é fator determinante para a ausência permanente (ou imanente) de capital simbólico? Existe um **capital racial**?

E se a herança social exerce um papel tão importante na reprodução de todos os corpos que têm relação com a reprodução da ordem social é porque, como se vê no momento das crises que uma mudança profunda na composição social dos novos entrantes introduz, o que mais absolutamente exigem essas espécies de clubes altamente seletivos é aprendido menos pelas aprendizagens escolares do que por experiências anteriores e externas e se acha **inscrito no corpo**, sob a forma das disposições duráveis que são constitutivas de um *etos*, de uma *hexis* corporal [*habitus*], de um modo de expressão e de pensamento e de todos esses ‘não sei o quê’ **eminentemente corporais** que são designados pelo nome de ‘espírito’ (BOURDIEU, 2017, pp. 88-89 – grifos nossos).

Acima, Bourdieu está se referindo – como fica mais claro ao longo da leitura de *Homo academicus* – ao período de maio de 1968 na França e a todo o rebuliço que se causou nas universidades a contestação das posições e dos *habitus* pelo movimento estudantil sobretudo. É produtivo pensar em diálogo com o autor, por exemplo, na crise (mais estrutural e, por isso mais lenta) que se causa nas universidades a entrada de cotistas, sobretudo negras/os e indígenas. Esses corpos estranhos que trazem consigo a ausência do capital simbólico, ou seja, não são brancos, trazem, ainda, comportamentos diferentes do grupo que há décadas (ou séculos) esteve autorizado a ocupar esses espaços. É pensando nesse cenário que seria possível entender o conjunto de ações, reações e símbolos como um capital racial, ou, ainda, como um ***habitus* racializado**.

Eu me pergunto: nessa atitude dóxica acadêmica, não estariam as atitudes divinas e as maneiras de consagrá-las para a constituição do ‘poder simbólico’? Trata-se de um poder que se faz simbólico, pois pressupõe uma obediência à força da dominação, ou seja, ‘o poder simbólico não designa uma forma particular de dominação, mas é a força que possui toda a dominação, na medida de se fazer reconhecida e de obter reconhecimento dentro de sua verdade de poder, de uma violência arbitrária’ (Chevallier & Chauviré, 2010, p. 117). **As famosas inclusões de novos acadêmicos no campo universitário, como por exemplo, editais para concursos, não conteriam exclusão providas pela força arbitrária do poder simbólico?** (FERREIRA, 2012, p. 298 – grifos nossos)

Bourdieu considera que “os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas” (BOURDIEU,

1983, p. 2). Nesse ponto ele se remete sobre as “indumentárias” dos cientistas, seu conjunto de símbolos que o distinguem do restante da sociedade (“becas rubras e arminho, sotainas e capelos dos magistrados e doutores em outros tempos, títulos escolares e distinções científicas dos pesquisadores de hoje”). Isso é muito importante quando vamos discutir a questão do racismo, ou do *habitus* em geral. Não só a posição que o estudante (ou mesmo o professor/pesquisador) ocupa em geral, nem mesmo seus títulos, mas o comportamento que demonstra com seus professores, no primeiro caso e com seus pares no segundo. Poderíamos, então, complementar a o trecho citado e dizer que não somente a posição é considerada, mas também as características simbólicas inscritas nos corpos. E aqui estamos falando tanto dos corpos negros que causam estranhamento quando ocupam ou simplesmente frequentam espaço historicamente brancos (shoppings, universidades) mas também o corpo feminino: “Você é mãe? Você terá tempo de se dedicar aos estudos e à pesquisa?”

É importante destacar que, se é válida essa análise, ela não diz respeito a uma característica nova, recente, nem tampouco restrita às formas de ingresso na pós-graduação somente. Também na graduação, ou seja, na universidade como um todo, está estabelecida uma barreira quase intransponível, um funil que filtra e limita o acesso dos futuros estudantes a números extremamente pequenos se comparado ao universo dos que prestam vestibular, ou, atualmente, fazem a provas do ENEM com vistas a se candidatar às vagas nas universidades públicas através do SISU. Álvaro Vieira Pinto (1994) já criticava essa situação em 1961, em seu texto *A questão da universidade*, editado pela UNE, produzido em consonância com as discussões das reformas de base – entre elas a universitária – no período do Governo Jango. Afirmava ele que a questão principal para a discussão sobre a reforma universitária não estava em discuti-la e melhorá-la pedagogicamente, mas antes, se deveria perguntar por que determinados alunos entram para universidade, enquanto milhares ou milhões de outros ficavam de fora. A essa estrutura, Pinto dava o nome de “estudanticídio”.

Os ‘alunos que não entram’ na universidade só tem este destino porque as condições da sociedade brasileira atuam **positivamente** sobre eles, impedindo-os de alcançar os requisitos mínimos de cultura para a etapa mais alta dos estudos. Como estamos diante de forças positivas, e não de mera ausência de condições, é perfeitamente legítimo dizer que, na época atual, o aluno que devia estar na universidade e não está, é porque dela foi expulso, não só contra a sua vontade, mas sobretudo fora do seu conhecimento. Não sabe por que motivo não deseja entrar na universidade, e nem poderia entrar, se quisesse. É o que podemos chamar o ‘aluno que não estuda’, pois nem sabe que deveria ser aluno (PINTO, 1994, p. 23 – grifo do autor).

Poderíamos objetar essa afirmação dizendo tratar-se de condições existentes há mais de cinquenta anos, e que, desde então, muita coisa mudou nas universidades e na sociedade brasileira, cujo exemplo mais significativo é o sistema de reserva de vagas que, justamente, propõe-se a tentar equilibrar entre as classes e as condições étnico-raciais a injustiça do funil que expulsa a maior parte dos futuros estudantes. Entretanto, é forçoso observar que se esses estudantes, expulsos das universidades públicas, quando conseguem graduar-se, o faz em universidades ou faculdades particulares, às próprias expensas, endividando-se através do Fies, ou com transferência de verba pública para empresas privadas através do Prouni. Ainda assim, a conta não fecha, pois milhares ainda ficam de fora, e de fato, veem-se obrigados a buscar emprego e entrar no “mercado de trabalho” algumas das vezes mesmo sem terminar os estudos médios. E nas pós-graduações? Quantos ficam de fora pela mesma dinâmica? Nildo Ouriques (2017) traça algumas considerações importantes sobre os limites das políticas de reserva de vagas nas universidades:

Nas **condições atuais**, o sistema de ações afirmativas apenas reforça a crença na mobilidade social antes de expandir energia emancipadora. O sistema de ações afirmativas importado dos Estados Unidos torna o ambiente universitário mais realista, mas não é capaz de redefinir um projeto universitário comprometido com a luta contra o subdesenvolvimento e a dependência. Produz justiça social residual, incapaz de enfrentar nossos males – superexploração da força de trabalho, racismo etc. – pela raiz, mas produz ideologia farta: as classes dominantes e especialmente a classe média, possuem agora uma justificativa boa, pois é possível enfrentar a questão social sem tocar na propriedade, no poder e no prestígio social das classes dominantes. De resto, como podemos observar agora, basta estas decidirem pelo ajuste do balanço de pagamentos para que o orçamento seja redefinido para baixo... (OURIQUES, 2017, p. 198 – grifo do autor)

Gonçalves et al. (2019), a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domicílios-PNAD de 2004 e 2013, apresentam alguns números sobre o nível de escolaridade da população negra e sua presença nos cursos de mestrado e doutorado considerando tanto o Brasil como um todo, quanto as unidades federativas separadamente. Os dados apontam que em 2004 a taxa de negros com pós-graduação era de 0,12%, saltando para 0,24% em 2013, enquanto a taxa de pessoas brancas com o mesmo nível de escolaridade cresceu de 0,62% para 1,14%. Quanto à taxa de pessoas negras que frequentavam curso de mestrado ou doutorado, considerando o mesmo período (2004-2013), os autores informam que essa aumentou de 0,25% para 0,36% enquanto entre

brancos, aumentou de 0,89% para 1,09%. Tanto no primeiro, quanto no segundo caso os autores entendem que a variação da taxa entre os brancos foi maior, apesar do aumento observado também entre os negros o que os leva a concluir a necessidade de ampliação das políticas de promoção da igualdade racial.

Temos acordo com a conclusão apresentada, entretanto, divergindo da análise sobre os dados. Na realidade, tanto na taxa de nível de escolaridade, quanto na taxa de pessoas que frequentam os cursos, o aumento da participação da população negra foi maior do que o da população branca, apresentado um crescimento de 100% para o primeiro caso (de 0,12 para 0,24%) versus aproximadamente 83% (de 0,62 para 1,14%) entre os brancos. Já no segundo caso o aumento entre os negros foi ainda mais expressivo se comparado aos brancos, crescendo 44% (de 0,25 para 0,36%) contra 22% (de 0,89 para 1,09%).

Ainda Gonçalves et al. (2019), apresentam outro estudo sobre a quantidade relativa de brancos e negros que frequentavam curso de mestrado ou doutorado em 2013 por unidade federativa. A tabela mostra o número de estudantes brancos e negros cursando a pós-graduação, o número total na população, a porcentagem de cada grupo (pós-graduação sobre população) e uma análise que propõe uma diferença entre a porcentagem de brancos e negros [Dif (B-N)]. Reproduzimos a tabela original para melhor expormos nossa argumentação a seguir.

Tabela 2 – Proporção de brancos e negros que frequentavam a pós-graduação em 2013 por unidade federativa

Estado da federação	Brancos (B)			Negros (N)			Dif. (B-N)
	n	%	Total	N	%	Total	
Rondônia	1.463	0,84	175.023	486	0,15	329.319	0,69
Acre	174	0,28	61.318	870	0,43	201.741	-0,15
Amazonas	587	0,2	296.826	3.233	0,33	989.070	-0,13
Roraima	178	0,51	34.978	888	0,74	119.830	-0,23
Pará	3.382	0,63	534.081	4.755	0,23	2.050.548	0,4
Amapá	1.534	2,44	62.932	1.278	0,63	201.579	1,81
Tocantins	1.148	1,05	109.079	230	0,06	358.203	0,99
Maranhão	2.201	0,49	447.590	2.933	0,15	1.898.937	0,34
Piauí	1.140	0,43	266.691	2.850	0,37	761.361	0,06
Ceará	3.568	0,44	814.780	7.775	0,43	1.791.252	0,01

Rio Grande do Norte	2.669	0,64	419.809	4.005	0,72	555.923	-0,08
Paraíba	5.700	1,38	413.609	4.436	0,61	732.855	0,77
Pernambuco	12.858	1,47	876.421	5.419	0,32	1.701.748	1,15
Alagoas	2.421	0,87	279.075	1.211	0,16	751.833	0,71
Sergipe	722	0,39	185.109	1.808	0,36	499.678	0,03
Bahia	7.664	0,86	889.987	12.225	0,34	3.633.484	0,52
Minas Gerais	23.404	1	2.330.894	10.516	0,34	3.116.716	0,66
Espírito Santo	3.999	1,06	377.046	2.284	0,35	648.415	0,71
Rio de Janeiro	24.456	1,25	1.954.909	8.307	0,38	2.189.736	0,87
São Paulo	94.285	1,37	6.893.664	16.389	0,39	4.153.396	0,98
Paraná	20.702	1,03	2.012.701	3.339	0,38	867.990	0,65
Santa Catarina	15.492	1,04	1.484.193	673	0,26	261.288	0,78
Rio Grande do Sul	25.397	1,16	2.182.823	3.076	0,51	601.706	0,65
Mato Grosso do Sul	4.102	1,27	322.808	1.641	0,44	372.873	0,83
Mato Grosso	2.231	0,78	284.404	3.573	0,57	625.057	0,21
Goiás	4.392	0,64	685.068	3.075	0,29	1.062.088	0,35
Distrito Federal	4.785	1,25	384.150	4.787	0,99	485.907	0,26

Fonte: Gonçalves, 2019.

Os números acima de 0 (zero) na última coluna (B-N), segundo os autores, significariam uma sobre-representatividade da população branca na pós-graduação, enquanto os números negativos, ao contrário, uma sobre-representatividade da população negra. Nessas contas, alguns estados apresentam desproporcionalidades significativas, como o Amapá, cujo índice seria de 1,81, ou Pernambuco, com 1,15. Entendemos que essa análise apresenta distorções, já que trabalha com a subtração de porcentagens de universos diferentes (brancos na pós sobre brancos em geral menos negros na pós sobre negros em geral) e não considera a expectativa de participação de cada grupo populacional na pós-graduação, de acordo com o tamanho da sua população. Exemplo: se no estado X a população negra representa 60% de toda a população, é de se esperar, imaginando uma igualdade desejada, que 60% dos estudantes também sejam negros. Quando isso não acontece identifica-se, de fato, uma sub ou sobre-representatividade. Essa é a conta que fazemos a seguir:

Tabela 3 – Sub e sobre-representatividade das populações negras e brancas na pós-graduação por unidade federativa

Estado da federação	Brancos (B)			Negros (N)			Total absoluto de estudantes na pós (n+N)	Total populacional	Brancos na pós sobre Total absoluto (n+N)	Negros na pós sobre Total absoluto (n+N)	Sub ou sobre-representatividade da população negra
	n	Total	% populacional	N	Total	% populacional					
Rondônia	1.463	175.023	34,70%	486	329.319	65,30%	1.949	504.342	75,06%	24,94%	-61,81%
Acre	174	61.318	23,31%	870	201.741	76,69%	1.044	263.059	16,67%	83,33%	8,66%
Amazonas	587	296.826	23,08%	3.233	989.070	76,92%	3.820	1.285.896	15,37%	84,63%	10,03%
Roraima	178	34.978	22,59%	888	119.830	77,41%	1.066	154.808	16,70%	83,30%	7,62%
Pará	3.382	534.081	20,66%	4.755	2.050.548	79,34%	8.137	2.584.629	41,56%	58,44%	-26,34%
Amapá	1.534	62.932	23,79%	1.278	201.579	76,21%	2.812	264.511	54,55%	45,45%	-40,36%
Tocantins	1.148	109.079	23,34%	230	358.203	76,66%	1.378	467.282	83,31%	16,69%	-78,23%
Maranhão	2.201	447.590	19,07%	2.933	1.898.937	80,93%	5.134	2.346.527	42,87%	57,13%	-29,41%
Piauí	1.140	266.691	25,94%	2.850	761.361	74,06%	3.990	1.028.052	28,57%	71,43%	-3,55%
Ceará	3.568	814.780	31,27%	7.775	1.791.252	68,73%	11.343	2.606.032	31,46%	68,54%	-0,28%
Rio Grande do Norte	2.669	419.809	43,03%	4.005	555.923	56,97%	6.674	975.732	39,99%	60,01%	5,33%
Paraíba	5.700	413.609	36,08%	4.436	732.855	63,92%	10.136	1.146.464	56,24%	43,76%	-31,54%
Pernambuco	12.858	876.421	33,99%	5.419	1.701.748	66,01%	18.277	2.578.169	70,35%	29,65%	-55,08%
Alagoas	2.421	279.075	27,07%	1.211	751.833	72,93%	3.632	1.030.908	66,66%	33,34%	-54,28%
Sergipe	722	185.109	27,03%	1.808	499.678	72,97%	2.530	684.787	28,54%	71,46%	-2,06%
Bahia	7.664	889.987	19,67%	12.225	3.633.484	80,33%	19.889	4.523.471	38,53%	61,47%	-23,48%

Minas Gerais	23.404	2.330.894	42,79%	10.516	3.116.716	57,21%	33.920	5.447.610	69,00%	31,00%	-45,81%
Espírito Santo	3.999	377.046	36,77%	2.284	648.415	63,23%	6.283	1.025.461	63,65%	36,35%	-42,51%
Rio de Janeiro	24.456	1.954.909	47,17%	8.307	2.189.736	52,83%	32.763	4.144.645	74,65%	25,35%	-52,01%
São Paulo	94.285	6.893.664	62,40%	16.389	4.153.396	37,60%	110.674	11.047.060	85,19%	14,81%	-60,61%
Paraná	20.702	2.012.701	69,87%	3.339	867.990	30,13%	24.041	2.880.691	86,11%	13,89%	-53,91%
Santa Catarina	15.492	1.484.193	85,03%	673	261.288	14,97%	16.165	1.745.481	95,84%	4,16%	-72,19%
Rio Grande do Sul	25.397	2.182.823	78,39%	3.076	601.706	21,61%	28.473	2.784.529	89,20%	10,80%	-50,01%
Mato Grosso do Sul	4.102	322.808	46,40%	1.641	372.873	53,60%	5.743	695.681	71,43%	28,57%	-46,69%
Mato Grosso	2.231	284.404	31,27%	3.573	625.057	68,73%	5.804	909.461	38,44%	61,56%	-10,43%
Goiás	4.392	685.068	39,21%	3.075	1.062.088	60,79%	7.467	1.747.156	58,82%	41,18%	-32,26%
Distrito Federal	4.785	384.150	44,15%	4.787	485.907	55,85%	9.572	870.057	49,99%	50,01%	-10,45%

Fonte:

Elaboração própria a partir de dados apresentados por Gonçalves, 2019

Na nossa análise, as colunas destacadas em negrito são as que devem ser comparadas, ou seja, a porcentagem de brancos e negros na população em geral (colunas 4 e 7) com a porcentagem de brancos e negros cursando a pós-graduação (colunas 10 e 11). Essa comparação gera a coluna 12, cuja conta é a seguinte: (coluna 12 sobre coluna 7) menos 1. Os números mais próximos de 0 (zero) significam que a diferença entre expectativa e realidade é quase nula, ou seja, brancos e negros frequentam a pós-graduação de acordo com a sua participação populacional. Quanto menor o número, maior é a sub-representatividade de população negra na pós-graduação e, quanto maior o número, maior é a sobre-representatividade, o que acontece somente, em quatro estados, Rio Grande do Norte, Roraima, Acre e Amazônia.

Esses estados coincidem, na tabela de Gonçalves et al., com os estados cujos índices também eram positivos. Entretanto, com esses números, vemos, por exemplo, que apesar de apresentar uma sub-representatividade importante, em torno de 40%, não é o estado do Amapá o mais crítico (desigual), mas sim o estado do Tocantins, cuja sub-representatividade é -78,23%, seguido de Santa Catarina e Rondônia, com -72,19% e -61,81% respectivamente. Ainda assim, percebemos que a disparidade na participação da população branca em relação a população negra é extremamente significativa em todo o país, tendo apenas sete estados que se aproximam de uma igualdade entre expectativa e realidade, ou onde a população negra inverte a tendência de estar sub-representada.

Outra questão surge nesse tema, e tem relação com o momento no qual se avalia a quantidade de capital cultural necessário para concorrer (acessar e permanecer) num programa de pós-graduação. Se pensarmos na ideia de equidade como igualdade de oportunidades, na qual “fatores pessoais ou socioeconômicos não constituam obstáculo ou vantagem na seleção ou ingresso em uma instituição de ensino” (COLOMBO, 2018, p. 243), devemos nos perguntar sobre a trajetória dos diferentes grupos étnicos/raciais da população e a capacidade de acúmulo de capitais (cultural, social e econômico) que tiveram ao longo da vida e, sobretudo, de seu processo de escolarização. Nos perguntamos se, no momento de concorrer a um processo seletivo, esses grupos, mesmo sob políticas de promoção da igualdade racial, chegam em níveis iguais ou semelhantes de capitais necessários para disputarem uma vaga.

Daniel Gama e Colombo (2018) argumenta que tanto as “inequidades no nível de pós-graduação” quanto “a razão pela qual a raça deve influenciar no ingresso em cursos de mestrado e doutorado” não são consensuais na literatura (estrangeira) sobre o tema. No primeiro caso algumas hipóteses versam sobre o quanto as desigualdades

socioeconômicas afetariam as escolhas e trajetórias durante a graduação, tendo pouco ou nenhum efeito nos níveis acima. Já no que se refere a questão racial, Colombo elenca discussões que vão desde o impacto da origem étnica no capital social dos indivíduos; a existência de discriminação nos processos seletivos; às possíveis preferências de estudantes por programas ou instituições com maior diversidade racial (COLOMBO, 2018, p. 57).

Já para o caso brasileiro, os dados sugerem um “cenário de desigualdade, no qual a **etnia** pode ser um critério relevante para determinar o acesso à pós-graduação” (COLOMBO, 2018 pp. 257-258). Em relação ao capital econômico propriamente dito, ou seja, a renda, novamente os dados disponíveis “não parecem confirmar a tese da ‘libertação’ da influência familiar na universidade ou da ausência de importância da renda para o acesso à pós-graduação”. Em síntese, tanto a raça/etnia quanto “a renda familiar dos alunos parece importar na definição daqueles que continuam seus estudos em níveis mais avançados, indicando uma possível inequidade no acesso entre indivíduos com rendas familiares distintas” (COLOMBO, 2018. P. 260).

A partir do estudo realizado pelo autor e de suas conclusões, Colombo apresentou um perfil do/a pós-graduando/a brasileiro a partir de alguns critérios inscritos na discussão sobre equidade no acesso: desempenho acadêmico prévio, participação feminina, participação de alunos negros, renda familiar e região/unidade federativa. Os tópicos listados, a seguir, foram retirados e resumidos do texto de Daniel Gama e Colombo (2018), *A desigualdade no acesso à pós-graduação stricto sensu brasileira: análise do perfil dos ingressantes de cursos de mestrado e doutorado*: a) grande parte do corpo discente da pós-graduação é formada por alunos que concluíram a graduação recentemente. A maioria dos novos alunos de mestrado formou-se há até dois anos e os de doutorado há até quatro anos; b) os novos pós-graduandos, em geral, apresentam um desempenho acadêmico na graduação mais elevado; c) por mais que as mulheres constituam mais da metade dos ingressantes, a participação feminina é inferior àquela verificada entre o grupo de concluintes da graduação, sugerindo desigualdade no acesso. O percentual de mulheres varia dependendo da área de conhecimento, com uma representação menor nas grandes áreas de engenharias, ciências exatas e da terra; d) a participação de alunos de etnia negra (pardos e pretos) é ainda mais reduzida do que na graduação; e) a distribuição da renda familiar estimada também parece influenciar de maneira decisiva no acesso, uma vez que os novos ingressantes possuem, em geral, renda superior ao do grupo de egressos da graduação; f) finalmente, a distribuição dos alunos

por UF não apresenta um cenário que permita extrair conclusões com relação à concentração regional (COLOMBO, 2018, p. 264).

Interessante observar o que algumas/ns professoras/es e grupos de pesquisa fazem ao privilegiar não somente os temas para pesquisa, mas igualmente quais sujeitos/as participarão e ingressarão nos programas, com vistas a se tornarem mestres, doutores e, enfim, docentes universitários. Sujeitos que, possivelmente, de outra maneira, necessitariam possuir e aparentar possuir (comprovar através do *habitus*) mais capital cultural (e simbólico) do que de fato possuem. Se essa hipótese é verdadeira e ela se dá de maneira intencional, deliberada, por que acreditar que isso seria restrito a poucos exemplos? Por que não pensar que essas regras valem para todo o sistema, estando muito bem sedimentadas na institucionalidade que fazem parecer que existe ‘igualdade de condições’ nas disputas pela ocupação dos espaços de saber e de poder saber? Novamente nos remetemos a constatação de Joaze Bernardino-Costa quando afirma que nos processos seletivos para a pós-graduação “difícilmente podemos afirmar que há uma isenção total de questões subjetivas”, o que pode incluir, como critério de seleção, “determinados traços físicos e que dominam certos códigos culturais” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 265).

Pierre Bourdieu, analisando a universidade francesa no final da década de 1960, afirmava que “a aposta da política de admissão é a eternização do modo de reprodução escolar cuja competência dos mestres é o produto e a perpetuação do mercado no qual seus produtos podem receber um valor a clientela sempre recomeçada dos *khâgneux* e dos agregados⁷³” (2017, p. 185). No Brasil, em termos gerais, esse processo de reprodução escolar começa nos grupos de pesquisa ainda na graduação, onde os alunos mais aptos são selecionados para começar a participar do processo de adequação ao *habitus* intelectual, fortemente marcado pelo primado da pesquisa. Por mais apto, entende-se o aluno que possui mais disponibilidade de tempo e econômica para prescindir de um trabalho e poder ter uma bolsa de iniciação à pesquisa ou de forma voluntária, sem auxílio financeiro. Esse critério, no Brasil, não nos parece insignificante já que as universidades públicas têm um corpo discente heterogêneo, mas no qual a presença das classes trabalhadoras já se faz significativa. Esse aluno terá mais chance de percorrer todo o *cursus honorum*, ou seja, o currículo – desde a graduação, passando pelo mestrado e doutorado, pelas vagas de professor substituto e culminando num concurso público para

⁷³ “*Khâgneux*” e “agregado” são nomenclaturas para hierarquias da carreira docente francês nas décadas de 1960 e 1970 com pouca equivalência as categorias brasileiras atuais.

uma vaga efetiva. As políticas de reserva de vagas, de alguma forma conseguem adicionar elementos a essa estrutura que fogem parcialmente das expectativas de classe e raça que se apresentam quando do ingresso na universidade. Entretanto, só se verifica essa adição quando a reserva de vagas é acompanhada de instrumentos que permitam aos estudantes participarem da vida universitária de forma integral, sem a necessidade de trabalhar fora, como as bolsas. Daí decorre a necessidade de pesquisar as origens de classe e de raça desse alunado e, também, das/os professoras/es e investigar as relações que se estabelecem, sobretudo, dentro do campo universitário na produção, distribuição e acúmulo de capital cultural e simbólico (e econômico) e, portanto, social. Este seria o tema de uma outra pesquisa, talvez uma outra tese.

A capacidade de acúmulo de bens culturais pela população negra, como se observa, ainda encontra barreiras estruturais no mercado educacional brasileiro, o que significa a urgência de políticas públicas que caminhem na direção da redução das diferenças de acesso e manutenção desses bens, notadamente o diploma. A pós-graduação, portanto, configura-se atualmente como o “último bastião dominado pela elite brasileira no campo da educação a se abrir” para a discussão da inclusão e da reserva de vagas (GONÇALVES, 2019).

4. A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

“Apesar de não ser uma novidade, é sempre bom lembrar suas [do modelo de pós-graduação] principais características históricas: a inspiração norte-americana, o caráter imposto, a concepção unificadora e centralizante, a sujeição tácita às agências de fomento” (FÁLCON, 2000, p. 123).

“O professor que trabalha na pós-graduação é mais reconhecido⁷⁴” (VIEIRA, 2022).

A pós-graduação no Brasil, após mais de cinquenta anos de sua trajetória de institucionalização, é uma realidade consolidada. Por outro lado, a historiografia sobre a Pós-graduação brasileira ainda é um campo por se desenvolver. Em pesquisa realizada no Diretório do CNPq, não encontramos nenhum grupo de pesquisa que tenha por tema “história da pós-graduação em história”. Até o momento existem poucos estudos sistemáticos que tratam o tema com centralidade e não apenas como introdução ou complemento a outros temas mais gerais, como a universidade, por exemplo⁷⁵. Esse é um diagnóstico apresentado por Karla Nazareth Corrêa de Almeida, na tese de doutorado intitulada *A Pós-graduação no Brasil: História de uma tradição inventada*, defendida em 2017 na Unicamp e orientada pelo professor Demerval Saviani. Nela, a autora se questiona sobre a dualidade na periodização da origem da pós-graduação, ora situada na década de 1930, ora apresentada como resultado do parecer 977/65 do Conselho Nacional de Educação escrito por Newton Sucupira e que ficou conhecido com o nome de seu autor.

O historiador e professor Francisco Fálcon considera que a história sobre a pós-graduação, ou melhor, a memória que se construiu dela, enquanto história com metodologia e crítica documental, pouco foi feita, conforme apontam alguns autores citados por Almeida (2017): criou-se “o mito que sobrevive até hoje de uma pós-graduação uniforme como alguma coisa consensual e historicamente necessária” (p. 21). Um ocultamento que gerou a memória de uma pós homogênea e única.

Almeida defende, a partir do conceito de “tradição inventada” do historiador Eric Hobsbawm “a hipótese de que a pós-graduação no Brasil se configurava como uma

⁷⁴ Se na França, afirmava Kourganoff (1990, p. 146), “o culto à pesquisa na universidade em nada elevou o prestígio social do título de professor”, no Brasil, a realidade nos parece um pouco diferente.

⁷⁵ Sobre pós-graduações em História encontramos dois estudos recentes: *A invenção da historiografia brasileira profissional, acadêmica: geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no Brasil (1980-2012)* de Wagner Geminiano dos Santos, tese defendida na UFPE em 2018 e *O curso de mestrado em História da Universidade Federal Fluminense: Estado, universidade e desenvolvimento historiográfico nos anos 1970*, de Wesley Rodrigues de Carvalho, tese defendida na UFF em 2019.

Tradição Inventada” no interior da universidade brasileira, diferindo por isso das experiências instituídas a partir de 1931, não podendo dessa forma, ter suas origens ligadas àquele momento”. (ALMEIDA, 2017, p.27). Exemplo dessa “dupla origem” é o Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHS) da Usp que se remete a produção de teses ainda na década de 30, na História, e coloca a pós-graduação tendo como origem esse momento. Na esteira do que critica Almeida (2017), encontramos na página do PPGHS-Usp uma descrição dúbia sobre a origem do programa:

O Programa de História Social da Universidade de São Paulo é um dos mais antigos e conceituados do Brasil. A Pós-Graduação em História na USP confunde-se com a criação da própria Universidade nos anos 1930. Os registros confirmam, em 1939, ocorreu a defesa da primeira Tese. Em 1971, o Programa aderiu ao sistema de avaliação nacional organizado pela CAPES – a agência que afere os cursos de Pós-Graduação no país. (...) Desde 1971 até agosto de 2016, o Programa chancelou 762 doutorados, 921 mestrados e 158 doutorados diretos⁷⁶.

Demerval Saviani classifica como “período heroico” as primeiras décadas (1970 e 1980) de institucionalização da pós-graduação brasileira após sua regulamentação pelo governo ditatorial. Heroico “pois as condições de infraestrutura e os materiais bibliográficos eram providenciados ao mesmo tempo em que se abriam os programas e se iniciavam as atividades de pós-graduação” (SAVIANI, 2020, pp. 22-23). O autor argumenta que a pós-graduação brasileira é fruto de duas matrizes diferente, porém não contraditórias, e considera que essa conjunção teria gerado um modelo superior às suas inspirações: o modelo norte-americano, utilizado como parâmetro estrutural e o modelo europeu, no que se refere ao tipo de formação na qual se valorizava a densidade teórica. Em suas palavras, trata-se de “uma das mais ricas e consistentes experiências de pós-graduação”.

Entretanto, segue o autor, esse modelo está em risco, já que se observa uma tendência à diminuição do tempo de formação do pesquisador, como a redução da duração do mestrado – que, inicialmente, chegava a quatro anos – e em caso mais extremos, propondo-se a não exigência de dissertação para conclusão do curso, ou até extinção do mesmo. Como a pós-graduação encontra-se organizada em dois níveis e o objetivo central é a pesquisa, Saviani entende que o mestrado tem a função de iniciar a formação do pesquisador, enquanto o doutorado a consolidaria (2020, p. 27).

⁷⁶ Disponível em <http://ppghs.fflch.usp.br/posgraduacao/hs/programa/apresentacao>. Acesso em 15/09/2020.

Ainda de acordo com o Saviani, apesar de a pós-graduação brasileira estar concentrada na esfera pública, diferente da graduação, cuja relação chega a ser de quatro instituições privadas para uma pública, a lógica de mercado e o produtivismo já a afetam. Isso tem a ver com a lógica da produtividade capitalista associada à produção científica a partir de critérios de avaliação estabelecidos pelas agências de fomento e pelo imperativo de vincular a produção acadêmica às necessidades do “mercado”, ou seja, do conjunto de atividades econômicas privadas.

Considerando-se o caráter da atividade científica e da educação como modalidades de produção não-material cujo produto não se separa do ato de produção; que a pesquisa, enquanto atividade científica, e a formação do pesquisador, enquanto atividade educativa, participam dessa característica; que a compatibilidade entre a busca de produtividade e a busca da qualidade supõe a plena objetivação do processo de trabalho; que a produção não-material não é suscetível de plena objetivação, segue-se que, nas condições próprias da produção não-material, a busca da produtividade entra em contradição com a qualidade dos resultados dessa produção. Está aí a raiz do dilema produtividade-qualidade nos programas de pós-graduação, isto é, no desenvolvimento da pesquisa e na formação do pesquisador (SAVIANI, 2020, p. 32).

Publish or perish, ou, em português-brasileiro, escreva um artigo antes, depois pesquise. As características do dilema produtividade-qualidade, apontado por Saviani, serão um dos temas desse capítulo.

4.1 Pesquisar, ensinar ou formar?

É de forma elogiosa que se noticia que, nas universidades brasileiras se concentram 90, 95%⁷⁷ por cento de toda a pesquisa brasileira. Em tempos nos quais se questiona a ciência pelo viés negacionista, “terra-planista” e, com a ciência, a universidade, tida como dispensável ou como antro de comunistas e libertinos é razoável que se contra-ataque, demonstrando com entusiasmo as conquistas da universidade e o quanto ela participa da vida científica nacional. Por outro lado, esses números deveriam gerar uma preocupação, um questionamento: em que lugar de importância fica o ensino nesse contexto? Estaria a pesquisa sobrepujando o ensino na universidade, reduzindo-o a

⁷⁷ “Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil”. Disponível em: <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil>. Acesso em 11/02/2022; “15 universidades públicas produzem 60% da ciência brasileira”. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/15-universidades-publicas-produzem-60-da-ciencia-brasileira/>. Acesso em 11/02/2022.

uma atividade de menor importância, menos desejada pelos/as professores/as? Estaria a universidade se tornando uma universidade de pesquisa?

A história do crescimento da pesquisa e da produção científica brasileira remonta à década de 1970 e à institucionalização da pós-graduação nas universidades. Antes desse momento, as universidades brasileiras eram instituições, em sua maioria, voltadas apenas ao ensino superior e a pesquisa era algo acessório, pouco praticado, reservado a uma ou outra instituição que se dedicava com mais afinco e recursos à produção científica. A Usp, para citar um exemplo de exceção, ainda em 1941, já abrigava o primeiro programa de pós-graduação em Ciências Sociais do Brasil, programa no qual, por exemplo, Florestan Fernandes obteve seu título de mestrado com a pesquisa *A organização social dos Tupinambás* (SAVIANI, 2020, pp. 16-17). Fato é que os a criação de programas de pós-graduação no Brasil, como uma política pública, data dos governos militares pós-golpe de 1964. Antes desse período, sobretudo a partir da criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em 1951, começava a se estruturar uma preocupação mais sistemática com a pesquisa científica no país, mas ainda não da maneira institucionalizada como se processou da década de setenta em diante.

A ausência de uma pesquisa estruturada na universidade⁷⁸ se fazia sentir de forma significativa e era pauta de reivindicações internas (professores e estudantes) e externas. As mudanças no mundo do trabalho exigiam que as instituições brasileiras participassem mais ativamente da formação de pessoal qualificado e da produção científica. Entre os argumentos que o famoso Parecer Sucupira (Parecer CFE no 977/65), aprovado em 3 dezembro de 1965, apresenta como “necessidade da pós-graduação”, destacamos os seguintes:

- alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação;
- oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária;

⁷⁸ O debate sobre a incorporação da pesquisa às instituições universitárias é antigo. No século XVIII, por exemplo, em países como Inglaterra e França, a pesquisa era realizada em instituições extrauniversitárias (academias, sociedades eruditas) ou mesmo por estudiosos autônomos – Isaac Newton é um bom exemplo desse período. É na Alemanha, com as reformas levadas à cabo por Wilhelm von Humboldt, no século XIX, que a pesquisa passa a ser integrar as atividades universitárias. Na França, somente após a derrota na guerra franco-prussiana em 1871, esse debate ganha terreno, inspirado no modelo germânico, vitorioso nas armas e na ciência. É possível dizer, dessa forma, que a concorrência capital-imperialista dos países da Europa ocidental no século XIX contribuiu com a estrutura socioeconômica para o desenvolvimento da pesquisa associada ao ensino nas universidades. A universidade brasileira, ligada ao modelo napoleônico que privilegiava a formação profissional “demora” quase cem anos, portanto, a se adaptar ao que já existia de mais “moderno” no mundo.

- formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação;
- o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1965).

Pelo que se depreende dos objetivos elencados e do contexto brasileiro no final da década de 1970, a pós-graduação deveria ser responsável por “colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada ‘multinacional’” (CUNHA, 2007, p.286). Não que a universidade, de certa maneira, já não cumprisse esta missão, como analisa Vieira Pinto (1994), mas havia a necessidade de readequar-se as novas configurações do sistema capitalista internacional, o qual já ampliava fronteiras novamente, superando a fase pós-Segunda Guerra do bem-estar social. Isto é, os países do ocidente europeu e o próprio Estados Unidos, que pouco sofrera com a guerra, já haviam recuperado sua capacidade de produção e de garantir à sua população trabalho assalariado com razoável (ou elevado) poder de compra. As novas fronteiras que se abriam, eram desbravadas onde já eram desde o século XIX, na periferia do capitalismo, África, América Latina e Ásia.

A universidade brasileira, portanto, deveria enfrentar a crise pela qual passava, ampliando a capacidade de absorção dos estudantes em potencial, muitos dos quais ficavam como “excedentes”, aprovados, mas não contemplados no número de vagas. Essa era uma demanda do setor que apoiara o golpe, ou seja, a classe média branca das grandes cidades. Era necessário, também, que a universidade pudesse formar seus próprios quadros, docentes e pesquisadores, que iriam, então, ser responsáveis pelo ensino e pela pesquisa que se pretendia ampliar. E por último, diante da escassez de profissionais qualificados e da dependência estrangeira que essa escassez gerava, uma intencionalidade que se mostraria importante ao longo do governo ditatorial: garantir certa autonomia nacional na produção de conhecimento científico, o que, nas palavras de Nelson Sucupira, significava “formar os nosso próprios cientistas e tecnólogos”, oferecendo, “dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica”.

Roberto Leher (2018) lembra que o forte crescimento da pesquisa no Brasil na década de 1970 foi ancorado em convênios com universidades estadunidenses, e teve

como consequência uma rápida constituição de programas de pós-graduação em áreas consideradas prioritárias como, por exemplo, aquelas relacionadas ao agronegócio com o objetivo de modernizar o setor – leia-se readequá-lo à dinâmica do capitalismo internacional, a chamada “revolução verde”. Esse processo, continua, “não pode ser pensado fora das mudanças que convulsionavam a economia como parte do processo de afirmação do padrão de acumulação desejado pelos setores dominantes (locais e hegemônicos)” (LEHER, 2018 p. 132).

Resultado do esforço coordenado de desenvolver a pesquisa no Brasil associada às universidades públicas no âmbito da pós-graduação, ainda na década de 1970, de acordo Marieta de Moraes Ferreira, professora da UFRJ, já era possível identificar uma característica que hoje se configura com maior clareza. A pós-graduação passava a ocupar um lugar-chave, com investimentos expressivos em detrimento da graduação. A consolidação dos programas tornava crescente a tendência de desvalorizar a docência, na mesma medida em que se valorizava a pesquisa: “alguns professores chegavam a oferecer resistência em realizar trabalho com a graduação” (FERREIRA, 2020, p. 189).

Além disso, no que se refere à área da História, no contexto de crescimento exponencial do sistema de pós-graduação a partir dos anos 1970, “começou a se delinear um novo modelo de curso de História, em que a pós-graduação e as atividades de pesquisa passavam lentamente a ocupar um lugar-chave, com investimentos expressivos para a estruturação da pós-graduação em detrimento da graduação” (FERREIRA, 2020, p. 188-189). O “inchaço” da pós-graduação se faz sentir no âmbito da graduação com certa frequência. Na introdução do livro *Universidade e Ensino de História*, Ferreira afirma que o

diagnóstico dominante consiste numa crítica ao perfil atual das licenciaturas que não estimula uma reflexão sobre a prática docente, mas, ao contrário, concentra todas as atenções nas atividades de pesquisa e na preparação para uma pós-graduação acadêmica, indo na contramão do que, de fato, a maioria dos discentes fará após a conclusão de seus estudos: lecionar em escolas, públicas e privadas, do ensino básico (FERREIRA, 2020, p. 8).

Mirian Fábila Alves e João Ferreira de Oliveira (2012) também concordam que o processo de criação de cursos de mestrado e doutorado, seguindo o modelo norte-americano, a partir da Reforma Universitária de 1968, alavancaram a pesquisa e a formação de novos intelectuais. “Por outro lado, estratificou a formação universitária, criando uma separação entre o mundo da graduação e o da pós-graduação e reunindo um

conjunto seletivo de professores, que passaram a integrar este novo *locus* do ensino superior” (ALVES; OLIVEIRA, 2012).

Quais são os objetivos atuais do sistema de Pós-graduação brasileiro? Encontramos no sítio eletrônico da Capes, na página “Mestrado e Doutorado: o que são?” a seguinte definição para “objetivos práticos que justificam a necessidade do oferecimento de mestrados e doutorados eficientes e de alta qualidade”, descrita como “uma síntese atualizada” do Parecer CES/CFE 977 de 1965, o “Parecer Sucupira” que “fornece a base conceitual que define a pós-graduação *stricto sensu*”:

1. **formação de professorado** competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da 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 setores⁷⁹ (grifo nosso).

A Resolução CNE/CES nº 07/2017, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* – normativa vigente sobre o tema – também versa sobre os objetivos dos cursos de mestrado e doutorado no parágrafo 1º, artigo 1º: “os cursos de mestrado e doutorado são orientados ao desenvolvimento da **produção intelectual** comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017 – grifo nosso). Finalmente, a LDB, define, em seu artigo 66 que Art. 66 “a **preparação para o exercício do magistério superior** far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996 -grifo nosso).

Vemos algumas diferenças de definição dos objetivos dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, ou seja, da pós-graduação *stricto sensu*, nos documentos legais e oficiais do estado brasileiro. Enquanto a LDB prescreve que a formação de docentes para o nível superior de educação – mesmo pressuposto herdado do Parecer Sucupira na página da Capes –, a resolução CNE/CES nº 7/2017 não menciona esse objetivo. Trata-se de um erro, de um esquecimento, ou de um não-dito que indica uma tendência da situação recente do sistema?

⁷⁹ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>. Acesso em 18/04/2023.

Demerval Saviani (2020) recupera a noção exposta no Parecer Sucupira quando entende que a pós-graduação *latu sensu* define-se pela centralidade do ensino, enquanto a pós-graduação *stricto sensu*, por seu turno, teria a pesquisa como atividade fundamental. Essa diferença, inclusive, explicaria o termo “programa”, ao invés de “curso”, pois abarcaria as duas atividades/modalidades, ou seja, o ensino (*latu sensu*) e a pesquisa (*stricto sensu*). A denominação consagrada na LDB, prevê o uso dos dois termos, cursos de especialização e aperfeiçoamento (*latu sensu*) e programas de mestrado e doutorado (*stricto sensu*). O autor identifica que a não regulamentação da pós-graduação *latu sensu* significou seu “abastardamento inevitável”, sua marginalização frente a política efetiva de pós-graduação que se restringiu ao *stricto sensu* (2020, p. 35)

Diante da não regulamentação, as universidades que decidiram atuar no âmbito da pós-graduação *latu sensu* o fizeram na forma de cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão criando órgãos específicos para sua organização e gestão do tipo das Coordenação Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAEs). Com isso, aquilo que deveria estar articulado como duas modalidades do mesmo setor acadêmico, a pós-graduação, resultou em duas iniciativas inteiramente apartadas uma da outra, materializadas, inclusive, em dois órgãos totalmente separados (SAVIANI, 2020, p. 35).

Se concordamos que os programas de pós-graduação têm se voltado para a pesquisa e para a formação de pesquisadores, que elementos essa tendência possui? Em outras palavras, como se dá a formação dos neófitos⁸⁰? Propomos, a seguir, debater uma questão pouco explorada nas pesquisas sobre educação: a pesquisa e o ensino devem constituir uma unidade nas universidades, ou, em outros termos, o professor-pesquisador é algo desejável, uma necessidade do campo científico, uma conquista da carreira docente⁸¹?

O caminho para a pesquisa nas universidades é, em teoria, universal, mas, na prática, nem todos os estudantes têm a possibilidade de percorrê-lo (e seria desejável o contrário?). Na graduação, os estudantes mais jovens e com melhores condições financeiras, tendem a ter mais chances de ingressar em um grupo de pesquisa, tendo em vista não ter a necessidade de conciliar trabalho e estudos e, em geral, possuírem um capital cultural mais vasto, principalmente no que se refere a línguas estrangeiras. A oferta

⁸⁰ Não é por acaso o uso, aqui, desse termo. A referência ao campo religioso é intencional.

⁸¹ Não foi por esquecimento que não citamos a extensão na questão colocada. Apesar do lema (ou mantra?) do tripé universitário ensino-pesquisa-extensão e dos esforços sinceros de professores/as, estudantes e técnicos/as em ampliar o escopo de extensão nas atividades acadêmicas, inclusive curricularizando-a, consideramos que a extensão permanece como a terceira força da universidade e só se coloca em igualdade com o ensino e a pesquisa na retórica dos/a dirigentes e, com mais veracidade, na prática de seus militantes.

de bolsas-permanência e bolsas de pesquisa contribui para equilibrar a disputa por vagas como neófitos da iniciação à pesquisa, exceto para os estudantes trabalhadores, com idade mais avançada e que estudam a noite.

Há um outro aspecto que pode influenciar na atividade estudantil relacionada à pesquisa na graduação: a participação política na universidade e nos movimentos sociais. Em nosso estudo no mestrado (PIMENTEL, 2016), apontamos o quanto as escolhas entre estudos/formação/pesquisa e militância podem dificultar ou potencializar a inserção desses estudantes no *habitus* acadêmico com vistas a seguir carreira para os cursos de pós-graduação. A opção pelo caminho da pesquisa pode implicar em renúncia à crítica à política e às hierarquias universitárias. Não é incomum ouvir de professoras/es que o caminho dos estudos não é compatível com o caminho da luta política.

Bourdieu (2017), analisando algumas das mudanças ocorridas na universidade francesa após os protestos de 1968, destacava que o processo de seleção de novos professores visava escolher “pares potenciais, suscetíveis de serem chamados um dia para sucedê-los” (BOURDIEU, 2017, p. 198). Consideramos que essa situação se aplica à universidade brasileira não somente na seleção para professores efetivos, mas em todo o processo de seleção que começa desde a graduação. Álvaro Vieira Pinto, estudando a universidade brasileira quase na mesma época que Bourdieu escreveu *Homo academicus*, possuía o mesmo entendimento: o processo de escolha dos novos professores era feito de modo a manter o mesmo tipo de ensino e a defender os valores “eternos” da universidade. Dessa maneira, o novo professor não era efetivamente novo, pois tudo se fazia para desaprovar o candidato que viesse introduzir um pensamento progressista, denunciar os males da estrutura vigente. Dizia ele: “O processo de escolha do professor não se destina a escolher **um novo** professor, mas justamente a escolher o **mesmo** professor, na pessoa de outro indivíduo” (PINTO, 1994, p. 50 – grifos do autor). Nesse sentido, é raro a escolha de um dissidente porque se perderia, no processo, as próprias condições de existência do grupo. E aqui podemos pensar que esse mecanismo funciona tanto para um grupo à esquerda, quanto um grupo à direita.

Bourdieu (2017) propõe uma analogia interessante na dinâmica de formação dos novos quadros para compor as carreiras acadêmicas:

Como a ‘escolha’ do cônjuge, a ‘escolha’ do orientador também é, em parte, uma relação de capital a capital: pela condição do orientador e do tema escolhidos, o candidato afirma o sentido que ele tem de sua própria condição e da condição dos diferentes orientadores possíveis, algo assim como um bom ou mau gosto em matéria intelectual (com todos os efeitos de alodoxia possíveis). O orientador é escolhido mais do que

escolhe; e o valor de seus alunos que, sem, todavia, serem discípulos, lhe concedem apesar disso uma forma de reconhecimento intelectual contribui para fazer seu valor – assim como contribui para fazer o deles. [Nota do autor] Pode-se compreender, nesta perspectiva, os elogios obrigatórios de sucessor a predecessor, e seu conteúdo, que mistura inextricavelmente as declarações de reconhecimento – no sentido de gratidão – para com o ‘patrão’ e as profissões de reconhecimento intelectual para com o ‘mestre’ (BOURDIEU, 2017, p. 130).

Nildo Ouriques percebe, ainda, a existência de “certo espírito endógeno”, no qual o/a professor/a que orienta determinado/a estudante na graduação é o/a mesmo/a que o fará na pós-graduação. E crítica duramente a seleção para os programas quando afirma que existe “clara preferência por um tipo de aluno que não tenha maturidade intelectual e cujo projeto de pós esteja orientado pelas mesmas preferências que adquiriu na graduação” (OURIQUES, 2018, p. 174). Essa crítica, que talvez careça de dados para comprovação, abre a possibilidade de questionarmos, outra vez, os objetivos da pós-graduação: formação de pesquisadores ou elevação do número de mestres e doutores no quadro populacional⁸²? A segunda opção parece-nos mais evidente quando incluímos na resposta a tendência produtivista observada nas últimas décadas.

As supostas escolhas feitas pelos pós-graduandos, além do envolvimento com suas pesquisas, indicam o desejo de pertencimento a espaços de reconhecimento acadêmicos e o medo de cair na lista (imoral) dos improdutivos. Assim, o modo de sujeição, ou seja, a razão pela qual os sujeitos são apreendidos por essa moral, dá-se a partir de um comprometimento com a própria carreira, de modo que o valor moral do currículo, por vezes, extrapola o valor moral do conteúdo das publicações (MAURENTE, 2019, p. 8).

A contradição entre o ensino e a pesquisa, no caso, entre a formação de professores e a formação de pesquisadores já era diagnosticada e criticada em décadas anteriores na França pelo astrônomo e matemático Vladimir Kourganoff⁸³ na obra intitulada *A face*

⁸² “(...) na escala de valores do pesquisador predomina a ostentação. O pesquisador se interessa antes de tudo pelos problemas cuja resolução pode lhe proporcionar o máximo de consideração e de *prestígio*. Esses problemas não são necessariamente os mais instrutivos para os estudantes em um dado momento de sua formação (KOURGANOFF, 1990, p. 48).

⁸³ Vladimir Kourganoff, astrônomo e matemático francês, foi professor de astronomia na Universidade de Paris-Sud de 1961 a 1971. Escreveu diversas obras sobre temas da sua área de atuação. No Brasil, teve traduzida *A face Oculta de Universidade (La Face cachée de l'université -1972)*, pela editora da Unesp, cuja única edição data de 1990 e *A Pesquisa Científica (La Recherche Scientifique – 1958. 4ª ed. 1971)*, editado pela Difusão Europeia do Livro (Difel) em 1961 na coleção Saber Atual. Em que pese um tom por vezes conservador nos comentários políticos estrito senso, *A face oculta da universidade* tem o grande mérito de apontar problemas cruciais pouco debatidos.

*oculta da universidade*⁸⁴. Kourganoff apontava que o “primado da pesquisa” acabava por negligenciar, sistematicamente o ensino, relegado à um segundo escalão, mesmo contra a vontade dos professores (1990, p. 98). Voltemos ao nosso lugar e à nossa época: quais são as discussões pedagógicas pautadas em reuniões de departamento (no ensino de graduação) ou em reuniões de colegiado de programas de pós-graduação? Um exame detalhado das atas dessas reuniões certamente traria um diagnóstico revelador.

Muitos professores universitários consideram que do ponto de vista pedagógico a Universidade caminha bem (se é que esta instituição não seria bem mais agradável sem estudantes) e não se interessam pelo rendimento do ensino. Seu espírito é impermeável à ideia de que possa ser importante debruçar-se sobre o problema dos respectivos méritos das diferentes maneiras de instruir e de educar os estudantes. Há uma ideia corrente de que a partir de um certo nível a pedagogia não tem mais sentido (KOURGANOFF, 1990, p. 83).

Esse estado aqui descrito nos parece ser resultado de uma negação (deliberada ou não) das críticas feitas a outros sistemas de ensino superior que serviram (e servem até hoje) de modelo para o sistema brasileiro. Copiou-se, adaptando, por óbvio, a mesma estrutura que ainda na década de 1970 já tinha apresentado seus limites e defeitos na França, nos EUA e na Alemanha, por exemplo, chegando-se exatamente ao mesmo resultado, hoje, no Brasil, que haviam chegado esses países décadas atrás. A ironia é que quando já se criticava esse modelo na França (Kourganoff e o próprio Bourdieu, em alguma medida) se instalava aqui no Brasil a cópia do que se considerava ser necessário superar. Ora, que tipo de “reverência” ao estrangeiro é essa? Colonial?

A questão, no nosso entendimento, não está simplesmente na vontade ou na “boa-vontade” desse ou daquele docente em se dedicar mais ao ensino, em se dedicar mais e melhor à graduação – onde prevalece o ensino e a missão formadora, apesar de aí estar presente, também, a pesquisa. Entendemos que há um problema quando se estabelece que a universidade tem que ser responsável, ao mesmo tempo, pelo ensino (superior) e pela pesquisa (de ponta muitas vezes). Ora, como não existe, nessa determinação, uma divisão de quem deve ser o pesquisador e de quem deve ser o docente, as duas atividades recaem sobre a mesma pessoa. E esse é, pois, outro problema decorrente do primeiro: não é fato

⁸⁴ É importante e não é coincidência notar que tanto *Homo academicus*, de Pierre Bourdieu quanto *A face oculta da universidade*, de Vladimir Kourganoff são escritas logo após os acontecimentos de maio 1968 na França, ou seja, no calor ainda de suas repercussões. Veremos algumas referências explícitas a 1968 por parte do sociólogo e, no caso do astrônomo, essas referências aparecem de maneira mais implícitas. Ambas as obras são resultado dessa crise e, principalmente da tentativa de entender o que era a universidade naquele momento e porque as reivindicações estudantis tinham chegado àquele ponto.

que um bom pesquisador é, ao mesmo tempo, um bom docente, nem o inverso é verdadeiro⁸⁵. É claro, existem professores/as e pesquisadores/as que concentram, na mesma pessoa, a capacidade para as duas atividades ao mesmo tempo. Mas nos parece que essa não é regra.

Dialogando ainda com as contribuições de Vladimir Kourganoff (1990, p. 162), concordamos com o que o autor chama de “teorema da rejeição do docente não-pesquisador”: 1) “a aptidão para o ensino superior exige uma atividade de pesquisa”, independente da disciplina, do nível de ensino e dos objetivos da formação. Como corolários desse teorema, a) a infraestrutura de pesquisa, laboratórios⁸⁶ etc. deve estar à disposição de toda atividade de ensino universitário; b) “todo bom pesquisador é capaz de ensinar bem” e; 2) “todo pesquisador deve ensinar”. Teoremas ou pressupostos que, na esteira do autor, questionamos. Kourganoff (1990, pp. 213-230) propunha mudanças relacionadas ao par ensino-pesquisa, especializando algumas funções e separando outras:

- em resumo, deveriam existir quatro categorias de professores (o generalista-sintetizador; o professor generalista, o escritor-cientista e o prático-formador) e mais três categorias de pesquisadores (o estrategista-generalista, o pesquisador especializado e o pesquisador formador⁸⁷);
- os professores, sugere ainda, devem ser avaliados em sua eficiência pedagógica. As avaliações, em conjunto, poderiam ser feitas tanto pelos pares (professores mais experientes) quanto pelos próprios estudantes.

Pesquisa, o ato de pesquisar, não se confunde com pós-graduação ou com a atividade de pesquisador. Ao menos não deveria. A pesquisa pode ser sinônimo de estudo, interesse em algo desconhecido, indagação ou até “curiosidade epistemológica”. Paulo Freire, na *Pedagogia da Autonomia* escreveu que ensinar exige pesquisa e que, portanto, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Parece que, na universidade

⁸⁵ Kourganoff (1990) divide as disciplinas das diferentes áreas do saber em verticais (Física, Astronomia etc.) e horizontais (História, Letras, Biologia etc.). As primeiras se caracterizam “pela longa permanência de seus resultados, por sua coerência lógica e por um acesso relativamente tardio à ciência em marcha”, enquanto as horizontais, em sua maioria, são descritivas e concretas, “determinam comportamentos particulares” (p. 70). Para o autor, essas diferenças são importantes tanto para o tipo de formação (currículo) que os alunos devam ter, quanto para a relação entre ensino e pesquisa. Nas disciplinas horizontais, a contradição da figura do professor-pesquisador não é tão significativa quanto nas disciplinas verticais.

⁸⁶ Isso não significa, por exemplo, renunciar a realização de atividades em laboratórios didáticos, como defende Kourganoff, mas antes evitar a confusão com a ideia de uma “participação prematura de iniciantes em uma pesquisa avançada” (1990, p. 173).

⁸⁷ Todas essas categorias propostas estão descritas com minúcia nas páginas citadas (213-230).

brasileira, a leitura desse texto passou ao largo do asterisco que o próprio autor colocou ao final da frase, antes de apresentar sua argumentação:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2010, p. 29).

Kourganoff nos lembra um fato bastante curioso e comum. Diz ele que “existe na Universidade um esnobismo do curso hermético: quanto mais um curso é incompreensível, mais o status do eminente professor se eleva. Sobretudo se isto é associado ao brilho superficial de uma certa facilidade retórica” (1990, pp. 53-54). Não seria difícil lembrar de casos e mais casos de cursos (disciplinas) nos quais isso acontece. Cálculo, nos cursos de exatas é um bom exemplo. Enxurradas de estudantes são reprovados semestralmente e não se tenta estabelecer um diálogo pedagógico para mudar esse cenário. Pelo contrário. Tenta-se judicializar os/as estudantes quando, por questões alheias ao controle dos docentes – no caso, a pandemia e a necessidade do ensino remoto – as notas das disciplinas sobem alguns degraus, como aconteceu na UFRJ, por exemplo⁸⁸.

Consideramos que o estabelecimento do primado da pesquisa nas universidades brasileiras atrelado à dinâmica do capital (neocolonialismo) é uma das características do processo de **modernização reflexa** no ensino superior e na produção científica nacional.

4.2 Produzir, internacionalizar, avaliar

É (quase) consenso entre professoras/es-pesquisadoras/es que escrevem sobre a o tema que existe um mal-estar na pós-graduação. Todos sabem do que se trata, escrevem sobre e a situação permanece a mesma: “intensificação do trabalho docente”, “perda da autonomia”, “quantidade ao invés de qualidade” “produtivismo” são questões que aparecem nos artigos, dissertações e teses sobre a pós-graduação brasileira⁸⁹ (LEHER e LOPES, 2008; SGUISSARD, 2008; MACHADO, 2007; PATRUS et. al., 2015; SILVA,

⁸⁸ “UFRJ abre sindicância para apurar possível fraude em prova do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza”. Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/09/29/ufjr-abre-sindicancia-para-apurar-possivel-fraude-em-prova-do-centro-de-ciencias-matematicas-e-da-natureza.ghtml>. Acesso em 25/02/2022.

⁸⁹ Jaime Morales Vázquez e Sara Aliria Jiménez García (2017, pp. 353-386) discorrem sobre o produtivismo também como uma tendência global verificada em outros países, periféricos ou centrais.

2008; MAURENTE, 2019; AZEVEDO e CATANI, 2015; VÁZQUEZ e GARCÍA, 2017). Do que se trata afinal? Como essas questões estão relacionadas entre si? Como essas questões se relacionam com o nosso objeto, em sentido estrito e com a trajetória da pós-graduação brasileira, da educação superior, da produção de conhecimento e do modo de produção (da vida) capitalista dependente (e colonial) no Brasil?

Se por um lado, como demonstra Ana Maria Netto Machado (2007), a comunidade acadêmica, oficialmente, valoriza e confia nos dispositivos regulatórios da pós-graduação e em seus objetivos de fomentar a formação de pesquisadores e a produção científica,

nos bastidores, circula boa dose de **descrédito** e certo consenso: um acordo tácito envolve o conjunto de pesquisadores em uma grande **performance**, na qual cada um desempenha o seu papel, num **espetáculo coletivo** que recebe prêmios, aplausos e financiamentos, mas faz parte do ‘circo global’, permanecendo a realidade quase intocada pelo nosso *savoir faire* (MACHADO, 2008, p. 139 – grifos nossos).

Essa realidade, como sugerido, tem relação com as características que a pós-graduação brasileira assumiu, sobretudo, após a mudança da política de avaliação/regulação/financiamento da Capes na década de noventa, o que Machado considera a “migração do paradigma de **formação de professores** para o de **formação de pesquisadores**” (2008, p. 144 – grifos da autora). A avaliação passava a focar no produto, ao invés do processo. Em 1990, alguns indicadores quantitativos foram incluídos no processo da avaliação do programa, mas é somente em 1998 que ocorre uma “mudança substancial no processo” através da padronização da ficha de avaliação, significando que todas as áreas deveriam analisar os mesmos quesitos, ainda que utilizando, no processo, indicadores de tipos distintos. Os critérios foram assim definidos: a) proposta do programa; b) corpo docente; c) atividades de pesquisa; d) atividades de formação; e) corpo discente; f) teses e dissertações; g) produção intelectual (BARATA, 2016).

Tais alterações resultam da regulamentação do art. 52 da LDB pela Câmara de Ensino Superior - CES do Conselho Nacional de Educação no que diz respeito ao inciso I, “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” (BRASIL, 1996). O parecer CES-CNE 533/97, que dá origem a Resolução CES nº 2 de 07 de abril de 1998, estabelece os “indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento”. Reproduzimos abaixo a íntegra da resolução:

Art. 1º - A Produção intelectual institucionalizada consiste na **realização sistemática da investigação científica, tecnológica ou humanística**, por um certo número de **professores, predominantemente doutores**, ao longo de um determinado período, e divulgada, principalmente, em veículos reconhecidos pela comunidade da área específica.

Art. 2º - A produção intelectual institucionalizada será comprovada:

a) por três cursos ou programas de pós-graduação stricto sensu, avaliados positivamente pela CAPES e/ou

b) pela realização sistemática de pesquisas que envolvam:

I. pelo menos 15% do corpo docente;

II. pelo menos metade dos doutores;

III. pelo menos três grupos definidos com linhas de pesquisa explicitadas.

§ 1º - No caso da letra b) do presente artigo, a produção intelectual institucionalizada será comprovada por intermédio dos seguintes indicadores:

I. participação dos docentes da instituição em congressos, exposições, reuniões científicas nacionais ou internacionais, e, especialmente, nos congressos nacionais da respectiva área com apresentação de trabalhos registradas nos respectivos anais;

II. publicação dos resultados dos trabalhos de investigação em livros ou revistas indexadas ou que tenham conselho editorial externo composto por especialistas reconhecidos na área;

III. desenvolvimento de intercâmbio institucional sistemático através da participação de seus docentes em cursos de pós-graduação, troca de professores visitantes ou envolvimento em pesquisas interinstitucionais;

IV. desenvolvimento de programas de iniciação científica, envolvendo estudantes dos cursos de graduação correspondentes às temáticas investigadas.

§ 2º - Na avaliação do inciso II considerar-se-á o número de publicações, e de comunicações apresentadas em Congresso, devendo, nos últimos 3 anos, esse número ser equivalente, no mínimo, a 9% do número de docentes.

§ 3º - A avaliação aqui considerada concerne àquela desenvolvida pelo docente durante a vigência do seu contrato com a instituição (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998 – grifos nossos).

Esse é considerado o ponto de inflexão no paradigma da pesquisa na pós-graduação brasileira. A partir daí, a produção científica ganharia cada vez mais espaço frente às outras funções presumidas do Sistema Nacional de Pós-graduação. Outra mudança importante foi a diminuição do tempo de conclusão de mestrados e doutorados, ocorrida mais ou menos no mesmo período. Parece não existir uma normativa geral que trate dos prazos para defesa de dissertação e tese, a não ser aqueles vinculados às bolsas.

A portaria Capes nº 052/2002⁹⁰ que instituiu o Programa Demanda Social, estabeleceu, no art. 9º que as bolsas seriam concedidas no prazo de 12 (doze) meses, podendo ser renovadas até o máximo de 24 (vinte e quatro) meses para o mestrado e 48 (quarenta e oito) para o doutorado (CAPES, 2002). Desde então, esse tem sido o prazo comum estabelecido para a realização dos cursos por bolsistas e não-bolsistas, ainda que, na prática, o tempo de integralização seja, na média, maior⁹¹.

Antônio Cabral Neto e Alda Maria Castro (2015) citam que a tendência de priorizar a produção científica já estava prevista no III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), deslocando a centralidade da docência para a pesquisa. Os objetivos gerais do III PNPG eram: a) consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; b) **institucionalização da pesquisa** nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; c) **integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia**, inclusive com o setor produtivo. Entre as premissas, destacamos:

2.2. à pós-graduação cabe o **duplo papel de formar recursos humanos de alto nível e de contribuir, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos**;

2.3. a universidade é o local privilegiado para a formação e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional do pessoal;

2.4 a **consolidação da pesquisa e da pós-graduação** e a expansão da base científica nacional, entendida como o estoque disponível de recursos humanos com qualificação adequada às atividades de ciência e tecnologia, são objetivos do governo e da sociedade (BRASIL, 1986 – grifos nossos).

A dicotomia entre quantidade e qualidade na avaliação dos programas de pós-graduação pela Capes não é uma questão recente, portanto. Alguns anos antes da divulgação do III PNPG, as professoras Creusa Capalbo, Eulália Maria Lahmeyer Lobo e Maria Stella de Amorim, respectivamente coordenadoras de pós-graduação em Filosofia, História e Ciências Sociais da UFRJ – esta última, assinando em nome da coordenação –

⁹⁰ A portaria em vigor atualmente, nº 076/2010 revogou a portaria nº 052/2002, mas manteve os mesmos prazos.

⁹¹ A duração mínima dos cursos também não está regulamentada atualmente. A Resolução CFE nº 05, de 10/03/83, determinava a duração de um ano para mestrado e dois anos para o doutorado. Com a promulgação da Resolução CNE-CES 01/2001 – que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação e revoga, inclusive a Resolução CFE nº 05/83 –, essa questão foi tema do parecer jurídico da Capes (Parecer PJR/Capes nº 22 de 10/05/2001) que instou o CES/CNE a se manifestar sobre a ausência de regulamentação quanto a duração mínima dos cursos na Resolução CNE/CES 01/2001. Os pareceristas consideraram que “a Pós-Graduação, estando consolidada no país, dispunha, portanto, de parâmetros largamente experimentados e amplamente conhecidos”, o que as habilitava a estabelecer, em seus regimentos e estatutos, a duração mínima dos cursos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

reivindicavam em ofício⁹² enviado ao Ministro de Educação e Cultura e ao Diretor Geral da Capes, critérios qualitativos nos quais pudessem ser aferidas, por exemplo, “a demanda social pelo curso, os temas tratados, as problemáticas focalizadas pelas atividades do curso e sua contribuição para o desenvolvimento econômico, social, político, intelectual e artístico do País”, considerados pelas professoras, como “elementos essenciais na apreciação dos programas” (CAPES, 1979-1997).

Uma década após a efetivação das mudanças postas em prática, as críticas ao modelo já apareciam sobre a forma de valorização da quantidade⁹³ ao invés da qualidade, o que significava uma “corrida para engordar o Lattes”, acarretando “arranjos entre pares, indivíduos e instituições” de modo a fazer o sistema funcionar, mas sem significar, necessariamente, “pesquisas relevantes, avaliações criteriosas e verdadeiro impacto social”. Machado (2007, pp. 146-147) ainda cita um exemplo que chama à atenção: os congresso e seminários internacionais que chegavam ao cúmulo de terem expositores e plateia compostos (quase) inteiramente por pesquisadores brasileiros”.

Se o diagnóstico aponta a valorização da quantidade, qual lugar ocupa a qualidade? Dilema é o termo usado por Mirian Fábila Alves e João Ferreira de Oliveira para descrever a situação atual da pós-graduação, “cada vez mais preocupada com a produção intelectual e com os resultados, secundarizando o debate sobre a formação e qualidade da produção” (ALVES, 2014). A qualidade – entendida como relevância político-epistemológica para o campo e para a sociedade –, nos parece, é uma exceção, um esforço intelectual significativo – muitas vezes individual e, certamente, trilhado sob o capital cultural acumulado – mas não exatamente o resultado de uma política, de um sistema de pesquisa e formação. Por outro lado, qualidade é um conceito relativo, subjetivo, e se inscreve, também, naquilo que está estabelecido pelo campo como padrão. Os dissidentes, quando não encontram meios para publicar e fazer circular seus argumentos podem criar novos (revistas, publicações) e, nesse movimento, criar novos padrões de qualidade...

Roberto Patrus et al. (2015) se perguntam se o produtivismo acadêmico é uma ameaça à solidariedade entre pares? Ou seja, o foco na quantidade de produção e a

⁹² Nesse mesmo ofício, datado de 09 de fevereiro de 1982, as coordenadoras reivindicam que os programas mais novos, caso dos três referidos, pudessem receber apoio financeiro da agência, de modo a adquirirem a possibilidade de se desenvolverem e serem avaliados como melhores notas, diferentes do conceito C que receberam no período em que escreveram o documento.

⁹³ Analisando as fichas de avaliação dos programas de História estudados nesta tese, observamos o quanto o aspecto quantitativo está presente em quase todos os critérios de avaliação, a exemplo pelo NDR (Núcleo de Referência Docente), usado como métrica de avaliação da produção intelectual, das atividades de pesquisa e das atividades de formação. O uso de frações (porcentagens) é constante em quase toda a ficha e embasa os conceitos atribuídos a cada parâmetro avaliativo.

concorrência pelo financiamento de projetos de pesquisa poderia impactar na redução do “conjunto de relações cooperativas que visam consolidar uma totalidade, torná-la coesa, sólida”, no caso das universidades, “uma rede de colaboração voluntária que dá sustentação ao fazer acadêmico”, tendo como caso exemplar a revisão por pares? Os autores respondem afirmativamente à pergunta e consideram que a perda da dimensão da solidariedade acadêmica já é uma ameaça, visto que as atividades que pontuam para o currículo não incluem, por exemplo, todo o trabalho que envolve a manutenção de um periódico para publicação de artigos (pareceres, editoração etc.). E concluem:

Sem a dimensão de solidariedade, o ‘publicar ou perecer’ pode transformar-se em publicar e perecer. Tal perecimento não seria do indivíduo autor, mas do sistema em si. A solidariedade se converteria em mera colaboração utilitária, tendo em vista o curto prazo e com uma perspectiva individual, pragmática, em prejuízo de uma perspectiva comunitária, sistêmica e de longo prazo (PATRUS, et. Al., 2015, p. 14).

O conjunto das atividades do/a docente-pesquisador/a, como bem sustentam os autores, é necessário para o funcionamento do organismo, do campo acadêmico-científico, para usarmos o conceito que nos tem sido mais próximo. Atividades e comportamentos (*habitus*) dos agentes, em determinado campo, compõem o rol de procedimentos sem os quais esse mesmo campo deixaria de existir. E, sendo assim, pouco importa se tais atividades são remuneradas ou não, pontuadas ou não⁹⁴. Com esse entendimento, talvez a solidariedade não esteja tão ameaçada, enquanto a participação em um programa de pós-graduação ainda garantir ganhos de capital cultural, social (prestígio) e mesmo econômico (financiamentos, viagens etc.). O dilema consiste em estar, e submeter-se às regras, ou não estar.

A pós-graduação brasileira parece sofrer da Síndrome de Estocolmo⁹⁵:

Como um de seus [da concepção unificadora e centralizante de pós-graduação] efeitos mais perversos, o modelo foi internalizado e assumido como ‘natural’ e necessário por uma boa parte de suas vítimas, a ponto de tornar-se ociosa, ou sem sentido, sua discussão como ‘modelo’. Às agências de fomento coube o trabalho de ‘persuasão’: premiar com bolsas e auxílios os bem-comportados e castigar os recalcitrantes (FÁLCON, 2000, p. 124).

⁹⁴ Ainda sobre esse assunto, a classificação do Qualis Periódico oferece um bom exemplo de atividades não-remuneradas e não pontuadas que são, também, “não-necessárias”: Em diferentes áreas, revistas são duas, três ou mais vezes classificadas, visto serem interdisciplinares. Cada área classifica de acordo com seus critérios o que acarreta variações significativas das notas (BARATA, 2016).

⁹⁵ Não deixa de conter certa ironia, por exemplo, a mensagem da narradora em vídeo comemorativo dos 40 anos do PPGHIS: “nossos professores mantêm um alto índice de produtividade sem perder a qualidade e sempre críticos ao produtivismo” (PPGHIS, 2022).

Um dos elementos que contribuiu para o caráter heteronômico da pesquisa nas universidades foi a maneira que o sistema de pós-graduação foi organizado na década de 1970 e como ele passou a ser financiado. Rodrigo Pato Sá Motta argumenta que a intenção da União, nos governos ditatoriais, era antes investir em centros de pesquisa desvinculados de instituições de ensino, por acreditarem que a resposta em produtos e tecnologia com potencial econômico seria mais rápida (MOTTA, 2014, p. 262). Visando competir pelas verbas, algumas instituições criaram fundações de apoio à pesquisa, como a UFRJ e a UFMG, facilitando a captação e o uso da verba. “As fundações universitárias repassavam os recursos diretamente aos pesquisadores, atendendo à preocupação dos agentes financiadores, que era de evitar que as reitorias se apossassem das verbas e as desviassem para outras despesas”. É possível afirmar que essa característica ainda está vigente nas universidades e na relação com a pós-graduação e as agências.

Se a pós-graduação brasileira é resultado tanto da pressão social dos agentes universitários (professores e estudantes sobretudo) quanto da demanda econômica por pesquisa e profissionais qualificados, é de esse considerar igualmente relevante o fato de que o aumento do número de vagas e cursos de graduação observados na década de 1960 e início da década de 1970 pode ter ocasionado uma inflação dos diplomas, rebaixando seu valor simbólico enquanto capital cultural necessário para ocupação de empregos melhor remunerados e cargos na burocracia estatal (CUNHA, 1974). O planejamento e a execução pelo poder estatal no âmbito da União no que diz respeito à reforma universitária e ao estabelecimento de planos nacionais de pós-graduação com destinação de recursos direta ou indiretamente para pesquisa e o incentivo à criação de programas de mestrado e doutorado foi acompanhado, na esfera legal, pela mudança na carreira docente. Sem o aumento significativo dos vencimentos e o advento da “dedicação exclusiva” nas universidades federais a pós-graduação não teria experimentado o crescimento exponencial verificado na década de 1970, sobretudo. De acordo com Motta,

a carreira de professor universitário tornou-se opção profissional mais interessante. Surgiram sobretudo condições para o desenvolvimento efetivo de projetos de pesquisa sediados em universidades, pois os professores puderam se dedicar a apenas um emprego, com carga didática ocupando parte minoritária das quarenta horas semanais. Como essas mudanças coincidiram com o ‘milagre brasileiro’ e o consequente aumento na arrecadação de impostos, o governo federal passou a ter recursos suficientes para reestruturar a carreira docente e ao mesmo tempo ampliar as verbas para a pesquisa e a pós-graduação (MOTTA, 2014, p. 247)

Patrus et al. parecem nutrir uma visão esperançosa quando sugerem que alternativas ao modelo produtivista podem ser individuais, cumprindo as exigências de avaliação da Capes “sem levá-las ao absurdo”, ou até coletivas, encarando o corpo docente permanente de um programa como “um grupo e não como a soma de desempenhos individuais”, o que implicaria em modificar o modelo de avaliação atual, individualizado no que se refere à produção dos professores⁹⁶ (PATRUS et. al., 2015). Entretanto, tais modificações de nada servirão se a produção científica brasileira não for questionada em suas bases políticas. Isso significa entender que o tripé avaliação/regulação/financiamento vincula-se a estratégia política de atrelamento da pesquisa e ciências nacionais à ótica da acumulação e expropriação privada de produção de riqueza pelas classes dominantes brasileiras e pelo capital internacional.

Concordamos com Ouriques quando afirma que “o produtivismo é parte de um sistema de avaliação cuja função primeira é evitar a **validação social do conhecimento**” (2017, p. 186 – grifos do autor). Mais do que isso, o tempo curto para pesquisar e desenvolver, maturar um tema de investigação, implica, de forma talvez inconsciente, na escolha de temas mais simples, rápidos, que demandem, portanto, menos tempo. Os grandes temas, as grandes preocupações científicas perdem espaço. Talvez por isso se recorte mais a História, por exemplo, em nichos pequenos, e os grandes dilemas de uma nação colonial/dependente, desigual e racista, como a brasileira, fiquem de lado.

Alves e Oliveira apontam que se observa uma tendência mais explicitamente afirmada de vincular a pós-graduação ao desenvolvimento econômico-produtivo brasileiro a partir do IV PNPG (2005-2010), “sobretudo em áreas consideradas estratégicas, tais como: softwares, fármacos, semicondutores e microeletrônica, biotecnologia e nanotecnologia, biodiversidade, energia, dentre outros.” Isso não significa, entretanto, uma nova realidade, pois desde os anos 1970, os órgãos governamentais “já estabeleciam políticas que colocavam a pós-graduação como fator estratégico no processo de desenvolvimento econômico do país” (ALVES e OLIVEIRA, 2014).

A respeito desse tema, temos acordo parcial com Saviani quando afirma:

à luz das considerações feitas, resulta claro que o manejo do conceito de produtividade no campo da pesquisa e da pós-graduação significa

⁹⁶ Vanessa Soares Maurense (2019) lembra ainda que, apesar da pesquisa envolver atividades coletivas, “que vão desde o cotidiano de trabalho até o compromisso com a sociedades, as recompensas são individuais, garantidas pela apresentação de um currículo ‘produtivo’, em seleções, concursos, editais e progressões” (MAURENTE, 2019, p. 4).

colocá-las sob a órbita do capital. E isto é compreensível, pois ‘o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina’ (MARX, 1973, p. 236) o que faz com que, nesse tipo de sociedade, tudo tende a cair sob a lógica do capital (SAVIANI, 2020, p. 33).

Talvez seja preciso fazer alguns adendos no sentido de descrever que a relação entre produção científica e capitalismo não é direta, existem mediações e contradições nesse processo. O sistema de ensino, o campo científico em geral e, especificamente, a pós-graduação – localizada na confluência desses dois campos – possuem relativo grau de autonomia do aparelho econômico (BOURDIEU, 2010). Essa relativa autonomia implica que as escolhas e as ações dos participantes do campo **não são subsumidas integralmente** ao capital, ou ao capitalismo enquanto modo de produção, ideologia e formação social. Há de se considerar, por exemplo, as diferenças entre os campos científicos, e o investimento feito em cada um deles. As ciências sociais não possuem o mesmo status, ou, o que é mais importante, a mesma relação como o setor produtivo (em termos de produção industrial e afins) que as ciências exatas e aplicadas/tecnológicas (incluindo aqui as ciências biomédicas e farmacêuticas). Isto significa dizer que há diferentes níveis de participação e vinculação à dinâmica socioeconômica e que o grau de autonomia pode variar de uma área do saber para outra. De toda maneira, a tendência do sistema de pós-graduação brasileiro de padronizar a avaliação/regulação/financiamento coloca em cena uma força oposta que reduz as diferenças em prol de critérios universalizantes entre as áreas. Contradições próprias do campo científico e da estrutura de produção de conhecimento em um país dependente e subdesenvolvido.

Carlos Bendito Martins (2000) observa que a pós-graduação brasileira nas décadas de 1980 e 1990 obteve os resultados positivos e deveram-se a um investimento planejado e bem estruturado tanto da comunidade acadêmica quanto do Estado através das agências de avaliação/regulamento/financiamento. Tal estrutura não se verificou, entretanto, na graduação, que cresceu em um ritmo desordenado, “sem planejamento estratégico a longo prazo, ao sabor das pressões da demanda por ensino superior e oriunda de grupos interessados em adquirir e/ou acumular um capital escolar” cujo resultado, do que o autor classificou como uma “não-política”, foi um “aumento considerável da evasão, um desperdício enorme de estudantes, de disciplinas e uma refração à mudança e à modernização desse nível de ensino” (MARTINS, 2000, pp. 55-56).

O resultado dessa lógica distinta de estruturar esses dois níveis de ensino gerou um **claro abandono da graduação**, na avaliação, na alocação de recursos e no estímulo à melhoria de seus cursos. Havia, de

certa forma, uma premissa implícita na crença que a melhora da pós-graduação traria o aperfeiçoamento automático da graduação. Quando se analisa a totalidade do sistema de ensino de terceiro grau no país, público e privado, percebe-se que **o resultado não foi tão satisfatório quanto se esperava**. A pós-graduação, certamente, contribuiu de forma decisiva para melhorar a titulação dos docentes que atuam no ensino superior no país. Mas o investimento feito na pós-graduação não produziu um efeito generalizado na melhoria da estrutura do ensino de graduação nas diversas instituições espalhadas pelas várias regiões do país (MARTINS, 2000, p. 56 – grifo nosso).

Afinal, quais ganhos tanto investimento na pós-graduação gerou em termos político-sociais para o país? Valdemar Sguissard (2008) considera que tanto a pós quanto a produção científica no Brasil, em geral, e na área de Educação (foco de sua análise), “teriam contribuído muito pouco para solucionar os problemas de suas respectivas áreas no país⁹⁷”, com baixa aplicabilidade prática e “demasiadamente abstrata” no nível de mestrado por exemplo (2008, p. 140). Se não há ganhos reais⁹⁸ para a superação dos problemas sociais brasileiros (desigualdade econômica, racismo etc.), quem sai ganhando afinal?

Uma possibilidade de resposta a essa questão está relacionada a outro componente importante da política de produção científica brasileira: a internacionalização. De acordo com Salomon e Magalhães (2021, p. 1083), a preocupação com internacionalização da pós-graduação brasileira ganha terreno nos dois últimos PNPGs. No PNPG 2005-2010 aparece indicativo de que se deveria estimular a cooperação internacional nas universidades. Já no PNPG 2011-2020, aparece pela primeira vez um item específico sobre o tema “Internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional” (CAPES, 2004-b; CAPES, 2010-c). Apesar de esse fenômeno não ter se iniciado no século XXI e nem ser peculiar à ciência brasileira, afirmam os autores,

a grande diferença é que a inserção da ciência brasileira na comunidade científica internacional, por meio não apenas da circulação, mas pela construção de projetos e redes de pesquisa, passa a servir como diferenciador para avaliar a qualidade do sistema. A inserção internacional torna-se crivo que certifica a qualidade da ciência

⁹⁷ Justiça seja feita, é necessário mencionar que, por mais que a produção na área de Educação possa ser crítica e propor soluções significativas para os dilemas nacionais, a crise da educação brasileira, como diria Darcy Ribeiro não é uma crise, é um projeto. Em outras palavras, de pouco adianta produzir teses e artigos críticos, se a estrutura política permanece alijando o povo do acesso à educação de qualidade. A classe dominante brasileira já entendeu, há tempos, o quanto educar significa distribuir capital cultural e, consequentemente, econômico, expropriando o quanto consegue a população desse direito constitucional.

⁹⁸ É sempre importante destacar as exceções meritosas que confirmam a regra. O Brasil é referência mundial em algumas áreas do conhecimento entre as quais podemos citar, como exemplo, a Saúde Coletiva, a Fisioterapia e Fisiologia Esportivas e Engenharia de Petróleo com atuação importante das universidades e programas de pós-graduação respectivos.

produzida nos programas de pós-graduação (SALOMON, MAGALHÃES, 2021, p. 1084)

Discorrendo sobre o Programa Ciências Sem Fronteiras⁹⁹ - CSF, Mário Luiz Neves de Azevedo e Alfredo Mendes Catani (2015) alertam para o fato de que a internacionalização da educação superior não pode ser “considerada instrumentalmente como um catalisador das atividades econômicas”, sob o risco de “tornar-se somente uma correia de transmissão da hegemonia dos países centrais, de inculcação dos valores e da aceitação de determinado arbítrio cultural – com a conta paga pelos países periféricos –, reforçando o poder de dominação dos dominantes” (2015, p. 90). Lembram, ainda, os autores que, a oferta de serviços educacionais de universidade estrangeiras pode ser entendida como *soft power*, “configurando atratividade política e transmissão cultural” (2015, pp. 88-89). É a chamada “fuga de cérebros” que está em questão.

A internacionalização, nesse sentido, tem sido entendida e projetada fora do âmbito das relações geopolíticas que incluem o imperialismo e o colonialismo como elementos balizadores das trocas (comerciais, científicas etc.) entre estados-nação. As opções do Programa CSF brasileiro, quando privilegia áreas do conhecimento consideradas “estratégicas” e sobretudo a interação com países centrais (Estados Unidos, Alemanha, França, Reino Unido etc.¹⁰⁰) nos fornece elementos para considerar que o processo em curso no Brasil inscreve-se, portanto, naquilo que Darcy Ribeiro chamou de modernização reflexa.

Enfim, sem a consciência sobre a totalidade, sem perceber que existe um sistema mundial de produção de conhecimento no qual os países dependentes ou subdesenvolvidos jogam um papel central – exportando matérias-primas e conhecimento *in natura*, além de cérebros – o cientista do país dependente não poderá ter êxito ainda que possa lograr resultados favoráveis em seus projetos individuais. Em consequência, o

⁹⁹ “Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”. Tem como objetivos principais: “investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil” (Disponível em <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1>. Acesso em 09/04/2023).

¹⁰⁰ Além dos mencionados, fazem parte dos “países-parceiros” os seguintes: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Cingapura, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Holanda, Hungria, Índia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça e Ucrânia (Disponível em <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/paises-e-parceiros>. Acesso em 09/04/2023). Nota-se a ausência dos países da América Latina e África!

cientista na periferia do sistema capitalista necessita compreender que o cosmopolitismo é colonialismo cultural disfarçado de ‘modernidade’ destinado a manter o raquitismo científico e cultural dos países dependentes ainda que, individualmente, ele poderá ter êxito individual e figurar como um sujeito ‘produtivo’ entre nós (OURIQUES, 2017, p. 182).

Entendemos, por fim, que a trajetória da pós-graduação no Brasil, sobretudo a partir de sua submissão a lógica da produtividade e a forma de avaliação baseada em pontuações que privilegiam mais a quantidade que o conteúdo, configura-se como um processo de modernização reflexa, já perceptível na sua institucionalização, mas muito mais evidente em seu desenvolvimento posterior à década de noventa. Dessa forma, estamos em contradição com a tese do professor Demerval Saviani quando defende uma possível superação dialética¹⁰¹ dos modelos europeus e estadunidense no modelo híbrido brasileiro. O que é relevante na década de 1990, além de uma mudança de rota no processo de avaliação, é um aprofundamento de uma lógica mais ampla, vinculada aos objetivos principais da produção científica atrelada à dinâmica do capital. Por isso insistimos na tese da modernização reflexa e não em uma ruptura com um modelo “bem-sucedido” como defende Saviani. Não desejamos encontrar uma origem geral dos males, mas argumentar que, mesmo tendo existido, as mudanças não significaram um abandono da política de modernização reflexa, mas antes uma afirmação desta.

As análises aqui apresentadas como características gerais da pós-graduação brasileira e da produção científica nacional compõe o terreno comum no qual a historiografia e formação de historiadores e docentes caminham – e derrapam, muitas vezes. No subcapítulo a seguir, estudaremos algumas das suas especificidades e contradições.

¹⁰¹ Esse termo não é usado pelo autor em sua argumentação, mas entendemos que expressa sinteticamente o que ele valoriza da conjugação de dois modelos distintos no sistema de pós-graduação brasileira e cujo resultado, avalia, foi superior às matrizes.

5. OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA NO BRASIL

Como contar a história dos programas de pós-graduação em História? De que maneira historiar aqueles/as que historicam os outros? Seria uma história elogiosa, contando os grandes feitos, os grandes personagens, os “heroísmos” de “vanguarda” dos/as pioneiros da institucionalização da pesquisa histórica em suas respectivas universidades? Seria uma história crítica, tanto no sentido de análise quanto no de discordância? Em verdade, não deverá ser nem uma nem outra, mas será as duas ao mesmo tempo. É evidente que partimos de pressupostos, de hipóteses e mesmo de críticas (discordâncias). Mas o processo da pesquisa, do levantamento e análise das fontes, da realização das entrevistas, da percepção das lacunas e da busca pelo todo nos faz pensar e repensar nossas hipóteses e pressupostos (preconceitos?). Como propôs Francisco Fálcon contra a história “homogeneizada e asséptica, naturalizada e triunfalística” propomos, estudar “as realidades específicas que constituem, na verdade, as histórias de cada um dos programas de pós-graduação” aqui escolhidos como objetos/sujeitos de estudo, recuperando um pouco de suas “memórias, debates, mutações, conflitos” (FÁLCON, 2000).

E com ele problematizamos, de início, a construção de uma narrativa, de um certo imaginário de que a pesquisa e, conseqüentemente, o historiador só surgem com a pós em texto escrito em meados da década de noventa.

Tornou-se comum, entre nós, a ideia de que a criação e rápida expansão dos cursos de pós-graduação em História, nos anos 1970, tornaram possível o surgimento do historiador profissional no Brasil. Verdadeira em parte, ou mesmo em grande parte, tal ideia contém, no entanto, um certo risco, qual seja, o de levar ao esquecimento certos dados históricos igualmente importantes. Refiro-me, por exemplo, a um dos mais conhecidos de todos aqui - o fato de que a fase inicial da formação de profissionais de História antecedeu a pós-graduação respectiva. Foi nos cursos de graduação em História das Faculdades de Filosofia que se formaram os primeiros profissionais da área, licenciados e/ou bacharéis em História. A história dos cursos de graduação tampouco foi escrita, mas não seria válido aqui omitir que quase todos os profissionais de História que lutaram pela renovação de sua pesquisa e ensino e participaram da implantação dos primeiros mestrados, eram graduados em História, com títulos de catedráticos ou/e livre-docentes, e, em alguns casos, com doutorados realizados na forma antiga (sem o respectivo curso), ou no exterior. É difícil hoje, reconheço, para muitos, imaginar uma época que ignorava a própria ideia de pós-graduação enquanto curso ou nível de estudos e desconhecia, por exemplo, a figura acadêmica do mestrado (FÁLCON, 1996, pp. 16-17).

Encontramos em dois artigos do professor Fálcon importantes análises e referências sobre os primeiros programas de pós-graduação do Estado do Rio de Janeiro,

o da Universidade Federal Fluminense - UFF e o da UFRJ. Fálcon foi professor e ajudou a organizar os dois programas: PPGH (PPGHIS após a cisão com o PPGHC) na UFRJ e o PPGH na UFF. O primeiro artigo data de 2012 e foi elaborado a convite do Comitê Editorial da revista *Topoi*, em comemoração dos trinta anos de criação do PPGHIS. O segundo artigo foi escrito um ano depois, a convite da revista *História da Historiografia*, e narra a trajetória do PPGH-UFF desde sua criação na década de setenta até o início da década de dois mil, quando o professor se aposenta da universidade. Ambos os artigos conjugam análises documentais (resoluções, leis etc.) com uma perspectiva autobiográfica e memorialista, visto a participação do professor nos dois programas. Esses textos se configuram como excepcionais num campo ainda escassamente explorado, qual é o da pesquisa sobre a história da pós-graduação no Brasil, e sobretudo dos programas de História. Portanto, nos serviram de guia tanto pelas fontes trabalhadas e indicadas quanto pelas análises inaugurais neles contidas.

Um primeiro elemento a se destacar é que a institucionalização da pós-graduação nas universidades brasileiras, ocorrida de forma sistemática a partir da década de 1970 e com maior intensidade no final dela e início da década seguinte marca o início de uma mudança importante para a historiografia brasileira em relação aos locais em que se era produzida. Fálcon (2013) apresenta os “lugares” por excelência da produção historiográfica anteriores a esse período:

já o era então a Universidade de São Paulo. Outros ‘lugares institucionais eram então a Biblioteca Nacional, o Arquivo Nacional, o Instituto Rio Branco, a Casa de Rui Barbosa, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, todos no Rio de Janeiro, além de diversas instituições equivalentes situadas nos principais estados da federação. No Rio de Janeiro havia também o ISEB, uma instituição política e ideologicamente das mais polêmicas e que seria extinta após o golpe militar de 1964; a Fundação Getúlio Vargas, com seus diversos institutos, e onde se funda, ainda nos anos 1960, o CPDOC; o IUPERJ, fundado em 1964, dedicado aos estudos de Ciência Política e Sociologia Política, mas com intensas relações com as questões históricas. Cabe não esquecer, finalmente, a importância que teve a criação do CEBRAP, em São Paulo, depois de 1964, assim como o significado especial para os historiadores que teve a fundação da ANPUH, em Marília, em fins de 1961 (FÁLCON, 2013, p.18-19).

Nessa lista observamos dois aspectos importantes. Primeiro, a indicação da Usp como lugar de produção historiográfica, o que de certa maneira vai ao encontro do que a própria universidade afirma (entretanto, não necessariamente como pós-graduação institucionalizada). Em segundo lugar, indica outros lugares de produção, que até aquele momento não eram a universidade, exceção, claro, a Usp. Alguns desses lugares

continuaram existindo e produzindo até hoje, como a FGV e o Iuperj¹⁰². Outros deixaram de existir como o Iseb. Mas, daí em diante, a universidade se tornaria o principal lugar de produção historiográfica, justamente a partir da criação dos programas de pós-graduação.

O Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, o primeiro a ser fundado no estado do Rio de Janeiro, tem sua criação datada em 1971, ano de aprovação do projeto do curso pela Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação (COMPEG) da universidade, apesar de o Conselho Universitário ter aprovado a resolução 80/76 somente em 25/08/1976. Já em 1974 foram defendidas, de acordo com Fálcon, as primeiras oito teses de mestrado, o qual iniciou seus trabalhos em 1973. Um ano antes, no segundo semestre de 1972 foram contratados os professores Richard Graham e Stanley E. Hilton, que permaneceriam até julho de 1974. Tal como a Usp e a UFRJ na primeira metade do século XX, a UFF contou contribuição estrangeira na formação de suas bases de pesquisa: a presença dos professores norte-americanos, chamados de *brasilianistas*.

Muito se discutiu à época, o papel proeminente assumido pelos docentes norte-americanos no âmbito do programa de pós-graduação em história da UFF. Opiniões divergentes, convém frisar, pró e contra. Querendo ou não, no entanto, essa foi a maneira de implementar o programa com rapidez. Não tínhamos docentes com a titulação necessária, nem era fácil encontrá-los (FÁLCON, 2013, p. 26).

Darcy Ribeiro, em entrevista concedida à Danusia Bárbara em 1980 e publicada na revista *Encontros com a Civilização Brasileira* faz uma breve análise do que eram os *brasilianistas*. Para a autor, os professores que para cá se dirigiam o fizeram por dois motivos: havia um vazio porque ninguém estava estudando, de fato, determinados temas proibidos, e, além disso, o governo brasileiro facilitou e as embaixadas e instituições apoiaram financeiramente o que considerou como uma “invasão”.

Isso que se chamava de *brazilianist*, que era uma coisa simpática, uns gringos que vinham nos estudar, e antipática, porque caíam como carrapatos nos estudando de todos os lados e como todas as condições, podendo estudar até as Forças Armadas. Se algum brasileiro fosse estudar as Forças Armadas, seria preso, torturado, porque não se podia estudar nem o operariado quanto mais as Forças Armadas (RIBEIRO, 1980, p. 76).

Heloisa Pontes também tem o mesmo entendimento sobre o papel dos *brasilianistas* no pós-64:

No momento em que o regime militar impedia a livre manifestação do pensamento e censurava a imprensa, além de haver uma escassez de

¹⁰² O Iuperj tem como área de conhecimento as Ciências Sociais e, no início da década de 2010, entrou na universidade, sendo encampado pela Uerj numa ação um tanto polêmica da reitoria de Ricardo Vieiralves.

estudos sobre o Brasil pós-64, os brasilianistas traziam, se não uma visão renovada da conjuntura social, política e econômica do país, ao menos uma das poucas visões disponíveis sobre o seu passado recente e o seu presente (PONTES, 1990, p. 53).

Pontes (1990) analisa a produção brasilianista publicada no Brasil entre 1930 e 1988 e aponta a diferença que se observa em quem eram os estrangeiros que atuavam no Brasil pós-68 e sobretudo qual tipo de atuação. No primeiro momento, entre 1930 e 1968, a presença maior era de franceses, sociólogos e historiadores, muitos dos quais vinham ao país não somente para pesquisar, mas sobretudo para compor o quadro docente de algumas universidades (Usp e UFRJ por exemplo) com a missão de desenvolver os respectivos campos científicos no país, principalmente na área de ensino. Já após 1968, esse quadro muda significativamente, passando a ter maior número os norte-americanos, os quais tinham o país como objeto de pesquisa de doutoramento e, excepcionalmente, mantinham vínculos mais longevos com instituições ou universidades brasileiras.

Não terá sido coincidência o fato de que são os norte-americanos o maior contingente de estrangeiros, visto que é o momento em que o governo ditatorial se vincula de maneira mais ou menos explícita as agências norte-americanas, como a USAID. Também faz sentido a pouca adesão que estes pesquisadores tiveram na comunidade acadêmica nacional, salvo raras exceções, já que muitos sociólogos, antropólogos e historiadores brasileiros nas décadas de 1970 e 1980 opunham-se ao regime militar. De alguma forma, a crítica ao fenômeno do brasilianismo e aos brasilianistas era uma crítica velada e possível à ditadura, no que ela se vinculava, colonialmente aos Estados Unidos.

Neste sinuoso jogo de alteridades, marcado por uma desigualdade básica – própria de uma assimetria clara entre centro e periferia – e por uma espécie de incompreensão estrutural recíproca (do tipo ‘eles não nos entendem e nós não os entendemos’) encontram-se, uns e outros (leia-se, americanos e brasileiros) irreversivelmente atados (PONTES, 1990, p. 62).

Ainda de acordo com o professor Francisco Fálcon, em 1970 foi criado, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ (IFCS), um Curso de Extensão e Aperfeiçoamento em História, referido então, por alguns de docentes, como Curso de Mestrado. Esse e outros cursos foram regulamentados pelo Conselho de Ensino para Graduados (CEPG) em 1971. Tratava-se de cursos heterogêneos, cuja grade curricular era bastante aleatória: “existem trabalhos produzidos pelos alunos de Aperfeiçoamento, mas não existem dissertações defendidas antes da reformulação e criação efetiva do Curso de Mestrado em 1979-1980”. O curso de Mestrado seria reconhecido e credenciado

somente em 1982 após visita realizada por uma comissão da Capes (FÁLCON, 2012, p.16).

Passados mais de cinquenta anos desde a fundação dos primeiros programas de pós-graduação (institucionalizados) em História no Brasil, atualmente a área conta com um número considerável de programas estabelecidos em todas as regiões do país. Abaixo, apresentamos tabela com o total de Mestrados (ME), Doutorados (DO), Mestrados Profissionais (MP) e Doutorados Profissionais (DP) de programas de pós-graduação nos quais os cursos foram avaliados e reconhecidos. A tabela foi compilada pela Capes na Plataforma Sucupira e está atualizado com os dados da última avaliação¹⁰³.

Tabela 4 – Quantitativo de programas de pós-graduação em História registrados na Capes

	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
História	81	26	0	9	0	43	3	127	69	43	12	3
TOTAL	4599	1310	77	799	3	2355	55	6985	3649	2426	852	58

Fonte: Plataforma Sucupira

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=40>. Acesso em 11/04/2023.

De acordo com Carlos Fico (et. al., 2018), observou-se uma expansão significativa no quadro de docentes em programas de pós-graduação em História. Em 2004, a área contava com 589 docentes permanentes e 104 colaboradores. Em 2015, onze anos depois, os docentes permanentes totalizavam 1464 além de 290 colaboradores, o que representa um crescimento de 253% no número de docentes em atividade nos programas de 63 Institutos Federais de Educação. Esse período coincide e compreende a vigência do Reuni (2007-2013), no qual o número de docentes também se elevou como abordado no capítulo 3. Esses dados sugerem que foi a pós-graduação quem mais se beneficiou do aumento do corpo de professores, absorvendo-os da graduação.

A tabela a seguir apresenta o quantitativo de notas dos programas de pós-graduação em História da última avaliação Capes (2017-2020) dividido pelas regiões do

¹⁰³ Apesar de serem contabilizados apenas 81, a área possui 82 programas, e apenas 80 foram objeto de avaliação na última quadrienal. Os programas novos da Uece (História, Culturas e Espacialidades) e da Unir (História da Amazônia), iniciaram apenas em 2021. Desses, 70 são acadêmicos e 12 profissionais, incluindo o ProfHistória (CAPES, 2021). Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=40>. Acesso em 29/05/2023.

país. Nota-se que a região Sudeste concentra o maior número de programas (36,25%) bem como o maior número de programas considerados de excelência¹⁰⁴ (9, o que representa 75% dos programas de excelência e quase 1/3 do total de programas da região). Logo atrás está a região Nordeste, com 20 programas (25% do total), mas com apenas um programa de excelência, o que representa uma participação de 8,3% no quantitativo geral de programas notas 6 ou 7. Em seguida, a região Sul aparece com 16 programas (20% do total) e 2 programas de excelência (16,67%). As regiões Centro-Oeste, com 10 programas (12,5%) e Norte, com 5 (6,25%) possuem, respectivamente 1 e nenhum programa de excelência.

Tabela 5 – Notas da dos programas de pós-graduação em História por região do país - Avaliação Quadrienal 2017-2020 da Capes

Região	NOTA FINAL					Total
	3	4	5	6	7	
Centro-Oeste	4	3	2	1	0	10
NE	6	9	5	0	0	20
NORTE	3	1	1	0	0	5
SE	2	7	11	4	5	29
SUL	2	7	5	1	1	16
Total geral	17	27	24	6	6	80

Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em 01/06/2023.

O que esses números podem significar nos cenários das pós-graduações em História? Em primeiro lugar, como esperado, as regiões mais populosas e economicamente mais fortes contam com a maior quantidade de programas. Tais regiões (Sudeste, Nordeste e Sul) possuem a maior concentração de universidades e é também nelas que estão localizados os programas mais antigos (o da Usp e o da UFF por exemplo). Um segundo ponto, por mais que não seja uma surpresa, denota uma subvalorização das regiões não centrais do Brasil (Nordeste, Centro-oeste e Norte): essas regiões contêm, somadas, apenas um programa de excelência.

Essa subvalorização fica mais evidente quando fazemos um exercício hipotético da expectativa de existência de programas com notas 6 ou 7 em relação a participação de

¹⁰⁴ Programas cuja nota final é 6 ou 7.

determinada região no total. Por exemplo, se a região Sudeste possui 36,25% do total de 80 programas, era de se esperar que mais ou menos a mesma proporção de programas de excelência estivesse na mesma região, se esperássemos um equilíbrio entre as regiões. A tabela abaixo apresenta essa conta para as cinco regiões.

Tabela 6 – Participação das regiões do país no total de programas de excelência e expectativa de existência por região

Região	Quantidade de programas da região / Total geral de programas	Quantidade de programas de excelência	Programas/Total de programas da região (C)	Participação da região sobre o total de programas de excelência (D)	Expectativa de programas de excelência ((C-D)/1)
Centro-Oeste	12,50%	1	10,00%	8,33%	-33,33%
NE	25,00%	0	0,00%	0,00%	-100,00%
NORTE	6,25%	0	0,00%	0,00%	-100,00%
SE	36,25%	9	31,03%	75,00%	106,90%
SUL	20,00%	2	12,50%	16,67%	-16,67%
Total	100,00%	12	15,00%	100,00%	0,00%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Capes.

Observemos a última coluna. A região centro-oeste tem uma expectativa negativa de 33,33%, ou seja, ao invés de 1, era para ter um pouco mais, mas menos de 2, o que na prática, é um número irreal e pouco significativo. Entretanto a região Nordeste, com 25% dos programas, era para ter 4 de excelência, mas não possui nenhum, assim como a região Norte, cuja expectativa era de 0,75 programas (mais uma vez irreal e, portanto, não significativo). A região Sul está bastante próxima da expectativa, com uma diferença de apenas 16,67%, pequena nessa conta. Agora, a região Sudeste ultrapassa a expectativa em 106,9%, ou seja, tem duas vezes mais programas de excelência do que esperado segundo a quantidade de programas da região no total do país¹⁰⁵.

Quais explicações poderíamos trabalhar como hipóteses para esse cenário? O tempo de existência? O programa da UFBA, por exemplo, foi criado em 1990 e tem nota 5, enquanto o da Unirio, criado dezessete anos depois, já possui nota 6, tendo atingido tal valor pela primeira vez nessa última avaliação. Talvez a qualidade dos professores e

¹⁰⁵ O cenário da penúltima avaliação não é muito diferente. De um total de 71 programas existentes na época, 6 eram de excelência, sendo 5 na região Sudeste 1 na região Sul e, portanto, nenhum nas demais. Em termos de expectativa, o Sudeste aparecia, novamente, com o dobro de programas de excelência que sua participação no total geral indicava. Vê-se, portanto, que, nos últimos anos, pouca coisa mudou.

alunos? Ou quem sabe o empenho do corpo acadêmico no desenvolvimento dos seus programas? Com certeza, nenhuma dessas possibilidades seria, porventura, aceita, nem mesmo aventada pela comunidade acadêmica de História brasileira. E o que dizem os relatórios de avaliação? Quais os critérios da área?

Segundo o *Relatório de Avaliação Quadrienal 2017-2020 da área de História*, a internacionalização foi um fator determinante para atribuição das notas 6 e 7 aos programas¹⁰⁶. De vinte e dois programas passíveis de receberem tal nota, considerando que tiveram pontuação entre 5 e 7 na avaliação anterior, foram eliminados os programas que a) não atenderam as normas da Portaria no 122, de 5 de agosto de 2021; b) foram objeto de fusão recente entre programas e; c) “aqueles que não apresentaram de forma consistente uma internacionalização consolidada” (CAPES, 2021), restando onze. Nota-se a quantidade de critérios vinculados a internacionalização enquanto **ações/reconhecimento no/do exterior**.

Os programas indicados para notas 6 e 7 foram aqueles que, além de atenderem às determinações contidas no artigo 27 da Portaria nº 122 de 5 de agosto de 2021, no que diz respeito aos conceitos nos quesitos e itens, são programas que constituem referência dentro da área e destacam-se pela internacionalização consolidada. Por internacionalização consolidada a área entendeu fatores tais como: publicação com regularidade dos DP [Docentes Permanentes] no **exterior**; capacidade de atração de estudantes estrangeiros; estágios discentes e docentes no **exterior**; participação de DP como professores convidados em IES no **exterior**; acordos de cotutela; **reconhecimento internacional** (CAPES, 2021 – grifos nossos).

E por que estamos focando na questão da excelência? Porque ela traz consigo uma série de características dentro as quais destacamos: financiamento, autonomia (relativa)¹⁰⁷ e prestígio¹⁰⁸. Todas elas estão relacionadas entre si e uma leva a outra como veremos. As notas variam de 1 a 7: a partir da nota 4, o programa tem o direito de desenvolver um curso de doutorado e com isso atrair alunos, professores e, conseqüentemente, financiamento. Somente com o doutorado é possível, também, aspirar as notas 6 e 7

¹⁰⁶ Desde pelo menos a avaliação do triênio 2007-2009, as notas 6 e 7 são reservadas exclusivamente para os programas com doutorado, classificados como nota 5 na primeira etapa de realização da avaliação trienal, e que atendam necessária e obrigatoriamente duas condições: i) apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área; ii) tenham um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área (CAPES, 2010-d).

¹⁰⁷ Relativa pois temos insistido na tese da heteronomia dos programas em relação as agências de avaliação/regulação/fomento e, em última instância, ao capital.

¹⁰⁸ Quanto ao prestígio, para além das benesses de ocupar posições destacadas no campo acadêmico (convites para palestras, viagens etc.), basta observar o destaque que as notas de excelência ganham nos sítios eletrônicos dos programas: <https://ppghis.historia.ufrj.br/programa/>, na página de “Apresentação”; <http://www.unirio.br/cchs/ppgh> na página inicial. (Acesso em 12/04/2023).

(excelência). As notas 1 e 2 descredenciam o programa a oferecer qualquer curso, fechando-o na prática. De acordo com José Alexandre F. Diniz Filho, professor da Universidade Federal de Goiás, os cursos de excelência recebem os recursos na forma de projeto, com maior flexibilidade (inclusive para converter em bolsas), através do PROEX, “que em tese deveriam ser bem mais elevados do que o PROAP, mas na prática isso só é valido para cursos mais antigos” (DINIZ FILHO, 2019).

Os programas de financiamento citados no trecho acima nos oferecem exemplos de como financiamento e autonomia (relativa) podem estar vinculados. O PROEX – Programa de Excelência Acadêmica tem por objetivo “manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação com nota 6 ou 7” através do recebimento de

uma dotação orçamentária que pode ser utilizada de acordo com prioridades estabelecidas pelos próprios programas, em qualquer das modalidades de apoio concedidas pela CAPES: concessão de bolsas de estudo, bem como recursos de custeio fomento para investimento em laboratórios, custeio de elaboração de dissertações e teses, passagens, eventos, publicações, entre outros¹⁰⁹.

Já o PROAP – Programa de Apoio à Pós-Graduação regulamentado pela Portaria Capes no 156 de 28 de novembro de 2014, “se destina a proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos e para a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação stricto sensu, mantidos por instituições públicas de ensino superior”¹¹⁰. Pelo que se entende da leitura da portaria, art.2º e art. 5º os programas não possuem autonomia para gerir os recursos oriundos do programa, ficando essa responsabilidade a cargo das Pró-reitorias de Pós-Graduação ou órgão equivalente das respectivas universidades.

Por que se avalia? Carlos Fico, coordenador da área de História da Capes entre 2010 e 2016, considera que o propósito é “fazer um diagnóstico qualificado que permita aprimorar o próprio objetivo duplo da pós-graduação, isto é, a **formação de mestres e doutores** de alto nível e a **produção de conhecimento relevante** para a sociedade” (FICO, et al., 2018, p. 284 – grifo nosso). Já Renato Janine Ribeiro, Diretor de Avaliação da Capes entre 2004 e 2008 resume a relação entre avaliação e fomento no seguinte trecho,

¹⁰⁹ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/proex>. Acesso em 12/04/2023.

¹¹⁰ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/proap>. Acesso em 12/04/2023.

retirado de um documento de duas laudas escrito pelo diretor com o título “Para que serve a avaliação da Capes”¹¹¹:

Sem o fomento, a avaliação corre o risco de ser apenas um exercício acadêmico. Mas, **sem a avaliação, o fomento pode ser cego. A relação virtuosa** entre os dois é assegurada pela **tradição brasileira** da avaliação dos cursos de pós-graduação, iniciada pelo então diretor-geral Cláudio de Moura Castro, em 1976, e que é vista pela maior parte dos especialistas como o fator que assegura que na pós-graduação stricto sensu **a educação brasileira tenha qualidade internacional** (RIBEIRO, 2007 – grifos nossos).

Os trechos destacados sintetizam alguns dos principais pontos que envolvem o tripé avaliação/regulação/fomento. Em primeiro lugar, aspira-se que o fomento, ou seja, que o dinheiro investido tenha critério e retorno: quem cumpre as tarefas, quem faz o dever de casa é premiado. Em segundo lugar, defende-se uma “tradição brasileira” que remonta a década de 1970, tradição, esta, “virtuosa”, que garante o padrão internacional de qualidade da educação. Essa defesa, que não se restringe a opinião de Ribeiro e é verificável pelas práticas e processos avaliativos/regulatórios/fomentativos, inscreve-se na opção pela modernização reflexa, tanto por vincular-se a “padrões internacionais”, geralmente desprovidos de qualquer avaliação política às demandas sociais brasileiras, quanto pelo fato de sobreviver no tempo como uma característica comum que ultrapassa governos ditatoriais, de direita ou de centro-esquerda no país.

A internacionalização, como se desenvolve nos programas de pós-graduação é, portanto, um fator de aprofundamento da dependência e do colonialismo acadêmicos, ou seja, uma característica da modernização reflexa. Nildo Ouriques (2018), tece duras críticas a respeito:

No Brasil, os acadêmicos ignoram o fato elementar de que todo sistema de ensino, toda a educação é, em qualquer país metropolitano e em especial nos Estados Unidos, um instrumento poderoso em favor da nacionalização, um meio com certa eficácia para tornar nacional um país que se faz importando gente e que, como pré-requisito necessário do processo de acumulação de capital que a potência imperialista comanda, o talento estrangeiro é sempre indispensável (OURIQUES, 2018, p. 156).

¹¹¹ A leitura do documento na íntegra é extremamente reveladora. Em dado momento, o diretor afirma que a avaliação “dá ao poder público e às fundações privadas condições de selecionar quais os grupos melhores aos quais conceder recursos de fomento: aqueles que terão maior efeito multiplicador tanto para fazer ciência, quanto para formar pesquisadores”. Também proporciona “ao graduado que se interesse em cursar um mestrado ou doutorado, elementos seguros para escolher o lugar mais adequado para ele disputar uma vaga” (RIBEIRO, 2007). Como não considerar que esses aspectos reforçam a centralidade dos programas concentrados nas regiões mais desenvolvidas do país?

Em última análise, todo esse exercício que fizemos a partir das notas e dos critérios de avaliação parece nos dizer que é preciso um direcionamento efetivo em descentralizar os investimentos em pesquisa e pós-graduação na área de história, de modo que as diferentes regiões do país sejam capazes de atrair professoras/es e estudantes para suas universidades, evitando a relação subordinada dessas regiões com a região Sul/Sudeste, análogo ao que observamos do Brasil com a Europa/EUA. Na realidade, queremos argumentar que a internacionalização como critério fundamental do ranqueamento de programas pela avaliação atual, também na área de História, e o consequente financiamento/desfinanciamento dos mesmos pela Capes guarda todas as semelhanças da relação colonial/dependente que as universidades brasileiras possuem com as universidades dos países centrais: onde estão o dinheiro e as/os professoras/es-pesquisadoras/es mais prestigiadas/os, está, conseqüentemente, a excelência.

5.1 Historiografia(s), memória(s) e pós-graduação

“Memória de um tempo onde lutar por seu direito é um defeito que mata”. Assim cantava Gonzaguinha na década de 80 lembrando as décadas de chumbo da ditadura, questionando a memória que se tinha e que se construía daquele tempo. Passadas três ou quatro décadas, ainda nos deparamos com a mesma questão, quase no mesmo ponto em que deixaram registrado Gonzaguinha e Elza Soares, autores da música. A Comissão Nacional da Verdade, instrumento mais significativo de pesquisa, análise e recuperação da memória e dos direitos dos que foram agredidos pelo Estado brasileiro, concluiu seus trabalhos em 2014. Desde então, e sobretudo, na presidência de Jair Bolsonaro, os órgãos governamentais, cujas atividades envolvem a história do período ditatorial, tiveram seus recursos minguados e seus objetivos modificados para, ao invés de passar a limpo as violências cometidas pelo Estado, valorizá-las.

A ditadura brasileira que vigorou entre 1964 e 1985 produziu massacres, crimes e horrores que ficaram marcados na memória daqueles que se opunham. Por outro lado, a construção da saída “lenta, gradual e segura” e a anistia concedida a todos os lados ajudaram a criar uma memória social que tenta apagar os horrores do regime e que, em boa medida, ajuda a entender o ressurgimento da extrema direita no país, sendo capaz de eleger um presidente em 2018, defensor aberto da tortura e dos torturadores.

Como os historiadores e historiadoras são influenciados por esse período? Que efeitos podem ter, no campo historiográfico, as censuras, os cortes de verbas, as

perseguições políticas? A historiografia brasileira reage mais ao contexto político nacional ou às influências externas, ao campo historiográfico internacional (europeu e norte-americano) por assim dizer? Nesse subcapítulo, discutimos as memórias, as histórias e a historiografia que se produz nas universidades, sobretudo nos programas de pós-graduação, em contextos marcados pela exclusão política e pela negação das desigualdades sociais, raciais e de gênero, comparando-as com contextos considerados democráticos. Em que medida, a produção historiográfica é impactada pelo contexto e é capaz de impactar, ou não, a memória e a história que a sociedade brasileira produz e reproduz? A ditadura tinha um projeto historiográfico? Em que medida, a luta dos movimentos sociais contribui para a revisão da história e da historiografia brasileira nesses contextos? Essas são algumas das questões que terão centralidade nesse debate.

Como os demais campos científicos, o campo da História se faz de embates políticos e ideológicos, de lutas institucionais e sociais. A predominância de determinado tema ou perspectiva historiográfica não pode ser atribuída somente ao esforço ou à opção particular ou institucional, mas depende, igualmente, das relações que o campo estabelece com seus participantes e com a conjuntura externa, local, nacional ou internacional. Da mesma maneira, os silenciamentos ou a profusão de determinados temas dependem dessa complexa de rede de interesses, forças e relações sociais. É a partir desse entendimento que, nas linhas abaixo, debatemos a historiografia que se produziu/produz nos dois momentos elencados para análise nesse ensaio: o período ditatorial (1964-1985) e o período democrático (1985-).

Uma primeira característica que devemos identificar como diferença entre esses momentos da produção historiográfica brasileira é o local de produção. Se, há mais ou menos cinquenta anos atrás, a História era escrita por historiadores e historiadoras relativamente autônomos, não necessariamente vinculados a universidades ou a institutos de pesquisa, hoje ela é predominantemente institucional, fundada e fundamentada nos programas de pós-graduação em História, que detêm, se não o monopólio, certamente a hegemonia da produção científica e, em consequência, a autoridade e a legitimidade de decidir o que se publica, quem publica, quando e como se publica. Exemplo dessa característica pode ser encontrado em José Roberto do Amaral Lapa (1985) que, já na década de oitenta, identificava que os cursos de pós-graduação se transformaram em instâncias que legitimavam apenas o saber que produziam, “em evidente proposta de monopolização, uma vez que os títulos que concede pesam muito e às vezes de maneira decisiva e exclusiva até, nas promoções e concursos universitários”. E completa

“intelectuais do porte de José Honório Rodrigues, Caio Prado Júnior, Raymundo Faoro, Jacob Gorender e Nelson Werneck Sodré, encontrariam toda espécie de obstáculo para lecionar regularmente, com todas as vantagens da lei, num Curso de Pós-Graduação” (LAPA, 1985, p. 43).

Em segundo lugar, se naquele período era possível listar quase que de cor os historiadores e historiadoras e seus respectivos vínculos teórico-políticos, bem como sua localização geográfica de produção, hoje seria necessário fazer um exaustivo levantamento nos bancos de dados das agências de fomento, das universidades e de seus programas de pós-graduação para traçarmos um perfil (se é que seria possível essa caracterização) dos pesquisadores e pesquisadoras brasileiras e de suas respectivas vinculações político-epistemológicas. Esse crescimento exponencial não acompanha apenas o crescimento vegetativo da população brasileira que, nesse período, mais que dobrou de tamanho. A profusão de profissionais do campo é resultado entre outros motivos, da reabilitação da História enquanto campo de ensino da educação básica e a difusão do ensino superior e dos programas de pós-graduação por todas as regiões do país. Enquanto em 1985 contávamos com dezesseis cursos de mestrado e doutorado pelo país, concentrados, principalmente na região sul, notadamente no eixo Rio-São Paulo (LAPA, 1985 p. 39), atualmente contamos com 131 cursos, divididos em 82 programas, em todas as regiões, inclusive no interior dos estados. Ou seja, o número de cursos multiplicou-se por mais de oito vezes o seu quantitativo.

Às perguntas elencadas na introdução desse subcapítulo pretendemos oferecer algumas respostas, ainda que parciais, mas indicativas de caminhos percorridos por historiadores que se debruçaram sobre o tema. A ditadura possuía um projeto para a História e para a historiografia brasileiras? Ao se acreditar na análise de Lapa (1985) podemos afirmar que sim, entretanto, tal projeto não pode ser considerado de intervenção direta. Os governos militares atuaram principalmente na educação básica, ou seja, no ensino de História, possivelmente visando atingir as gerações futuras, que, naquele momento, ainda não atuavam no cenário político nacional: foram criados os Estudos Sociais, em detrimento das disciplinas curriculares de História e Geografia. Isso significou a diminuição do campo de atuação dos/as historiadores/as e professores/as de história. Em contrapartida, no âmbito universitário, as perseguições, censuras, aposentadorias compulsórias, cumpriram papel significativo na desarticulação de importantes núcleos de pesquisa, ensino e difusão da História e Historiografia brasileira, atingindo professores/as como Eulália Maria L. Lobo, Guy Jose P. de Holanda, Hugo

Weiss, Manoel Maurício de Albuquerque e Maria Yedda Linhares, apenas para citar a Faculdade Nacional de Filosofia da UFRJ¹¹². Resultado desse processo pode ser compreendido a partir da passagem de Lapa, reproduzida a seguir.

O encolhimento da crítica e do debate; o aparato censor ao nível dos livros e publicações, de sua produção, reprodução, circulação, importação e leitura; os exercícios de camuflagem e os de exploração do jargão acadêmico, que muitas vezes resultaram em coreografia metodológica, atingindo o debate e o ensaísmo que se consomem em evolutivo preciosismo científico, esterilizante; o recuo da denúncia para a resistência; a dificuldade de acesso às fontes e a impossibilidade de dar a conhecer os obstáculos, entre outras formas, tanto de cerceamento da liberdade, quanto do comportamento intelectual, evidentemente estiolaram a dinâmica dos estudos históricos, nos anos mais agudos, com repercussão para os que se seguiram e que continuamos a sentir (LAPA, 1985, p.31).

A década imediatamente anterior ao período que acabamos de descrever como “os anos mais agudos” foi palco de importantes questionamentos no campo historiográfico, no qual a história, considerada tradicional, positivista, ainda era hegemônica, mas já se defrontava com as inserções da História Nova, inspirada na historiografia francesa dos *Annalles*¹¹³ e, com a “ameaça maior” do marxismo, principalmente para os responsáveis pela maior parte das cátedras de História do Brasil e de História da América que existiam na época. Tais vertentes convergiam na ideia de que deveriam produzir e ensinar uma história moderna e científica, mas não tinham acordo no critério para atingir esse objetivo: “para uns, tratava-se de uma questão de métodos e fontes, para outros, era uma questão de teorização a qual, na prática, era quase sempre a oposição entre o empirismo agora acoplado ao positivismo lógico, e a perspectiva do materialismo histórico e dialético” (FÁLCON, 2008).

Entendimento semelhante apresenta Jurandir Malherba (2002) e acrescenta que na década seguinte (1970) haveria acirramento entre as perspectivas e uma convivência mais problemática entre os que escreviam e ensinavam uma história narrativa e factualista e os

¹¹² Atualmente os departamentos que compunham a FNFi estão divididos em Institutos na Universidade, e o de História tornou-se autônomo de Instituto de Filosofia e Ciências Sociais em dezembro de 2010.

¹¹³ Os *Annalles*, ou Escola dos *Annalles*, é o nome pelo qual ficaram conhecidos os historiadores que se organizaram em torno do periódico francês *Annales d'histoire économique et sociale* (Anais de história econômica e social). Nomes como March Bloch e Lucien Febvre participaram da fundação da revista e ocupam lugar destacado no que se caracterizou como a primeira geração. Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Pierre Nora, são outros autores que também tiveram obras importantes publicadas e traduzidas para o português brasileiro. São figuras carimbadas nas ementas dos cursos de História do país e nos editais de processos seletivos para programas de pós-graduação.

que defendiam uma História estrutural, totalizante, crítica e inovadora em relação às fontes e os pressupostos teórico metodológicos.

A ditadura militar teria beneficiado os empiristas, de modo que a concepção tradicional foi favorecida pelo clima autoritário e repressivo então dominante. Aliado do poder, guardião da versão oficial e verdadeira da História da Nação, essa historiografia tradicional e seus historiadores não poupavam intrigas e ataques contra instituições e historiadores favoráveis à crítica inovadora (MALHERBA, 2002, p. 190).

Lapa conclui o segundo capítulo do seu livro *História e Historiografia: Brasil pós 64*, afirmando que, naquele momento, os interlocutores se ignoravam: o governo não estava mais para cortejar ou violentar os historiadores, embora ainda se preocupasse com a história, por outro lado, com poucas exceções, os historiadores não haviam elegido ainda o movimento de 64 como objeto de estudo (1985, p. 33). Não podemos dizer o mesmo atualmente. O golpe, o “movimento de 64” e a ditadura foram e ainda continuam sendo objeto de inúmeras pesquisas, artigos, dissertações, teses e livros. Por seu turno, o governo também se preocupou com a História de forma mais evidente, tanto para a esquerda, quanto para a direita, ou seja, tanto se preocupou em recontar a História e a memória da ditadura – a Comissão Nacional da Verdade é o maior exemplo – quanto se interessou em voltar a censurar a livre docência abraçando, desde o golpe de 2016, a famigerada causa de alguns setores minoritários da sociedade – mas bem representados no Congresso – com o projeto denominado Escola Sem Partido. E além, os órgãos e mecanismos criados nos primeiros governos Lula, e, sobretudo, Dilma Rousseff, que tinham por função reconhecer a memória e a história dos atingidos pela ditadura, foram subfinanciados e ressignificados no governo Bolsonaro para valorizar o movimento de 64, comemorar o golpe e elogiar torturadores.

Pedro Benetti et al. (2020) argumentam que já se constitui uma hipótese comum entre pesquisadores, militantes e gestores de que o governo Bolsonaro se valeu da estratégia de “inverter o sinal das políticas de memória”, ao invés de apenas esvaziar seus espaços: “não se tratou apenas de impedir o funcionamento dos órgãos constituídos, mas de usá-los para a difusão de uma contra narrativa, assentada no negacionismo sobre as violações do passado e na afirmação de um caráter positivo do passado autoritário” (BENETTI et al., 2020, p. 4).

Não faz muito tempo que a conjuntura parecia completamente diferente. A Comissão Nacional da Verdade (CNV), iniciou seus trabalhos em 2012. Em pouco menos de três anos, conclui e apresentou os resultados em solenidade no Palácio de Planalto à

então presidenta Dilma Rousseff – não por coincidência uma das militantes torturadas pela ditadura. A CNV teve por finalidade apurar as graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, período que, inclusive, abrange anos “democráticos” entre 1946 e 1964. A Comissão representou importante passo no direito à memória e à reparação de cidadãos atingidos por crimes praticados pelo Estado Brasileiro. Nas palavras de José Carlos Dias, José Paulo Cavalcanti Filho, Maria Rita Kehl, Paulo Sérgio Pinheiro, Pedro Dallari, Rosa Cardoso, membros da Comissão,

o trabalho conduzido permitiu à Comissão Nacional da Verdade concluir que as graves violações de direitos humanos ocorridas no período investigado, especialmente nos 21 anos da ditadura instaurada em 1964, foram resultado de uma ação generalizada e sistemática do Estado, configurando crimes contra a humanidade.

Nessa conduta estatal, o protagonismo foi das Forças Armadas. Seu exercício envolveu cadeias de comando originadas nos gabinetes dos presidentes e ministros militares, como está fartamente demonstrado no relatório. Em consideração ao resultado do trabalho da CNV e assim como já feito por outras instâncias do Estado, é imperativo que haja, por parte das Forças Armadas, o reconhecimento de sua responsabilidade institucional¹¹⁴.

É bem verdade que não se pode considerar uma surpresa ou um raio em céu azul essa “virada de mesa” na memória sobre a ditadura. Parte da historiografia já vinha reconhecendo, no início da década passada, alguns movimentos dentro da História que tinham por interesse “ocultar os conflitos de classe da ditadura” e executar um processo de revisão de uma história que nem sequer havia chegado a ser escrita (SILVA, 2014, p.191). De fato, ainda não se chegou a uma exegese completa ou definitiva do que foi a ditadura de 1964-85 e, principalmente, não há consenso social sobre o que ela representa. Mas onde reside a pedra no sapato da historiografia, ou qual seria a origem de todos os males, a caixa de Pandora da história sobre o período? Tendemos a considerar que um dos fatores que explicam esse fenômeno foi a anistia, lenta, gradual e segura. Lenta e gradual: até hoje não se completou. Segura: para os torturadores. Nas palavras de Caroline da Silveira Bauer, é preciso entender a Lei de Anistia, promulgada em 1979, como um ato de reabilitação que se origina da esfera política, precisamente do legislativo e do executivo e não do judiciário, de onde seria “natural” que viesse, visto que pressupõe o “perdão penal” (BAUER, 2017, p. 22).

¹¹⁴ Publicado originalmente como artigo no jornal Folha de São Paulo em 10/12/2014 e disponível em <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/verdade-e-reconciliação.html>. Acesso em 15/04/2021 às 18:58

Demian Bezerra de Melo (2014) identifica que o termo “civil” adicionado à expressão “ditadura-militar” entre uma palavra e outra, tem por efeito, além de lembrar que a ditadura não se fez apenas pelo interesse das forças armadas, se ligando à

participação de fortes interesses classistas tanto na articulação golpista quanto no caráter do regime ditatorial, parte da historiografia vem defendendo a mistificação calcada na ideia de algo como uma cumplicidade da ‘sociedade brasileira’ com a ditadura como se fosse possível a existência de tal ‘sociedade’, como algo coisificado e homogêneo. Essa reificação da sociedade, capaz de ‘assumir responsabilidades’ ou ‘esquecer’ (talvez até ‘arrependida’, colocar-se ‘em frente ao espelho’), nada mais faz que reabilitar a mitologia criada por aqueles que assaltaram o poder em 1964, segando a qual a intervenção militar se fez por ‘exigência do povo brasileiro’ (MELO, 2014, p, 168).

Marcelo Matos Badaró (2014) afirma que a base teórica para o revisionismo historiográfico funda-se na tendência culturalista que, em suas características compreende a valorização das representações, dos discursos e da linguagem; a definição dos critérios identitários como aqueles que presidem as relações sociais; a secundarização ou completa rejeição de conceitos como o de classes e luta de classes, substituídos por identidades e conflitos identitários; a valorização da imaginação histórica e da hermenêutica narrativa em detrimento das análises e até mesmo o questionamento dos critérios de legitimidade da construção do saber histórico e sua equiparação a uma narrativa literária (BADARÓ, 2014, p. 78). Consideramos que esse último aspecto é extremamente relevante, pois é ele quem abre um flanco para que se questione a historiografia e a ciência em geral, reduzindo a cinzas a perspectiva do estudo e da pesquisa, igualando os diferentes discursos, ou narrativas, ao discurso científico. A direita aproveita-se desse processo, pois, ao relativizar tudo, tudo vira “ideológico”, ou pior, com o mesmo valor que um “meme” ou uma “tuitada”.

O Brasil viveu, nesses cinquenta anos, uma revolução em termos quantitativos do que se escreve, se ensina e se difunde sobre História. O volume de produção, de revistas e de profissionais atuantes no campo é incomparável com os períodos anteriores e, como já afirmado, não se deve apenas ao crescimento populacional, mas sobretudo a uma política deliberada de criação de cursos de pós-graduação que data dos governos ditatoriais, nos quais tiveram suas bases fundadas e até hoje permanecem como elementos relevantes para compreender a dinâmica do campo científico nacional. Por outro lado, devemos reconhecer, na esteira de Fálcon (2008), que se criou em torno desses fatos um “mito fundador” que traz ocultamentos importantes à memória que se tem sobre o período.

Nesse sentido, o autor, referindo-se especificamente ao campo historiográfico, atribui um caráter decisivo ao período de 1958/9 – 1968/9 e às modificações que se processavam no interior do campo. Essa caracterização

constitui uma espécie de contraponto à ‘ideologia da institucionalização’. Quando se promove a ‘institucionalização dos cursos de pós-graduação’ à categoria de evento-fundador não é apenas um certo discurso oficial que se assume de maneira acrítica. O que de fato aí ocorre é a convivência com uma certa atitude tática empenhada em silenciar as circunstâncias mesmas de tal institucionalização, intrinsecamente ligadas ao regime militar, lançando no esquecimento tudo que ocorreu no período anterior em termos de produção historiográfica, didática da história, e debates teórico-metodológicos que apontavam para uma pluralidade de possibilidades e perspectivas. (FÁLCON, 2008, p.44)

É comum identificar que a produção de determinados períodos, e, sobretudo, de determinados autores/as são consideradas como datadas, “ideológicas”, enviesadas. Talvez, a falta de crítica ou de autocritica do que significou a criação dos programas no contexto ditatorial e sua posterior evolução, mantendo as bases lançadas naquele contexto, induza os/as historiadores/as, professores/as-pesquisadores/as, a adotarem uma perspectiva autoelogiosa da produção recente, mais “criteriosa” e “científica” porque institucionalizada. Entretanto, é preciso reconhecer dois pontos: a produção historiográfica, de fato, se expande enormemente a partir desse período, principalmente a partir das décadas de 80 e 90 e há um significativo reconhecimento contemporâneo da historiografia anterior a esse período, principalmente aos/as autores/as de renome, como Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, Sergio Buarque de Holanda, Maria Yeda Linhares entre outros.

É importante que se diga, ainda, que os governos militares entre 1964-1985 não foram apenas autoritários, foram, igualmente, resultado de um projeto capitalista dependente, racista, misógino e “entreguista”, para usar um termo muito comum na década de 80, que nada mais é do que o alinhamento colonial – e intencional – às economias centrais, sobretudo à estadunidense. O golpe ocorreu para erradicar o “perigo comunista”. Por mais que fosse exagerado esse perigo, a ideia de combater as ideologias socialistas e comunistas eram reais e foram postas em prática tanto nos termos culturais e educacionais quanto torturando, fazendo desaparecer e assassinando seus defensores. Nesse sentido, compartilhamos da preocupação de Carla Luciana Silva (2014), sobre as tentativas atuais de apagamento da ditadura: são “uma forma de se desresponsabilizar, de ocultar sua atuação pregressa e de desmobilizar a resistência popular concreta. É também

uma forma de recuperar parte do projeto econômico capitalista das ditaduras” (SILVA, 2014, p. 206).

Chegamos ao final dessa parte esperando ter sido possível apresentar algumas discussões que acreditamos serem importantes para a análise comparativa da historiografia brasileira contemporânea em momentos-chave para a história nacional. Certo estamos de que não pudemos atingir todas as lacunas existentes em tema tão traumático e presente quanto o é falar da memória, da história e de nós enquanto profissionais de História e das Ciências Humanas. Acreditamos que é produtivo estabelecer conexões entre o que se produz na academia – nas universidades – e a conjuntura nacional e internacional na expectativa de poder compreender melhor as nuances e as variações que a produção historiográfica apresenta e pelas quais passa ao longo das décadas.

6. PPGHIS, PPGH-UERJ e PPGH-UNIRIO: TRAJETÓRIAS

É chegado o momento de descrevermos e analisarmos os três programas de pós-graduação em História do Rio de Janeiro elencados como tema específico dessa tese: o PPGHIS-UFRJ; o PPGH-Uerj e o PPGH-Unirio. Suas trajetórias de fundação (criação do mestrado) e consolidação (criação do doutorado), suas estruturas regimentares, suas políticas de seleção e permanência do corpo docente, suas finalidades e linhas de pesquisa, seus respectivos corpos docentes, suas opções político-epistemológicas e processos formativos, todo esse conjunto será matéria das próximas páginas. As fontes se concentraram, como já mencionado, em documentos oficiais dos programas (atas, processos, ofícios), da Capes (pareceres, avaliações) e em entrevistas e depoimentos de professores/as que fizeram parte da história dos PPGs.

Na busca por uma visão ampla do nosso objeto, tendo com parâmetro a totalidade da unidade das contradições, estamos cientes de que muita coisa ficou de fora, sobretudo a perspectiva estudantil e de técnicas/os-administrativas/os, categorias do campo universitário tão relevantes quando as/os docentes. Justificamos essa ausência por questões logísticas e metodológicas, considerando que, possivelmente, seria tema de uma outra tese inteira a análise que incluísse, na mesma medida de profundidade, esses agentes. Ainda assim, acreditamos ter sido possível apresentar um panorama, ao mesmo tempo, amplo e profundo com as fontes e os diálogos estabelecidos. O/a leitor/a poderá julgá-lo.

Teórica e metodologicamente, nos colocamos em uma posição diferente daquela que ganhou notoriedade dentro da historiografia recente, a de interpretar a História como discurso. Entendemos que o discurso, seja o texto escrito, o texto oral ou as imagens, fazem parte da história e guardam materialidade própria que não está nem além nem aquém de outros elementos tratados na historiografia como fontes (ex.: vestígios arqueológicos etc.). A História, por outro lado, não pode ser resumida ao discurso e, dessa forma, estudada e interpretada sob a ótica da linguística ou da hermenêutica apenas. A História é feita por pessoas vivas, por suas ações, motivações e intenções, ainda que em muitos momentos estas sejam inconscientes ou fundadas em estruturas sobre as quais não se tem controle.

Nos propomos, dessa forma, compreender os discursos dos sujeitos que fizeram e fazem os programas de pós-graduação inseridos em seu contexto histórico e sociológico, o que implica levar em conta as posições de poder ocupadas na estrutura universitária e de produção historiográfica; as relações que estabelecem entre si enquanto pares e com os outros enquanto professores/alunos, professores/técnicos; as memórias que carregam

e as ideologias que os acompanham em suas fundamentações político-epistemológicas; enfim, todo o conjunto que confere a esses sujeitos características específicas de suas atuações profissionais no campo científico da historiografia e no sistema de ensino universitário enquanto professores e professoras.

Os discursos analisados foram produzidos em momentos distintos e com finalidades que ora se aproximam, ora se afastam. Trabalhamos, no caso do PPGH-Uerj, com depoimentos escritos para a Revista *Maracanan* (n.12, julho de 2015) para comemorar os 20 anos de fundação do programa; um texto transcrito de uma apresentação virtual em 2021 na plataforma Facebook quando da comemoração dos 25 e 26 anos do programa e as entrevistas realizadas para essa tese com a professora Beatriz Vieira a qual, mais uma vez agradecemos. Para o PPGHIS, tivemos como fontes orais, entrevistas das professoras Maria Yeda Linhares e Eulália Lobo concedidas a pesquisadores/as ainda na década de 1990, mas sobretudo a entrevista realizada para essa tese com o professor Willian de Souza Martins, ao qual agradecemos e os depoimentos de professores e professoras do programa em vídeo comemorativo de 40 anos do PPGHIS produzido em 2022. Já no caso do PPGH-Unirio, contamos com apenas uma fonte oral, a entrevista com a professora Keila Grinberg, a qual também agradecemos novamente.

Os depoimentos de professoras/es em virtude das comemorações de fundação dos programas, tem, basicamente, o mesmo propósito: lembrar juntos a trajetória do programa, suas lutas e seu significado no conjunto do campo (demais programas de pós-graduação em História). Esses textos foram produzidos por pares, a pedido de pares. As entrevistas, apesar de também explorarem como fonte a memória dos professores se diferem dos depoimentos pelo fato de serem produzida para compor o corpus documental dessa tese (exceção para as entrevistas das professoras Linhares e Lobo) e, portanto, terem sido solicitadas e concedidas a um não-par (ou par-em-formação), ou seja, a um pesquisador que, nessa dinâmica, de alguma maneira, inverte a relação aos quais as/os professoras/es estão acostumadas/os, a de serem elas/es as/os pesquisadoras/es. Além disso, as entrevistas visaram explorar outros pontos da história do programa, sobretudo os que se referem ao entendimento de professoras e professores sobre alguns aspectos relacionados à pesquisa e ao ensino, tema e objeto dessa tese. Entrevistas e depoimentos não foram lidos apenas na sua relação com o contexto, com a exterioridade; seu conteúdo foi primordial para (re)construir a história dos programas.

6.1 Criação, motivações, processos de consolidação

“Qualquer departamento ou curso de história, em qualquer nível que seja, tem que ter essa memória muito viva” (fala da professora Lená Medeiros de Menezes em vídeo comemorativo dos 25-26 anos do PPGH-Uerj)

6.1.1 PPGHIS – “desmontando, o que (me) deu muita alegria, o cortiço do Eremildo Viana”

A UFRJ fez parte de um grupo de universidades duramente atacadas pelo governo ditatorial logo de sua instauração. Ao lado dela, a UnB, possivelmente a universidade cuja estrutura era a mais “ousada” no período que precede a ditadura, ambas foram escolhidas como exemplo dos ataques ao “perigo comunista” e “subversivo” entre professores/as e estudantes. Na UFRJ, a então FnFi, sem dúvida, foi a mais atingida pelas demissões e aposentadorias compulsórias. Nem todas as universidades e nem todas as áreas do conhecimento sofreram da mesma forma as atrocidades do regime e a política de “caça às bruxas”. Conforme Rodrigo Pato Sá Motta¹¹⁵, “o uso adequado da repressão iria gerar maior eficiência, enquanto a aplicação indiscriminada da força implicava risco de instigar o radicalismo da oposição” (2014, p. 299).

Andréa Cristina de Barros Queiroz (2018) afirma que apesar do incentivo à criação de alguns Programas de Pós-Graduação, sobretudo àqueles vinculados a área de conhecimentos tecnológicos e da valorização de outros programas como o Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, a COPPE da UFRJ, criado em 1963,

¹¹⁵ O autor de *As universidades e o regime militar* faz uso do conceito de “cultura política” para advogar a tese de que os governos ditatoriais estabeleceram uma política conciliatória no trato com a educação superior e as universidades. Alinhamo-nos as críticas feitas por Wesley Rodrigues de Carvalho (2019) para quem o conceito “antes de errado, é dispensável”. Além disso, nada se parece com a ideia de conciliar, torturar e matar opositores ao regime, perseguir, prender, exilar estudantes e professores considerados “subversivos”. Se há uma característica que persiste na política e nas formas de dominação de classe, raça e gênero no Brasil, e se a essa característica querem dar o nome de “cultura”, esta seria a violência, não a conciliação. “Cultura política, na obra de Motta, é menos categoria de análise que uma etiqueta a que se recorre quando simplesmente se observa que o arbítrio e a violência não foram tudo o que houve (como poderiam ter sido?), pois sempre haveria o quinhão da relação social reservado à “moderação”, à “flexibilidade” e à “conciliação” constitutivas da tradição nacional (CARVALHO, 2019). Em algumas passagens fica muito claro, pela própria exposição de eventos feita pelo autor, o caráter classista do regime militar. Nas páginas 318 e 319, Motta aborda casos em que professores tinham abrandadas suas punições para situações idênticas em que operários eram presos e sentenciados a longa reclusão. Nas palavras do autor, “os dados indicam que os privilégios e as desigualdades características das estruturas sociais brasileiras foram reproduzidos também na esfera da repressão política: os membros das elites sociais tinham mais chance de receber punições leves que os pobres” (p. 318). Ora, como seria então possível falar em cultura política de conciliação se esta se dá apenas no interior de uma mesma classe social, enquanto para as demais, o que existia era a violência? Seria mais prudente falar em consciência de classe, talvez?

foi durante o período da ditadura civil-militar, que a UFRJ enfrentou um grande esvaziamento de seu quadro docente, como também a expulsão de muitos estudantes, prejudicando o incremento de muitas pesquisas, especialmente na área das ciências humanas e sociais, houve uma grande baixa sofrida na Educação e nas Licenciaturas (QUEIROZ, 2018).

De acordo com a historiadora e professora Marieta de Moraes Ferreira, ainda nos anos 1970, sob a liderança de Eremildo Luiz Viana – figura importante no período por ter sido uma espécie de interventor interno no Departamento de História, chefe do mesmo por um longo período na ditadura – houve uma retomada de um projeto anterior de criação de uma pós-graduação sob nova orientação. Em 1970 foi estabelecido um *Curso de aperfeiçoamento em nível de Mestrado*. O curso de Mestrado, propriamente dito, só teria sua primeira turma a partir de abril de 1979, funcionando, ainda como aperfeiçoamento e especialização, até junho de 1980, quando foi solicitado o credenciamento à Capes como mestrado. Ferreira destaca que

foram o processo de abertura política iniciado com o governo Geisel (1974-79) e o avanço das lutas pela anistia que inauguraram novos tempos para o IFCS e para o Curso de História. Em 1979 a Associação dos Docentes da UFRJ (ADUFRJ), promoveu uma manifestação pela reintegração dos docentes cassados. E entre os professores do Curso de História nessa situação estavam Eulália Lobo, Hugo Weiss já falecido na ocasião, Manoel Maurício de Albuquerque e Maria Yedda Linhares (FERREIRA, 2013, p. 80).

Ferreira parece associar a efetivação do programa à abertura política e ao consequente retorno de alguns docentes, bem como a entrada de novos por concurso. Ou seria apenas uma contextualização? Se cotejamos com a apresentação que a professora Miridan Falci faz no *Catálogo de dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História Social PPGHIS – 1980-1996*, é possível afirmar que, ao contrário do que se tem como hegemônico sobre o papel dos governos militares na promoção da pesquisa e da institucionalização da pós-graduação nas universidades brasileiras, ao menos no caso da História da UFRJ, a ditadura cumpriu papel contrário, depositor ao desenvolvimento da pesquisa histórica, seja de forma direta ou indireta.

A história do Departamento de História da UFRJ é parte importante da História Contemporânea do Brasil e das lutas pela democratização da sociedade. Abatido por vários anos, com professores expulsos e aposentados, o Departamento retomou paulatinamente o seu papel de núcleo de saber e de crítica à disposição da sociedade brasileira (FALCI, 1998, p. IX).

Entretanto, não é no período ditatorial que surgem as primeiras ideias de se criar uma pós-graduação, ou melhor, um espaço no qual se pudesse dedicar-se à pesquisa além do ensino. A professora Maria Yeda Linhares, em entrevista concedida para a Revista Estudos Históricos em 1992 relata que

Pensávamos em organizar um centro de pesquisas, escolhemos até uma temática, mas Hélio Viana vetou de forma violenta. Disse que ia acabar com a cadeira de história moderna e contemporânea se persistíssemos naquele caminho. Queríamos estudar o comércio atlântico no século XVIII. Hélio Viana proibiu, disse que não podíamos ultrapassar os limites da plataforma continental brasileira... Nós também queríamos ser historiadores, dominar os instrumentos da pesquisa histórica, mas como fazer isso na cadeira de história moderna e contemporânea? Era humanamente impossível. Isso trazia uma certa amargura, porque tínhamos contato com o pessoal de São Paulo, conhecíamos as teses paulistas. Por que São Paulo avançava na pesquisa e o Rio não? (LINHARES, 1992, p. 228).

Em janeiro de 1980 foi encaminhado à Capes o anteprojeto de criação do curso de mestrado em História da UFRJ, tendo sido previamente aprovado pelo Conselho de Ensino para Graduados – CEPG em sessão de 12 de outubro de 1979. Pela Capes, estabeleceu-se uma comissão de consultoria técnica que avaliou o anteprojeto: Carlos Guilherme Motta, da Usp, Cecília Maria Westphalen, pela Finep e Francisco Iglesias, pelo CNPQ – este último segundo o que consta no documento, foi contra o parecer assinado pelo primeiro¹¹⁶. No parecer de 05 de julho de 1980, Carlos Guilherme Motta destrincha o projeto apontado insuficiências em praticamente todos os quesitos, desde as condições de pesquisa dadas pela biblioteca até a densidade teórica e de experiência do corpo docente. A escolha pelas áreas de concentração (História Antiga e Medieval e História do Brasil) pareceram incoerentes aos olhos do parecerista. O assessor – como se denomina Motta no documento – cita, ainda, alguns nomes de professores referências na historiografia brasileira que ficaram de fora do projeto do curso, tais como Ciro Flamarion Cardoso, Francisco Fálcon, José Honório Rodrigues, além de Darcy Ribeiro, Manoel Maurício de Albuquerque e as professoras Maria Yedda Linhares e Eulália Lobo, esses quatro excluídos, no entendimento do parecerista, apesar da Lei de Anistia ter sido promulgada no ano anterior (1979). É evidente que além das questões técnicas, havia questões políticas envolvidas nas críticas presentes no parecer, perceptíveis pela lista de

¹¹⁶ A narrativa da criação do mestrado e do doutorado em História da UFRJ foi feita com base, sobretudo, no Processo Capes 3149-1997 – História UFRJ concedido pela Divisão de Gerenciamento de Projetos da Capes para nossa pesquisa.

nomes “esquecidos” pelo coordenador. Motta não mede palavras ao referir-se a Eremildo Viana. Diz surpreender-se

com a fragilidade dos currículos de alguns docentes, a começar pelo do Coordenador, prof. Doutor Eremildo Luiz Viana. Falta-lhe obra densa e reconhecimento acadêmico e científico nacional e internacional para coordenar um curso de tal importância na tradicional Universidade Federal do Rio de Janeiro. Causa espécie a disparidade de atividades do referido professor, que não parece ter percebido que um curso de pós-graduação implica em aprofundamento, especialização e rigor (CAPES, 1979-1997).

Também a professora Cecília Maria Westphalen é contrária ao credenciamento, sugerindo revisão dos pontos por ela criticados, que se assemelham, em muito, aos do professor da Usp, sem, no entanto, ficar tão evidentes as diferenças políticas. A representante da Finep questiona o “interesse prioritário” bem como a “possibilidade de realizar-se no Brasil” pesquisas sobre História Antiga e Idade Média chamando atenção para a existência de “áreas de interesse mais urgente”, como, por exemplo “o relacionamento entre o Brasil e os países africanos de colonização portuguesa, recentemente independizados”; a pouca experiência em pesquisa dos professores e do departamento; as condições da biblioteca que, apesar de possuírem quantidade significativa de obras (livros e revistas), não as tinham em número relevante para as áreas de concentração elencadas no anteprojeto e, por fim; o corpo docente, considerado insuficientemente capacitado em termos de titulação para dar conta da empresa de criação de um curso de mestrado.

O parecer do professor Francisco Iglesias, de 16 de abril de 1981 é sucinto, recomendando que o “processo deve ser baixado em diligência” tratando de apenas dois pontos relacionados a pouca quantidade de professores em regime de 40h e ao “desejo do interesse do Departamento [de História da UFRJ] de manter um mestrado em História Antiga e Medieval sem suporte bibliográfico e arquivístico”. Aqui fica claro, também, o questionamento ao Eremildo Viana, ainda que velado, pois é justamente ele o professor da área, algo que a professora Westphalen também critica ao questionar que apenas um professor iria ofertar 7 disciplinas em um total de 8. De fato, as críticas ao interesse da UFRJ em ter uma área de concentração em História Antiga e Medieval¹¹⁷, por mais

¹¹⁷ A relação entre essas áreas ainda permaneceria problemática por algum tempo. Em relatório de avaliação da Capes no ano de 1984 é apresentada a discrepância entre uma e outra, tendo a área de História do Brasil mais que o dobro de docentes (13 x 5) e mais que o triplo de estudantes (54 x 16) sobre o que conclui o avaliador José Jobson de Andrade Arruda da seguinte forma: “Comprovam-se por estes dados, que o Curso

razoáveis tecnicamente que se apresentassem, também eram endereçadas ao interventor Eremildo, professor titular da “cátedra”.

Em 21 de agosto 1980, quase um ano antes do parecer citado acima, os professores José Sebastião Witter (Usp) e Amado Luiz Cervo (UNB), pela “Comissão Verificadora do Mestrado em História da UFRJ”, do Conselho Federal de Educação recomendam o credenciamento do curso, destacando “o mérito da instituição em criar um curso de Mestrado em História, com uma área de concentração em História Antiga e Medieval”, mesmo que salientassem a necessidade de reforçar/ajustar pontos referentes ao currículo, à biblioteca e ao corpo docente do curso, “insuficientes” naquele momento. Chama atenção um parecer tão discrepante dos demais, a ponto de nos perguntarmos que projeto os pareceristas leram ou, então, que relações possuíam com a UFRJ, ou mesmo com o coordenador Eremildo Viana.

Em visita realizada pelo professor Armando Souto Maior, da Universidade Federal de Pernambuco, em outubro de 1981, constatava-se um “clima de entusiasmo e esperança em todos os que participam do colegiado” do programa após a “grave crise interna”, que, segundo o visitador, tornara-se pública tendo, inclusive, sido noticiada em jornais como *O Estado de São Paulo* e o *Jornal do Brasil*. Essa crise, segundo Ludmila Gama Pereira (2010) refere-se à divulgação, ainda em 1978 pelo *Jornal do Brasil*, da participação do professor Eremildo Viana na denúncia, com possível falsificação de documentos e, posteriormente cassação de 44 professores da universidade, incluindo professores da História, como Maria Yeda Linhares, Manoel Maurício da Albuquerque e Eulália Lobo (PEREIRA, 2010). Na época da visita, já superada a crise, a então coordenadora do programa, professora Eulália Lobo, havia conseguido avançar em alguns pontos estruturais como a biblioteca, com aquisição de mais de mil obras e na contratação de professores visitantes, com apoio do CNPq. Armando Souto Maior, registrava, ainda, a demanda dos estudantes por bolsas, de modo que pudessem se dedicar integralmente ao

de Mestrado da UFRJ, realiza-se na área de História do Brasil”. Por outro lado, apesar de reconhecer a inexistência, na prática, da área, reconhece também sua importância temática, única no país naquele momento e sugere maior apoio da Capes e da própria universidade – criticada, inclusive, por alunos e professores do programa, por sua falta de apoio ao PPGH. Poucos anos depois, em 1987, a área de História Antiga (Roma) e Medieval (Europa Ocidental) era elogiada como “exemplo louvável a ser seguido em outros cursos de pós-graduação” pelos avaliadores da Capes (Laima Mesgraves, da Usp e Estevão de Rezende Martins, da UnB) (CAPES, 1979-1997). De fato, a área parece ter se consolidado nos anos seguintes. Miridan Falci apresenta a produção em História Antiga e Medieval, correspondendo a 31,25% de todas as 156 dissertações defendidas entre 1980 e 1996, e abrangendo estudos sobre Egito, Grécia, Roma e Idade Média [europeia?] (FALCI, 1998). No momento de escrita dessa tese, os laboratórios cujos temas são História Antiga e História Medieval não fazem mais parte do PPGHIS e compõem o Programa de História Comparada.

curso e acelerar a defesa de dissertações. Dessa forma, o visitador recomendava, em 02 de dezembro de 1981 o credenciamento do curso.

O curso seria finalmente credenciado no dia 1º de junho de 1982, já sob a coordenação da professora Eulália Lobo, após decisão do plenário do Conselho Federal de Educação que considerou satisfatórias as correções feitas pelo departamento nas diligências baixadas anteriormente. O Conselho destacou a adequação curricular na área de concentração de História Antiga e Medieval que passou a ter como foco apenas Roma, com a inclusão de Latim como disciplina obrigatória. Destacou, ainda, que os professores do programa possuíam formação nessa área, como Marilda Ceribelli, Aydil Preise, Fernando Sgarbi Lima, além dos professores Arno Wheling e Odenar Ferreira Dias, especialistas, respectivamente, em Teoria e Método da História e Arqueologia.

É de se notar que essa é a data comemorativa da fundação do programa, tanto que em 2022, celebrou-se seus 40 anos¹¹⁸. Segundo o próprio programa, em texto de apresentação publicado na sua página eletrônica,

o PPGHIS foi criado há quase quatro décadas, sendo um dos mais tradicionais programas de pós-graduação em história no país, e sempre na linha de frente da inovação e da qualidade na produção acadêmica brasileira. Sua concentração é em História Social. Até maio de 2021 o PPGHIS contava com mais de mil defesas realizadas, 604 de mestrado e 442 de doutorado. O Programa iniciou o mestrado em 1982 e o doutorado em 1992, e por aqui passaram importantes nomes da historiografia brasileira, atuando como professores ou como alunos, elaborando suas dissertações e teses. Ainda hoje é possível verificar o impacto do PPGHIS, que se faz presente através de seus ex-alunos, em universidades no país e no exterior (Disponível em <https://ppghisufrrj.com.br/programa/>. Acesso em 10/03/2022).

Se o curso teve início em abril de 1979 – tendo, inclusive, registrado a primeira defesa de dissertação em janeiro de 1980 (FALCI, 1998) – e foi aprovado, na universidade, pelo CEPG em 10 de dezembro de 1979, por que se “ignoram” três anos? Seria uma tentativa de livrar-se de herança maldita do Eremildo Viana, ou refere-se mais ao valor que a Capes possui como legitimadora da pós-graduação? As informações quanto as datas precisas de criação do curso de aperfeiçoamento e, posteriormente, de mestrado são confusas. A documentação consultada dá conta apenas de esclarecer desde quando se pleiteou o credenciamento pelo programa junto a Capes e quando, foi efetivamente, credenciado.

¹¹⁸ Disponível em <https://ppghis.historia.ufrj.br/ultimas-noticias/40-anos-ppghis-video-comemorativo/>. Acesso em 26/04/2023.

Entendemos que essa confusão tem a ver, também, com a memória do programa, que valoriza o ano de 1982, em detrimento do período anterior.

Sobre o momento no qual foi criado, finalmente o PPGH-UFRJ, Fálcon (2000) comenta que as transformações pelas quais passaram a historiografia no Brasil na década de 80 não foram tão lógicas ou naturais como se costuma supor e lembra ter havido “confrontos docentes-discentes entre ‘empirismo’ e ‘teoria’, ou entre ‘disciplinas de conteúdo’ e ‘disciplinas teóricas’”. Vemos um exemplo desse conflito no PPGHIS em abaixo-assinado dos/as alunos/as do curso de Mestrado, datado de 12 de novembro de 1979 (ano da existência da primeira turma) que, entre outras questões, reivindicavam a inclusão da disciplina “Metodologia e Teoria Histórica” como disciplina obrigatória a ser cursada, já que o curso tinha como objetivo expresso em seu regulamento, “desenvolver métodos e técnicas de pesquisa e de transmissão de informações nas áreas de Filosofia, História e Ciências Sociais”. A ausência dessa disciplina, os/as alunos/as classificavam como uma “incoerência” entre os objetivos e o currículo. Além da disciplina, solicitavam a inclusão de “outras técnicas de pesquisa, além da Paleografia”, tendo em vista a utilidade para “o estudo de diferentes épocas”.

A resposta da Direção do Instituto, pela pessoa da professora Creusa Capalbo, da Filosofia, destacava que “não competia ao Diretor Adjunto de Pós-Graduação pronunciar-se sobre as disciplinas que compõem a estrutura curricular dos cursos” e que tal competência seria dos Departamentos (de História no caso) e do CEPG (Conselho Superior de Ensino para Graduados). Considerava ainda que, uma vez tendo sido autorizado pelo CEPG não via “em que esta competência poderia ser considerada incoerente em relação à regulamentação do IFCS”. A Diretora, então, fez encaminhamento do documento ao coordenador do curso de Mestrado em História, o professor Eremildo Luiz Vianna que, a respeito da reivindicação curricular, atendia ao pedido feito no último parágrafo do item 1 (inclusão de outras técnicas de pesquisa) informando que o Corpo Deliberativo iria examinar e estudar a proposta da Comissão de Mestrado de estabelecer-se o estudo no próximo 2º semestre de 1980, da disciplina Técnica de Pesquisa (épocas Moderna e Contemporânea).

Pode se depreender dessa disputa algumas considerações importantes: a) apesar de ainda estarmos em 1979, em plena ditadura e sob a vigência da lei Suplicy (revogada por completo somente em 1985) os alunos já se organizavam politicamente (no sentido amplo da palavra) para criticar o currículo e a forma de organização do curso (outras reivindicações que constam do abaixo assinado); b) os/as estudantes dirigem-se a diretora

do Instituto, pulando uma escala da hierarquia acadêmica, provavelmente pelo fato de ser o Eremildo Viana a quem deveriam se dirigir; c) a diretora posiciona-se de forma protocolar e, diria, burocrática, ao afirmar que não é sua competência comentar o currículo e por outro lado dizer que não enxergava incoerência já que havia sido aprovado pelas instâncias competentes; d) por fim, o professor Eremildo Viana passa ao largo da primeira (e principal) reivindicação sobre o currículo, a inclusão como obrigatória da disciplina Metodologia e Teoria Histórica, parecendo ignorar tal pleito, mas compromete-se a comprometer as instâncias responsáveis para estudar a segunda proposta (inclusão de outras técnicas de pesquisa).

O curso de mestrado atravessou a década de oitenta sem maiores problemas, tendo sido avaliado positivamente nas subsequentes avaliações (1984, 1989), inclusive recebendo conceito A pela Capes nesta última¹¹⁹. Em 1992, o programa criou o curso de doutorado, já em processo de implantação desde 1989, pelo menos, segundo relatório da avaliação da Capes do mesmo ano. Em 1991, foi criada uma Comissão Coordenadora¹²⁰, presidida pelo professor Francisco Fálcon e, em 22 de maio de 1992, teve aprovada a criação do curso, na universidade, pelo CEPG. Em 14 de abril de 1992, os pareceristas José Jobson de Andrade Arruda, da Usp e Braz Augusto Aquino Brancato, da Puc-RS, recomendavam fortemente a autorização do funcionamento do curso de doutorado que se apresentava, àquela altura, como

um corolário natural do desenvolvimento do Curso de Mestrado, que por seus méritos recebeu da CAPES a classificação A, merecendo, destarte, todo apoio das instituições financeiras e formadoras de pessoal docente do país, especialmente através da concessão de bolsas e indicação para o PICD (CAPES, 1979-1997)

Junto à criação do doutorado, foi reformulada a área de concentração passando a abranger o eixo História e Sociedade, com duas linhas de pesquisa, Sociedade e Política e Sociedade e Cultura, ao que foi adicionada uma terceira após 1992, Sociedade e Economia, que reunia “estudos econômicos libertos dos tradicionalismos clássicos [–

¹¹⁹ Nota-se que, nessas avaliações, ainda não estava presente o foco no critério da produção científica. A avaliação realizada pela Capes em 1989, refere-se à produção científica do biênio 1985/1986 como “satisfatória, coerente e regular”, apresentando o seguinte perfil: “Livros no País = 04; Livros no Exterior = 01; Artigos no País = 07; Artigos no Exterior = 01; Trabalhos e Resumos em Congressos no País = 05; Trabalhos e Resumos em Congressos no Exterior = 01; Outros = 03”. Difícil imaginar um cenário desses atualmente.

¹²⁰ A comissão era composta pelas/os professoras/es Afonso Carlos dos Santos, Célia Freire, Maria de Lourdes Lira, Marida Ceribelli e Ondemar Dias. O coordenador do programa, à época, era o professor Francisco Luiz Teixeira Vinhosa.

marxismo? –] vigentes nos anos 60 e 70”, de acordo com o professor Francisco Carlos Teixeira da Silva (1998, p. XIII).

O professor Carlos Fico, no vídeo comemorativo dos 40 anos do programa, lembra que no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 “as pessoas brigavam enlouquecidamente no programa”. A cisão e consequente criação do programa de História Comparada, deu-se, “em grande medida, em função dessas brigas anteriores”. Esse período, ainda de acordo como o professor (coordenador do PPGHIS entre 2002 e 2006) ficou marcado, ainda, pela organização do programa, que se apresentava “muito confuso”, leniente em relação aos prazos da Capes (PPGHIS, 2022).

A cisão e criação do Programa de História Comparada foi lida pela Capes como “uma expansão dos campos de atuação que conduziu a uma divisão de interesses teóricos e temáticos de que resultou uma segunda proposta de programa que veio a ser credenciada em 2003” (CAPES, 2003). O professor José Murilo de Carvalho lembra que foi o momento mais doloroso de sua trajetória e, no intuito de intermediar a contenda,

fiado no fato de não ter participado das disputas internas anteriores à minha chegada, percebi que não havia como conciliar os dois partidos, tão fortes eram as animosidades recíprocas. Restava-me buscar o mal menor, que era conseguir um divórcio que pelo menos preservasse os direitos dos alunos. Foi o que se verificou, deixando, no entanto, em mim sensação amarga de derrota (CARVALHO, 2013, p. 21).

Como bem observa Bourdieu (1976), “os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos”, o que nos levaria a questionar o lugar que a História Comparada ocupa no campo historiográfico para merecer um programa que carregue seu nome. Questão que mereceria um estudo mais profundo sobre o conflito, suas consequências e sua relação com a produção de docentes e discentes dos programas.

Em 2012, por ocasião da comemoração dos 30 anos do programa, foram criados os prêmios Melhor Tese de Doutorado Manoel Luiz Salgado Guimarães e Melhor Dissertação de Mestrado Ana Lugão Rios em homenagem aos professores que dão nome aos prêmios, falecidos ainda em atividade. Em 2018, o PPGHIS instaurou políticas de ações afirmativas, reservando “um percentual de até 20% (vinte por cento) das vagas para estudantes graduados negros, indígenas e/ou pessoas com deficiência”. Os mesmos 20% foram reservados para as bolsas, destinadas à “estudantes comprovadamente carentes, graduados na rede pública ou na rede privada de ensino superior, levando em consideração fatores como: renda familiar, residir fora do estado do Rio de Janeiro, ter realizado o ensino básico integralmente em escolas públicas”. Esse fato é lembrado pela

professora Monica Lima – e somente por ela – no vídeo comemorativo dos 40 anos do programa:

o que lembro especialmente da minha história no PPGHIS foi quando o PPGHIS, finalmente, assumiu as políticas de ações afirmativas, reservando espaço especial para acesso de pessoas negras e indígenas no seu quadro discente. Sabemos que foi um momento que o PPGHIS fez uma revisão da sua história, o PPGHS pôde assumir que mudava que se transformava e isso é algo muito positivo (PPGHIS, 2022).

6.1.2 PPGH-Uerj – “A história do programa foi de luta”

Se o PPGHIS tem como mito fundador¹²¹ a luta contra a ditadura, dentro e fora da universidade, o PPGH-Uerj parece ter marcado forte em sua história (e sua memória), o enfrentamento das adversidades contra o campo historiográfico regional e, mais especificamente, a superação da desconfiança e do preconceito como condições relevantes para a sua trajetória. Isso é o que se pode depreender, inicialmente, da análise dos depoimentos de professoras e professores do programa que o fundaram ou estiverem desde o início, mas principalmente da fala da professora Lená Medeiros de Menezes, uma das fundadoras, coordenadora por mais de uma gestão e quem esteve incumbida de defender a necessidade da existência do programa nos conselhos superiores da Uerj no ano de sua criação em 1995. Tanto no depoimento concedido para a *live* da Revista Maracanan quando da comemoração dos 25-26 anos do programa, quanto no depoimento escrito pela professora, cinco anos antes, na comemoração dos 20 anos, o registro das lutas, das dificuldades de implantação do programa, sobretudo no que se refere a autorização de funcionamento pela Capes, conduz as suas memórias e, na *live*, acaba por conduzir, de certa maneira, os demais depoimentos, muito possivelmente pelo fato de a professora, pela hierarquia própria do reconhecimento de ter sido uma das principais figuras do programa, ter sido a primeira a falar:

A história do programa, foi uma história de luta. De luta porque a Uerj tinha sobre si, a pecha de escolão. Em verdade, ela se dedicava, e sempre se dedicou muito, à graduação e principalmente à licenciatura inicialmente, porque o bacharelado surgiu depois. Mas também esse ‘escolão’ era usado de uma forma extremamente discriminatória por outras instituições. ‘A Uerj é escolão’. E de alguma maneira, os nossos alunos até compravam um pouquinho esse discurso, embora a Uerj formasse, e formasse muito bem os professores de história. Quando uma nova geração começou a fazer o seu mestrado, o seu doutorado,

¹²¹ Não desejamos afirmar que os eventos não ocorreram, ou que fazem parte de uma história fantasiosa, mas remeter a importância simbólica destes, ou seja, um evento ou um processo que excede sua importância temporal e passa a conter histórias e memórias afetivas para o conjunto da comunidade no qual está inserido.

tomou a si a responsabilidade de mudar esse estado de coisas (MENEZES, 2021).

A *live* de comemoração dos 25-26 anos do PPGH-Uerj teve por intenção declarada abordar as origens do programa, quando se decidiu convidar as professoras Lená Menezes e Lucia Guimarães “por terem sido as primeiras coordenadoras do programa” para terem falas mais extensas (PPGH-Uerj, 2021). “Elas trazem a memória da criação, da concepção e [da] primeira gestão do programa”. De fato, o decorrer das falas vai nessa direção, focando os primeiros passos do programa e apresentando um olhar retrospectivo que vincula as “lutas para existir” ao presente de “orgulho” e “excelência”. Tendo sido a primeira a falar, a professora Lená de Menezes deu o tom da comemoração ao abordar as dificuldades na criação do programa, em contraste com a realidade recente, “de cooperação entre as instituições”. Instituída a comissão de criação e elaborado o projeto do curso de mestrado,

qual não foi nossa surpresa, quando, acabado o projeto, encaminhado à Capes para reconhecimento, nós começamos a ter problemas. E aí, sem citar nome de colega nenhum, obviamente, havia uma espécie de monopólio formado por um determinado grupo interinstitucional que estava presente nos programas existentes no Rio de Janeiro, estava presente na Capes, estava presente também no CNPq (MENEZES, 2021).

Podemos entender o não-dito desse relato como exemplo do *habitus* acadêmico que determina formas de agir e de falar (e silenciar) sobre pessoas e situações dentro do grupo, do campo do qual se faz parte. Por suposto é razoável que se escolha pela autopreservação evitando fazer uma acusação injusta, mas por outro, mesmo ela, ou o programa tendo sido vítima de injustiça, como será debatido adiante, o código de conduta do *homo academicus* implica em manter a crítica até um certo limite de modo a não causar grandes danos a estrutura do campo. Essa é, de certa maneira, a mesma postura que os programas e os docentes parecem ter com a Capes. Apesar de toda a heteronomia, que no fundo reconhecem, reconhecem igualmente, que a agência é composta por pares do próprio campo. Adiciona-se o peso, nada leve ou irrelevante, da avaliação, que conduz às possibilidades de financiamento e, em última instância à própria existência dos programas e do prestígio e capital simbólico com ele advindos.

Sobre essas dificuldades enfrentadas pela comissão de professoras/es que propuseram a criação do programa, a professora Lúcia Guimarães oferece, em seu depoimento escrito para a comemoração dos 20 anos do programa, uma possibilidade de

entendimento, de justificativa daquilo que a professora Lená de Menezes sugeriu, mas não explicitou:

Num primeiro momento, entretanto, a escolha da ‘área de concentração em história política’ para o Programa não foi muito bem-vista, as pessoas não entenderam que, naquela época, a UERJ era um pouco vanguarda. Por quê? Hoje, fala-se em ‘retorno’ da história política, quando na verdade não é exatamente isso, mas um revigoramento. (...) a ideia de uma concentração em história política sofreu muitas críticas, não diria na esfera nacional, porém aqui, no Rio de Janeiro. O meio acadêmico de então achava que nós, na UERJ, faríamos uma história do “nome-e-data” (GUIMARÃES, 2015, p. 103-104).

Fonte importante para entendermos a história do Programa são as deliberações do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Uerj (CSEPE) nas quais constam os regulamentos e suas modificações nesses mais de 25 anos. Através desses regulamentos podemos observar e analisar a evolução do programa, em sua relação com as recomendações da Capes, inicialmente e em suas características mais importantes, bem como levantar questões referentes a dinâmica dessa evolução. Em seu primeiro regulamento, aprovado na Deliberação CSEPE nº 11 de 10 de maio de 1995, o PPGH-Uerj estava organizado em torno da área temática História Política e Relações Internacionais e não havia divisão em Linhas de Pesquisa. Tinha por objetivos,

promover a pesquisa sistemática e o aprofundamento da reflexão histórica nas áreas da História Política e das Relações Internacionais; estimular e promover a cooperação, nos níveis teórico e metodológico de pesquisadores, docentes e alunos de História, no intuito da elevação do nível acadêmico da UERJ em geral e, em especial, do Departamento de História; estabelecer um centro de referências documentais na área de concentração privilegiada pelo Programa e; atender à demanda crescente existente com relação a estudos de Pós-Graduação, que privilegiem as novas tendências e posturas da História Política e das Relações Internacionais (UERJ, 1995).

O programa seria administrado por uma Comissão de Pós-graduação (CPPGH), constituída por um Coordenador Geral, um Coordenador Adjunto; dois Professores responsáveis pelas linhas de pesquisa – apesar de não estarem discriminadas na portaria – e um representante do corpo discente. O Coordenador Geral e o Coordenador Adjunto deveriam ser necessariamente professores do corpo permanente do PPGH pertencentes ao Departamento de História, eleitos em votação direta, secreta e paritária pelos integrantes do corpo docente do programa e pela representação estudantil. Seus mandatos valeriam por dois anos, podendo ser reconduzidos uma única vez.

Encontramos no Processo Capes 3154/1998 alguns documentos referentes ao processo de avaliação da proposta de curso de mestrado do PPGH-Uerj. Apesar de não conter o projeto, nem mesmo a Ficha de Avaliação do Grupo Técnico Consultivo - GTC da agência, a documentação apresenta algumas pistas importantes que dialogam com os relatos e outros documentos aqui apresentados. Em primeiro lugar, a Sub-Reitoria de Pós-Graduação da Uerj foi informada, em 14 de novembro de 1995 que, em reunião ocorrida sete dias antes, “após discussões ocorridas e a apreciação do(s) parecer(es) da consultoria científica externa” o GTC decidira por não recomendar o curso de História¹²² por constatar “deficiências em alguns aspectos questionados pelos consultores, considerados fundamentais para o desenvolvimento dos cursos” (CAPES, 1995-1998). À época, a Capes era presidida pelo professor Abílio Afonso Baeta Neves.

O que diziam os consultores (externos)? Em parecer datado de 25 de agosto de 1995, o professor Amado Luiz Cervo, da Universidade de Brasília, apontava algumas inconsistências no projeto da Uerj, referentes à área de concentração História Política e Relações Internacionais, articulada em duas linhas de pesquisa¹²³: Estado e sociedade e Estado e Relações Internacionais. Tais inconsistências, segundo o consultor, poderiam acarretar “problemas de viabilidade epistemológica e didática”. E prossegue,

Com efeito, o histórico do curso, bem como as orientações de pesquisa de seu corpo docente indicam que estamos diante de um **somatório de interesses independentes**, sem articulação com uma área de concentração propriamente dita. A proposta pretende ‘priorizar’ tanto a história das relações internacionais quanto a história política, mas acena para as vinculações entre Estado e Sociedade e Estado e Relações Internacionais. A área de concentração define, assim, **um escopo de questões científicas muito aberto**, o qual, se reúne a todos num curso, **não reúne em torno de um determinado objeto de estudo nem, tampouco, de uma metodologia de trabalho** (CAPES, 1995-1998 – grifos nossos).

Cervo criticava, ainda, a proposta pelo fato de desconhecer “experiências realizadas e em curso” em outras universidades no Brasil, como a própria UnB, da qual era professor, advogando que a produção na área era rica, diferente do que se entendia no projeto da Uerj. A mesma crítica feita ao que se referia às relações internacionais, o consultor direcionava-as à história política, mas sugeria, enfim, de modo a “atender aos interesses de pesquisa dos professores do curso e ao desenvolvimento científico do país”,

¹²² No mesmo documento, o curso de Análises de Bacias: Formação Preenchimento e Tectônica Modificadora, também em nível de mestrado, não tem sua recomendação para funcionamento aprovada com a mesma justificativa apresentada para o de História.

¹²³ Essa informação nos parece contraditória. As linhas de pesquisa não estão presentes na Deliberação nº 011/95, mas possivelmente constavam no projeto apresentado à Capes.

eliminar a área de concentração e manter apenas a divisão em linhas de pesquisa: a) História das Relações Internacionais; b) Estado e Sociedade.

O consultor não nos pareceu conclusivo em seu parecer, nem afirmando recomendação para credenciamento do curso nem mesmo o contrário, mas deduz-se da leitura de suas conclusões que ele via com bons olhos tanto a história política quanto a história das relações internacionais. A primeira considerava como um “um desafio do qual se esquivaram todos os programas de pós-graduação de história implantados no Brasil”, além de “incoerência e insuficiência [que] terão de ser sanadas um dia, para bem de nosso próprio desenvolvimento político”. Em relação à segunda, deveria ser mais desenvolvida, apesar da existência de um programa consolidado na área (o da UnB), já que poderia “se compreender e se conduzir melhor o processo de inserção internacional do país, que condiciona como se sabe sua formação e sua evolução interna”. Por fim, Cervo valoriza a possibilidade de professores e alunos da Uerj terem a disposição, na cidade do Rio de Janeiro, ricos acervos históricos, como o do Arquivo Histórico do Itamaraty, com “seiscentos milhões de documentos”, segundo o consultor (CAPES, 1995-1998).

No parecer de 06 de outubro de 1995, a professora Maria Lígia Coelho Prado, da Usp, é favorável a criação do programa da Uerj, considerando satisfatória a proposta no que se refere à organização administrativa, à organização acadêmica – tanto na área de concentração quanto nas linhas de pesquisa – e ao corpo docente, ainda que o considere com pouco experiência, com doutoramentos recentes. Suas sugestões de modificações relacionam-se às provas de línguas, considerada demasiada por permitir italiano, alemão e espanhol, este último considerado pela professora como obrigatório para alunos de graduação (!); às ementas das disciplinas, cuja bibliografia é confusa e os temas vagos e; finalmente, recomenda que os docentes participem mais de congressos e publiquem em revistas de circulação nacional.

A área de Relações Internacionais não está por acaso e, também, não se trata de algum tipo de “vocação” do Departamento de História da Uerj, como poderíamos dizer, afinal, da História Política. Criado como curso de Especialização em História das Relações Internacionais em 1987, em uma unidade externa ao Instituto de Ciências Humanas – Instituto de Filosofia, Ciências Sociais e História posteriormente e atual Instituto de Filosofia e História – segundo a professora Len  Medeiros de Menezes, a unidade   qual pertencia (Instituto Superior de Estudos Brasileiros e Relações Internacionais) foi extinta, “sem qualquer previsão do que deveria ser feito com professores, alunos e cursos nela abrigados – que se transformaram, por questões políticas

internas, em uma espécie de herança maldita” (MENEZES, 2015, p. 100). Como ex-diretora do Instituto e ex-coordenadora do curso, a professora Lená de Menezes levou ao departamento de História a proposta de incorporação da área, o que, segundo conta, foi aprovado por unanimidade. Relações Internacionais, ainda seria pivô de “pareceres questionáveis” por parte da Capes, segundo a professora, que, se num primeiro momento, exigia-se a divisão do curso em linhas de pesquisa, sem definição de área de concentração – como relatamos acima –, posteriormente seria esta área questionada em seus vínculos com a História Política.

Em 30 de julho de 1996, novamente o professor Amado Luiz Cervo, emite parecer sobre o projeto reformulado do curso. Destacando positivamente as modificações administrativas e didáticas (disciplinas, seleção de candidatos e corpo docente), a exclusão da área de concentração e consequente opção por apenas linhas de pesquisa, o parecerista recomenda a aprovação da proposta, ainda que criticasse a nomenclatura da linha “Estado e Relações Internacionais”, limitada à “corrente do realismo norte-americano”.

“Qual não foi a nossa perplexidade quando um novo parecer questionou a estruturação por linhas de pesquisa, encaminhado a sugestão de que o Programa deveria estar estruturado por área de concentração. Era o retorno à estaca zero”. Essa é a exclamação da professora Lená de Menezes em seu depoimento na comemoração dos 20 anos do programa. Mas ela não se referia ao parecer do professor Amado Cervo que, afinal, havia sugerido a exclusão da área de concentração e, posteriormente aprovado tal ação. O parecer em questão é da professora Maria Antonieta Antonacci, da Puc-SP, que sugeria ao GTC em 08 de outubro de 1996, aguardar “a resposta circunstanciada dos quesitos elencados”, ainda que fosse “a favor da iniciativa e da proposta de um Programa de Mestrado no Departamento de História da UERJ”. Quais eram esses quesitos?

a) Indefinição da área de concentração: atendida a recomendação do professor Amado Cervo de excluir a área de concentração, a professora Antonacci considerou que

se em 1994 havia a pretensão de abarcar reflexões de mais de um campo de estudo, na reformulação de 1996 ficamos diante um vago Mestrado em História, com indefinição do eixo de análises e dos referenciais que nortearão as linhas de pesquisa, pela ausência de uma problemática de ensino/pesquisa que, advinda de uma discussão em torno da área de concentração, orientaria as linhas de pesquisa, além de conferir identidade ao programa (CAPES, 1995-1998);

b) Falta de referência dos projetos de estudo em andamento nas linhas de pesquisa propostas: a parecerista argumentava que embora a proposta do curso de mestrado fosse,

segundo o projeto, um “desdobramento natural das atividades do Departamento de História a nível de graduação e do Curso de Especialização”, não se tinha conhecimento de

temas de pesquisa, de enfoques e corpus documentais que estão na base destas atividades e preocupações frente ao Estado e às relações internacionais, nem quais as temáticas abordadas pelas ‘inúmeras publicações’ de seus professores, que ‘refletem’ a postura assumida pelo Departamento no sentido de pôr ‘fim à versão perversa de desvinculação entre ensino e pesquisa que pairava sobre a instituição’ (CAPES, 1995-1998 – as citações entre aspas foram feitas pela parecerista com base no recurso apresentado);

c) Falta de dados relativos à presença de seus profissionais nos debates e publicações acadêmicas: “a produção acadêmica do corpo docente além de ser pequena no item de publicações, com artigos em revistas locais, aborda temas que, na sua grande maioria, não dizem respeito às questões de política e relações internacionais”;

d) Estrutura curricular do curso: esta não potencializava “a integração ensino/pesquisa”: a parecerista criticava, nesse ponto, a exigência de 20 créditos em “atividades programadas”, consideradas de definição vaga e, também, um número “excessivamente elevado” de 50 créditos no total – contando 30 em disciplinas – o que poderia comprometer a “possibilidade de produção e defesa da dissertação nos prazos previstos” e, finalmente;

e) Ausência de uma bibliografia geral, com mais precisão das bibliografias das disciplinas, visto que “apresentam-se generalizantes e desatualizadas, sem contemplar textos e autores básicos para os recortes e abordagens propostas”.

Optamos por fazer longa citação “desse último e questionável parecer” (MENEZES, 2015, p. 101), por entender que apresenta elementos importantes para análise das contradições e das críticas expostas pelas professoras pioneiras¹²⁴ ao processo de credenciamento do curso/programa de mestrado em História da Uerj. Uma primeira questão se impõe: os pareceres são contraditórios? Sim e não. De fato, enquanto o professor Amado Cervo sugere a exclusão da área de concentração, a professora Maria Antonacci, sugere o contrário. Por outro lado, são pareceres de pessoas distintas e, quando o primeiro parecerista teve a oportunidade de opinar sobre as mudanças no projeto, ele assentiu positivamente. Além disso, diversas questões técnicas foram apresentadas no último parecer e, algumas delas, já estavam sinalizadas nos primeiros pareceres, como a

¹²⁴ Lená Medeiros de Menezes, Lúcia Maria Bastos Pereira Neves, Lucia Maria Paschoal Guimarães e Tania Maria T. Bessone da C. Ferreira.

ausência de produção e circulação nacional dos/as professores/as-pesquisadores/as e as deficiências nas bibliografias das disciplinas, criticadas pela professora Maria Ligia Prado.

Em 19 de dezembro de 1996, em documento endereçado ao Sub-reitor de Pós-graduação e Pesquisa da Uerj, o presidente da Capes informava que o GTC decidira por não recomendar o credenciamento do curso de História, ainda que um dos pareceres “evidencia[sse] tendência positiva”. O GTC considerava o credenciamento “inviável em vista principalmente da inadequação da produção científica intelectual, tanto em quantidade quanto em qualidade dos veículos de divulgação”. Por fim recomendava que uma nova análise deveria ser precedida pelo saneamento de “todos os aspectos considerados deficientes”, bem como pelo envio da “documentação completa e atualizada” (CAPES, 1995-1998).

O Sub-reitor de Pós-graduação e Pesquisa, Reinaldo Guimarães, em 07 de agosto de 1998, enviava ofício ao presidente da Capes, Abílio Baeta Neves, encaminhando o recurso do PPGH-Uerj, contendo, além do projeto reformulado aprovado pelo CSEPE, os currículos dos professores e um exemplar da revista *Dia-logos*, editada pelos alunos do programa. Guimarães é assertivo ao dizer que a documentação enviada pretendia “evitar os mesmos problemas que ocorreram no julgamento de dezembro/96”, incluindo, para tanto, “todas informações referentes à consolidação das etapas desenvolvidas pelo PPGH, nos seus três anos de funcionamento”. Informava ainda que a nova proposta tinha a preocupação de incorporar “as observações dos avaliadores da CAPES, no sentido de adaptar o Programa às mais recentes diretrizes dessa Fundação” e que o programa já vinha contando com apoio financeiro do CNPq (CAPES, 1995-1998). Essa assertividade coincide com o relato da professora Lená de Menezes que entendia que “a questão devia ser resolvida no plano do político e não do acadêmico”, o que a levou a fazer “um pronunciamento incisivo no plenário do CSEPE em defesa do Programa” e solicitar a interveniência do sub-reitor Reinaldo Guimarães¹²⁵ (MENEZES, 2015, p. 101).

¹²⁵ O nome do Sub-reitor não é citado no depoimento de 2015, muito provavelmente pelo fato de a professora ter escrito seu relato sem acesso a documentação do processo de credenciamento, queimada em incêndio nas dependências da Administração central da Uerj em 2007 e baseando-se, portanto, apenas em sua memória. Já no depoimento falado de 2021, a professora sugere que esse era o nome: “Eu, pessoalmente, no momento, compunha o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, falei com o Sub-reitor da época, professor, Reinaldo Guimarães. Eu disse: ‘Olha, está havendo algum problema. Porque o projeto vai pra Capes, são feitas várias questões, são colocadas várias questões, ele retorna, nós consertamos, enviamos de volta, retorna com aquilo que estava antes... Algum problema está havendo’. Aí houve realmente a interferência direta do Sub-reitor de Pós-Graduação à época, que foi direto à presidência da Capes, e ficou constatado que realmente havia algum problema” (MENEZES, 2021).

Em seu relato para a *live* de comemoração dos 25-26 anos do programa, a professora Lúcia Guimarães comenta sobre o fato de a proposta político-epistemológica do programa entrar “numa área de concentração que naquele momento era pioneiríssimo e que também não foi reconhecido”. Mas adiante, entretanto, a professora Lúcia publiciza um outro entendimento para a resistência que se enfrentou:

eu me lembro que havia uma preocupação muito grande de não aumentar o divisor, porque o dividendo era a verba da pós-graduação. À medida que eu aumento o número de programas, eu vou pedir mais bolsas, o divisor vai aumentar e, evidentemente, aqueles programas que dominavam [n]aquela época, já perderiam o domínio, como hoje em dia já não dominam mais, vamos falar a verdade (GUIMARÃES, 2021).

Essa justificativa pode representar uma motivação importante das idas e vindas do projeto para a Capes e da necessidade de intervenção da alta gestão da Uerj, junto ao órgão, para que o programa pudesse existir, como relatam as professoras. Ela se coloca no plano do que significa a relação dos programas de pós-graduação no Brasil com as agências de avaliação/regulação/financiamento, naquilo que temos chamado, nos baseando em Florestan Fernandes (1979; 2020) e Roberto Leher (2018), de heteronomia. Os programas não existiriam e não existem, atualmente, sem o investimento dos órgãos, sem o aporte financeiro que esses órgãos fazem anualmente. O orçamento das universidades federais e estaduais não é suficiente (ou não quer ser por parte do Estado) para a existência da pós, o que implica em um orçamento “paralelo”, controlado diretamente pelas agências (estatais) e submetidos a avaliações e controles muito mais rígidos que os outros setores da universidade (graduação e extensão). Por outro lado, pode não fazer muito sentido uma tentativa de estagnação da pós-graduação brasileira, considerando-se que a política nacional, desde sua implementação na década de 1970, sempre esteve voltada para a expansão, seja em nível geral, inicialmente, regional/interiorização, em seguida, ou internacional, mais recentemente. Há de se considerar os parênteses que significou na década de 1990, sobretudo no Governo FHC, o financiamento da educação superior pública que viu minguar suas fontes e, com ela a pesquisa e a formação a nível pós-graduado.

Puro exercício de poder por parte de um grupo interinstitucional que não estava representado na UERJ? Resquícios da discriminação ao ‘escolão’? Medo da concorrência na disputa por alunos? Nem naquela época nem nos dias de hoje os reais motivos puderam ser comprovados (MENEZES, 2015, p. 101).

É preciso concordar com a resposta que a professora Lená de Menezes oferece às perguntas que ela mesmo faz. A análise da documentação, cotejada com os depoimentos das professoras pioneiras do programa parece indicar algumas contradições no entendimento das dificuldades enfrentadas para o credenciamento do mesmo. Se os pareceristas, apesar de críticas à composição metodológica da área, não se opõem, de fato, ao desenvolvimento de um curso pautado na perspectiva da História Política e da História das Relações Internacionais, pelo contrário, chegando a ser elogiada a escolha tanto pelo professor Antonio Cervo quanto pela professora Maria Lígia Prado, ainda que mais fortemente problematizada pela professora Maria Antonieta Antonacci, tampouco temos condições, estudando os documentos disponíveis, de desdizer a memória das professoras pioneiras, tendo em vista o fato de não nos ser possível avaliar o “clima epistemológico” do período de criação do curso no Rio de Janeiro, para aferir se, realmente, a História Política era incompreendida pelas/os demais historiadores/as das outras universidades – e talvez, nunca teríamos uma resposta “sincera” dos pares, admitindo tais fatos; talvez somente as próprias professoras pioneiras tenham essa resposta e as relações de reciprocidade entre pares de um mesmo campo não permite revelar. Podemos apontar, entretanto, que, embora não tenhamos um veredito dessa história, a memória que se construiu em torno da criação do programa e das dificuldades enfrentadas, favoreceu a reiterada afirmação da escolha político-epistemológica do programa e o consequente desenvolvimento posterior do mesmo. A pecha do “escolão” era tão forte a ponto de enviesar a reação do próprio programa aos pareceres? Voltaremos a esse tema ao final desse subcapítulo.

Finalmente, o programa seria aprovado no final de 1998. Em parecer datado de 09 de novembro de 1998, a Comissão de Consultores Científicos coordenada pela professora Maria Helena Capelato¹²⁶, da Usp, recomendava ao CTG a implantação do programa, argumentando que, além de atendidas as recomendações dos pareceres anteriores, a versão do projeto analisada na oportunidade, “revela que a equipe proponente, a estrutura acadêmica e as condições materiais são qualificadas e compatíveis com o que é exigido para a implantação de um Mestrado” (CAPES, 1995-1998). Naquele ano, a avaliação da Capes já havia sofrido algumas mudanças (discutidas no capítulo 4) e isso se refletia na ficha de avaliação e, também, na nota que se atribuía, ficando, o programa, com nota 3

¹²⁶ Compunham a Comissão, ainda, o professor Ronaldo Vainfas e as professoras Margarida de Souza Neves e Silvia R. F. Petersen. Apenas a assinatura dessa última consta no documento, ao lado da coordenadora.

àquela altura. Os dois pontos mais polêmicos do projeto, no nosso entendimento, foram avaliados da seguinte forma pela Comissão: a) produção docente: Capelato e demais professores consideravam que o corpo docente da Uerj era “um grupo produtivo e informado quanto às discussões historiográficas clássicas e às novas questões que se colocam ao historiador na atualidade” e, portanto,

a produção científica é satisfatória, encontra-se distribuída equilibradamente entre os docentes e inclui numerosos livros, capítulos, artigos em veículos internacionais e nacionais, participação em bancas, consultorias, comunicações em congressos, orientação de dissertações e iniciação científica, organização de eventos etc. (CAPES, 1995-1998);

b) área de concentração: o programa havia definido como área a História Política, em atendimento ao parecer da professora Antonacci. A comissão reconhecia que o “esforço por sua definição incorpora algumas das discussões atuais sobre o tema”, mas sugeria que deveria apresentar “uma formulação mais consistente”, de modo a incluir perspectivas analíticas “não tributárias apenas da vertente Anais/Nova História”, além da produção nacional. Por fim, recomendava que era preciso explicitar mais detalhadamente como as linhas de pesquisa se articulariam à área, além de “indicar como será viabilizada a interdisciplinaridade” (CAPES, 1995-1998).

Fálcon, em seu depoimento no primeiro volume Revista Maracanan no ano de 2000, certamente ciente das dificuldades acima expostas, alertava ao programa que viria a tentar (e conseguir) criar o doutorado pouco tempo depois, para a necessidade de

estudar com todo cuidado a estrutura e funcionamento do ‘sistema’, familiarizando com suas regras e práticas; empenhar-se na adequação da sua proposta aos parâmetros existentes; se necessário, é o caso de rever a proposta a fim de ajustá-la à ‘realidade’; dialogar sempre, **evitar o confronto. Recomendações conformistas**, bem o sei, mas acima de tudo, pragmáticas (2000, p. 131 – grifos nossos).

Recomendações, acrescentaríamos, muito realistas de quem participou ativamente da criação de dois programas anteriores, o da UFF e o da UFRJ. O texto foi escrito em agosto de 1997.

É pertinente mais uma vez, lembrar a análise que Bourdieu faz sobre o campo científico. Existe uma correlação necessária entre os interesses específicos de um grupo (no caso, as professoras pioneiras) e a delimitação político-epistemológica (e aqui incluímos, também, os aspectos metodológicos) do campo científico, no caso, o movimento de afirmação da História Política como uma vertente suficientemente consolidada e capaz de agregar historiadores/as às suas convicções teóricas. Nas palavras do autor,

na luta em que cada um dos agentes deve engajar-se para **impor o valor de seus produtos e de sua própria autoridade de produtor legítimo**, está sempre em jogo o poder de impor uma definição da ciência (isto é, a delimitação do campo dos problemas, dos métodos e das teorias que podem ser considerados científicos) que mais esteja de acordo com seus interesses específicos (BOURDIEU, 1976 – grifos nossos).

Passada a tempestade, viria a calmaria e, alguns anos depois, o curso de Doutorado. Em resumo, podemos deduzir que a criação do curso se deu sem grandes polêmicas, tendo seguido naturalmente a evolução do mestrado. Isso se reflete tanto na memória do corpo docente: as menções a este período não apresentam as mesmas questões que aparecem na criação do mestrado: a professora Lená Menezes, por exemplo, lembra que lhe “custou noites de sono” finalizar o projeto e que teve a alegria de ser a primeira coordenadora (MENEZES, 2021), enquanto a professora Lúcia Guimarães relata que o programa já tinha “massa crítica suficiente” com “uma unidade interna, um corpo docente e discente expressivo e uma estrutura curricular consolidada” já em condições de “prosseguir para o doutorado”¹²⁷ (GUIMARÃES, 2015, 2021); quanto nas deliberações internas da Uerj: se para o mestrado, tivemos três versões de regulamentos, culminando, apenas em 1998, na versão definitiva, para o doutorado, encontramos somente uma versão, a que consta na Deliberação CSEPE nº 023/2004.

Analisando a documentação presente no Processo Uerj 7512/2003¹²⁸, observamos que, assim como no caso do mestrado, como relata a professora Lená Menezes, o processo de implantação do doutorado, “no plano interno, correu sem qualquer sobressalto” (2015, p. 101). “Aprovado, por unanimidade nas instâncias internas do IFCH, o projeto foi encaminhado para a aprovação no Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (hoje de Ensino, Pesquisa e Extensão), onde também não sofreu ressalvas em sua aprovação”. Essa citação refere-se ao depoimento da professora sobre a criação do programa e do curso do mestrado, mas pode ser facilmente reproduzida para o doutorado. Após parecer da professora Lucia Maria Bastos P. Neves, titular de História Moderna, aprovado por unanimidade na Comissão Permanente de Pós-Graduação e Pesquisa (CPPPG/CSEPE),

¹²⁷ Em geral, os relatos que aparecem sobre esse momento vão na mesma linha: uma evolução natural, interesse dos professores e um programa organizado e preparado para tal empresa (MENEZES, 2015; 2021; GUIMARÃES, 2015; 2021; NEVES e FERREIRA, 2015; NEVES, 2021).

¹²⁸ Apesar dos esforços da equipe de Gestão de Projetos e de Arquivo da Capes, dignos de agradecimento, novamente, não conseguimos acesso as fichas de avaliação do projeto de implantação do curso de doutorado do PPGH-Uerj. Nossa análise, portanto, foi baseada na memória das professoras, escrita e falada nos depoimentos e, dessa vez, no processo interno de aprovação do curso na Uerj (UERJ, 2003).

em 22 de agosto de 2003, e relatoria da mesma professora no plenário do CSEPE¹²⁹, o curso de doutorado tinha sua criação aprovada pelos conselheiros, em sessão de 14 de novembro de 2003. Seria recomendado pela Capes meses depois, em 10 de fevereiro de 2004. Passando a contar com mais uma linha de pesquisa, “Política e Cultura”, o programa sofreria mais algumas modificações importantes, tornando-se mais complexo em seu regulamento, por exemplo, com a criação de comissões Acadêmica, de Bolsas e de Apoio Financeiro (UERJ, 2013).

Dez anos depois, a linha de pesquisa de Relações Internacionais viria a se tornar um programa independente com curso de mestrado próprio, separado da História. Em funcionamento desde 2009, o curso de mestrado teria aprovação nas instâncias da Uerj em dezembro do ano anterior¹³⁰ e na Capes em 18 de setembro de 2008; o doutorado seria aprovado já em 2015 pela Capes¹³¹. A documentação que registra parte dessa trajetória encontra-se, também no mesmo processo 7512/2003 e nela consta algumas alterações no programa de História, além da saída do curso de Relações Internacionais (RI). De um conjunto de 31 (trinta e uma) modificações, o parecerista na CPPPG/CSEPE, o professor de Economia Otávio Augusto Fontes Tourinho destacou algumas delas, as quais reproduzimos a seguir, resumidamente: a) o PPGH deixa de ter o Departamento de História como unidade executora, vinculando-se diretamente ao Instituto; b) as linhas de pesquisa passam a ser duas: Política e Sociedade e Política e Cultura; c) saída de sete professores, sendo 3 para o programa de RI e outros 4 por motivos diversos; d) modificações nos critérios de credenciamento e permanência do Corpo Docente, passando a se exigir seis publicações no prazo de dois anos (artigos) ou um livro, com ao menos um artigo classificado entre A1 e B2; orientação de pelo menos uma dissertação a cada três anos e oferecimento de ao menos uma disciplina a cada três semestres; e) possibilidade de credenciamento de professores com carga horária semanal de 20h como colaboradores; f) fixação de um máximo de oito orientações simultâneas para cada docente e duas para os colaboradores; docentes sem bolsa de produtividade CNPq passam

¹²⁹ O conteúdo do relato é o mesmo do parecer, como era de se esperar, mudando apenas a data e a quem se dirige. Entretanto, a professora esqueceu de retirar a expressão “desta Comissão”, ao finalizar o parecer e solicitar aprovação pelos membros (conselheiros) do CSEPE, o que acabou por ser feito à caneta, rabiscado.

¹³⁰ Deliberação 032/2008 de 19 de dezembro de 2008. Em 2012, foi criado o Departamento de Relações Internacionais e o curso de graduação, vinculados ao IFCH, respectivamente, através das Deliberações nº 021 e 022/2012.

¹³¹ Dados disponíveis em

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=31004016057P9. Acesso em 05/05/2023.

a poder orientar teses de doutorado; g) extensão de 48 para 54 meses de tempo de integralização do doutorado; h) permissão de trancamento de matrícula por seis meses, desconsiderado o período para fins de integralização e; i) retirada da grade curricular das disciplinas que compunham a área de RI.

Observamos que houve ao menos duas ressalvas por parte do parecerista: 1) critérios de ingresso e permanência de docentes no programa; 2) tempo de integralização do curso. Em ambas as ressalvas, o parecerista solicitava que fossem adequadas as exigências da Capes, o que foi respondido em 05 de novembro de 2012, pela professora Tania Bessone, coordenadora do programa à época, afirmando que tais quesitos já estavam adequados às exigências e a flexibilidade da Capes (no que se refere a maior tempo de integralização do doutorado). Em 08 de abril de 2013, o parecerista Otávio Tourinho reproduzia o argumento da coordenadora e recomendava à CPPPG a aprovação da reformulação do PPGH. Em sessão do dia 15 de agosto de 2013, as mudanças foram enfim aprovadas pelo CSEPE.

O quadro abaixo apresenta um resumo da evolução do programa, destacando as principais características encontradas em cada período, descritas nas Resoluções (“Destaques”) bem como as áreas de concentração e as linhas de pesquisa.

Quadro 1 – Comparativo dos principais pontos dos regimentos do PPGH-Uerj

	011/95	022/96	027/98	023/2004	022/2013
Destaques	Criação do programa	Inclusão de linhas de pesquisa	Modificação na carga horária e número de créditos das disciplinas bem como no elenco delas, inclusive com quadro de equivalências; criação do colegiado; credenciamento do curso	Criação do doutorado; complexificação da organização do programa com a criação das demais comissões hoje existentes.	Saída de Relações Internacionais que passou a existir como um programa independente; desvinculação do programa ao Departamento de História
Área de concentração	História Política e Relações Internacionais	Estado e Relações Internacionais; Estado e Sociedade	História das Relações Internacionais e Política e Sociedade	História Política	História Política

Linhas de Pesquisa		Estado e Sociedade, Estado e Relações Internacionais	História das Relações Internacionais e Política e Sociedade	Política e Sociedade, Política e Cultura e Relações Internacionais	Política e Sociedade, Política e Cultura
---------------------------	--	--	---	--	--

Fonte: Resoluções CSEPE-Uerj nº 011/95, 022/96, 027/98, 023/2004 e 22/2013

6.1.3 PPGH-Unirio – “A gente forma professores do nível da pós-graduação”

A ideia inicial do programa foi aprovada na Resolução 2.563 de 13 de julho de 2004 pelo Reitor da Unirio, professor Pietro Novellino, *ad referendum* do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), na qual constava o Projeto e Normas Regimentais do curso de mestrado, para ser apresentado a Capes, condicionando a sua “efetiva implantação” à recomendação da agência e à decisão final do CONSEPE (UNIRIO, 2004). Poucos meses depois, a área de História da Capes avaliava negativamente a proposta de implantação do curso. Em parecer datado de 05 de setembro de 2004, a comissão formada pelas/os professoras/es Maria Stella Martins Bresciani; da Unicamp, Maria Bernardete Ramos, da UFSC e; Estevão Rezende Martins, da UnB, considerava insuficientes os quesitos relacionados ao apoio institucional da Unirio¹³² para implantação do curso; a adequação da proposta do curso com a área de concentração em História das Instituições, que apesar de representar “um recorte promissor, os enunciados e os desdobramentos parecem fortemente vinculados à história do Brasil colonial ou imperial”. Em relação à produção, à dimensão e ao regime de trabalho docente, a avaliação era positiva, assim como as condições de infraestrutura (CAPES, 2004-a).

Encontramos na documentação sobre a criação do curso, um ofício da Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, datado de 08 de junho de 2005 e endereçado ao diretor de Avaliação da Capes à época, Roberto Janine Ribeiro, que pretendia dar conta da primeira crítica. Dizia o documento assinado pela Pró-reitora Florence Romijn Tocantins que a Pró-reitoria comprometia-se em “apoiar acadêmica e administrativamente a implantação e implementação do Programa de Pós-Graduação em História das Instituições” (UNIRIO, 2005-a). No mesmo sentido, a Reitora Malvina Tania Tuttman, dois dias antes, também

¹³² Segundo o documento, “não constam informações acerca das deliberações administrativas da instituição especificamente vinculadas a esta proposta. Consta um anexo com o estatuto da Uni-RIO, irrelevante para a análise deste quesito. Os dados constantes dizem respeito a outros centros, laboratórios e atividades afins, cujo funcionamento e cujos resultados dependem em parte não negligenciável de outras instituições de apoio e fomento externas à instituição proponente” (CAPES, 2004-a).

se dirigia ao diretor de Avaliação da Capes, em ofício, afirmando que o fortalecimento da pesquisa e da Pós-Graduação estrito senso era um dos principais eixos do Plano Gestor da universidade; destacava ainda a excelência do corpo docente da área de História e a importância da criação do curso para o Rio de Janeiro (UNIRIO, 2005-b).

A comissão de consultores científicos da Capes, solicitava, em ofício datado de 12 de julho de 2006 que o programa “ao invés de admitir quinze pós-graduandos por seleção anual, reduz[isse] este número para dez ingressantes, de modo a adequar o número de discentes à proporção e número de docentes em regime de dedicação exclusiva” (CAPES, 2006-a). Tal solicitação tinha relação com a necessidade de se ter ao menos 70% do corpo docente em DE e, o curso, naquele momento, tinha aproximadamente 60, segundo os consultores. O curso seria finalmente recomendado¹³³ em 22/11/2006 pelo CTC-CES em sua 94ª Reunião Ordinária (CAPES, 2006-b).

Aparentemente, com menos dificuldades que seus congêneres, ou, ao menos, sem traumas, o PPGH-Unirio foi criado através da Resolução nº 2823 de 20 de março de 2007, e deu início ao período letivo em agosto do mesmo ano após mais ou menos dois anos de ajustes da proposta inicial. A professora Keila Grinberg, primeira coordenadora do programa, lembra que a primeira proposta de criação do curso de Mestrado foi recusada, segundo ela porque o “corpo docente era muito pequeno”. Como relatamos acima, pelo contrário, a dimensão do corpo docente foi considerada suficiente à época. É provável que a professora tenha confundido suas lembranças com o fato de o programa ter iniciado com admissão de apenas dez alunos, como citado; ou com a criação do doutorado, este sim, questionado inicialmente, entre outros aspectos, em seu número de docentes. Voltaremos a esse momento com mais detalhes.

Os professores Arno Wehling e Maria José Wehling tiveram papel importante como idealizadores do programa ao propor a História das Instituições como área de concentração. O primeiro já havia participado da criação do PPGHIS e, naquele momento, como professor da UNIRIO, foi responsável, então, pela criação de mais um programa de pós-graduação em História. A professora Grinberg lembra, ainda, que quando começou a trabalhar na Unirio foi convidada, junto a outros professores, a fazer parte do programa de pós-graduação em Memória Social, mas já existia a ideia de criar um programa próprio,

¹³³ Assim como no caso da criação do curso de doutorado do PPGH-Uerj, não conseguimos acesso a ficha de recomendação do mestrado do PPGH-Unirio, apesar dos esforços de busca dos setores responsáveis pelo arquivo histórico da Capes. Também não encontramos esse documento no material arquivado junto à Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Unirio. Dessa forma, nossos relatos e análises foram mais sucintos.

específico do campo da História, pelos professores do departamento. Se o programa de Memória Social é composto por professores de diferentes departamentos, diferentes cursos, interdisciplinar, o programa de História “é bem disciplinar” segundo a entrevistada, apesar de criativo (GRINBERG, 2022).

Ainda de acordo com o relato da professora, entre 2007 e 2011, o Departamento de História, ao qual está vinculado o programa, “explodiu”, ou seja, verificou um aumento significativo no número de docentes a partir dos concursos públicos realizados na época do Reuni. Essa explosão significou uma mudança do perfil do corpo docente que acabou por se refletir também na mudança da área de concentração do programa. História das Instituições passou a corresponder a linha de pesquisa “Poder e Instituições” e outra linha foi criada, “Cultura, Poder e Representações”. Essa alteração ocorreu em 2009, apenas dois anos após a criação do programa, mas não sem percalços: “foi um processo conflituoso dentro do programa que resultou na saída do Arno [Wehling] e Maria José [Wehling]”, informa nossa interlocutora. “Pedimos para mudar para as características de quase todos os programas de pós em História, que são muito abrangentes, como o da UFF e o da UFRJ, ao contrário dos programas com foco mais específico, tipo do da Puc” (GRINBERG, 2022).

“Patrimônio, Ensino de História e Historiografia” foi a última linha de pesquisa a ser criada, e guarda uma identidade com o curso de graduação em dois aspectos importantes segundo a professora Keila Grinberg: o Ensino de História e a ênfase em Patrimônio: “o início do curso, de certa maneira, tinha uma grande identidade com a Museologia, como a Biblioteconomia, com a Arquivologia. Então, essa área de Patrimônio, a ideia inicial era de que isso, de certa maneira, juntasse esses cursos todos” (GRINBERG, 2022). Essa característica difere bastante dos demais programas, tanto no que se refere às áreas, como na relação com a graduação.

(...)dentro da grade da graduação, o Ensino de História – que é a minha área na Unirio – está dentro do departamento de História, o tempo inteiro. (...) o estágio, tudo é dentro da História. (...) isso faz muita diferença para a gente começar a tratar a área de Ensino como uma área de investigação e não só como uma área de aula de reprodução (GRINBERG, 2022).

A criação do doutorado parece ter tido influência direta do “boom” do programa em sua capacidade de incorporação de força de trabalho. Apenas três anos após o início do curso de mestrado, a área de História da Capes avaliava a proposta de criação do

doutorado em História da Unirio. O primeiro parecer¹³⁴, datado de 26 de novembro de 2010, rejeitava a solicitação, argumentando que, apesar de haver equilíbrio entre os docentes mais experientes e os mais novos e a produção técnica ser muito boa,

os docentes não evidenciam integração entre si nos projetos de pesquisa, com exceção de dois ou três docentes que publicaram conjuntamente. **Os projetos de pesquisa estão precariamente distribuídos entre as duas linhas**, sendo que a maior parte dos projetos está vinculado à linha "Instituições, Poder e Ciência" (10 projetos) e menos vinculados à linha "Cultura, Poder e Representações" (5 projetos). Observou-se a **vinculação forçada de alguns projetos à linha 'Instituições, Poder e Ciência'**, o que reforça a ideia de que esta linha tenha abarcado as "antigas" e a linha de "Cultura, Poder e Representações" configura a novidade (CAPES, 2010-b – grifos nossos).

Em 17 de outubro de 2012, a comissão de consultores¹³⁵ recomendava ao CTC a implantação do curso de doutorado, com conceito 4. Aparentemente, a saída para a criação do doutorado encontrada pelo programa foi estabelecer uma parceria com o Museu de Astronomia e Ciências Afins – Mast, vínculo que já existia junto ao curso de mestrado. Isso possibilitou a incorporação de cinco docentes permanentes, o que a comissão avaliadora classificou como uma “proposta criativa”. Àquela altura, o programa tinha a História Social como área de concentração, articulada às linhas de pesquisa “Instituições, Poder e Ciências”, “Cultura, Poder e Representações” e “Patrimônio, Ensino de História e Historiografia”. Em suma,

a criação de um curso de doutorado na UNIRIO está plenamente justificado (sic) pela maturidade científica dos docentes do programa, sua comprovada capacidade de formação de mestres (dos 42 aprovados de 2007 a 2010, foram defendidas 36 dissertações até junho de 2012) e pelo mérito da proposta acadêmica apresentada. (CAPES, 2012).

Em 2013, finalmente, através de duas Resoluções (4064 e 4065 de 15 de março de 2013), o PPGH-Unirio reestruturou seu curso de Mestrado e criou o curso de Doutorado, ambos em parceria com o Mast. Nessa reformulação, foi incorporado o termo “Ciências” a linha de pesquisa “Instituições e Poder”, passando a se denominar “Instituições, Poder e Ciências”. Na descrição da linha, “a ciência é compreendida a partir

¹³⁴ A comissão avaliadora era composta pelas/os professoras/es Raquel Glezer - Usp - Coordenadora da Área, Luiz Carlos Soares - UFF, Carlos Fico da Silva Junior - UFRJ, Claudia Wasserman - UFRGS, Euripedes Funes - UFC, Jose Miguel Arias Neto - Uel, Maria Bernardete Ramos Flores - UFSC, Marluza Marques Harres - Unisinos e Dulce Amarante dos Santos - UFG.

¹³⁵ Compunham-na, à época, os/as professores/as Carlos Fico da Silva Junior - Uerj (Coordenador da área), Claudia Wasserman - UFRGS (Coordenadora adjunta), Ligia Belini – UFBA, Silvana Barbosa Rubino – Unicamp. Como Membros Externos: Carlos Frederico Oliveira Graeff (Materiais) Gilberto Kac (Nutrição).

de seu processo de institucionalização envolvendo desde a criação de institutos de pesquisa até o complexo jogo entre a construção de teorias, as novas tecnologias e a sociedade”¹³⁶. A professora Keila Grinberg relata que, à época, o programa não possuía corpo docente suficiente para criar o curso de doutorado e, sendo procurados pelo Museu e tendo a experiência da Museologia da Unirio que possui um programa em parceria com o Mast como precedente, decidiram estabelecer a parceria:

O Mast se incorpora a qualquer linha. Na época, para abarcar, a gente introduziu a palavra “Ciências” na linha de instituições, mas porque a gente não podia criar uma área de concentração porque ia ser muito restrita, mas não significa que as outras não possam trabalhar com Ciência também (GRINBERG, 2022).

A professora entende que, diferente dos programas criados ainda na década de 1980, como os da UFF e da UFRJ – o da UFF, na verdade, foi criado ainda na década de 1970 – o PPGH-Unirio, bem como o programa da UFRRJ, o qual é lembrado pela entrevistada com certa constância, são diferentes, por terem sido criados em um momento no qual a profissionalização e a necessidade de cumprimento de prazos já era uma realidade, por assim dizer, mais rígida. Acrescentaríamos, portanto, que tais programas, já nascem mais adaptados as relações de heteronomia com as agências de avaliação/regulação/financiamento.

6.1.4 Sínteses comparativas

“O passado. Onde ele começa?”, se perguntava Detienne (2004) ao comparar os regimes de historicidade de diferentes civilizações e, assim, refletir sobre o significado de história e da operação histórica. Onde começa o passado do PPGHIS? Em 1982, quando é reconhecido pela Capes? Em 1979, ano da primeira turma de mestrado e quando começam os processos – seja no sentido administrativo, seja no de conjunto de ações e eventos históricos – de reconhecimento? Em 1970, quando se inicia o curso de aperfeiçoamento “de nível de mestrado”? Para que o passado exista, ele precisa ser algo diferente do presente? Qual o valor que se atribui às mudanças ou a continuidade. No PPGH-Uerj, a continuidade não somente está presente como está viva, fisicamente, autorizada a falar do passado e autorizar o passado possível, desejável... A partir da análise do processo de criação e consolidação dos programas, assim como da memória sobre eles,

¹³⁶ Extraído de <http://www.unirio.br/cchs/ppgh/programa/linhas-de-pesquisa>. Acesso em 31/12/2022.

podemos propor uma síntese comparativa entre os três programas no que se refere à dinâmica de constituição e manutenção de um campo científico.

Se o PPGHIS optou por História Antiga e Medieval no seu início, isso se deveu (quase) exclusivamente à titulação do corpo docente, ao invés de uma opção temática ou logística (em termos de acesso a fontes e bibliografias). Marca da memória do PPGHIS é a superação do período ditatorial, representado na História pelo famigerado Eremildo Viana: um “tempo heroico”. A citação que dá título ao subcapítulo sobre a trajetória do PPGHIS é do professor Francisco Carlos Teixeira da Silva em depoimento para o vídeo comemorativo dos 40 anos do PPGHIS, comemorados em 2022, e refere-se a um espaço físico, o que hoje conjuga a secretaria, a sala de reuniões e a sala de defesa, mas poderia muito bem se referir, de maneira imaterial, às relações profissionais e pessoais no atual Instituto de História da UFRJ. O combate à ditadura, a anistia dos professores, que enfim, de volta, lograram fundar o programa, se resume, também, na figura da professora Eulália Lobo, primeira coordenadora do PPGHIS já reconhecido pela Capes, lembrada com carinho e honra pelos professores mais antigos.

O PPGH-Uerj, em suas afinidades teóricas, vinculou-se à História Política (e, posteriormente, à Cultura Política) em função da formação comum das professoras pioneiras que realizaram o doutoramento na Usp. A memória desse processo, entendida como uma luta para superar o preconceito duplo ao “escolão” e à perspectiva teórica de “vanguarda” da História Política fixou-se no programa. Mas o que significava, afinal, a pecha de escolão que a Uerj tinha antes da pós-graduação? A Uerj era reconhecida por ter uma formação básica sólida e, principalmente, por formar licenciados capazes de concorrer e alcançar as vagas públicas no magistério estadual e municipal. Isso faz parte da memória das professoras, inclusive (MENEZES, 2021; GUIMARÃES, 2021). “Escolão”, por outro lado, significava também a inexistência de pesquisa, ou seja, nesse ponto, a Uerj era apenas uma escola de nível superior, enquanto as outras universidades já eram “universidades” num sentido mais amplo, nas quais a pesquisa se desenvolvia e, com ela, os sujeitos dos/das professores/as-pesquisadores/as. É nesse sentido que ser uma escola, um “escolão” era pejorativo: apenas ensina, não produz conhecimento.

O investimento em pesquisa requeria uma mudança de política da universidade que pudesse se reverter em incentivo econômico aos professores ao longo de suas carreiras. É sintomático, por exemplo, que a Uerj não tenha criado o programa de História antes de 1995, ano justamente da criação do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística – PROCIÊNCIA, instituído através da Deliberação 001/95 e cuja

função é conceder bolsas para os docentes. A Uerj não tinha, na época, o instituto da Dedicção Exclusiva (DE) e ficou sem tê-lo até o ano de 2012. Embora, em termos gerais, o programa fosse uma espécie de compensação financeira a ausência da Dedicção Exclusiva, este não deixou de existir e permanece vigente até a escrita dessa tese.

A professora Lená de Menezes, se encaminhando para o final do seu depoimento no vídeo comemorativo de 2021, diz que a história do PPGH-Uerj “foi uma história de luta, [a] Uerj é uma universidade de luta. A Uerj é uma universidade resistente, que soube suplantar a pecha do escolão que também era nos dirigida de forma muito discriminadora e que hoje não existe mais” (MENEZES, 2021). Um dos professores entrevistados para a pesquisa que realizei em nível de mestrado também se lembra da pecha de “escolão” e, além de se referir ao fato de a universidade ser reconhecida apenas como uma universidade de graduação, afirma que “enquanto as universidades públicas, de um modo geral, possue[í]am os seus cursos pela manhã e à tarde, a Uerj privilegiava, como privilégio, o curso noturno” (CADERNO DE ENTREVISTAS, 2015 - Professor A).

O escolão não é uma discriminação somente contra a Uerj e tampouco contra o fato de a Uerj formar muitos professores. As universidades, desde a década de 1960 discutiam internamente a necessidade de pesquisa, pois eram, de fato, apenas escolas de nível superior. No Rio de Janeiro, como descrevemos, as federais UFF e UFRJ criaram primeiro seus programas, a Puc-Rio e a UERJ logo em seguida, nas décadas de 1980 e 1990 respectivamente. A discriminação contra a Uerj tinha por base, também, ser esta uma universidade que há mais tempo possuía curso noturno e, por estar localizada na confluência de estações de trem e metrô, na Zona Norte, vizinha ao morro da Mangueira, atraía mais alunos das classes trabalhadoras, não-brancos, em comparação a UFRJ ou à UFF (e, posteriormente à Unirio), até, pelo menos, a instituição das cotas no ensino superior. O “escolão” como pecha, talvez fosse até um eufemismo que escondia outras discriminações, como o racismo. Com a implantação e a consolidação dos programas de pós-graduação, teria sido derrotado o “escolão”, tanto em seu sentido pejorativo, mas também em seu sentido positivo: o ensino teria sido derrotado em favor da pesquisa?

Tanto o PPGH-Uerj quanto seus congêneres passaram por processos de avaliação da proposta de criação do curso que levaram, mais ou menos, o mesmo tempo (três anos) e tiveram características semelhantes, com pareceres críticos, idas e vindas até, finalmente serem credenciados. A exceção do PPGH-Unirio, criado em um momento em que se devia esperar o credenciamento para início das atividades, os demais já estavam funcionando e o credenciamento, além de servir como um alvará, permitia, enfim, a diplomação dos

alunos. Por que, então observamos uma diferença importante na memória que se construiu/constrói desse processo?

No caso do PPGHIS, talvez fosse/seja bom esquecer os anos entre 1979 e 1981 e valorizar o momento da aprovação, em 1982, já sob a coordenação da professora Eulália: é ela que é reivindicada, em última análise, como líder do processo de fundação do programa e não o “dedo-duro” do Eremildo Viana, que na prática, deu início às atividades do Curso de Aperfeiçoamento e do próprio curso de Mestrado. No PPGH-Uerj se processou exatamente o contrário: a luta para se estabelecer foi contra forças externas, contra os pares do campo historiográfico fluminense; a pecha do “escolão”, a ideia de vanguarda, a crítica a produção e circulação intelectual das professoras, tudo isso fomentou um senso de coletividade que uniu o programa em torno da dicotomia “nós” contra “eles”. Já o PPGH-Unirio, iniciou seu percurso vinculado aos interesses de pesquisa dos professores fundadores, assim como os outros, mas parece ter percorrido uma trajetória distinta, aproximando-se de áreas de pesquisa mais dinâmicas, “modernas”, como Patrimônio e Ensino de História, muito em função de experiências, segundo a professora Grinberg, do departamento de história e da própria graduação. A memória que se construiu do programa, ao menos da professora, única entrevistada, é uma memória mais leve, por assim dizer, com menos desafios e embates, e mais contínua, inclusive, entre graduação e pós-graduação. Essa característica pode ser explicada pelo tipo de avaliação, que àquela altura, já era mais objetiva, como sugere a professora Lená de Menezes (2021), o que evitaria interpretações subjetivas, como no caso da Uerj? Ou, pelo fato, de, enquanto curso novo, também na graduação, carregar menos peso de uma história de enfrentamentos e preconceitos como seus congêneres?

A História se escreve com muitos apagamentos. Isso é verdade tanto para mim, que escrevo esta tese, quanto para a história e para a memória dos programas. No PPGHIS, os três anos de curso antes de 1982, no PPGH-Uerj, as críticas às deficiências do projeto e da produção intelectual das professoras, mas também o esquecimento que se deu em relação a alguns núcleos e professores/as da Uerj, como cobra a professora Maria Tereza Toríbio no vídeo comemorativo de 2021:

Todos os colegas passaram por todas as coordenações, todos os amigos e esqueceram da América Latina, esqueceram de mim. Então, minha memória está para lembrar alguns fatos e lembrar os colegas também que América Latina resiste. E resiste graças ao programa de pós-graduação.

(...) A todos os colegas um grande abraço e lembranças. Lembrar que América Latina está aqui. Sou eu, eu existo também (LEMOS, 2021).

Também no depoimento escrito pelas professoras Lucia Bastos e Tânia Bessone, o NUCLEAS (Núcleo de Estudos das Américas), liderado pela professora Toríbio não foi lembrado entre os grupos de pesquisa (laboratórios) com destaque por manter “importantes contatos com pesquisadores estrangeiros”. Figuram

o Laboratório de Estudos sobre Imigração e Estrangeiros (LABIMI), que atua com projetos sobre migrações e está vinculado ao Centro de Estudos de População, Economia e Sociedade (CEPESE) da Universidade do Porto; o Laboratório de Estudos Intelectuais, Cultura e Política vinculado ao grupo do CEIS/20 da Universidade de Coimbra; o Laboratório Redes de Poder e Relações Culturais (REDES) que mantém contatos internacionais na França, em Portugal e inclui projetos interinstitucionais com a Universidade de Versailles/Saint Quentin, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Coimbra, UNICAMP e a USP e o Programa de Estudos Indianos (PEIND) em convênio com a Universidade de Goa (NEVES e FERREIRA, 2015).

Não temos condições de nos debruçar nessa celeuma e investigar quem, de fato, foi esquecida: a América Latina, a professora Maria Tereza Toríbio, ou ambas? A se considerar que a professora em questão não faz parte do grupo político das professoras pioneiras¹³⁷, poderíamos deduzir que o esquecimento foi, sobretudo, pessoal. Por outro lado, nota-se que prevalece, no trecho citado anteriormente, o enfoque no circuito da Europa Ocidental: França e Portugal; exceção feita à Índia, em Goa, ainda que de presença portuguesa significativa. Diante disso, poderíamos afirmar que o esquecimento é político... Seja o que for, fato é que “acumular capital é fazer um ‘nome’, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador” (BOURDIEU, 1976). Da mesma forma, esquecer (apagar?) um nome é diminuir o capital acumulado por aquele/a agente em seu respectivo campo.

Abaixo, resumimos, em um quadro, os principais eventos da trajetória dos programas, associados a conjuntura política nacional e aos conceitos/notas atribuídos pela Capes ao longo das avaliações.

¹³⁷ Ao menos essa era a situação quando fui aluno de graduação no curso de História da Uerj-Maracanã.

Quadro 2 – Principais eventos relacionados aos programas e notas/conceitos da avaliação Capes

Ano	Nota / fato marcante do programa			Conjuntura nacional	Capes/SNPG
	PPGHIS	PPGH-Uerj	PPGH-Unirio		
1979	Criação do mestrado			Lei da Anistia	
1982	Credenciamento do mestrado				
1989	A			Primeira eleição direta da “Nova República”	
1992	Criação do doutorado				
1994/95	A			Plano Real. Início do governo FHC	
1995		Criação do mestrado			
1996/1997 ¹³⁸	5 ¹³⁹				
1998		Credenciamento do mestrado			
1998/2000	5	4			Implantação do Programa Demanda Social

¹³⁸ Na avaliação bienal 1996/97 um caso curioso merece relato. Os avaliadores da Capes confundiram-se com a documentação e incluíram documentos referentes ao curso de História da Arte, da Escola de Belas Artes - EBA da UFRJ, o que os fez estranhar as “modificações estruturais” das áreas de concentração que incluíam, por exemplo “Linguagens visuais”. Desfeito o engano, os avaliadores retiraram a recomendação de visita ao programa. (Consta no processo CAPES 3146/1997, consultado para análise desse período, a documentação do programa de História da Arte da EBA).

¹³⁹ A escala numérica foi adotada na avaliação a partir de deliberação do Conselho Técnico Científico da Capes (CTC) em reunião realizada em 12 de fevereiro de 1998 (CAPES, 1998).

2002	Reforma curricular; cisão: criação do PPGHC			Eleição de Lula para presidência da República	
2001/2003	6	4			
2003		Criação do doutorado		Promulgação da Lei 10.639/2003	
2004		Início das atividades do doutorado	Primeira proposta de criação do mestrado		
2004/2006	6	4			
2007			Aprovação do mestrado		
2007/2009	6	4	3		
2010/2012	6	5	4	Presidência da República de Dilma Rousseff	
2013			Criação do doutorado		
2013/2016	6*	5	5*	Golpe (impeachment) da presidenta Rousseff (2016)	
2017/2020	7	5	6	Presidência de Jair Bolsonaro (2019-2022)	

Fonte: Elaboração própria

* Tendo havido reconsideração da primeira nota, inferior.

Os programas de pós-graduação são lembrados – e comemorados – como histórias heroicas, de conquistas e vitórias contra as adversidades. Um passado de superação que constrói um presente (ou um futuro) de excelência. “Excelência” e “excelente”, são palavras presentes no vocabulário dos professores: no vídeo comemorativo de 40 anos do PPGHIS, as palavras aparecem juntas 9 vezes. Se somarmos as referências a “nota” que a Capes atribuiu ao programa, temos mais 8, totalizando 17. Isso demonstra a preocupação com a ideia de ser bom, estar entre os melhores, ser excelente enfim. E, também, a presença – quase onipresença – da avaliação como fundamento da existência e das atividades do programa. No vídeo do PPGH-Uerj, por outro lado, aparece apenas 2 vezes a palavra excelência e nenhuma outra referência à “nota”, ou “conceito”. Note-se que o programa é nota 5, não tendo alcançado, ainda, nota maior. Nos depoimentos, temos o seguinte cenário: “conceito” apresenta 13 entradas no texto das professoras Lucia Bastos e Tania Bessone, mas apenas 3 significando o mesmo que “nota” e uma delas vinculado a ideia de “excelência”, que aparece 2 vezes, como no exemplo: “Hoje galgamos o conceito 5 na última avaliação trienal da CAPES (2010-2012) que indica a excelência do Programa (NEVES; FERREIRA, 2015, p. 14)”; “excelência” aparece 2 vezes no texto da professora Lucia Guimarães, associado às palavras “meta” e “formação”; “conceito” aparece uma única vez, associada a ideia de avaliação¹⁴⁰. Importante destacar o trecho abaixo no qual se percebe a preocupação com o desempenho do programa comparado aos demais sob os parâmetros da Capes:

A meu ver é preciso ressaltar o seguinte: há que se estabelecer parâmetros; não há por que comparar coisas heterogêneas. Nós sempre fomos um programa de tamanho médio no que diz respeito a indicadores quantitativos. O Programa é enxuto e consistente. Se nos mantivermos nessa faixa, acredito que seja possível chegarmos à avaliação máxima estabelecida pela CAPES, que é o conceito 7, destinado a programas de alto desempenho. Um corpo docente muito grande, vagas demais, não significam garantia de qualidade (GUIMARÃES, 2015).

A palavra “Capes”, aparece 11 vezes no vídeo do PPGH-Uerj, sobretudo vinculada aos relatos da criação do programa e dos problemas que o envolveram; 4 vezes no texto de Neves e Ferreira, 3 vezes no texto de Guimarães e mais 2 no texto de Menezes, nesse caso, associada à história da criação do programa. Já no vídeo do PPGHIS aparece menos, 8 vezes, associada a ideia de avaliação ou nota.

¹⁴⁰ No texto escrito pela professora Lená de Menezes nenhuma dessas palavras estão presentes.

As entradas da palavra “Brasil” aparecem 11 vezes (e 2 da palavra “país”) no vídeo comemorativo dos 40 anos do PPGHIS, sendo 8 delas associadas a ideias de como o programa está localizado qualitativamente no país, seja “espalhando” seus egressos, seja figurando entre os melhores programas. Nos depoimentos da *live* da Uerj também aparece a ideia de que o programa obteve sucesso em sua trajetória ao formar “mestres e doutores que estão aí como professores de várias universidades, não só do Rio” (MENEZES, 2021). Parece importante para os programas associar o sucesso ao fato de espalhar seus frutos, isto é, formar professoras/es-pesquisadoras/es que assumam vagas em outras universidades/pós-graduações pelo país, principalmente públicas.

A palavra “luta” tem 14 entradas no vídeo comemorativo dos 25-26 anos do PPGH-Uerj, sendo 6 delas ditas pela professora Lená de Menezes, primeira a dar seu depoimento. “Enfrentar” aparece 1 vez, na fala da professora Lucia Guimarães. “Superar”, 3 vezes. A palavra “produção” aparece 7 vezes, associada a ideia de produtividade ou de qualidade da produção. “Pioneiro” 2 vezes dito pela professora Lucia Guimarães. “Resistir”, “resistência”, 7 vezes, duas pela professora Toríbio se referindo especificamente à América latina. “Heroico”, 3 vezes pela professora Lucia Guimarães. “Vitória”, 1 vez. “Massa crítica”, 2 vezes. “Orgulho”, 4 vezes, sendo 3 pela professora Lucia Guimarães. “Respeito”, 2 vezes. “Graduação”, separado de pós, 10 vezes, 3 delas pelo professor Antonio Edmilson que se refere especificamente a heranças que a graduação legou a pós, como o estudo da cidade do Rio de Janeiro.

A ideia de luta, resistência associada à vitória, traz também a ideia de heroísmo. Assim se referia o professor Francisco Carlos Teixeira da Silva sobre a fundação do PPGHIS; e essa também é a opinião da professora Lucia Guimarães sobre o momento de criação e consolidação do PPGH-Uerj, quando as condições físicas de estrutura ainda eram precárias, mas que foram sendo contornadas pouco a pouco¹⁴¹ (GUIMARÃES,

¹⁴¹ Em termos de estrutura física, também pode-se observar um reordenamento dos espaços ocupados pela comunidade acadêmica. Paulatinamente a pós-graduação, no caso da Uerj por exemplo, deslocou-se de uma marginalidade inicial, “em salas que eram do outro lado do nono andar, na parte do prédio que era da Educação Física” (GUIMARÃES, 2021) para salas do lado do IFCH, onde eram realizadas as aulas dos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e da própria História e onde funcionavam os gabinetes docentes. “Foi um momento, também, muito difícil – lembra a professora Lúcia Bastos – porque tivemos que desalojar salas contra alguns, contra todos... não foi contra todos, contra muitos professores” (NEVES, 2021). Quando fui aluno do curso de graduação, entre 2008 e 2013, o contraste era nítido: as salas de aula, a biblioteca e a secretaria da pós gozavam de infraestrutura moderna e confortável; nas salas de aula da graduação faltavam cadeiras, ventiladores (ar-condicionado!) e até mesmo portas. Em algumas disciplinas faltavam professores. A biblioteca das pós-graduações era separada da biblioteca geral do IFCH, assim como o laboratório de informática. Os programas possuíam um auditório próprio.

2021). Encontramos essa mesma ideia em Saviani (2020), quando se refere ao mesmo período, ou seja, o da criação dos programas – ainda que não coincidente no tempo.

O processo de abertura e expansão da pós-graduação no Brasil constituiu-se no **período heroico**, pois as condições de infraestrutura e os materiais bibliográficos eram providenciados ao mesmo tempo em que se abriam os programas e se iniciavam as atividades de pós-graduação (SAVIANI, 2020, pp. 22-23 – grifo nosso).

Todo herói é um vencedor, é alguém que alcança uma vitória. E se há um vencedor(es) e vitória(s), há, ao menos um(a) derrotado(a). E quem seria, ou quais seriam os derrotados nessa luta? O primeiro deles, no caso da Uerj, seriam os próprios pares, os demais programas de pós-graduação, na visão das professoras pioneiras, já que, na década de 1990, apesar dos esforços, não conseguiram deter a criação do PPGH-Uerj e tiveram que “aumentar o divisor”, perdendo o domínio que tinham. Também podemos entender que as condições foram derrotadas, ou seja, a ausência de investimento e estrutura e, principalmente a ausência de pesquisa (como é mais explícito no caso da UFRJ, mas se encaixa para os demais). Entretanto, defendemos a existência de, pelo menos, mais um(a) derrotado(a) nesse processo e que, apesar de não ter relação necessariamente direta ou deliberada, se inscreve como o outro dessa história, um outro que, pouco a pouco foi sendo marginalizado: a graduação, ou melhor o “escolão”. Fica evidente, por exemplo, que na avaliação feita pela Capes, a graduação fica em segundo plano. Na ficha de avaliação¹⁴² do PPGH-Uerj de 2005 (ano-base 2004) consta a seguinte anedota:

Por decisão departamental, os docentes têm que atuar nos dois níveis (graduação e pós-graduação), o que é desejável, porém é conveniente atentar para o fato de que, no ano base, **tiveram uma atuação muito intensa na graduação (72,9%) o que pode comprometer, no futuro, as atividades na pós-graduação**. Conforme observado anteriormente, há uma preocupação na instituição de integrar a graduação e a pós-graduação (CAPES, 2005 – grifo nosso).

Vale notar, ainda, como a identidade que se afirma sobre si carrega muito da marca do tempo em que se fala sobre ela: o PPGHIS, no vídeo dos 40 anos se coloca como um “espaço de troca de saberes”, no qual “grandes profissionais caminham juntos na construção de uma história pública, **livre de negacionismo** e atendida com o desenvolvimento do ser humano e sua história no Brasil e no mundo” (PPGHIS, 2022 –

¹⁴² Compunham a comissão avaliadora, naquele ano, os/as professores/as Guilherme Paulo Castagnoli Pereira das Neves, da Uff - Coordenador; Braz Augusto Aquino Brancato, da Puc-RS; Eni De Mesquita Samara, da Usp; Eurípedes Antônio Funes, da UFC; Júnia Ferreira Furtado, da UFMG; Lucia Maria Paschoal Guimarães, da Uerj; Sidney Chalhoub, da Unicamp e; Tânia Regina De Luca, da Unesp.

grifo nosso). Destaque aqui para a expressão grifada que remete à conjuntura da virada da década de 2010 para 2020, sobretudo aos momentos de ascensão da direita racista brasileira no governo federal de Jair Bolsonaro.

A memória das/os /professoras/es dos programas não é, portanto, apenas uma fonte historiográfica, um documento de pesquisa no qual se pode basear para construir uma narrativa sobre determinado objeto. Passado e futuro convivem, juntos, no presente. A memória é um elemento da ação e do planejamento humanos, ela é componente essencial da própria trajetória dos programas e influência nas escolhas temáticas, teóricas e metodológicas que compõem o arcabouço político-epistemológico da produção historiográfica no Rio de Janeiro.

6.2 Estruturas: regimentos, políticas

Procedendo, no momento, a uma análise sincrônica, tomaremos os regimentos internos dos programas para descrever, compreender e comparar seus funcionamentos.

Numa primeira análise destaca-se que o regimento do PPGH-Unirio se apresenta mais complexo e mais completo, ao menos, na estrutura geral e, sobretudo, em suas comissões e respectivas atribuições, mais detalhadas. Um exemplo dessa organização é o artigo sobre a secretaria e suas atribuições, que lista um total de dezenove atividades bem definidas. Nesse ponto, vale discorrer um pouco mais, mesmo que fuja as preocupações centrais desta tese. Observa-se nos regimentos do PPGHIS e do PPGH-Uerj pouco apreço a definição das atividades da secretaria e dos respectivos técnicos que nela trabalham, utilizando-se ainda, no caso do PPGHIS, termo incorreto para se referir aos trabalhadores: “funcionários”. Entre as atribuições encontramos uma que chama a atenção pela generalização da atividade atribuída: “manter e atualizar bancos de dados referentes aos currículos dos docentes”. Se entre esses “bancos de dados” está por exemplo, a Plataforma Lattes, atribuir tal atividade à secretaria pode ensejar desvio de função aos técnicos, visto que seria algo particular de cada docente. No do PPGH-Uerj, encontramos somente, no artigo 12 a seguinte à secretaria: “O PPGH disporá de uma Secretaria, responsável pelo controle acadêmico, dotada de instalações e pessoal compatíveis com a complexidade de suas Funções”.

O regimento do PPGHIS e do PPGH-Uerj são um pouco mais simples e o do PPGHIS parece, inclusive, um pouco confuso, com artigos que fora de ordem e até em duplicidade quando se refere, por exemplo, às condições obrigatórias para obtenção dos

títulos de mestre e doutor; o do PPGH-Unirio evita tais problemas. Por outro lado, o regimento do PPGHIS aparece com mais conteúdo, com determinados dispositivos que não estão presentes nos demais, como os critérios de avaliação das dissertações e teses, a obrigatoriedade de os alunos terem ciência dos critérios de avaliação das disciplinas pelos professores, e a possibilidade de representação estudantil no colegiado com 1/5 das vagas. É bem verdade que o regimento do PPGH-Unirio é o mais recente, tendo sua última versão sido aprovada em 2021 já considerando, por exemplo, a possibilidade de realizar defesas não presenciais. Mas a impressão que fica da análise dos regimentos e de seus conteúdos é que o PPGH-Unirio denota uma preocupação maior com a organização do programa e o detalhamento de suas atividades. Teria, esse aspecto, relação com o perfil do corpo docente, ou mesmo das coordenações mais recentes?¹⁴³

Em relação à estrutura colegiada e às comissões, percebemos que tanto o PPGH-Uerj quanto o PPGH-Unirio têm uma estrutura moderna, dividida por comissões, com atribuições bastante bem definidas, sobretudo este último que chega a ter um regimento próprio para cada comissão (UNIRIO, 2021 – Anexos). O PPGH-Uerj é composto por uma Coordenação Colegiada, formada por um Coordenador Geral, um Coordenador Adjunto, um Coordenador do Curso de Mestrado e um Coordenador do Curso de Doutorado; uma Comissão Acadêmica, integrada pelo Coordenador Geral, Coordenador Adjunto, Coordenador do Mestrado, Coordenador do Doutorado, cada um dos Coordenadores das Linhas de Pesquisa, dois Representantes Estudantis (um para o Mestrado e outro para o Doutorado) e um Colegiado Pleno do Programa, formado por todos os professores que atuam no Programa e dois representantes do corpo discente (um para o Mestrado e um para o Doutorado) (UERJ, 2013). Já o PPGH-Unirio é composto por uma Comissão de Planejamento e Autoavaliação, uma Comissão de Acompanhamento Docente e uma Comissão de Acompanhamento Discente e de Egressos (UNIRIO, 2021).

Do outro lado, o PPGHIS é estruturado a partir de uma Comissão Deliberativa, constituída pelos professores credenciados e em efetivo exercício nos cursos de Mestrado e Doutorado e pelos representantes do corpo discente e de uma coordenação (UFRJ, s/d). Possui outras comissões, mas estas não aparecem no regimento, exceto por uma menção

¹⁴³ Talvez não seja coincidência ter sido o PPGH-Unirio, na pessoa da professora Cláudia Beltrão, coordenadora à época, o programa que mais se implicou com as questões éticas da minha própria pesquisa, chegando, inclusive, a (re)avaliar o TCLE e o TAUIV apresentados, mesmo após aprovação do Comitê de Ética.

ou outra. É possível conhecê-las na página eletrônica do programa, e são as seguintes: Comissão de Seleção (uma para cada categoria e cada ano), Comissão de Finanças, Comissão de Bolsas, Comissão de Avaliação Acadêmica, Comissão de Planejamento, Comissão de Egressos, Comissão de Internacionalização, Comissão de Gestão Capes/Proex, Comissão de Saúde Discente. Difere dos demais programas a existência de uma Comissão de Saúde Discente¹⁴⁴, que se propõe a funcionar como

intermediadora entre um aluno em estado de vulnerabilidade salutar, seja ela física, psicológica e/ou psiquiátrica, seu orientador e, se for o caso, levar a decisão que julgarmos melhor para o Colegiado, a fim de mediar problemas relacionados à saúde. Com isto, esperamos que os discentes se sintam confortáveis para abordar assuntos que não discutiriam ou não teriam coragem de discutir com a Coordenação ou com o/a orientador/a, uma vez que não há necessidade de exposição.

Observemos, adiante, os principais pontos de cada regimento.

Em relação às suas finalidades, o PPGHIS apresenta apenas um artigo com dispositivos genéricos. A impressão é de que o programa ainda conserva, em seu regulamento interno, as heranças de sua origem na década de oitenta, quer dizer, ainda guarda uma memória e, também, algumas práticas dos tempos de fundação. Por outro lado, tanto o PPGH-Uerj quanto o PPGH-Unirio apresentam finalidades parecidas, versando sobre pesquisa, integração com graduação e internacionalização. O PPGH-Uerj tem como diferencial a ideia do centro de referência documental e o PPGH-Unirio a preocupação social mais explícita. Tanto a internacionalização quanto a integração com a graduação transparecem nos dois regulamentos e denotam a preocupação com questões atuais, a primeira como um objetivo, uma meta e até como uma tentativa de superar a colonização a qual estão submetidas; a segunda como uma necessidade de corrigir um problema, uma demanda, algo que se sentiu que faltava – no caso do PPGH-Uerj, esta finalidade só irá aparecer no regulamento de 2004 e coincide com a criação do Doutorado. Todos os três programas têm como finalidade/objetivos a formação/capacitação de docentes e de pesquisadores, além da produção científica. O PPGH-Uerj e o PPGHIS colocam a pesquisa antes da docência, no texto, enquanto o PPGH-Unirio faz o contrário. Isso pode significar alguma coisa? E mais, o que é mais importante, o quanto a preocupação com a formação docente se materializa na prática? Voltaremos a essa

¹⁴⁴ A Comissão de Saúde, segundo consta na página do programa, está se reorganizando em uma Comissão de Acompanhamento Discente. Informação disponível em: <https://ppghis.historia.ufrj.br/comissoes/comissao-saude-discente/>. Acesso em 16/06/2023.

discussão mais à frente. O quadro abaixo detalha os objetivos gerais e específicos dos programas.

Quadro 3 – Objetivos e finalidades dos programas

		UFRJ	Uerj	Unirio
Objetivos gerais		formar pesquisadores de alto nível nos diferentes campos do conhecimento histórico, além de capacitá-los para a docência na graduação e na pós-graduação.	destinando-se à formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de docência na área de História	promover a capacitação docente e o desenvolvimento da pesquisa em universidades e instituições de pesquisa e ensino de nível superior, no campo da História
Objetivos específicos	Pesquisa		promover a pesquisa sistemática e o aprofundamento da reflexão histórica no âmbito da História Política; criar um espaço privilegiado de aprimoramento intelectual orientado para o desenvolvimento da crítica histórica e historiográfica, visando à formação de professores e pesquisadores capazes de demonstrar independência e autonomia intelectuais	
	Transformação social			proporcionar espaços e oportunidades de discussão interdisciplinar que favoreçam (e contribuam para) a formulação de soluções conjuntas de problemas sociais próprios da realidade brasileira; incentivar o envolvimento dos pesquisadores e profissionais de História nas problemáticas da sociedade, contribuindo para a reflexão sobre as condições sociais e sua transformação
	Internacionalização		estimular e promover a cooperação regional, nacional e internacional , nos níveis teórico e metodológico, de pesquisadores, docentes e discentes, visando a troca de saberes e a socialização do conhecimento na área da História, com vistas ao desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa	criar redes de pesquisa com instituições e pesquisadores de outros países, de modo a contribuir para a internacionalização da produção do conhecimento histórico.

	Capacitação pós-graduada		atender à demanda crescente com relação aos estudos em nível de pós-graduação que privilegiem as novas tendências e posturas da História Política	atender à demanda de capacitação de pesquisadores e historiadores , visando a sua atuação em instituições públicas ou privadas que demandem serviços relacionados à História, com ênfase na articulação entre a Pós-Graduação e a educação básica
	Graduação		promover a integração com a graduação e buscar caminhos para a divulgação, na sociedade, das pesquisas de ponta desenvolvidas no âmbito do Programa.	criar e incentivar atividades integradoras da Pós-Graduação e da Graduação , que reflitam sobre a melhoria do ensino da História em todos os níveis
	Arquivo		estabelecer um centro de referência documental que abranja as linhas de pesquisa vinculadas ao Programa	

Fonte: regimentos atuais dos programas disponíveis em seus sites ou nos documentos oficiais das respectivas universidades (grifos nossos)

6.2.1 Processos seletivos e ações afirmativas

A regulamentação dos processos seletivos para ingresso de estudantes EM programas de pós-graduação foi tema do parecer CNE/CES Nº 178/2012. De acordo com o documento, a regulamentação baseou-se em sugestão do Ministério Público Federal presente no Ofício no 137/2010/PFDC/MPF-GPC, que considerava necessário contemplar “requisitos mínimos que garantam aos candidatos **igualdade e impessoalidade** na participação das seleções”. O ofício mencionava, ainda, que “não obstante a Lei nº 9.394/96 conferir às universidades autonomia administrativa, bem como autonomia didático-científica”, tal autonomia não poderia servir de “suporte para a fixação de **requisitos desarrazoados** para processo de seleção de candidatos aos programas de pós-graduação” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013 – grifos nossos). O ofício, por fim, sugeria que o CNE se debruçasse em analisar com vistas a recomendar os seguintes aspectos:

- a) estabelecer nos editais critérios objetivos de avaliação, sobretudo os aplicáveis nas provas orais, retirando critérios e termos subjetivos e imprecisos;
- b) dar a devida publicidade de todos os atos do certame;
- c) observar o princípio da ampla defesa, garantindo-se o acesso e a revisão das provas, em todas as fases do certame;
- d) realizar a correção das provas apenas pelos professores ou membros da banca que disponham de titulação formal para a disciplina;
- e) abolir a carta de recomendação, que pode[ria] ser substituída pela apresentação de currículo;
- f) substituir a entrevista pela prova oral, devendo ser pública e obrigatória a sua gravação, bem como publicada com antecedência razoável o conteúdo da matéria a ser abordada;
- g) abolir quaisquer exigências de declarações discriminatórias, como, por exemplo, a de disponibilidade financeira e de procedência do candidato (instituição de ensino e Estado de origem);
- h) fundamentar todos os atos decisórios praticados em julgamento de recursos interpostos em quaisquer das fases do certame; e
- i) apresentar correções fundamentadas com as respectivas pontuações de cada fase do concurso (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013).

O Conselho manifestou-se afirmando a imperatividade de que os processos seletivos sejam organizados “com base em instrumentos de avaliação e critérios objetivos, aplicados de forma rigorosa, dentro de padrões de publicidade e equidade, livres de exigências discriminatórias (como já estabelecido no Parecer CNE/CES nº 143/2004)”. Por outro lado, discordou de alguns pontos, como a eliminação de instrumentos de avaliação (item “e”, por exemplo) o, que “enfraqueceria e comprometeria a qualidade dos processos seletivos quanto ao seu conteúdo analítico e avaliativo”; e defendeu, ainda, que “a fixação de regras únicas (...) não seria apropriada porque tais regras poderiam prejudicar o uso, em cada caso, dos melhores critérios e procedimentos, assim como a sua inovação”. Os conselheiros, concluíram atribuindo a cada programa de pós-graduação “a responsabilidade pela observância dos elementos”, bem como recomendando o estabelecimento em regimentos e editais de “critérios e procedimentos que observem os princípios indicados neste Parecer” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013). O parecer foi aprovado por unanimidade em 09 de maio de 2012.

Esse parecer representa algo que consideramos relevante para o acesso e permanência de estudantes nos cursos de pós-graduação, ou seja, os critérios e a transparência destes. Revela ainda que a ausência de padronização nas formas de selecionar novos alunos vinha causando desigualdade e pessoalidade nos processos, piores, portanto, de “requisitos desarrastados”, chegando ao ponto de suscitar uma manifestação do Ministério Público Federal. É importante registrar que, diferente dos vestibulares que dão acesso aos cursos de graduação, atualmente, bastante padronizados com o ENEM, as pós-graduações gozam de relevante grau de autonomia para estabelecerem suas respectivas formas de seleção, o que, em nossa análise, significa ampliar a possibilidade de aferir características mais **subjetivas** relacionadas aos bens culturais e simbólicos dos candidatos no momento do pleito, se comparadas, mais uma vez, ao nível imediatamente inferior de ensino.

Nos programas de pós-graduação em História do Rio de Janeiro estudados, encontramos diferenças que vão desde o número de vagas, a forma e a quantidade de reserva delas, até às línguas estrangeiras listadas como obrigatórias para aferição de proficiência; enquanto a Uerj reserva vagas para graduados em instituições públicas, por determinação da Lei estadual 6.914/2014, a Unirio e a UFRJ não possuem esse dispositivo, por se vincularem a legislação federal, mas, em contrapartida, reservam vagas para servidores técnico-administrativos: a UFRJ a partir do Programa de Qualificação Institucional – PQI e a Unirio, por determinação da Resolução CONSEPE 5350/2012.

Por outro lado, o conjunto das avaliações é basicamente o mesmo, composto por projeto de pesquisa, prova escrita e prova oral. Além disso, se assemelham em mais dois aspectos importantes: os editais são definidos anualmente por comissão responsável, o que significa que, nos regulamentos, existem poucos critérios estabelecidos, e os programas não se obrigam a preencher o número total de vagas ofertadas, que pode variar em cada processo, de acordo com condições estruturais internas, definidas pelas comissões examinadoras ou semelhante. Vejamos, a seguir, dois quadros com as principais diferenças e semelhanças entre os critérios de seleção dos editais, com base nos últimos editais de Mestrado e Doutorado (processo seletivo para ocupação de vagas em 2023).

Quadro 4 – Comparativo dos processos seletivos de Mestrado com base no último edital (ingresso em 2023)

MESTRADO			PPGHIS	PPGH-Uerj	PPGH-Unirio
Número de vagas	Ampla concorrência		26	21	19
	Reserva de vagas	Negros/as e indígenas	8	3	6
		Graduados em instituição pública	-	3	-
		Pessoas com deficiência	2	3**	2
		Técnicos	2*	-	3***
		TOTAL	38	30	30
	Exames de seleção		Projeto de pesquisa (classificatório e eliminatório, peso 1); proficiência em língua estrangeira; prova escrita (classificatória e eliminatória e anônima, peso 5); prova oral (classificatória e eliminatória, peso 4); média 7	Prova escrita; plano preliminar de pesquisa; prova de língua estrangeira; defesa oral do plano de pesquisa; média 7 (todas as etapas são obrigatórias e eliminatórias)	Prova escrita (classificatória e eliminatória, peso 2); pré-projeto (eliminatório); prova oral (classificatório e eliminatório, peso 1); prova de língua estrangeira (eliminatória); média 7
Língua estrangeira****		Inglês ou francês	Inglês, francês ou espanhol *****	Inglês, francês ou espanhol	
Desempate		Não menciona	h) Em caso de empate entre os candidatos, a classificação será decidida com base nos seguintes critérios, incluindo o atendimento à Lei estadual no 8469, de 15 de julho de 2019: 1.) Será dada prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários-mínimos, ou ao de menor renda familiar, segundo a Lei estadual no 8469, de 15 de julho de 2019; 2.) O candidato mais idoso; 3.) Maior nota na Prova Escrita Dissertativa de Qualificação Acadêmica; 4.) Maior nota	Os casos de empate serão decididos do seguinte modo: 1º critério de desempate – A renda familiar inferior a 10 (dez) salários-mínimos, conforme a lei 9394/96 art.44 §2º1, e a lei 13184/15, e 2º critério de desempate – A idade, conforme a lei 10741/03;	

		na avaliação do Plano Preliminar de Pesquisa; 5.) Maior nota na Defesa Oral do Plano Preliminar de Pesquisa.	
--	--	--	--

Fontes: regimentos atuais dos programas disponíveis em seus sites ou nos documentos oficiais das respectivas universidades

* Programa de Qualificação Institucional da UFRJ de acordo com a portaria nº 7555 de 29 de agosto de 2017.

** Incluem-se ainda, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

*** Definidos no Art. 50 da Resolução CONSEPE/Unirio nº 5.350/2020.

**** Caso não sejam considerados aptos, os candidatos têm mais uma oportunidade em todos os programas. É possível, ainda, apresentar certificação de proficiência, dispensando, portanto, a prova.

***** Na Deliberação CSEPE/Uerj nº 22/2013, ainda vigente, que regulamento o programa, constam, além dos citados, italiano e alemão.

Quadro 5 - Comparativo dos processos seletivos de Doutorado com base no último edital (ingresso em 2023)

DOUTORADO			PPGHIS	PPGH-Uerj	PPGH-Unirio
Número de vagas	Ampla concorrência		26	14	13
	Reserva de vagas	Negros/as e indígenas	8	2	4
		Graduados em instituição pública	-	2	
		Pessoas com deficiência	2	2	1
		Técnicos	2	-	2
		TOTAL	38	20	20
Exames de seleção		Projeto de pesquisa (classificatório e eliminatório, peso 1); prova escrita (classificatória, eliminatória e anônima, peso 5); prova oral (classificatória, eliminatória, peso 4); prova de língua estrangeira (eliminatória)	Projeto; currículo; defesa oral do projeto; prova de língua estrangeira (média 7)	Prova escrita (peso 2); projeto (eliminatório); prova oral (classificatória e eliminatória, peso 1); compreensão de texto em língua estrangeira (eliminatória) (média 7)	
Língua estrangeira		Duas línguas, sendo uma necessariamente o inglês	Dois idiomas dentre inglês, francês ou espanhol	Dois idiomas dentre inglês, francês, espanhol, italiano ou alemão	
Desempate		Não menciona	Em caso de empate entre os candidatos, a classificação será decidida com base nos seguintes critérios: 1. O candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez (10) salários-mínimos, ou ao de menor renda familiar, segundo a Lei estadual nº 8469, de 15 de julho de 2019. 2. O candidato mais idoso; 3. Maior nota obtida	Os casos de empate serão decididos do seguinte modo: 1º critério de desempate – A renda familiar inferior a 10 (dez) salários-mínimos, conforme a lei 9394/96 art.44 §2º1, e a lei 13184/15, e 2º critério de desempate – A idade, conforme a lei 10741/03;	

		na avaliação do Projeto de Pesquisa; 4. Maior nota obtida na Defesa Oral do Projeto de Pesquisa.	
--	--	--	--

Fontes: regimentos atuais dos programas disponíveis em seus sites ou nos documentos oficiais das respectivas universidades

Observamos os mesmos padrões de diferenças e semelhanças entre os programas para o caso do processo de seleção de futuros mestres e doutores. O número de vagas no caso do doutorado aparece diferente, dessa vez, com uma distância maior entre os programas: enquanto o PGHIS mantém 38 vagas, como no mestrado, distribuídas da mesma maneira, os demais programas oferecem apenas 20 vagas, reservando proporcionalmente para as políticas de ação afirmativa. Os exames de seleção se mantêm praticamente inalterados, contendo prova escrita, prova oral, avaliação de projeto e prova de língua estrangeira. A diferença reside no PPGHIS-Uerj, que além dos demais, avalia, também, o currículo dos candidatos. Essa avaliação, consideramos, pode estabelecer a expectativa de maior produção intelectual dos possíveis doutorandos. Na realidade, na leitura do edital, o critério não é explícito quanto ao que se avalia no currículo, já que no capítulo V – “Critérios para Aprovação dos Candidatos”, não há menção ao tema.

Existem diferenças, ainda, nos critérios de desempate nos processos de seleção de mestrado e doutorado dos programas. O PPGHIS não menciona quais são em seus editais; o PPGH-Uerj baseia-se na Lei estadual nº 8469/2019 para estabelecer que o candidato de menor renda seja classificado à frente, em seguida o mais idoso e, depois, aparecem os critérios vinculados às provas e ao projeto. Entre o mestrado e o doutorado também há diferença, já que no primeiro caso a prova escrita é o terceiro critério, enquanto no segundo, o projeto de pesquisa aparece nessa posição. Quanto ao PPGH-Unirio, este leva em consideração a legislação federal para estabelecer como critérios de desempate renda familiar inferior a 10 salários-mínimos e a idade (LDB e Estatuto do Idoso, respectivamente). Diferente do PPGH-Uerj, não existem outros critérios.

Quanto às provas de língua estrangeira, os programas se assemelham entre si e entre o processo seletivo de mestrado e de doutorado. Apenas o PPGHIS se diferencia ao estabelecer, no doutorado, a língua inglesa como obrigatória entre as duas que devem ser escolhidas. Voltaremos a abordar esse tema no tópico que discute as opções político-epistemológicas.

Todos os programas oferecem reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência. Como apenas no nível estadual existe legislação específica sobre o tema, no que diz respeito à pós-graduação, o PPGH-Uerj segue o que determina as Leis 6914/2014 e 6959/2015 que preveem, ainda, reserva de vagas para “filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço” (RIO DE JANEIRO, 2014), as quais estão dentro do número de vagas reservadas às pessoas com deficiência.

Interessante notar que, no âmbito Federal, por não possuir, ainda, uma legislação definitiva, somente a Portaria MEC nº 13/2016 (BRASIL, 2016), as pós-graduações valem-se de legislação correlata, como a que determina a reserva de vagas para concursos públicos para cargos efetivos, Lei 12990/2014 (BRASIL, 2014), ou o Decreto 9508/2018 (BRASIL, 2018) que reserva vagas às pessoas com deficiência, no caso do PPGH-Unirio. Já o PPGHIS reserva, desde 2018, 20 % de vagas para o conjunto dos estudantes negros, indígenas e/ou pessoas com deficiência, o que, se comparado ao PPGH-Unirio representa um quantitativo menor (20 contra 25%). O PPGHIS vale-se da Lei Federal nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989) e dos Decretos Federais nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999) e nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) para reservar vagas para pessoas com deficiência, mas não cita nenhuma legislação no caso da reserva de vagas para negros e indígenas¹⁴⁵.

O PPGHIS oferta um total de 30%¹⁴⁶ de vagas reservadas, sendo 20% para pessoas negras e indígenas, 5% para pessoas com deficiência e mais 5% para técnicos-administrativos do órgão através do Programa de Qualificação Institucional – PQI¹⁴⁷; o PPGH-Uerj, no total, oferece 30%, sendo 10% para cada categoria (negros, PCDs e estudantes oriundos de instituições públicas); finalmente, o PPGH-Unirio oferece 35%, sendo 20% para negros e indígenas, 5% para pessoas com deficiência e 10% para técnicos administrativos do órgão¹⁴⁸.

Em 30 de setembro de 2022, a UFRJ promulgou a Resolução CEPG nº 118 e a partir de então tornou-se necessário adotar, “em todos os processos seletivos de ingresso a seus Programas de Pós-graduação Stricto Sensu, a oferta de vagas para pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência (PCD)”, sendo pelo menos 20% para pessoas pretas, pardas e indígenas e 5% para pessoas com deficiência. A resolução permite aos programas a prerrogativa de aumentar a reserva, vetado o contrário. A normativa versa ainda sobre procedimentos de heteroidentificação e políticas de permanência (UFRJ, 2022). Tanto a Uerj quanto a Unirio não regulamentaram em normativas internas, até o momento de escrita dessa tese, a política de reserva de vagas (exceto para técnicos no caso da Unirio).

¹⁴⁵ Informações disponíveis em <https://ppghis.historia.ufRJ.br/bolsas-e-auxilios/acoes-afirmativas/>. Acesso em 19/05/2023.

¹⁴⁶ Na realidade esse número chega a quase 32% para o mestrado e o doutorado, considerando a quantidade absoluta de vagas reservadas arredondadas para cima (8, 2 e 2).

¹⁴⁷ Programa criado no âmbito da Administração Central da UFRJ sob responsabilidade da Pró-reitoria de Pessoal e da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, que prevê a concessão de bolsas com verba de capacitação de servidores para programas que ofertarem vagas reservadas para técnicos administrativos em educação da universidade (Portaria Conjunta PR-2, PR4 nº 7555 de 29 de agosto de 2017).

¹⁴⁸ No caso do mestrado, o total sobe para 36.6% considerando o arredondamento das quantidades absolutas.

Na ausência de uma legislação federal, os programas de pós-graduação e as universidades mantidas pela União foram, aos poucos, estabelecendo suas próprias regras, buscando fundamentá-las em legislações correlatas. Comparada às experiências dos cursos de graduação, as pós-graduações resistiram ainda alguns anos à adoção de políticas de ações afirmativas. Esse tempo variou nos casos em que estamos estudando: na Uerj, mais de dez anos de diferença entre as leis que obrigaram a reserva de vagas na graduação e na pós-graduação; na Unirio, somente três anos (PPGH-Unirio) e na UFRJ, cinco anos¹⁴⁹ (PPGHIS). O quadro abaixo apresenta os principais instrumentos legais e os respectivos anos de início da política de reserva de vagas em cada programa.

Quadro 6 – Instrumentos legais e ano de início da política de reserva de vagas

		PPGHIS	PPGH-Uerj	PPGH-Unirio
Ano de início		2017	2015	2012 (técnicos), 2015 (negros e deficientes)
Legislação	Leis e decretos	Lei Federal nº7.853/1989 e Decretos Federais nº 3.298/1999 e nº 5.296/2004	Leis Estaduais nº 6.914/2014; 6959/2015	Lei no 13.146/2015 em seu art. 2º; Decreto no 9.508/2015; Lei no 12.990/2014, em seu art. 1º
	Normativas internas	Resolução CEPG nº 118/2022		Resolução nº 5.350/2012

Fonte: Leis federais e atos administrativos das universidades

Pode-se concluir que, apesar das diferenças legais, a política de reserva de vagas consolidou-se como uma cultura de ação afirmativa no ensino superior, após muita oposição à direita e à esquerda na década de 2000 e início da década seguinte. Resultado, certamente, das pressões exercidas externas pelos movimentos sociais, notadamente negro e indígena e pela pressão interna desses mesmos movimentos aliados ao movimento estudantil, sobretudo (ainda que com participação mais ou menos efetiva do movimento sindical de técnicos e de professores). Sobre esse tema, a professora Keila Grinberg relata como se processou no âmbito do PPGH-Unirio.

[O] que eu posso dizer da reserva de vagas foi a discussão sobre a cota racial, foi uma discussão que a gente nem fez, porque foi uma ordem, ou melhor dizendo, a gente nem precisou fazer. Porque os outros programas passaram por debates muito difíceis. E a gente não fez porque o Procurador emitiu, na época, um parecer dizendo que a gente deveria ter as cotas. (...) Então a gente nem teve essa discussão. Foi ótimo! Porque nos poupou. (...) Eu acho que teve uma interpretação

¹⁴⁹ A Lei Federal nº 12.711 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. foi sancionada em 2012.

ampla do que a gente deveria acatar na pós o que é ótimo. Concorro com ela: eu acho que a gente só tem a ganhar (GRINBERG, 2023).

6.2.2 *Permanência: bolsas e outras políticas estudantis*

Dentre as políticas de permanência voltadas ao corpo discente, as bolsas são o carro chefe, mas os programas, financiados geralmente pelas agências de fomento, dispõem, ainda, de outros instrumentos, como auxílios financeiros à participação em congressos e pesquisas em arquivos e acervos.

Um dos principais recursos recebidos pelos programas de pós-graduação são oriundos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap), conhecido entre professores/as e estudantes como “verba Proap”. O programa tem por objetivo, em linhas gerais, apoiar as atividades dos PPGs no custeio das atividades científico-acadêmicas relacionadas à formação e à titulação de mestres e doutores e ao estágio pós-doutoral. Entre as diferentes possibilidades de uso da verba, estão, para o caso dos estudantes, “participação em atividades científico-acadêmicas no país e no exterior”, “participação em atividades de intercambio e parcerias entre programas de pós-graduação e instituições formalmente associados” e “participação de alunos em cursos ou disciplinas em outro programa de pós-graduação, desde que estejam relacionados às suas dissertações e teses” (CAPES, 2014).

Outro programa de impacto na vida dos PPGs e dos discentes é o Programa de Demanda Social (DS) da Capes que tem por finalidade “formar recursos humanos de alto nível necessários ao país” apoiando discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos por Instituições de Ensino Superior públicas através da concessão de bolsas de estudo, nos níveis de mestrado e doutorado. As bolsas de estudo são gerenciadas pelas Pró-reitorias de Pós-Graduação das instituições (CAPES, 2010-e). Em 2023, o PPGH-Uerj foi contemplado com 20 bolsas de mestrado e 14 de doutorado via DS/Capes¹⁵⁰.

Por fim, sobre os programas da Capes, cabe mencionar o Programa de Excelência Acadêmica (Proex). O programa tem por objetivo “manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação com nota 6 ou 7”. Distinto do Programa de Demanda Social, os PPGs inseridos no Proex recebem uma dotação orçamentária que pode ser utilizada de

¹⁵⁰ Dados disponíveis em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-bolsas-no-pais/14032023_concesso2023DS.xlsx. Acesso em 23/05/2022.

acordo com prioridades estabelecidas pelos próprios programas; também as bolsas de estudo são gerenciadas pelas coordenações dos cursos de pós-graduação, responsáveis pela seleção e acompanhamento dos bolsistas¹⁵¹. O PPGHIS foi contemplado, em 2023, com 36 bolsas para estudantes de mestrado e 18 de doutorado, enquanto o PPGH-Unirio recebeu, respectivamente 20 e 14 bolsas¹⁵². Os valores das bolsas (DS e Proex)¹⁵³, atualizados no início de 2023 pela Portaria Capes nº 33 de 16 de fevereiro, são de R\$ 2100,00 para o/a estudante de mestrado e R\$ 3100,00 de doutorado (CAPES, 2023).

Além da Capes, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - Faperj, contribuem com os programas com oferta de bolsas. As bolsas oferecidas pelo CNPq possuem os mesmos valores da Capes, enquanto a bolsa do programa “Faperj Nota 10” tem os seguintes valores: R\$ 2200,00 para estudantes de mestrado e R\$ 3160,00 para estudantes do doutorado. São concedidas a alunos “com destacado desempenho acadêmico” apenas na última metade de seus cursos (do 13º ao 24º mês no mestrado e do 25º ao 48º mês no doutorado)¹⁵⁴.

O PPGHIS destina 25% do total de suas bolsas¹⁵⁵, em cada nova turma admitida para estudantes que se encaixem em critérios socioeconômicos pré-definidos. Esses critérios, segundo o programa, são os que seguem: a) trajetória pessoal e familiar, inclusive do ponto de vista ocupacional, e composição familiar; b) trajetória escolar pessoal e da família, inclusive acesso a formas de assistência estudantil; c) renda pessoal e renda familiar/conjugal, inclusive acesso pessoal ou familiar a políticas de assistência social; d) formas de apoio econômico familiar/conjugal; e) ter ou não dependentes, quantos e quais, e grau de dependência; f) trajetória e situação de moradia; g) gastos significativos com doenças ou situações de saúde crônicas/permanentes; h) redes profissionais e perspectivas de trabalho remunerado. A classificação dos alunos selecionados a partir desses critérios se dá por “1) alunos considerados casos especialmente críticos; 2) demais alunos priorizados pelo critério socioeconômico”. Para

¹⁵¹ Informações disponíveis em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/proex>. Acesso em 23/05/2023.

¹⁵² Dados disponíveis em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-bolsas-no-pais/14032023_concesso2023PROEX.xlsx. Acesso em 23/05/2023.

¹⁵³ Informações disponíveis em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/prestacao-de-contas/valores-de-bolsas>. Acesso em 23/05/2023.

¹⁵⁴ Informações disponíveis em <https://www.faperj.br/?id=85.5.4>. Acesso em 23/05/2023.

¹⁵⁵ O PPGHIS conta com 40 bolsas de doutorado (11 CNPq, 28 CAPES e 1 FAPERJ) e 29 bolsas de mestrado (11 CNPq, 16 Capes e 2 FAPERJ), respectivamente, válidas. Informação de 25/03/2021, <https://ppghis.historia.ufrj.br/bolsas-e-auxilios/distribuicao-de-bolsas/>. Acesso em 23/05/2021.

concorrerem às bolsas, os alunos devem preencher um questionário socioeconômico e realizarem entrevistas (virtuais) com a Comissão de Bolsa¹⁵⁶. Não fica claro, nessas normas, duas questões: 1) o que é considerado crítico?; 2) como e por quem é feita a análise (sendo uma análise de parâmetros socioeconômicos é esperado que seja feita por profissional regulamentado, como um Assistente Social).

A respeito dos outros dois programas, não encontramos informações sobre política semelhante. O PPGH-Uerj regulamentou normas para acompanhamento de desempenho acadêmico de bolsistas em 13 de outubro de 2014. Os bolsistas devem, para manter ou renovar suas bolsas, apresentar um Relatório de Atividades contendo de 10 (dez) a 15 (quinze) laudas a cada semestre “acompanhado de um parecer conciso do orientador, (...) indicando efetivamente o desempenho de seu orientando, ao longo do semestre (...) e fazendo uma breve estimativa das condições do aluno para cumprir o cronograma geral proposto da pesquisa”. Elencamos, a seguir e resumidamente, o que deve constar nesse relatório: a) ficha de identificação; b) resumo da problemática da pesquisa; c) plano de redação da tese ou da dissertação; d) cronograma geral da pesquisa; e) comentários das alterações efetuadas em relação ao plano de redação e ao cronograma apresentado, se for o caso; f) descrição das atividades realizadas no semestre; g) razões para a escolha de cada uma das disciplinas cursadas; h) comentários sobre a documentação levantada, relacionando-se as instituições de pesquisa frequentadas ao longo do semestre; i) comentário sobre o desenvolvimento do processo de redação, quando em fase de redação de tese ou dissertação; j) produção acadêmica relacionada ao tema de sua pesquisa; k) breve avaliação das condições e possibilidades do desenvolvimento da pesquisa no(s) semestre(s) seguintes; l) currículo Lattes atualizado¹⁵⁷.

As exigências mínimas de produção acadêmica do bolsista dos cursos de história da Uerj são, para o curso de mestrado: ao final de 12 meses, uma apresentação de comunicação em seminário ou congresso e ao final de 18 meses uma publicação (impressa, eletrônica ou digital) em anais de congresso (trabalho completo), periódicos ou livros; para o curso de doutorado, a cada ano de bolsa, uma apresentação de comunicação em seminário ou congresso e ao longo do curso (até 42 meses), duas publicações. Os bolsistas

¹⁵⁶ Informações disponíveis em <https://ppghis.historia.ufrj.br/bolsas-e-auxilios/bolsas-por-criterios-socio-economicos/>. Acesso em 23/05/2023.

¹⁵⁷ Informações disponíveis em <https://ppghistoria.com.br/wp-content/uploads/2021/10/manual-de-bolsistas-11072016024950.pdf>. Acesso em 23/05/2023.

devem, ainda, cumprir exigências quanto a prazos de conclusão do curso, envolvendo disciplinas cursadas, entrega de relatórios, data de qualificação e de defesa.

O PPGH-Unirio tem um regulamento próprio para concessão, renovação e cancelamento de bolsas. Essas atividades são realizadas pela Comissão de Acompanhamento de Discente e de Egressos. Podem concorrer a bolsas alunos ingressantes e regularmente matriculados que estejam cursando até o terceiro semestre no caso do mestrado e até o quinto para o doutorado. Além disso, devem ter obtido resultado satisfatório na análise do Relatório Semestral do período imediatamente anterior, além de não terem sido reprovados em quaisquer disciplinas ou no Exame de Qualificação. Semelhante ao programa da Uerj, os relatórios devem ser acompanhados de parecer do/a orientador/a “atestando a veracidade das informações do relatório do seu orientando¹⁵⁸”. No relatório devem constar, necessariamente: a) estágio do cumprimento do cronograma de disciplinas das Linhas Curriculares; b) atividades de pesquisa e tratamento das fontes realizadas no semestre; c) planejamento de atividades para o semestre seguinte; d) produção acadêmica do discente no período; e) indicação precisa da realização do Exame de Qualificação e do prazo para a Qualificação e/ou Defesa (UNIRIO, 2021 – Anexo 4).

O PPGHIS, “conforme decisão do colegiado”, oferece, além das bolsas, auxílio para estudantes que desejem/necessitem participar de congressos, eventos e viajar para realizar pesquisa fora do Estado do Rio de Janeiro, e outros fins “devidamente justificados”¹⁵⁹. Podem solicitar o auxílio alunos bolsistas e não bolsistas (prioritários), no máximo uma vez por ano e estão sujeitos à disponibilidade orçamentária do programa. Os valores são de R\$ 500,00 o número total de auxílios é de, no máximo 10. Os alunos candidatos devem, necessariamente, apresentar um “parecer do orientador em apoio ao pedido” e, os contemplados, entregar relatório de atividades. Os discentes devem, ainda, “reconhecer o apoio recebido pelo Programa nos espaços apropriados”. Não ficou claro nessas normativas a procedência das verbas destinadas aos auxílios, mas como não há citação expressa a nenhuma agência, pressupõe-se que sejam verbas do próprio programa (Proex?).

O PPGH-Unirio também dispõe de regras sobre a concessão de auxílios aos estudantes, mais simples, se comparada ao PPGHIS: a semelhança deste, cada aluno só

¹⁵⁸ Chama a atenção, como também no PPGH-Uerj, o fato de que o/a orientador/a tenha que legitimar a “veracidade” das informações prestadas pelos estudantes, todas/os adultas/os, pressupõe-se.

¹⁵⁹ Informações disponíveis em <https://ppghis.historia.ufrj.br/bolsas-e-auxilios/corpo-discente-auxilios/>. Acesso em 23/05/2023. Consta como última atualização da página o dia 09/11/2022.

poderá receber um auxílio anual, mas o valor não está discriminado na normativa (UNIRIO, 2021). Além disso, os alunos regularmente matriculados, em dia com suas atividades e que não tenham, por qualquer razão, perdido bolsa de estudos no programa, podem pleitear o recurso, que será analisado pela Comissão de Bolsas e Acompanhamento Discente. Em caso de recebimento, deverão apresentar relatórios acadêmicos com parecer do orientador, em até 60 dias após a atividade realizada.

A análise dessas normas nos indica que, apesar de haver políticas sobre o tema, estas não dispõem de regularidade na concessão de auxílios e dependem quase que exclusivamente de recursos externos e volúveis das agências de fomento. No PPGHIS, por exemplo, encontramos referências a editais e resultados de auxílios somente até 2021, o que indica possível descontinuidade, sobretudo considerando os cortes sistemáticos de verbas da Capes e CNPq ocorridos nos últimos anos. Além disso, para turmas anuais de até 38 estudantes no mestrado e outros 38 no doutorado e, considerando os gastos com viagens, hospedagens etc., é de se imaginar que tanto a quantidade, quanto os valores oferecidos não são suficientes para custear as despesas dos alunos. Esses dados sugerem que tanto a formação quanto as atividades de pesquisa dos mestrandos e doutorandos, quando não recebem bolsas, devem ser custeadas pelos próprios. Será que a pós-graduação recebe, ainda, tantos alunos de classes sociais suficientemente capazes de investir somas importantes de capital econômico para trocá-lo por capital cultural? É de se investigar.

Em linhas gerais, os bolsistas têm mais obrigações e menos flexibilidade que os demais alunos. Poderíamos dizer que são mais exigidos e vigiados. Em termos de regimento, no do PPGH-Uerj aparece somente a exigência quanto aos prazos de defesa vinculados às determinações da Capes; as demais exigências, como mencionado, estão presentes em normativa separada. Já para o PPGHIS, fica explícita a possibilidade de perda de bolsa em caso de descumprimento do prazo de qualificação. Chama atenção, no entanto, o PPGH-Unirio que, além de exigir o cumprimento do prazo de 24 meses para mestrado e 48 para doutorado, além do que o aluno não tem mais bolsa, apresenta ainda mais alguns limites: o bolsista não pode solicitar prorrogação do prazo de defesa; não pode requerer trancamento; quem já trancou não pode pleitear bolsa; não pode trocar de tema de pesquisa seja no mestrado, seja no doutorado (!) e não pode ter resultado “insatisfatório” no relatório anual (UNIRIO, 2021).

No que diz respeito ao cumprimento de deveres perante o programa, os estudantes têm por obrigação cumprir os prazos delimitados para defesa de tese ou dissertação e os

programas analisados se assemelham mais do que se distinguem. Podem ser desligados do curso os alunos que: a) não realizarem matrícula ou inscrição de disciplina semestral; b) exceder o tempo máximo permitido para integralização do currículo e; c) ter mais de uma reprovação em disciplinas (no caso do PPGH-Unirio, são permitidas até duas reprovações no doutorado e o PPGHIS não estabelece máximo de reprovação em seu regulamento). A comparação, nesse caso, poderia ser feita com os cursos de graduação, os quais, geralmente, não contam com esse dispositivo, ou, quando contam não chegam a ser motivo de preocupação para os discentes (exceto o prazo para integralização). As pós-graduações, portanto, apresentam maior rigidez na exigência aos alunos, sobretudo aos bolsistas.

Os estudantes têm resguardado, nos regulamentos, seus direitos à representação nas instâncias deliberativas dos programas, geralmente no colegiado. PPGH-Uerj e PPGH-Unirio indicam, igualmente, duas vagas para o corpo discente no colegiado (uma para representação do Mestrado e outra para o Doutorado). Enquanto isso, o PPGHIS foge bastante à regra e indica a possibilidade de participação 1/5 do número de professores, ou seja, 7 alunos, já que o programa conta, atualmente, com 35 docentes. Em termos de mandato, também há uma diferença importante: o PPGHIS coloca a possibilidade de renovar por mais um ano, assim como o PPGH-Uerj, enquanto o PPGH-Unirio, aparentemente não.

6.2.3 Corpo docente: credenciamento e composição

A política de ingresso e permanência de docentes nos programas é tema da nossa análise, a seguir, pois revela o que de importante se espera da atividade do/a professor/a junto ao programa. A análise dos regulamentos do PPGHIS, do PPGH-Uerj e do PPGH-Unirio demonstra que existe bastante semelhança entre eles, assim como um alinhamento àquilo que vimos debatendo, nessa tese, sobre o primado da pesquisa e da produção científica. Exceto pelo PPGHIS, os demais programas, inclusive, vinculam a publicação de artigos classificados no Quali-Capes e apresentam critérios bastante definidos em termos de quantidade para credenciamento e sua manutenção (no caso do PPGH-Uerj). Os critérios de qualidade, por sua natureza subjetiva, aparecem de forma bastante vaga com os termos ‘relevante’ (a menos que relevância seja entendida como a relevância de uma revista ou de um congresso), ‘atividade criadora’, termos presentes no Regulamento do PPGH-Uerj. O PPGH-Unirio inclui, ainda, a necessidade de ter concluído orientação

de Trabalho de Conclusão de Curso, enquanto o PPGH-Uerj obriga a docência de ao menos uma disciplina a cada três semestres. O que importa para os docentes (pesquisadores?), em todos os casos, é a sua produção científica. Não aparece nenhuma referência explícita ou implícita à docência propriamente dita em nenhum dos regulamentos dos programas estudados. O quadro 7 apresenta as principais exigências para credenciamento e permanência no quadro do corpo docente dos programas.

Quadro 7 – Critérios de credenciamento, permanência e descredenciamento de docentes nos programas

	PPGHIS	PPGH-Uerj	PPGH-Unirio
Credenciamento, permanência e descredenciamento	Art. 68 - Compete à Comissão Deliberativa definir os critérios mínimos de desempenho docente. § 3º A Comissão de Avaliação Acadêmica deverá apresentar relatório anual da produção de cada docente à Comissão Deliberativa. Art. 70 - A Coordenação do PPGHIS, a partir de parecer da Comissão de Avaliação Acadêmica, apresentará à Comissão Deliberativa proposta de descredenciamento do Programa dos docentes que não cumprirem, sem justificativa, os critérios mínimos de desempenho docente em vigor.	Art. 14 - Para ser admitido no Quadro Permanente do PPGH, o professor deverá, necessariamente, ser portador do título de Doutor há mais de 2 (dois) anos e comprovar produção acadêmica expressiva e relevante. Parágrafo único - Para permanecer compondo o Quadro Docente do Programa será exigido do professor o exercício de atividade criadora, expressa por produção científica significativa em sua área de atuação. Com base nesse dispositivo, sua permanência estará condicionada às seguintes exigências: 06 (seis) publicações no prazo de 2 (dois) anos (artigos publicados em revistas indexadas, capítulos de livros, trabalhos completos em anais) ou 1 (um) livro; dentre estas, preferencialmente, deve existir um artigo de periódico classificado no Qualis Capes entre A1 e B2 e a orientação de, pelo menos, uma dissertação a cada 3 (três) anos; oferecimento de, pelo menos, uma disciplina a cada 3 (três) semestres.	Anexo 2 Art. 7º O credenciamento de novos docentes no Programa deverá ser avaliado de acordo com os seguintes critérios: I. submeter projeto Individual de Pesquisa ao PPGH; II. comprovar, pelo menos, a publicação de 4 (quatro) produções bibliográficas, aí incluídos: artigos, organização de coletânea e capítulos de livro, sendo necessariamente 2 (duas) delas qualificadas em altos estratos no Qualis Periódicos ou no Sistema de Classificação de Livros da CAPES em vigor no período avaliativo, ou, alternativamente, 3 (três) produções bibliográficas, sendo 1 (uma) delas um livro autoral; III. ter concluído 2 (duas) orientações de Iniciação Científica ou de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Graduação ou Especialização, ou, alternativamente, 1 (uma) Dissertação ou Tese. Parágrafo único. Serão credenciados como orientadores de Doutorado aqueles docentes credenciados no Programa que tenham concluído 1 (uma) orientação de Mestrado ou que sejam bolsistas de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Fonte: Regulamentos dos programas

E qual é o perfil desse corpo docente atualmente? Apresentamos, a seguir, algumas características relacionadas à carreira: formação, onde obteve titulação e ano de conclusão dos cursos de graduação e doutorado realizados pelos/as professores/as. O corpo docente do PPGHIS é composto por 35 docentes, o do PPGH-Uerj por 36¹⁶⁰ professores, entre permanentes e colaboradores; e o do PPGH-Unirio é de 30 docentes.

PPGHIS e PPGH-Uerj se assemelham na composição quando a característica é o ano de conclusão do doutorado: em ambos predomina equilíbrio na distribuição por décadas, chegando a coincidir na quantidade de docentes que concluíram o curso na década de 1980; no PPGHIS, a maioria dos docentes concluiu seu doutorado na década de 2000 (14, representando 40% do total), o que denota um programa relativamente renovado; no PPGH-Uerj, esse equilíbrio é maior e a última década possui mais docentes com conclusão do curso (12, representando 33% do total). Já o PPGH-Unirio se difere significativamente dos outros programas: mais de 2/3 dos docentes concluíram o doutorado na década de 2000 (21, representando 70% do total), enquanto os demais estão distribuídos, principalmente, entre as décadas de 1990 e 2010. Além de ser um programa novo, o corpo docente tem formação bastante recente, menos que o PPGH-Uerj, mas ainda assim relevante. Essa concentração pode ser explicada, como sugeriu a professora Guinberg, pela quantidade de docentes que ingressaram na Unirio no período do Reuni. A tabela a seguir apresenta os números discriminados para cada programa.

Tabela 7 – Distribuição dos docentes por ano de conclusão do Doutorado

Década	PPGHIS	PPGH-Uerj	PPGH-Unirio
1980	2	2	1
1990	11	11	5
2000	14	11	21
2010	8	12	3
TOTAL	35	36	30

Fonte: Currículo lattes dos docentes (<https://lattes.cnpq.br/>)

No que diz respeito à formação dos docentes, especificamente ao curso de graduação realizado, os/as professores/as tiveram sua formação inicial na área da História: 88,5% dos/as docentes do PPGHIS; 80,5% do PPGH-Uerj e 93% do PPGH-Unirio, o que totaliza uma média de 87%. É comum que alguns docentes tenham feito

¹⁶⁰ Esses números contrastam com a afirmação da professora Lucia Guimarães do PPGH-Uerj (p.188) de que o programa é de “tamanho médio”, “enxuto”, ao menos no que se refere ao corpo docente.

mais de um curso de graduação e isso está apontado na tabela 8. A titulação de doutorado segue um padrão muito parecido. A maioria dos professores cursou História em todos os programas: 77% dos docentes do PPGHIS; 89% do PPGH-Uerj e 86,5% do PPGH-Unirio, o que na média entre eles, representa 84%. Em segundo lugar aparece o curso de Ciência Política, com apenas 4% de docentes e todos do PPGHIS. Conclui-se, portanto, que a carreira na História é predominante entre os docentes-pesquisadores dos programas estudados. Essa realidade vai ao encontro das políticas atuais de ingresso no magistério superior de boa parte das universidades, que estabelecem a obrigatoriedade da formação em História tanto no doutorado quanto na graduação para os/as candidatos.

Tabela 8 – Titulação dos docentes do programa por área de saber – Graduação

GRADUAÇÃO	PPGHIS	PPGH-Uerj	PPGH-Unirio
Biblioteconomia			1
Ciência Política	1		
Ciências Sociais	1	1	
Comunicação Social		2	1
Direito			1
Engenharia Civil			1
Estudos Sociais - Lic. de 1º grau		1	
Física	1		
História	31	29	28
Pedagogia			1
Jornalismo			
Museologia			1
Relações Internacionais	1		
sem informação	1	3	
TOTAL*	36	36	34

Fonte: Currículo lattes dos docentes (<https://lattes.cnpq.br/>)

*A soma ultrapassa o valor real pois estão computados, separadamente, os cursos realizados por uma mesma pessoa

Tabela 9 – Titulação dos docentes do programa por área de saber – Doutorado

DOCTORADO	PPGHIS	PPGH-Uerj	PPGH-Unirio
Antropologia Social	1		
Ciência da Informação			1
Ciência Política	4		1
Direito			1
Educação		1	
Estudos Políticos	1		
Filosofia	1	2	
Geociências		1	
História	27	32	26
Letras	1		1
TOTAL	35	36	30

Fonte: Currículo lattes dos docentes (<https://lattes.cnpq.br/>)

Seria possível identificar uma **endogenia** no corpo docente dos programas? Esse conceito traz significado importante para a compreensão do perfil do corpo docente dos programas de pós-graduação em geral, e para os que aqui estamos analisando, em específico. Basicamente o conceito está relacionado à imobilidade do corpo docente, ou seja, a endogenia acadêmica é o recrutamento de professores/as pela mesma instituição na qual se formou (realizou o doutorado) (PELEGRINI; FRANÇA, 2020). Tatiane Pelegrini e Marco Túlio Aniceto França afirmam que o Brasil poderia figurar entre os países com pouca tradição em mobilidade, já que os salários dos professores das universidades federais, por exemplo, são basicamente os mesmos, localizadas em grandes centros. Por outro lado, adicionamos, o custo de vida em cidades de menor porte que possuem universidades federais ou estaduais é consideravelmente mais barato do que nas grandes capitais, entretanto, estas concentram as instituições com maior prestígio acadêmico.

Pelegrini e França (2020) realizaram estudo sobre o tema, partindo da hipótese, comumente trabalhada na literatura citada pelos autores, de que a endogenia pode “afetar a produtividade científica, bem como a excelência e inovação”, tendo em vista possível limitação na “troca de ideias e [n]a circulação de conhecimento gerada pelas redes de colaboração entre países e instituições”. Valendo-se de metodologia quantitativa das ciências estatísticas (cientometria e modelos de contagem) e de fontes oriundas de censos da Capes e do CNPq, os autores se questionaram sobre a produtividade dos docentes,

comparando endógenos (40,8% da amostra) e não-endógenos (59,2%). Os autores concluem que não se pode afirmar, para o caso brasileiro, que a endogenia seria uma prática prejudicial, dada “a ausência de diferenças na produtividade de pesquisa entre endógenos e não endógenos”, inclusive podendo ser um fator favorável ao “ajudar as universidades a contratar os melhores candidatos com menores riscos e assimetria de informações” no que considera um “período de transição” do mercado acadêmico nacional, em processo de consolidação.

Nos programas estudados nessa tese, **não existe endogenia**. O PPGHIS conta com 8,57% de docentes titulados na própria UFRJ (3), o PPGH-Uerj 5,56% (2) e o PPGH-Unirio, finalmente, não tem nenhum/a docente que tenha feito o curso de doutorado na própria instituição. Esses números não chegam a surpreender, no caso da Unirio, se lembrarmos dos anos de conclusão do doutoramento dos/as docentes e da criação do curso de doutorado do programa. O PPGH-Unirio, tendo criado seu doutorado somente em 2012, poderia ter, no máximo 10% de endogenia no seu corpo docente, considerando o perfil atual do corpo docente no que diz respeito ao ano de conclusão do curso de doutorado. Por outro lado, o PPGH-Uerj, tendo iniciado o curso em 2004, e o PPGHIS em 1992, poderiam ter, caso fossem endógenos, boa parte (ou até a maioria) do seu corpo docente formado na própria instituição.

Dentre os 101 docentes que compõe o quadro dos programas somados, 12 deles se doutoraram em universidades europeias, e a maioria (8) é atualmente professor/a do PPGHIS. cursaram o doutorado na UFRJ 14 docentes (5 do PPGH-Uerj e 6 do PPGH-Unirio). A Usp é outra importante instituição que aparece com frequência como responsável pelo doutoramento de docentes dos programas, com 17 no total, sendo 3 do PPGHIS, 12 do PPGH-Uerj (1/3 do corpo docente, no qual, inclusive estão contidas as professoras pioneiras) e outros dois do PPGH-Unirio. A campeã, entretanto, é a UFF, com 32 doutoramentos no total (31%), sendo 10 do PPGHIS, 7 do PPGH-Uerj e 15 do PPGH-Unirio (metade do corpo docente). Esses números, no caso da UFF, podem ser explicados pelo fator proximidade, mas, principalmente, pela tradição do programa, um dos primeiros do Brasil (criado ainda na década de 1970) e que ostenta o conceito 7 há algumas avaliações. Sem endogenia e com conceitos altos na Capes, os programas estudados se diferenciam, e muito, da média brasileira analisada por Pelegrini e França (2020). A tabela abaixo detalha as instituições onde os/as professores/as realizaram seus respectivos doutorados.

Tabela 10 – Distribuição das instituições onde foram obtidos o título de Doutor pelos docentes dos/as programas

INSTITUIÇÃO	PPGHIS	PPGH-Uerj	PPGH-Unirio
European University Institute, ITA	1		
EHESS, FRA	2		
Freie Universität Berlin, ALE	1		
IUPERJ	3		1
Kings College London, GBR	1		
Puc-Rio	3	4	2
Puc-SP		1	
Sorbonne (Paris-4), FRA	1		
Stanford University, EUA	1		
The Open University, ING	1		1
Uerj		2	
UFF	10	7	15
UFRJ	3	5	6
UFSC			1
Unesp	1		
Unicamp	2	1	1
Universidade Gama Filho		2	1
Universidade Santiago de Compostela - ESP		1	
Université Paris-1, FRA		1	
University of New Hampshire, EUA	1		
Universidade Nova de Lisboa, POR	1		
Usp	3	12	2
TOTAL	35	36	30

Fonte: Currículo lattes dos/as docentes

6.2.4 Revistas

Finalizando o subcapítulo sobre a estrutura dos programas, vamos abordar os periódicos editados por eles. Instrumento importante de divulgação dos trabalhos científicos as revistas têm ganhado cada vez mais espaço na historiografia brasileira,

tradicionalmente afeita a publicações em livros. Para a área, o Qualis Livros figurou como um dos elementos mais importantes de avaliação dos programas de pós-graduação até pelo menos a penúltima década, quando as revistas ganharam mais notoriedade (FICO et al., 2018).

A tabela a seguir apresenta o quantitativo de periódicos avaliados pela área de História em 2022 dividido pela classificação (de A1 a C). Essa avaliação já contou com a mudança de “A1, mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - peso zero” para “A1, mais elevado; A2; A3; A4; B1; B2; B3; B4; C - peso zero”, incorporada na última Avaliação Quadrienal – 2017-2020. Nota-se um relativo equilíbrio entre a distribuição de periódicos em cada estrato, de cuja média (309) ficam distantes para mais o estrato B1 (398) e para menos o estrato B4 (243) e o estrato C (112). É necessário recordar que a quantidade de revistas não representa somente a área, mas incorpora periódicos de outras áreas que aceitam textos historiográficos. Como a classificação das revistas é feita por todas as áreas em que ela se encontra, é difícil nos aproximarmos de um número real, específico da História ou mesmo das outras áreas.

Tabela 11 – Qualis periódico 2022 – área de História

Estrato	Quantidade
A1	360
A2	361
A3	345
A4	333
B1	398
B2	309
B3	323
B4	243
C	112
Total geral	2784

Fonte: Qualis Capes. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em 12/04/2023.

Rita de Cássia Barata (2015, pp. 16-17), discorrendo sobre as características do Qualis Periódicos – classificação que compõe uma das ferramentas avaliativas dos programas – lista algumas que, segundo a autora, não fazem parte do seu escopo. Seriam

elas: a) o Qualis não é uma base de indexação de periódicos; b) o Qualis não é uma classificação absoluta, sendo feita sempre *a posteriori*, não serve de referência para ações futuras e; c) o Qualis não é uma ferramenta para ser utilizada em avaliações de desempenho científico individual. Somente pelo fato da necessidade de dizer o que a classificação não é, temos certeza, como demonstra a autora do que, na prática ela, de fato, tem sido. E isso é importante, sobretudo, porque impacta diretamente nas escolhas conscientes de professoras/es e pesquisadoras/es, determinando, por exemplo, em que revista se buscará uma publicação, levando-se em conta os conceitos atribuídos – ou alguém desejaria publicar numa revista classificada como Qualis C? Esse método parece ainda mais complicado quando percebemos que uma publicação feita, digamos, em 2023, possui conceito A2, por exemplo, e cinco ou dez anos depois, pode ter conceito B1 e deixar de ser lida e referenciada com a mesma frequência.¹⁶¹

O PPGHIS possui, segundo consta em sua página, quatro revistas, a saber: *Topoi*, *Ars Historica*, *Revista Eletrônica Niej* e *Revista Militares e Política*. O PPGH-Uerj, também quatro: *Revista Maracanan*, *Intellectus*, *Revista Nearco*, e *Dia-logos*, esta última editada pelos discentes do programa. Já o PPGH-Unirio, apenas duas: *História da Historiografia* (publicada pela Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia em parceria, também com a Ufop) e *Revista M*.

Escolhemos apresentar e analisar uma revista de cada programa e nossos critérios foram três: editoração própria, relevância e foco e escopo. Optamos, portanto, pelas revistas que, de certa maneira, representam o programa, são editadas e mantidas por este exclusivamente e tem como política editorial a divulgação de textos que abarquem um espectro mais amplo da historiografia. Dessa maneira abordaremos a *Topoi* do PPGHIS, a *Revista Maracanan* do PPGH-Uerj e a *Revista M* do PPGH-Unirio. Esta última é uma exceção a um dos critérios que estabelecemos, já que tem como foco e escopo o tema da morte, mas atende aos outros dois critérios. Nossa preocupação está em discutir a política editorial das revistas e, dessa forma, localizar seu papel frente ao programa e ao conjunto dos periódicos historiográficos.

¹⁶¹ Isso sem mencionar o fato de que um artigo com mais de cinco anos já pode ser considerado velho, “datado”.

A *Topoi*¹⁶²¹⁶³, fundada em 2000, tem publicação quadrimestral seu objetivo é “estimular os debates acadêmicos através de artigos, entrevistas, resenhas, traduções e ensaios de crítica histórica”, “trazendo para o público acadêmico os novos frutos intelectuais alcançados pelos estudiosos mais qualificados das humanidades”. Durante oito anos teve edições impressas e, desde 2008 tornou-se uma revista eletrônica baseada nos princípios do livre acesso. Tem como política editorial a publicação de artigos de autores externos, o que, segundo se apresenta, a torna uma “forte impulsionadora da exogenia”; a submissão de artigos à revista deve ser feita por doutores, e, em caso de coautoria, todos os autores devem ser, também, doutores; publica, ainda, artigos em outras línguas além do português: inglês, espanhol e francês. A revista foi classificada no último Qualis Capes, divulgado em 2022, como A1 na área da História; o volume 24, número 52 é o último publicado.

A *Revista Maracanan*¹⁶⁴ teve seu primeiro número impresso em 1999 e, desde 2014, passou para o formato eletrônico. Cinco anos depois, ganhou publicação quadrimestral, com edições em janeiro, maio e setembro. Tem como foco e escopo “oferecer à comunidade acadêmica artigos originais, notas de pesquisa, resenhas, traduções e entrevistas representativos de avanços na produção dos estudos sobre História”, a partir de uma “perspectiva pluralista”. Constava na sua página eletrônica a necessidade de ser “pesquisador-doutor com formação na área de Ciências Humanas e Sociais” para ter um artigo publicado seja em dossiê temático ou não; entretanto, foi divulgado através do perfil da revista na rede social Facebook, no dia 13/06/2022 que a revista passou a aceitar a submissão de “Artigos (doutorandos) e Notas de Pesquisa, (mestrandos e doutorandos) de Pós-Graduandos, sem a necessidade de um coautor com titulação de Doutorado completa”¹⁶⁵. Foi classificada como A2 na área de História no último Qualis-Capes; a última publicação é a de número 31, feita em 2022.

A *Revista M*¹⁶⁶, eletrônica, foi criada em 2016 e é uma publicação vinculada ao Grupo de Pesquisas Imagens da Morte e do Morrer na Ibero-América, do PPGH-Unirio, com apoio da Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais (ABEC). Se apresenta como

¹⁶² Disponível em <https://revistatopoi.org/site/>. Acesso em 24/05/2023.

¹⁶³ José Murilo de Carvalho, coordenador do programa no início do milênio, comentou em depoimento escrito para a comemoração dos trinta anos do programa (2013), que considerava o nome grego da revista “pretensioso”.

¹⁶⁴ Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/index>. Acesso em 24/05/2023.

¹⁶⁵ Questionada sobre essa divergência no dia 24/05/2023, a professora Beatriz Vieira, coordenadora do programa até o dia 30/04/2023 informou que, de fato, as políticas editoriais foram atualizadas, passando a constar na página eletrônica.

¹⁶⁶ Disponível em <http://seer.unirio.br/revistam/index>. Acesso em 24/05/2023.

uma revista interdisciplinar, de publicação contínua e possui periodicidade semestral (janeiro-junho e julho-dezembro). A submissão de artigos deve ser feita, preferencialmente por doutores. Além de artigos, aceita resenhas e relatos de trabalho de campo e/ou experiências metodológicas. Foi classificada como Qualis B1 em 2022 e sua última publicação foi o volume 8, número 15, em 2023.

Essas revistas, segundo sugere o professor Carlos Fico (et al., 2018) “vinculam-se a estratégia institucional de se criar ‘a revista do programa’”. Essa não é uma característica apenas dos programas estudados. As discussões realizadas, “inclusive no Fórum de Coordenadores de Programas da Pós-Graduação em História” dão conta da identificação desse problema e sugerem maneiras de resolver. Apesar disso, o número de revistas continua crescendo em cima de uma quantidade já elevada, o que segundo Fico (et. al., 2018), “parece cumprir a função de ‘publicar por publicar’”. Além disso, afirmam os autores, “a área de História publica grande quantidade de artigos bem classificados que, entretanto, não parecem ter maior impacto historiográfico”: teses, disciplinas obrigatórias dos programas de excelência e os processos seletivos para a própria pós-graduação, como iremos discutir no subcapítulo 6.4, pouco valem-se de artigos em suas respectivas bibliografias:

Verificamos que artigos de autores brasileiros, inquestionáveis referências em seus campos, publicados em 2013, não são citados em teses defendidas em 2016. (...) Trata-se de intervalo temporal razoável: o autor da tese pôde saber do artigo, mas não o citou. (...) Trata-se de tradição da área: as teses de doutorado recorrem aos livros e citam pouco os artigos de periódicos acadêmicos (FICO, et. al., 2018, p. 286).

Além disso,

do total de 182 referências bibliográficas encontradas nos programas dessas disciplinas, 159 são livros e apenas 23 são artigos em periódicos. Os livros em língua estrangeira são 34. Os artigos em língua estrangeira são sete (boa parte disso em espanhol). A maioria das referências bibliográficas data da década de 1990, vindo depois os anos 2000 e depois os anos 1980 (FICO, et. al. 2018, p. 286).

Fato é que as revistas não são meios de divulgação dos trabalhos discentes, mesmo que a produtividade seja uma política da Capes e dos próprios programas, sobretudo para os bolsistas. Os discentes, portanto, buscam publicar seus trabalhos em outros periódicos. Resta saber qual é a política editorial deles, quem aceita e por que aceita. Na realidade, essas normas forçam a publicação de artigos em coautoria, geralmente e, quase exclusivamente, com seus/as respectivos/as orientadores/as. Cabe uma menção honrosa à

revista *Dia-logos*¹⁶⁷, que, sendo editada por discentes desde 1997 (muito próximo à criação do próprio PPGH-Uerj e anterior à *Revista Maracanan*) aceita a submissão de trabalhos de pós-graduandos e pós-graduados nacionais e estrangeiros, com periodicidade semestral. Foi avaliada como Qualis B3-B4 na última avaliação. O quadro a seguir reúne as três revistas apresentadas e resume suas políticas editoriais.

Quadro 8 – Principais revistas dos programas: ano de início, política editorial, foco e escopo, e classificação Qualis

REVISTAS		<i>Topoi</i>	<i>Revista Maracanan</i>	<i>Revista M</i>
Ano de fundação		2000	1999	2016
Políticas editoriais	Quem pode publicar	Doutores	Doutorandos, no mínimo para Artigos; Mestrandos, no mínimo em Notas de pesquisa	Preferencialmente doutores
	Línguas estrangeiras?	Inglês, francês e espanhol	-	-
Foco e escopo		Geral	Geral	Morte
Qualis-Capes		A1	A2	B1

Fonte: Elaborado a partir das informações contidas nas revistas

6.3 Formação docente e formação de pesquisadores

Nesse subcapítulo discorreremos sobre os programas em suas funções formativas, analisando o currículo e as regras sobre qualificações e defesas de dissertações e teses.

No que diz respeito às defesas de teses e dissertações, os programas apresentam um mesmo padrão, mas há algumas distinções que merecem relato. As bancas examinadoras são constituídas, no caso do mestrado, por três docentes, sendo um o/a orientador/a e um/a necessariamente externo ao programa. Já as bancas de doutorado dobram o número de docentes do programa e de externos, totalizando cinco. Aqui reside uma das distinções entre os programas, já que, no caso do PPGHIS, o/a docente precisa ser externo somente ao programa, enquanto nos demais, não pode pertencer aos quadros da própria universidade.

As possibilidades de aprovação e reprovação mudam significativamente entre os programas. O PPGHIS possibilita que tanto teses quanto dissertações sejam aprovadas e recebam menções de “Com Distinção” ou “Com Louvor”. No caso das teses, estas devem ser aprovadas por ao menos três membros da banca, e o orientador, como presidente da

¹⁶⁷ Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/dia-logos/index>. Acesso em 24/05/2023.

banca “poderá exercer ou não seu direito de arguir o candidato”. Esse é um dispositivo que está presente somente nesse programa. O PPGH-Uerj estabelece, nos artigos 54 e 59 do regimento, que dissertações e teses poderão ser consideradas aprovadas por unanimidade; aprovadas com recomendação de publicação do trabalho em parte ou todo; aprovadas com mudanças, no caso das dissertações; aprovadas com louvor no caso das teses; e, finalmente, reprovadas. Já o PPGH-Unirio não registra em seu regimento aprovações distintas e, nem mesmo, a possibilidade de reprovação.

Comparadas as condições para obtenção dos títulos, os programas têm em comum, basicamente, o imperativo de que os estudantes devam cumprir os regimentos, integralizar o curso nos prazos estabelecidos e comprovar proficiência em uma (ou duas, no caso do doutorado) línguas estrangeiras. O PPGH-Uerj impõe ainda um mínimo de 85% de frequência às disciplinas e, no caso do mestrado, cumprimento das atividades de estágio docente (PED).

Se há um aspecto em que os programas apresentam mais diferenças este é a estrutura curricular. A começar pela carga horária total dos cursos: o PPGHIS estabelece um mínimo de 360h para o mestrado e 450h para o doutorado. Já o PPGH-Uerj, 300 e 540h respectivamente. O PPGH-Unirio difere significativamente, ao estabelecer 570h para o mestrado, ou seja, mais do que a carga horária de mestrado dos outros dois programas (!) e 930h para o doutorado. Essa discrepância pode ser explicada pela carga horária atribuída ao Exame de Qualificação (75h e 5 créditos no mestrado; 225h e 15 créditos no doutorado), ausente nos demais programas comparados; pelas disciplinas de Fundamentação Teórica e Conceitual (240h e 16 créditos no mestrado e 180h e 12 créditos no doutorado), o que representa, no caso do mestrado, o dobro se comparado as disciplinas correlatas do PPGH-Uerj, por exemplo; por fim, a carga horária dos estágios docentes (30h para o mestrado e 60h para o doutorado), também ausentes dos outros programas. Se fossem descontadas a carga horária do Exame de Qualificação, o PPGH-Unirio ficaria com 495h para o mestrado e 705h para o doutorado, números um pouco mais próximos a média dos outros programas, mas ainda assim distantes. De fato, a estrutura curricular do PPGH-Unirio se mostra mais densa e mais rígida que as demais. No extremo oposto dessa rigidez, o PPGHIS não discrimina, no regulamento, os componentes curriculares: tanto para o mestrado quanto para o doutorado o currículo de disciplinas obrigatórias é composto por um Seminário de Pesquisa em uma das linhas do

programa¹⁶⁸, duas disciplinas “Tópico Especial” e relatórios semestrais de pesquisa. O quadro 9 (p. 229) apresenta a estrutura curricular completa de cada programa e as respectivas cargas horárias dos componentes.

Em relação ao conteúdo das disciplinas, é o PPGH-Uerj que se apresenta com maior grau de predefinição. As disciplinas obrigatórias para o mestrado e o doutorado são em número de cinco, a saber: Culturas Políticas e Sistemas de Poder; História Política: Novas Perspectivas de Abordagem; Métodos e Técnicas da Pesquisa em História; Poder e Hierarquizações Sociais; e Tendências da Historiografia Contemporânea. As disciplinas eletivas para ambos os cursos também estão discriminadas no regulamento (anexo II) e são compostas por Seminários Especiais (I e II), Tópicos Especiais em Política e Cultura, Tópicos Especiais em Política e Sociedade, além de mais dezenove disciplinas pré-definidas: Desafios da Interculturalidade na América Latina; Espaço Público, Civilização e Modernidade; Estado, Nação e Cidadania; Gênero, Cultura e Relações de Poder; História das Matrizes Políticas Ocidentais; História do Livro e da Leitura; História e Pensamento Político no Brasil; História, Intelectuais e Poder; História Política e Desenvolvimento Econômico; História Social da Ideia de Revolução; Imaginário Político e Sistemas de Poder; Leitura: Texto e Discurso; Liberalismo e Formação do Estado no Brasil; Linguagens Políticas e Sistemas de Poder; Memória, Cultura e Poder; Mídia, Representações e Mitologias Políticas; Movimentos Sociais na Época Contemporânea; Raça e Etnia como Relações de Poder; e Segurança Internacional.

O PPGH-Unirio mostra-se bastante organizado, também, em sua estrutura curricular e compõe os currículos em Linhas Curriculares. Excetuados os Seminários de Pesquisa (I e II para o mestrado; I a IV para o doutorado – pertencente a Linha Curricular de Metodologia e Pesquisa –, de Dissertação (I a III) e de Tese (I a IV) – Linha Curricular de Elaboração de Tese ou Dissertação – que, na prática, contam como disciplinas não-conteudistas, define quatro grupos de disciplinas a serem cursadas: Teoria da História, Obrigatória da Linha de Pesquisa (somente para o mestrado), Tópicos Especiais e Eletiva, agrupadas em outras duas linhas curriculares: a Linha Curricular de Fundamentação Teórica e Conceitual abrange as disciplinas Teoria da História; Instituições, Poder e

¹⁶⁸ No site do programa aparece sugerido que as disciplinas das respectivas linhas de pesquisa versam sobre Sociedade e Política, Sociedade e Economia e Sociedade e Cultura. Entretanto as linhas de pesquisa atuais são História das relações de poder, das instituições e das territorialidades; História da cultura, da cultura científica e historiografia; História das práticas e das culturas políticas como constam no regimento e no próprio site. Disponível em <https://ppghis.historia.ufrj.br/normas/> e <https://ppghis.historia.ufrj.br/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em 21/05/2023.

Ciências; Cultura, Poder e Representações; Patrimônio, Ensino de História e Historiografia; Tópicos Especiais em Instituições, Poder e Ciências; Tópicos Especiais em Cultura, Poder e Representações; Tópicos Especiais em Patrimônio, Ensino de História e Historiografia; e a Eletiva. Já o PPGHIS não lista o conteúdo das disciplinas, que variam a cada semestre e são divulgadas no site do programa. Essa opção faz variar bastante o conteúdo das disciplinas oferecidas e, portanto, não nos permite uma comparação com os outros programas de suas tendências/preferências curriculares.

A estrutura curricular do PPGH-Unirio segue o padrão de todo o programa, bastante cioso de sua organização e regulamentação e parece guiar-se, também, por um padrão que é da própria universidade. O Programa de Pós-Graduação em Educação, por exemplo, possui uma estrutura curricular semelhante, com Seminários de Pesquisa, de Tese e Dissertação e disciplinas de fundamentação teórica e metodológica. O regulamento geral dos programas de pós-graduação da Unirio determina a existência de disciplinas que “contemplem atividades de pesquisa, docência, extensão e inovação que se reportem às linhas de pesquisa e às áreas de concentração”; classifica as disciplinas como obrigatórias e não-obrigatórias (optativas e eletivas) e faz menção ao estágio docente que “deve ser operacionalizado de acordo com o Regulamento de cada Programa, em consonância com as normas da Capes e da Unirio”. (UNIRIO, 2020).

O PPGHIS, no art. 61 do seu regulamento, estabelece regramento sobre a atribuição de notas (conceitos) às disciplinas cursadas, algo inexistente nos outros programas. Tal atribuição, segundo a normativa,

compete privativamente ao professor da disciplina o qual deverá ponderar, a seu critério, para cada aluno, os seguintes elementos: comparecimento às aulas teóricas; presença e participação nos trabalhos práticos; execução adequada dos trabalhos supervisionados ou estágios; qualidade do trabalho final do curso da disciplina (UFRJ, s/d).

O regulamento determina, ainda, que os alunos devam conhecer a “natureza dos critérios e da ponderação efetivamente utilizados”, sendo, portanto, dever dos docentes tal procedimento. Esse tipo de regulamentação não aparece nos regimentos dos demais programas estudados, o que pode indicar uma especificidade do PPGHIS relacionada a trajetória do seu programa na relação com os discentes.

Quadro 9 – Estrutura curricular dos programas: sistema de créditos e carga horária

	PPGHIS ¹⁶⁹		PPGH-Uerj		PPGH-Unirio	
		Carga Horária	Créditos	Carga Horária	Créditos	Carga Horária
MESTRADO	Não discrimina no regulamento: Art. 19 A execução curricular dos cursos de mestrado e de doutorado obedecerá aos <i>curricula</i> e aos fluxogramas de disciplinas estabelecidos pela Comissão Deliberativa do PPGHIS, aprovados pelo CEPG e registrados na Divisão de Ensino da PR2 da UFRJ. Art. 20 A estrutura curricular deverá ser formalmente comunicada aos alunos por ocasião de seu ingresso no PPGHIS.	360	8 (oito) créditos cumpridos em disciplinas obrigatórias	120h	Fundamentação Teórica e Conceitual: 16 (dezesesseis) créditos	240h
			4 (quatro) créditos cumpridos em disciplinas eletivas vinculadas à Linha de Pesquisa	60h	Metodologia e Pesquisa: 6 (seis) créditos	90h
			4 (quatro) créditos cumpridos em disciplinas de livre escolha do aluno	60h	Elaboração de Dissertação: 4 (quatro) créditos	60h
			4 (quatro) créditos relativos ao Seminário de Dissertação (atividades programadas)	60h	Estágio de Docência: 2 (dois) créditos	30h
					Exame de Qualificação: 5 (cinco) créditos	75h
					Defesa da Dissertação: 5 (cinco) créditos	75h

¹⁶⁹ As informações sobre as disciplinas a serem cursadas por mestrandos e doutorandos do programa são encontradas em <https://ppghis.historia.ufrj.br/normas/estrutura-curricular/>; <https://ppghis.historia.ufrj.br/normas/normas-para-doutorandos/> e; <https://ppghis.historia.ufrj.br/normas/normas-para-mestrandos/>. Acesso em 29/05/2023.

			Total: 20 créditos	Total: 300h	Total: 38 créditos	Total: 570h
DOUTORADO		450	4 (quatro) créditos cumpridos em disciplina obrigatória	60h	Fundamentação Teórica e Conceitual: 12 (doze) créditos	180h
			4 (quatro) créditos cumpridos em disciplina vinculada à linha de pesquisa	60h	Metodologia e Pesquisa: 8 (oito) créditos	120h
			8 (oito) créditos cumpridos em disciplinas de livre escolha do aluno, podendo ser aproveitados até 8 (oito) dos créditos obtidos em disciplinas cursadas no Mestrado, desde que concluídas nos últimos 5 (cinco) anos e devidamente revalidadas pela Comissão Acadêmica do PPGH	120h	Elaboração de Tese: 8 (oito) créditos	120h
			8 (oito) créditos em Seminário de Tese	120h	Estágio de Docência: 4 (quatro) créditos	60h
			12 (doze) créditos obtidos por ocasião da aprovação da Tese de Doutorado, nos termos ditados por este Regimento	180h	Exame de Qualificação: 15 (quinze) créditos	225h
					Defesa da Tese: 15 (quinze) créditos	225h
			Total: 36 créditos	Total: 540h	Total: 62 créditos	Total: 930h

Fontes: regimentos vigentes dos programas em 2023

O PPGH-Unirio possui, ainda, um regulamento específico para o acompanhamento discente e de egressos, para o qual se constituiu uma comissão própria com duas subcomissões, uma para o mestrado e outra para o doutorado, compostas pelos respectivos coordenadores, por um docente e um discente de cada curso. No que diz respeito aos estudantes em atividade, a Comissão de Acompanhamento de Discentes e Egressos tem por atribuições, entre outras: avaliar e emitir parecer sobre o Relatório Semestral Discente; propor a distribuição de Bolsas e avaliar o cumprimento dos critérios para manutenção e renovação das mesmas. O acompanhamento dos discentes tem por objetivo “proporcionar uma melhor visão de conjunto do processo de formação que vem sendo oferecido pelo Programa” e, para isso, considera: a) o cumprimento das Linhas Curriculares e dos prazos de qualificações e defesas e; b) o planejamento de atividade para os semestres seguintes. A avaliação dos relatórios semestrais, para os bolsistas, é determinante para a manutenção, renovação ou mesmo cancelamento do benefício.

Colocadas em comparação as estruturas curriculares dos três programas, poderíamos classificá-los segundo as seguintes características: a) prioriza disciplinas temáticas: PPGH-Uerj, PPGH-Unirio e PPGHIS, nessa ordem; b) prioriza organização e formação dos estudantes: PPGH-Unirio, PPGH-Uerj e PPGHIS nessa ordem e; c) prioriza flexibilidade: PPGHIS, PPGH-Uerj e PPGH-Unirio, nessa ordem. As diferenças são bastante acentuadas: enquanto o PPGHIS parece oferecer mais tempo e liberdade para os estudantes construírem sua própria jornada, o que pode implicar a possibilidade de dedicarem-se mais à pesquisa, o PPGH-Unirio tem por enfoque a formação, sobretudo no mestrado; no doutorado a carga de créditos dedicados a pesquisa é maior proporcionalmente. O PPGH-Uerj fica entre um e outro, priorizando uma formação conteudista, reservando menor carga horária para a pesquisa, sobretudo no mestrado, sem, no entanto, oferecer tanta flexibilidade curricular quanto o PPGHIS. Essas diferenças poderiam significar alguma especificidade dos programas, de suas trajetórias, ou das universidades (herança do “escolão” no caso da Uerj)? Ou ainda de agentes externos, como a Capes, por exemplo no caso da Unirio, que nasceu já em um momento de maior heteronomia? Essas questões ficarão em aberto, sendo apontadas, aqui, apenas como hipóteses para pesquisas futuras.

6.3.1 Estágios

No dilema enfrentado na formação de mestres e doutores, o estágio docente é uma questão importante, tema, inclusive de normatização pela Capes em 1999/2002¹⁷⁰ que tornou obrigatória sua realização pelos alunos bolsistas. Tal obrigatoriedade nos sugere o diagnóstico da existência de uma lacuna nos PPGs: a formação docente. Na esteira dessa política, universidades e programas de pós-graduação estabeleceram regulamentos próprios, estabelecendo procedimentos internos vinculados aos estágios como carro-chefe do dispositivo curricular responsável por tornar mestres e doutores professores do ensino superior.

O PPGH-Unirio determina, no artigo 20 do seu regimento interno que “todos os alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado deverão realizar Estágio de Docência”, tendo duração de um semestre no mestrado e dois no doutorado; nos dois casos devem ser realizados até a metade do curso. A carga horária no mestrado é de 30h (2 créditos) e, no doutorado de 60h (4 créditos)¹⁷¹. O estágio consiste na “realização de atividades relacionadas ao ensino de História, no nível da Graduação”, cujos planejamento, supervisão e acompanhamento das atividades deverão ser feitas pelo professor orientador (UNIRIO, 2021). Questionada sobre o tema, a professora Keila Grinberg acredita que, no PPGH-Unirio vigoram

dois princípios que são importantes: o primeiro, essa ideia de que a gente forma professores do nível da pós-graduação. Então, não tem a separação de formar professores na graduação e pesquisadores na pós-graduação, isso não faz nenhum sentido da forma como a gente pensa o programa. É por isso que a gente tem tantos alunos de ensino de História que fazem pesquisa sobre Ensino de História no mestrado e no doutorado. E depois, muitos desses alunos também eram nossos tutores na educação à distância (GRINBERG, 2022).

Sobre a obrigatoriedade da realização do estágio para todos os alunos do programa (bolsistas e não bolsistas), a professora Grinberg lembra que, no PPGH-Unirio, a discussão se deu em torno de uma igualdade: não faria sentido “tratar os alunos de forma diferente”. Além disso, destaca a especificidade da Unirio no cenário das outras

¹⁷⁰ Em fevereiro de 1999, o Ofício Circular/Capes nº 028/99 estabeleceu a obrigatoriedade do estágio docente para pós-graduandos. Já em 2000, através da Portaria nº 52, de maio, a Capes aprovou o regulamento do Programa Demanda Social que previa, no artigo 8º, a obrigatoriedade do estágio como requisito para a concessão de bolsas, com duração mínimo de um semestre para o Mestrado e dois para o Doutorado (CAPES, 2002).

¹⁷¹ É curiosa a classificação dos estágios quanto à sua característica prática ou teórica nos anexos do regimento do PPGH-Unirio. Ambos os estágios, de mestrado e doutorado, estão classificados como disciplinas teóricas.

universidades como elemento que ajuda a explicar a valorização da formação docente: a Unirio “tem tudo o que se pode ter em termo de graduação e pós-graduação hoje” na área de História, ou seja, a graduação presencial, a graduação à distância (História pelo Cederj), o mestrado acadêmico e o profissional (via Profhistória) e o doutorado acadêmico.

Já a Uerj possui um programa geral de estágio docente, o Programa de Estágio Docente nos Programas de Pós-Graduação - PED. Por ele, todos os cursos de pós-graduação estrito senso são obrigados a incluir, em seus currículos, carga horária mínima de 15h de estágio para os mestrandos e 30h para os doutorandos. O PED tem por objetivo “contribuir para a formação didático-pedagógica dos alunos regularmente matriculados nos Cursos de Mestrado e Doutorado da UERJ”. No regulamento do PPGH-Uerj, como mencionado anteriormente, há a obrigatoriedade de cumprimento da carga horária do PED para os mestrandos se habilitarem a defender suas dissertações (art. 52, alínea g), entretanto, o mesmo não está presente quando se aborda as obrigatoriedades dos doutorandos (art. 56) (UERJ, 2013). No caso do PPGH-Uerj, a pecha de escolão e a luta para superá-la podem ter influenciado negativamente a formação de professores? De referência, o curso passou a ser apenas mais um, enquanto o PPGH-Unirio optou por outro caminho?

O PPGHIS menciona o termo “estágio” duas vezes no seu regulamento, quando trata das obrigações docentes (supervisão) e discentes, entretanto não encontramos mais informações definitivas sobre possível realização de estágios docentes, exceto no caso dos bolsistas por determinação da Capes. O professor William de Souza Martins, questionado sobre a relação entre ensino e pesquisa e pós-graduação e graduação, comenta sobre a impressão comum no PPGHIS a respeito da relação entre ensino e pesquisa, entre graduação e pós-graduação:

“Aqui nós somos mais ‘clássicos’ que outras universidades”. Clássicos no sentido de nos dedicarmos aos cursos de graduação, levando em conta a bagagem, ou as experiências, mais tempo, mais tradicionais. (...) Eu creio que essa comparação, pode ser que eu esteja enganado, se dá em contraste com a Universidade Federal Fluminense, me parece. Os colegas estão se comparando consciente ou inconscientemente com a Universidade Federal Fluminense, em que o peso da pesquisa [se sobrepõe]. Talvez, a avaliação desses colegas tenha trazido aí uma certa secundarização da questão do ensino (MARTINS, 2023).

A respeito dos estágios, Kourganoff (1990, p. 91) criticava o “mito da eficácia dos estágios curtos”. Considerava o autor que, no caso francês, a realização de um “estágio

pedagógico de um ano, após a tese de Estado¹⁷², não era suficiente para “transformar em um verdadeiro educador um doutor em ciências que jamais ensinou”. Esse parece ser o cenário que encontramos nos programas, inclusive nos programas que estabelecem como obrigatório o estágio em docência. É bem verdade que, no caso da área de História e das demais áreas cujo mercado de trabalho principal é a docência no ensino básico, muitos estudantes de mestrado e doutorado são ou serão professores, ou, no mínimo, cursaram a licenciatura. Entretanto, a licenciatura não é titulação obrigatória para a entrada nos programas de pós-graduação, o que implica na possibilidade de existência de “doutores que jamais ensinaram”. E essa parece ser a tendência para o futuro, já que a carreira acadêmica (mestrado e doutorado) é percorrida cada vez mais cedo se comparada a profissional (magistério e/ou outras atividades).

Thalita Marcolan Valverde (et al., 2017) argumentam que, no nível de ensino da pós-graduação, prevalece a ideia de que “para ser um bom professor basta ser bom conhecedor do conteúdo a ser ensinado”, o que se denota pela “ausência de valorização da docência com um saber profissional” (VALVERDE, et. al., 2017). As/os autoras/es demonstram, ainda, que a legislação brasileira não é taxativa na necessidade de estudos pedagógicos para o exercício da docência no magistério superior. A LDB, por exemplo, nos artigos em que trata do tema, exclui a educação superior da necessidade de formação docente de no mínimo 300h e fala em “preparação” para o exercício da docência, ao invés de “formação”, como faz para o ensino básico (BRASIL, 1996).

Valverde et. al. apresentam, no artigo *Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência*, relato da criação de quatro disciplinas de estágio (Estágio Didático I a IV) no Programa de Pós-Graduação em Biologia Celular na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Após alguns ensaios, as/os autoras/es descrevem como a disciplina se estabeleceu de forma optativa e ganhou adeptos entre os estudantes não-bolsistas, ou seja, aqueles que não são obrigados a realizar o estágio. O conjunto das disciplinas oferecem aos estudantes não somente a oportunidade de planejarem e ministrarem aulas na graduação, mas refletirem sobre a prática, junto aos seus orientadores ao longo de toda a formação pós-graduada (mestrado e doutorado). A avaliação dos estagiários é feita pelos professores e, também, pelos alunos de graduação sobre critérios como frequência e pontualidade, capacidade didática, domínio do conteúdo, recursos didáticos, disponibilidade, empenho e relacionamento

¹⁷² Tese de Estado é o equivalente francês à tese de Doutorado.

com os alunos (VALVERDE et. al., 2017, p. 77). Concluem as/os articulistas que a experiências dessas disciplinas gerou frutos entre os estudantes egressos que relataram sua importância para a atuação profissional. Além disso, argumentam que a busca pela excelência no ensino deve ser considerada na mesma medida como a excelência na pesquisa.

Se é verdade que a pós-graduação acadêmica em História deixa uma lacuna na formação docente e na investigação sobre a prática do ensino da área, essa lacuna pode ter começado a ser preenchida pela pós-graduação profissional desde a criação do Profhistória sobretudo? Em sua apresentação, no site oficial, o Profhistória coloca como público-alvo os docentes de História da Educação Básica, e, como objetivos, “proporcionar formação continuada” e “dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino”¹⁷³.

A professora Keila Grinberg, entrevistada para a tese, considera, por exemplo, que, no caso da Unirio, o Profhistória “melhorou a academia”, tendo sido “a melhor coisa que aconteceu na pós-graduação da área de História nos últimos sete, oito anos”. É a “pós-bacana” onde a aula é incrível, os professores querem falar” em contraste com o mestrado acadêmico, a “pós-careta”. Grinberg associa o surgimento do Profhistória à trajetória da Unirio e à própria, já que foi da equipe que fundou a rede de mestrado profissional¹⁷⁴ e esteve como vice-coordenadora por duas gestões (GRINBERG, 2022).

Fico (et al., 2018) trata sobre o deslocamento da produção sobre ensino de História da área de Educação para a própria História, com o Profhistória: em pouco tempo, afirma, “o campo de pesquisa em ensino de História será uma das principais especialidades em termo de volume de produção de trabalhos de mestrado na área”. Um dos grandes ganhos

¹⁷³ Informação disponível em “Regimento – Profhistória Nacional”.

<https://drive.google.com/file/d/1EALKzPldC6Eb6HIVAIGoZYLLhYFfX6e4/view>. Acesso em 16/06/2023

¹⁷⁴ De acordo com a página do Programa, o projeto do ProfHistória “começou a se materializar em 2012, a partir do interesse de um grupo de professores do estado do Rio de Janeiro pela proposta da CAPES relativa à criação de cursos de mestrado profissional em rede nacional tendo como público-alvo os professores da educação básica que atuam nas redes públicas. A proposta foi apresentada pela professora Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ) e desenvolvida por docentes vinculados a seis instituições do Rio de Janeiro, a saber: Alexandre Fortes (UFRJ), Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), Carmen Teresa Gabriel Anhorn (UFRJ), Felipe Magalhães (UFRJ), Giselle Martins Venâncio (UFF), Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ), Keila Grinberg (UNIRIO), Luís Reznik (UERJ e, na ocasião, PUC-Rio), Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO), Márcia de Almeida Gonçalves (UERJ), Mariana de Aguiar Ferreira Muaze (UNIRIO), Rebeca Gontijo Teixeira (UFRJ) e Regina Maria da Cunha Bustamante (UFRJ). Esse grupo inicial foi responsável pela elaboração do projeto submetido à CAPES e do Regimento do Mestrado Profissional de Ensino em História. No início, participaram docentes vinculados a seis instituições de ensino superior da Região Sudeste do país (UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFRJ, UFF e PUC-Rio), cinco da Região Sul (UFRGS, FURG, UFSM, UDESC e UFSC) e uma da Região Norte (UFT)”. Disponível em <http://site.profhistoria.com.br/historico/>. Acesso em 10/05/2023.

do Profhistória, apontado pelo autor, é o caráter prático do trabalho final, a elaboração de um produto de ensino-aprendizagem, “que está sempre presente entre os docentes e discentes dos mestrados profissionais” (FICO et al., 2018, p. 297). O Profhistória, portanto, oferece formação continuada e titulação pós-graduada às/aos professores/as do ensino básico. Se essas/es professores/as após serem titulados seguirão carreira no ensino superior, é um movimento que deverá ser acompanhado e analisado pelo campo. De toda forma, por mais que o Profhistória se insira em uma demanda importante por formação/titulação, a preocupação com a formação docente para o magistério superior permanece como lacuna no momento.

6.4 Opções político-epistemológicas

Do que são feitos os programas? Essa tem sido a nossa pergunta-mestra ao longo de toda a tese e a ela já demos algumas respostas: respondemos como foram suas trajetórias de criação e consolidação até a criação dos cursos de doutorado; como são suas estruturas burocráticas – regulamentos, normativas; como selecionam os estudantes; como formam esses estudantes; ao que se dedicam mais – ao ensino ou à pesquisa. Queremos oferecer um último tipo de resposta à pergunta, ou melhor, descrever e analisar uma última característica: do que são feitos os programas em matéria ideológica, ou, mais especificamente, político-epistemológica?

No decorrer da nossa argumentação viemos trabalhando com a ideia de que teoria e metodologia caminham juntas na produção científica em geral e, historiográfica em particular, articuladas pela política, no sentido mais amplo de suas acepções: a isso temos chamado de opções político-epistemológicas. O termo opção, como já destacado no capítulo 2, não está colocado aqui de maneira aleatória, pois quer-se destacar que existe consciência e deliberação nas escolhas dos programas pela vinculação em maior ou menor grau a correntes historiográficas, ainda que reconheçamos uma estrutura ideológica mais ampla, mais forte e com relativa capacidade de influenciar, inconscientemente, ações e comportamentos políticos e científicos, dentro da qual, as escolhas individuais e coletivas estão submersas.

Para apresentarmos então, uma resposta sobre as opções político-epistemológicas dos programas, iremos lançar mão da seguinte documentação: descrição das linhas e grupos de pesquisa, depoimentos escritos e falados pelas professoras-pioneiras do PPGH-Uerj – programa para o qual temos, uma vez mais, maior riqueza de fontes –; entrevistas

com as/professores/as realizadas para essa pesquisa; bibliografias das provas escritas dos editais de seleção; e informações que os próprios programas fornecem sobre si, em suas páginas eletrônicas. Nessa caracterização, analisaremos, em conjunto, o tema da internacionalização.

6.4.1 Linhas e grupos de pesquisa

O programa de Pós-Graduação de História da Uerj nasce e se mantém temático, quer dizer, com base teórica da história política (renovada) e, posteriormente adiciona o conceito de cultura. O PPGHIS nasce sem tema, mas a princípio privilegia a História Antiga e a História do Brasil, em função da qualificação do corpo docente. O PPGH-Unirio, mais novo, destaca-se, sobretudo, por temas mais recentes como Patrimônio e Ensino de história. O quadro abaixo apresenta as linhas de pesquisa dos três programas.

Quadro 10 – Linhas de Pesquisa dos programas

PPGHIS	PPGH-Uerj	PPGH-Unirio
História das relações de poder, das instituições e das territorialidades; História da cultura, da cultura científica e historiografia; História das práticas e das culturas políticas	Política e Sociedade; Política e Cultura	Instituições, Poder e Ciências; Cultura, Poder e Representações; Patrimônio, Ensino de História e Historiografia

Fontes: regimentos atuais dos programas e informações nas páginas eletrônicas

O PPGH-Uerj, nascido sob o fundamento teórico da História Política – renovada e de inspiração francesa – a partir de 2004, com a criação do doutorado, passa a ter uma linha de pesquisa na qual o conceito de ganha destaque: a Linha de Pesquisa “Política e Cultura”. Enquanto o PPGH-Unirio e o PPGH-UERJ definem em seus regulamentos as linhas de pesquisa e o primeiro com a mais clareza (definidas no TÍTULO IV, DA ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA Capítulo II, DO CURRÍCULO), o PPGHIS se refere a elas em quatro momentos, mas não as define. A informação é encontrada na página do programa¹⁷⁵. Dentro das linhas de pesquisa no PPGHIS encontramos setores temáticos e neles fica mais evidente a diversidade, inclusive contando com setores que se debruçam

¹⁷⁵ Disponível em <https://ppghis.historia.ufrj.br/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em 31/05/2023.

sobre temas que consideramos atuais e presentes na Unirio (Patrimônio, Ensino de história).

Mais do que pelas Linhas de Pesquisa, os programas se estruturam por Laboratórios / Programas / Centros / Comunidades / Grupos / Núcleos de Pesquisa¹⁷⁶. Essa é a unidade básica a partir das quais se aglutinam as Linhas (ou se misturam?) e onde as/os professoras/es desenvolvem suas pesquisas, arregimentam suas/seus alunas/os e futuras/os orientandas/os e se relacionam com o programa, com outras/os professoras/es, com outros grupos de outros pesquisa, outros programas e até mesmo com as agências de avaliação/regulação/financiamento.

Antes de apresentarmos e analisarmos os Grupos de Pesquisa dos programas estudados, importa destacar a evolução da área de História na última décadas, cujo crescimento se mostrou exponencial. O quantitativo geral de grupos cresceu quase 8 (oito) vezes desde 1993, ano do primeiro registro, até 2016, ano da última contagem. Nessa altura, História ocupava a décima posição em relação às demais áreas, atrás de Educação (3595), Medicina (1619), Direito (1386), Administração (1311), Química (1302), Agronomia (1254), Ciência da Computação (1115), Saúde Coletiva (1079) e Letras (966).

Tabela 12 – Grupos de Pesquisa em História registrados na Capes

Ano	Quantidade	% em relação ao total de grupos cadastrados na Capes
1993 ¹⁷⁷	102	1,6
1995 ¹⁷⁸	115	1,6
1997 ¹⁷⁹	161	1,9
2000	200	1,7
2002	290	1,9

¹⁷⁶ Dada a variedade de denominações e visando facilitar tanto a escrita quanto a leitura dessa tese, optamos, daqui em diante, por usar a denominação de Grupos de Pesquisa, já consagrada, inclusive pela própria Capes.

¹⁷⁷ Em 1993, a área corresponde à especialidade de atuação do primeiro líder do grupo. Tendo em vista que cada pesquisador pôde informar até 6 especialidades, há dupla contagem de grupos nos casos em que as especialidades informadas pertencem a diferentes áreas. Retirado de <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-area>. Acesso em 27/12/2012.

¹⁷⁸ Não estão computados 97 grupos que não informaram a área do conhecimento. Esses grupos informaram apenas a grande área, a saber: Agrárias = 6; Biológicas = 34; Saúde = 27; Exatas e da Terra = 26; Engenharias e C. da Computação = 3; Humanidades = 1. Retirado de <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-area>. Acesso em 27/12/2012.

¹⁷⁹ Não estão computados 88 grupos da UEM cadastrados na base após a tabulação dos dados e nem 3 grupos que não informaram a área predominante. Retirado de <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-area>. Acesso em 27/12/2012.

2004	364	1,9
2006	437	2,1
2008	525	2,3
2010	690	2,5
2014	838	2,4
2016	912	2,4

Fonte: dados coletados no endereço eletrônico <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-area>. Acesso em 27/12/2022.

O desenvolvimento dos programas tanto quanto da historiografia contemporânea, em geral, parece ir criando cada vez mais nichos, núcleos, grupos, nos quais a escrita da História trilha sua tendência de especialização. É digno de nota que alguns laboratórios parecem estudar o mesmo tema, ou parte do tema misturado a outros como nos casos da “memória” tanto no PPGHIS quanto no PPGH-Unirio. Os Grupos de Pesquisa não seguem um padrão historiográfico definido em suas denominações e enfoques de estudo, quer dizer, não se dividem por tema, tempo, ou metodologia, mas por tudo isso ao mesmo tempo. Mas é possível verificar alguns padrões? Por exemplo, os de História Antiga geralmente, tem esse nome e não delimitam metodologia/perspectiva teórica.

Segundo Francisco Carlos Teixeira Silva (1998), desde 1988 o PPGHIS já passava a se organizar em torno de Laboratórios. Questionada sobre a relação entre os grupos e as linhas, a professora Grinberg, da Unirio considera que seria

ideal que os laboratórios fossem iguais e correspondessem às linhas. Seria um sonho. Esses laboratórios são dinâmicos. E na medida que são dinâmicos, as linhas vão sendo dinâmicas também. Mas as estruturas da Capes, e de todos os programas acabam sendo mais rígidas que a prática (GRINBERG, 2022).

Isso explica, inclusive o fato de que, no PPGH-Unirio, muitos professores fazem parte da mais de uma linha de pesquisa¹⁸⁰. A professora cita uma regra criada para evitar que as linhas se “tornassem estruturas de camisa de força”: professoras/es poderem orientar alunos vinculados a linhas de pesquisa diferentes (GRINBERG, 2022). Analisemos, a seguir, como se configuram os programas, o que eles têm em comum e o que os diferencia.

Quem compõe os grupos? Certamente não são somente os docentes do próprio programa visto que estes atingem no máximo um índice de 3 professores por grupo (3,27

¹⁸⁰ Ver <http://www.unirio.br/cchs/ppgh/programa/linhas-de-pesquisa>. Acesso em 10/05/2022.

no PPGH-Uerj), chegando ao espantoso índice de 2,3 professores por grupo no PPGH-Unirio e no PPGHIS)¹⁸¹. Isso reforça a tendência da análise de que o campo está significativamente recortado. Se não são grupos de professores, o que são? Cátedras? O poder que o coordenador concentra na pesquisa (ao invés de no ensino, como era nas décadas anteriores a 1970) é semelhante, apesar de não formal. Mas é ele/a quem decide quem entra e quem permanece nos grupos e quem, afinal, realiza os cursos de mestrado e doutorado.

É sabido que os grupos possuem, ainda, a participação dos alunos de mestrado e doutorado e dos alunos de graduação. Enquanto estes últimos têm uma participação mais efêmera, os demais geralmente permanecem mais tempo. Os grupos também podem contar com a participação de professores visitantes e até pesquisadores ou professores de outras universidades, escolas etc., tendo vínculo formal ou não com alguma instituição de pesquisa ou ensino/pesquisa. Os docentes também participam de mais de um grupo dentro e fora do programa. Observa-se também uma variação significativa no tamanho desses grupos: no PPGH-Unirio, por exemplo existem grupos que contam com somente 4 pesquisadores associados, segundo informação presente na página do programa, enquanto outros contam com 23! No PPGHIS encontramos dois laboratórios que registram somente o/a coordenador e o máximo encontrado de professores em um mesmo grupo foi 14.

Vejamos, agora, os grupos de pesquisa dos três programas e quantidade de integrantes no quadro abaixo.

¹⁸¹ O PPGHIS lista um total de 81 integrantes em seus grupos de pesquisa, enquanto o PPGH-Unirio, 137. Nesse número estão pesquisadores de outras unidades da universidade ou de outras instituições.

Quadro 11 – Grupos de pesquisa dos programas – Elaborado a partir de informações constantes nos *sites* dos programas.

	UFRJ	Integrantes	Uerj*	Unirio	Integrantes
Grupos de Pesquisa	Núcleo de Pesquisa e Estudos Históricos – NPEH	1	Grupo Áfricas: sociedade, política e cultura	A Segunda Escravidão e a Civilização Imperial Oitocentista. Cultura Material e Cultura Política	9
	Programa de Estudos do Tempo Presente – TEMPO	4	COMUM: Comunidade de Estudos de Teoria da História da UERJ	Centro de Estudos Agroambientais da América Contemporânea	7
	Laboratório História e Natureza - LabHeN	4	LABIMI: Laboratório de Estudos sobre Imigração e Estrangeiros	ECCLESIA – Grupo de Estudos de História do Catolicismo	12
	Laboratório Antigo Regime nos Trópicos – ART	5	Laboratório de Estudos Intelectuais, Cultura e Política	Imagens da morte: a morte e o morrer no mundo Ibero-americano	23
	Laboratório de Estudos da História dos Mundos do Trabalho	13	LEPAS/NUCLEAS: Laboratório de Estudos Políticos das Américas/Núcleo de Estudos das Américas	Laboratório de Estudos em Teoria, Historicidade e Estética (LETHE)	4
	Laboratório de Estudos Africanos – LEÁFRICA	1	LPPE: Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino	Laboratório de História Oral, Informação e Documentação (LAHODOC)	13
	Laboratório de História Atlântica – LEHA	14	REDES: Laboratório Redes de Poder e Relações Culturais	Núcleo de Documentação, História e Memória (NUMEM)	14
	Laboratório de Estudos Sobre os Militares na Política – LEMP	6	NEA: Núcleo de Estudos da Antiguidade	Núcleo de Estudos e Referências sobre a Antiguidade e o Medievo (NERO-UNIRIO)	10
	Laboratório IMAM- Imagem, Metrópole, Arte e Memória	10	NIBRAHC: Núcleo de Identidade Brasileira e História Contemporânea	Núcleo de Estudos de História dos Artefatos de Ciência e Tecnologia (NEHACT)	5

	Laboratório de Estudos sobre Poder, Religião e Religiosidade no mundo Ibero-Americano – SACRALIDADES	3	NUBHES: Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividades	Núcleo de Estudos em História Colonial na Época Moderna (MANTO)	8
	Núcleo Interdisciplinar de Estudos Judaicos – NIEJ	6	PEIND: Programa de Estudos Indianos/UERJ	Oficinas de História	23
	Laboratório de pesquisa em História das Artes e Letras	4		Território, Ciência e Nação	9
	Programa de Estudos Americanos – PEA	4			
	Núcleo de História Oral e Memória – NUHOM/TEMPO	2			
	Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais – LATHIMM	4			

Fonte: Elaborado a partir de informações presentes nas páginas eletrônica dos programas

*Número de integrantes não divulgado no *site* do programa

Analisando os nomes e temas a que se dedicam os grupos, encontramos uma diversidade maior do que à primeira vista pensaríamos em encontrar ao verificar a predominância da “cultura” como uma das linhas de pesquisa comum a todos os três programas. Podemos propor uma classificação para os grupos de pesquisa elencando as seguintes categorias: Geografia (continentes, regiões continentais e países: África, América, Atlântico, Brasil, região Ibero-americana e Índia); Cronologia Histórica (a partir da divisão comum – e linear – das histórias mundial e brasileira: História Antiga, Antigo Regime, Brasil Colonial, História Contemporânea, Medievo, História Moderna e História do Tempo Presente); Enfoque (aspectos historiográficos específicos, teóricos e/ou metodológicos: Cultura, Memória, História Oral e Teoria da História); Campos de Saber (Artes e Letras, Ciência e Ensino) e a última, Tema (recortes temáticos: Imigração, Morte, Natureza, Poder e Religião). A tabela a seguir apresenta a quantidade de grupos de cada categorização proposta em cada programa.

Tabela 13 – Grupos de pesquisa dos programas categorizados por suas abordagens

Grupos de Pesquisa	PPGHIS	PPGH-Uerj	PPGH - Unirio	Total
África	1	1	0	2
América	1	1	1	3
Antiga	0	1	1	2
Antigo Regime	1	0	0	1
Artes (e Letras)	1	0	0	1
Atlântico	1	0	0	1
Brasil	0	1	1	2
Ciência	0	0	2	2
Contemporânea	0	0	1	1
Cultura	0	3	1	4
Ensino	0	2	1	2
História Colonial	0	0	1	1
História Oral	1	0	1	2
Imigração	0	1	0	1
Índia	0	1	0	1
Medievo	1	0	1	2
Memória	2	0	1	3
Moderna	0	0	1	1

Morte	0	0	1	1
Natureza	1	0	0	1
Poder	1	1	0	2
Região Ibero-americana	1	0	1	2
Religião	2	0	1	3
Tempo Presente	1	0	0	1
Teoria	1	1	1	3
Total*	16	13	17	45

Fonte: Elaboração própria a partir de informações disponíveis nas páginas eletrônicas dos programas

* O total é maior do que o número real de grupos visto que eles podem ter mais de uma categoria de temática e, em consequência, computarem mais de uma vez.

Vemos, portanto, uma distribuição bem equilibrada entre as diferentes temáticas dos grupos de pesquisa, nenhuma configurando uma maioria destacada. Se encontramos quatro grupos com o tema da Cultura como carro-chefe, temos Religião, Memória, Teoria e América logo atrás com 3 grupos, por exemplo. É de se notar, igualmente, que nenhum grupo tem por denominação o estudo da Europa ou de algum país europeu, excetuando o grupo que estuda a macrorregião histórica ibero-americana (Laboratório de Estudos sobre Poder, Religião e Religiosidade no mundo Ibero-Americano – SACRALIDADES - PPGHIS), que conjuga outras duas temáticas, Poder e Religião. Em contraste, dois grupos se dedicam aos estudos sobre o Brasil, “NIBRAHC: Núcleo de Identidade Brasileira e História Contemporânea” - PPGH-Uerj e “A Segunda Escravidão e a Civilização Imperial Oitocentista” - PPGH-Unirio; outros dois tem por tema a África, “Laboratório de Estudos Africanos – LEÁFRICA” - PPGHIS e “Grupo Áfricas: sociedade, política e cultura” - PPGH-Uerj; um se debruça sobre o Atlântico, numa perspectiva triangular América-África-Europa, o “Laboratório de História Atlântica – LEHA” - PPGHIS; três privilegiam a história da América: o “Programa de Estudos Americanos” – PEA - PPGHIS, o “Laboratório de Estudos Políticos das Américas/Núcleo de Estudos das Américas – LEPAS/NUCLEAS” - PPGH-Uerj e o “Centro de Estudos Agroambientais da América Contemporânea” - PPGH-Unirio e; finalmente, um que se dedica à Índia: “Programa de Estudos Indianos/UERJ – PEIND” PPGH-Uerj.

Estando a África e a América bem representados, sobretudo esta última que conta com um grupo em cada programa, percebemos que não há um interesse direto nos estudos da História dos povos asiáticos e da Oceania. E quanto a Europa, teria ficado este continente, igualmente, marginalizado da dedicação dos programas? A resposta é negativa.

Os grupos que têm por temática História Antiga, Medieval, História Moderna e, em menor escala, História Contemporânea, se não se dedicam integralmente ao estudo dos povos europeus, os tem como principal enfoque.

Numa perspectiva comparada entre os três programas podemos dizer que coincidem na existência de um eixo comum composto por Teoria, América, História Antiga, Brasil e Europa (apesar de constar, esta última, de forma implícita, destacando-se a temporalidade, como descrito acima). As diferenças que, de certa forma, caracterizam as especificidades de cada programa e contam um pouco de suas trajetórias podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- O PPGHIS apresenta uma variedade temática entre seus grupos nos quais poderíamos destacar o “Laboratório História e Natureza – LabHeN”, “Laboratório de Estudos da História dos Mundos do Trabalho”, o “Laboratório de Estudos Sobre os Militares na Política – LEMP”, o “Laboratório IMAM- Imagem, Metrópole, Arte e Memória”, o “Núcleo Interdisciplinar de Estudos Judaicos – NIEJ” e o “Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais – LATHIMM”, por suas especificidades não encontradas nos demais programas.

- O PPGH-Uerj, cuja tradição teórica vincula-se a História Política e a História Cultural possui três grupos de pesquisa que tem na “cultura” fundamentação teórica para seus estudos: “Laboratório de Estudos Intelectuais, Cultura e Política”, “Grupo Áfricas: sociedade, política e cultura” e “REDES: Laboratório Redes de Poder e Relações Culturais”, esse último, inclusive, do qual participam/participaram as professoras fundadoras do programa: Lená de Menezes, Lúcia Bastos, Tânia Bessone e Lúcia Guimarães. O Programa também se diferencia por ter dois grupos de pesquisa dedicados ao Ensino de História: “LPPE: Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino” e “NUBHES: Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividades”. E por último, possui um grupo dedicado ao estudo da Índia, o “PEIND: Programa de Estudos Indianos/UERJ”, sendo o único entre os três programas a ter por enfoque um país asiático;

- O PPGH-Unirio possui um grupo cujo tema também se vincula ao ensino: “Oficinas de História”. Possui, ainda, outro grupo que tem por enfoque a História da ciência e da tecnologia, o “Núcleo de Estudos de História dos Artefatos de Ciência e Tecnologia” (NEHACT), e outros dois cuja proposta tem a ver com metodologia e manipulação de fontes, o “Laboratório de História Oral, Informação e Documentação” (LAHODOC), e o “Núcleo de Documentação, História e Memória” (NUMEM). E Patrimônio? O “Laboratório de História Oral, Informação e Documentação”

(LAHODOC), criado em 1998, antes mesmo da existência do programa é, possivelmente, a “cara” da linha de pesquisa Patrimônio, Ensino de História e Historiografia:

um laboratório multidimensional, de caráter inter e transdisciplinar, destinado a produzir e apoiar atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas por docentes e discentes do Departamento de História ou a ele vinculados através de projetos de pesquisa prioritariamente nos campos da História e da Ciência da Informação, mas também nas áreas historicamente afins, como a Biblioteconomia, a Museologia, Arquivologia e Memória Social¹⁸².

É possível sintetizarmos essas diferenças no que concerne mais especificamente aos grupos de pesquisa reconhecendo que

a) O PPGHIS apresenta características que mesclam a tradição com agendas atuais e específicas, como o estudo da História Militar e da História Atlântica por exemplo;

b) O PPGH-Uerj reforça sua escolha político-epistemológica em relação História Política e a História Cultural tendo três dos onze grupos dedicados, de uma forma ou de outra ao tema; o programa alinha-se a uma demanda recente (moderna?) ao ter dois grupos dedicados à pesquisa sobre o Ensino de História.

c) O PPGH-Unirio nasce vinculado à projetos historiográficos atentos às demandas atuais (Ensino de História, Patrimônio), mas também tem espaço para abordagens mais tradicionais, estabelecidas.

Um estudo mais detalhado dos grupos de pesquisa implicaria na investigação de suas produções (artigos, dissertações e teses) e suas bases teóricas/metodológicas, podendo ser feito através da metodologia da metapesquisa (MAINARDES, 2018-a; 2018-b). Esperamos que nossa investigação possa inspirar esse tipo de análise, capaz, quem sabe, de dar maior profundidade ao entendimento da produção historiográfica e de suas tendências político-epistemológicas e cujo fôlego não nos foi possível ter no momento.

6.4.2 Bibliografias dos editais de seleção discente

Diante da limitação exposta acima, o/a leitor irá reparar que as bibliografias das provas escritas dos editais de seleção discente foram o conjunto de documentos que mais nos aproximou de uma resposta à caracterização político-epistemológica dos programas. Isso porque essas bibliografias representam uma espécie de “consenso historiográfico”

¹⁸² Extraído de <http://www.unirio.br/cchs/ppgh/programa/nucleos-laboratorios-e-grupos-de-pesquisa/laboratorio-de-historia-oral-informacao-e-documentacao-lahodoc>. Acesso em 29/01/2023.

entre as/os professoras/es e determinam aquilo que se espera que todo/a candidato/a, e por óbvio, todo/a novo/a aluno/a do programa saiba minimamente para cursar um mestrado ou um doutorado.

Essa ideia de consenso historiográfico nos surgiu da entrevista realizada com a professora Keila Grinberg do PPGH-Unirio. Questionada sobre os referenciais teóricos estrangeiros presente nos editais de seleção, a professora julga que a escolha é permeada por uma tentativa, ao mesmo tempo, de consenso entre a banca e de evitar vaidades, caso escolhessem autores brasileiros, mais ou menos relacionados com os próprios docentes dos programas.

Na verdade, os estrangeiros entram menos pela hierarquia teórica, que eu acho que até existe em outro âmbito, e mais [por uma] necessidade de pensar textos que são referências para várias áreas diferentes dentro da historiografia brasileira e que são menos diretamente relacionados com o corpo docente. Mas é muito difícil, muito difícil... (GRINBERG, 2022)

A pergunta principal que fizemos às bibliografias, foi, portanto: qual a nacionalidade dos/as autores/as citadas? Isto porque desejamos entender qual o lugar da historiografia brasileira, latino-americana e estrangeira, sobretudo, europeia na formação dos/as futuros/as historiadores/as e professores/as de História no nível pós-graduado, ainda que esses dados possam representar, também, um retrato, mesmo que parcial, da formação em nível de graduação, já que, ao menos no processo seletivo de mestrado, é o/a estudante graduado/a que concorre com base naquilo que aprendeu na graduação. Seria, essa, uma das formas de integração entre pós-graduação e graduação?

Entre os programas analisados, identificamos que a prova escrita como etapa de seleção é mais comum no processo seletivo de mestrado, estando parcialmente (PPGH-Unirio) ou completamente (PPGH-Uerj) ausentes no doutorado. Somente o PPGHIS tinha a prova escrita como etapa seletiva em todos os editais analisados, enquanto o PPGH-Unirio passou a ter desde 2018 (turmas 2019)¹⁸³. Foram analisados 14 (catorze) editais de cada programa (mestrado e doutorado), entre os anos de 2015 e 2022¹⁸⁴, inclusive.

¹⁸³ Os editais de seleção para o doutorado do PPGHIS passam a contar com a prova escrita como etapa de avaliação justamente em 2016 (turma 2017). Devido à pandemia de Covid-19, alguns processos seletivos não contaram com provas escritas. Foram esses: 2020 (turma 2021) no PPGHIS (mestrado e doutorado) e no PPGH-Uerj (mestrado); 2021 (turma 2022) no PPGH-Uerj e no PPGH-Unirio (ambos mestrado).

¹⁸⁴ Os editais, portanto, referem-se aos processos seletivos para as turmas de 2016 a 2023, último ano disponível para pesquisa. Inicialmente, desejávamos estudar um período de dez anos (2014-2023), entretanto, como não conseguimos acesso aos editais de 2013, 2014 e 2015 (turmas 2014 a 2016) do PPGHIS e o de 2013 (turma 2014) do PPGH-Unirio a tempo, decidimos por manter um conjunto relativamente isonômico de fontes entre os programas.

Descontados, portanto, os editais sem prova escrita, analisamos um total de 28 (vinte e oito) referências bibliográficas (12 do PPGHIS, 6 do PPGH-Uerj e 10 do PPGH-Unirio), sobre as quais iremos apresentar os resultados analíticos a seguir.

Mesmo tendo dois conjuntos bibliográficos a menos que o PPGHIS, o PPGH-Unirio totalizou o maior número de citações 158, das quais 102 obras diferentes, de 75 autores/as. O PPGHIS, logo em seguida, fez uso de 115 citações, com 68 obras distintas e 55 autores/as. Já o PPGH-Uerj valeu-se de 71 citações com apenas 21 obras diferentes, mesma quantidade de autores/as.

A partir desses números já podemos analisar um primeiro aspecto: a diversidade bibliográfica. O PPGH-Unirio, mais diverso por ter usado maior número de autores e maior número de obras, apresenta um índice 2,1 citações por autor e 1,36 obras por autor. O PPGHIS, com um número um pouco menor de obras e autores, está empatado tecnicamente no índice de citações por autor, 2,09, mas se sobressai quando a conta é obras por autor, 1,23. Já o PPGH-Uerj, menos diverso dos três nessas características, apresentou um índice de 3,38 citações por autor e 1 para obras por autor. Esses números significam que o PPGH-Uerj opta pela repetição das referências bibliográficas nos editais ao longo dos anos estudados, com pouca variação e valendo-se de um conjunto de autores-base para os processos seletivos; a área de concentração em História Política pode explicar, em parte, essa característica. Por outro lado, tanto o PPGHIS quanto o PPGH-Unirio usam da variedade como estratégia seletiva, o que parece denotar uma maior revisão e atualização historiográfica, sobretudo nesse último. Iremos explorar essas hipóteses adiante.

Os campeões de referências nos processos seletivos do PPGH-Uerj estão descritos a seguir, todos com o total de cinco aparições em seis editais: Benedict Anderson, Guilherme Pereira Neves, Jacques Julliard, Jacques Revel, Marco Pamplona e Don H. Doyle, Reinhart Koselleck, René Remond, Roger Chartier e Serge Bernstein. Observa-se que, entre eles, constam apenas dois autores brasileiros (Guilherme Pereira Neves e Marco Pamplona); os demais são, em maioria franceses, além de um norte-americano (Benedict Anderson) e um alemão (Reinhart Koselleck). Logo abaixo, com quatro referências aparece Manoel Luiz Salgado Guimarães, professor, já falecido, dos programas da Uerj e da UFRJ. Os/as doze demais autores/as citados nas referências possuem entre uma única e três aparições.

Mais do que contabilizar os autores, no caso do PPGH-Uerj, importa questionar quem são e, sobretudo, a que correntes historiográficas se filiam. Vejamos as obras:

Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo, de Benedict Anderson; *A cultura política*, de Serge Berstein; *À Beira da Falésia: A história entre incertezas e inquietude*, de Roger Chartier; *História, memória, patrimônio* de Manoel Luiz Salgado Guimarães; *A Política*, de Jacques Julliard; *Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos*, de Reinhart Koselleck; *História, teoria e variações*, de Guilherme Pereira das Neves; *Nacionalismo no novo mundo. A formação dos estados-nação no século XIX*, de Marco Pamplona e Don H. Doyle; *Por uma história política*, de René Rémond (org.) e; *Recursos narrativos e conhecimento histórico*, de Jacques Revel.

Da listagem acima, temos ao menos quatro obras que tratam do tema da história política e/ou da perspectiva da cultura política. Não se trata de uma coincidência. De fato, essa é a área de concentração do programa e, portanto, os/as novos/as estudantes, candidatos/as a uma vaga de mestrado ou doutorado devem conhecer as referências teóricas e metodológicas daquilo que o programa optou como base político-epistemológica. Essa opção, como demonstramos anteriormente (Cap. 6.1) nasce, sobretudo, da trajetória das professoras pioneiras, que, retornando de seus doutoramentos na Usp com pesquisas voltadas para a História Política, fundam o curso de mestrado – com a participação de outros/as docentes – em 1995. Nas palavras das professoras Lúcia Bastos e Tânia Bessone,

A escolha da área de concentração em História Política justificava-se, por conseguinte, pela renovação dos estudos do político que já vinham acontecendo no âmbito da **historiografia internacional**. Além disso, voltava-se para os **projetos de pesquisa desenvolvidos pelos professores** do Departamento de História que estabeleciam uma interação entre a história política, a história social, a história cultural e a história das relações internacionais. Do diálogo da história com as ciências sociais, herança dos *annalistes*, um novo leque de opções e métodos foi aberto. A pluridisciplinaridade possibilitou o uso de novos conceitos e técnicas de investigação bem como a construção de novas problemáticas, levando à constituição do novo curso de Mestrado (NEVES; PEREIRA, 2015, p. 14 – grifos nossos).

Que definição entende, o Programa, para História Política e, mais recentemente, Cultura Política? Recorremos a explicação que as professoras oferecem no depoimento:

O conceito de cultura política, **elaborado tanto a partir da historiografia inglesa quanto da francesa**, entende a **política como atividade essencialmente simbólica**, através da qual os indivíduos e grupos se expressam e se relacionam. Assim, cultura política coloca-se como o conjunto dessas práticas simbólicas e reivindicações, participando, em consequência, do processo de definição das identidades e de filiações, bem como da formulação das instituições de

poder. **Trata-se, portanto, de um dos aspectos estruturantes, fundamentais do processo histórico – não mero reflexo de ‘condições materiais’.** Nesse sentido, aparecem com frequência na historiografia atual estudos sobre o poder dos símbolos, assim como dos símbolos do poder (NEVES; PEREIRA, 2015, p. 18 – grifos nossos).

Demos destaque, no trecho acima, a três passagens que ajudam a entender o cerne da fundamentação teórica sobre História e Cultura política e, em alguma medida, a que ela se contrapõe. O último trecho destacado, no nosso entendimento, dialoga com a perspectiva materialista-dialética, e esse diálogo irá aparecer mais três vezes no mesmo texto quando se referem ao termo “idealista” (NEVES; PEREIRA, 2015, pp. 13, 18 e 19) e, ainda, em outro texto, no depoimento da professora Lúcia Guimarães, de forma mais explícita, quando relembra o período de doutoramento na Usp e a fundação do programa na Uerj:

Havia, naquela época, na USP, dois programas de pós-graduação: História Social e História Econômica **fortemente identificadas com o pensamento marxista.** A outra linha, de história social, reunia um grupo mais eclético, mas já se fazia história política ali. É curioso observar que a percepção dessa tendência das pesquisas – a política – não ficou clara para nós desde o início. Somente depois que as teses foram sendo finalizadas, defendidas, percebeu-se que havia um ponto de interseção entre as pesquisas: a noção de política como algo autônomo (GUIMARÃES, 2015, p. 104 – grifo nosso).

A professora relata ter sido uma das responsáveis pelos primeiros cursos, no Programa, da área de Teoria e Historiografia: “eles foram pensados a partir de experiências que tive na Usp, onde a disciplina já existia no currículo da pós¹⁸⁵”. Relembrando interlocuções com outras/os professores/as-historiadores/as importantes, como Raquel Glezer e Manoel Salgado, a professora Lúcia Guimarães afirma que é preciso

considerar a categoria de ‘regime de historicidade’ proposto por François Hartog, mas **não se pode pensar que, para que um regime de historicidade apareça, outro deva desaparecer.** Não acredito que se opere uma troca, mas que os regimes possam ser concomitantes. Essa possibilidade de convívio orienta a disciplina de Teoria e Historiografia: **quando você tem um regime de historicidade em ascensão, um dos recursos é desqualificar o anterior** (GUIMARÃES, 2015, p. 108 – grifos nossos)

¹⁸⁵ A linguagem mais coloquial desse depoimento se dá em função de ter sido falado e, posteriormente, transcrito para compor o dossiê sobre o PPGH-Uerj na *Revista Maracanan* nº 12 de julho de 2015.

Tanto o texto, quanto o destaque que demos a algumas passagens nos ajudam a identificar a “pegada” político-epistemológica (ideológica) do programa. A opção pela História Política e sua evolução, no PPGH-Uerj para abarcar a ideia de Cultura Política inscreve-se num “regime de historicidade” próprio e condiciona, portanto, a produção historiográfica e a formação de mestrandos e doutorandos do programa. Não se trata apenas de uma opção temática ou metodológica, mas teórica e político-epistemológica antes de tudo. E tal opção, ou, como queira, “regime de historicidade” desqualifica algum outro? Uma resposta assertiva para essa questão demandaria uma investigação mais profunda, que desse conta, inclusive, dos diálogos historiográficos estabelecidos em dissertações e teses produzidas no programa. Mas é possível afirmar que há um embate desse regime, base teórica do programa, com outros, no qual se destaca o marxismo, como estamos argumentando.

Há um registro interessante no depoimento da professora Lúcia Guimarães e que já abordamos anteriormente no subcapítulo sobre a criação do PPGH-Uerj: a ideia de “vanguarda” e de “antecipação de interesses”. Esses termos, somados, aparecem três vezes no texto da professora, sempre associados a Uerj/PPGH-Uerj e à História Política. “Vanguarda”, pode ter dois significados principais: “parcela da *intelligentsia* que exerce ou procura exercer um papel pioneiro, desenvolvendo técnicas, ideias e conceitos novos, avançados” e “dispositivo de vante de uma tropa para combate”¹⁸⁶. É possível afirmar que os dois significados estão presentes no contexto do depoimento da professora: o PPGH-Uerj se entendia (e se entende ainda?) como vanguarda no combate a resistência do “grupo interinstitucional” que dificultou/atrasou o credenciamento do programa junto à Capes, mas também enquanto uma *intelligentsia* que exerce um papel pioneiro no campo das ideias e dos conceitos: a História Política e a Cultura Política.

A opção pela História Política poderia representar um limite a diversidade das pesquisas desenvolvidas no programa? Essa é uma pergunta que fizemos à professora Beatriz Vieira, para a qual, a resposta é negativa. Pelo contrário, a professora entende que hoje, a própria História Política – chamada de Nova História Política nas décadas de 1980 e 1990 – se renovou:

é uma grande área, é uma grande subárea, a História política. **É como se fosse um grande guarda-chuva, cabe muita coisa dentro disso.** Então, se no início começou mais focado [o Programa], talvez, na Nova

¹⁸⁶ Definições fornecidas pelo dicionário Oxford-Google. Disponível <https://www.google.com/search?q=vanguarda&oq=vanguarda&aqs=chrome..69i57j0i433i512j0i131i433i512j0i433i512j46i175i199i512j0i433i512j0i512i2j0i131i433i512j0i512.3527j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Aceso em 26/05/2023.

História Política, a própria Nova História Política hoje já se renovou bastante. A História do Tempo Presente, que foi de onde isso surgiu e se ampliou, e com entrada de novos professores e de alunos interessados, também, mais em História do século XX, que começou acontecer nos últimos anos. A gente tem uma pluralidade, uma maior pluralização dentro dessa possibilidade. Então, eu acho que pode fechar, pode fechar o espectro, **mas não é mais obrigatório que feche o espectro e, no caso, do PPGH da UERJ, abriu.** Dentro dessas duas linhas que também são muito vastas, ‘Política e Cultura’ e ‘Política e Sociedade’ cabem muita coisa, e ‘Política e Cultura’ tem sido uma linha muito buscada, talvez, porque seja onde tem renovação: cinema, literatura, mídia, imagem, enfim. Talvez ali, onde mais se renovou a presença dos professores e, também, os novos professores entraram mais nessa linha ou estão nas duas. E a temática da imigração, que veio do Labimi [Laboratório de Estudos sobre Imigração e Estrangeiros], com a presença da Lená [de Menezes], mas sobretudo da Érica [Sarmiento], na pós-graduação. De certa forma renova, também, ali. Agora a gente tem uma leva de cinco novos professores que entraram esse ano (VIEIRA, 2022 – grifos nossos).

Temos falado bastante das professoras pioneiras. De fato, essa pode ser considerada uma marca do programa, a presença feminina na condução do projeto, na criação dos cursos e no comando do PPGH por inúmeras gestões. O professor Antonio Edmilson comenta sobre essa característica na live de comemoração dos 25-26 anos do programa. Ao observar os comentários que iam sendo feitos ao vivo, ele menciona que a professora Marcia Motta, da UFF, destaca a marca feminina do programa. O professor enxerga, sobre esse aspecto, “uma vantagem enorme”:

a combinação de duas lutas importantes, uma luta para existir, e isso evidentemente remete a uma resistência e essa resistência foi muito dura como apontaram os outros que me antecederam, e por outro lado uma marca muito leve daquilo que é a dimensão feminina. Talvez seja, no caso do Rio de Janeiro, o programa que tem mais essa ênfase feminina. É só listar quem foi coordenador do programa, e quem é agora, de novo: Beatriz. E nós, homens, fomos sempre adjuntos. E isso é importante (RODRIGUES, 2021).

Questionada sobre o que essa marca poderia trazer de diferença para o programa no que se refere a produção historiográfica e ao ensino, a professora Beatriz Vieira, na entrevista concedida para essa tese, acredita que somente em períodos mais recentes, mas sobretudo por “uma pressão da sociedade”, o programa daria mais ênfase a estudos sobre a história das mulheres. E ela explica que, quando o programa foi fundado, a discussão historiográfica estava mais voltada para o tema do “universal, do internacional”, uma “mistura de marxismo e análise”, ou seja, “uma pauta política mais ampla” (VIEIRA, 2022).

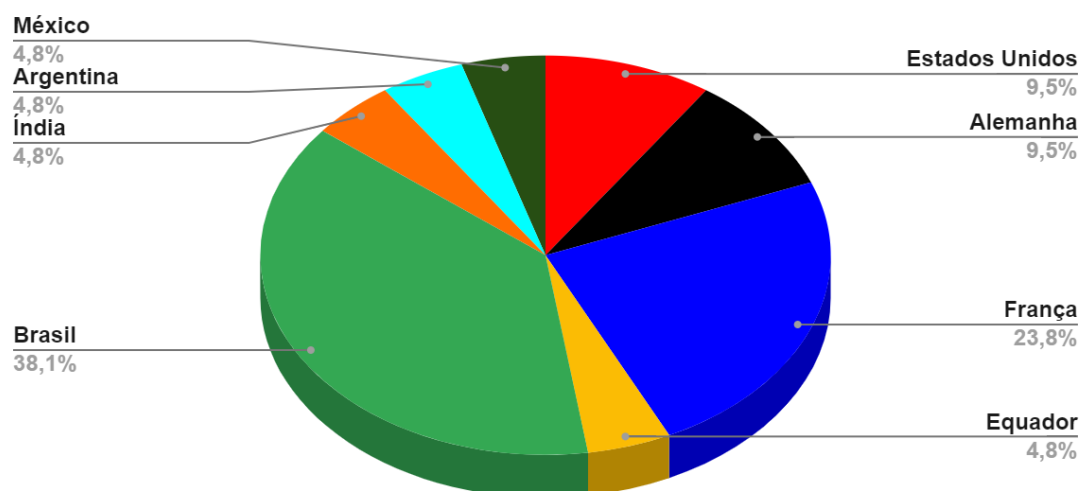
Sohiet e Pedro (2007) afirmam que no campo das ciências humanas, a disciplina História foi a que mais tardiamente apropriou-se da categoria “gênero”, “assim como da inclusão de ‘mulher’ ou de ‘mulheres’ como categoria analítica na pesquisa histórica”. Somente a partir da década de 1960, transformações no campo historiográfico (neomarxismo, história das mentalidades, história cultural), associadas ao avanço do feminismo, alçaram as mulheres à “condição de objeto e sujeito da História, marcando a emergência da História das Mulheres” (SOHIET; PEDRO, 2007, p. 285). Antes disso, afirmam Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi, vigorava a historiografia do silêncio, na qual os relatos esqueciam-se das mulheres, “como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução inenarrável, elas estivessem fora do tempo, fora do acontecimento” (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 300).

A trajetória, costumeiramente ‘cautelosa’, dessa disciplina, e o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram significativamente o avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria ‘homem’. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade. Mas, também, não eram todos os homens que estavam representados nesse termo: via de regra, era o homem branco ocidental. Tal se devia à modalidade de história que se praticava, herdeira do Iluminismo. Genericamente conhecida como positivista, centrava o seu interesse na história política e no domínio público, e predominou no século XIX e inícios do XX. Esta privilegiava fontes administrativas, diplomáticas e militares, nas quais as mulheres pouco apareciam (SOHIET; PEDRO, 2007, p. 284).

Ainda analisando o depoimento de Neves e Ferreira (2015, p. 18), as professoras deixam claro que o conceito de cultura política foi elaborado pelas historiografias inglesa e francesa. De fato, estudando as bibliografias dos processos seletivos, vemos que predominam as referências a obras e autores/as estrangeiros/as, ainda que, no computo geral de autores/as, no caso do PPGH-Uerj, 8 dos 21 citados sejam brasileiros. Do total de 71 citações com 21 obras e autores diferentes, o PPGH-Uerj fez referência a 8 obras de autores brasileiros/as, 5 franceses, 2 norte-americanos e alemãs e 1 de autores/as mexicano, indiano, equatoriano e argentina. Predomina, portanto, a referência a obras estrangeiras, 61,9%, ainda que a presença de obras (e autores/as) brasileiros seja bastante relevante, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Proporção de autores e obras citados nos editais de seleção de mestrado e doutorado do PPGH-Uerj entre os anos de 2016 e 2022, divididos por suas nacionalidades

PPGH-Uerj - Nacionalidade (obras e autores)

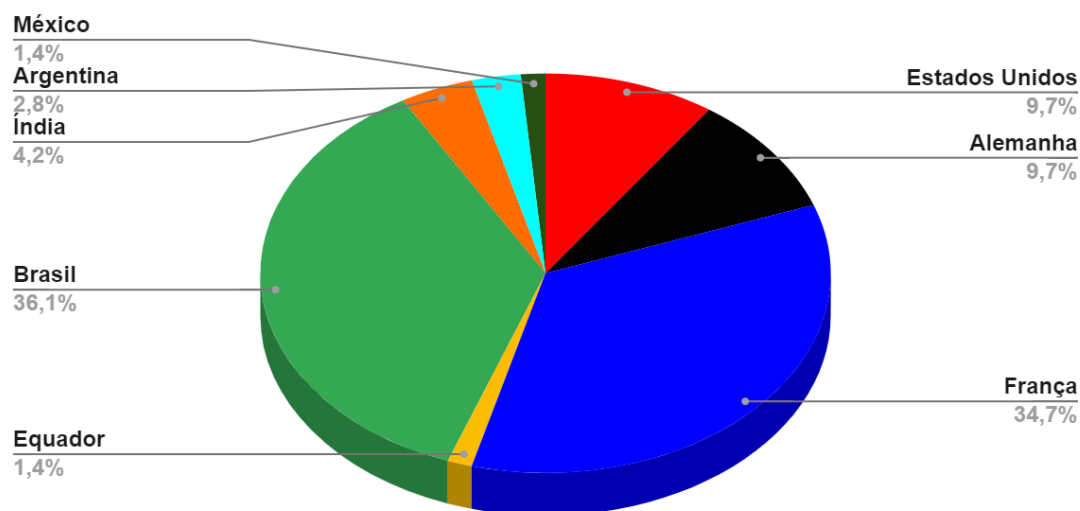


Fontes: editais de seleção do programa entre dos anos de 2016 a 2022

Esse cenário muda um pouco se considerarmos o total de referências (gráfico 2). Nele, a participação nacional permanece praticamente a mesma, 36,1% (26 referências), entretanto, a contribuição francesa cresce, chegando a 34,75 (25 referências), assim como a alemã e a norte americana, 9,7% cada (7 referências). Se por um lado, a diversidade de autores/as se dá privilegiando produções nacionais, tem-se entre europeus e norte-americanos, um maior número de referências nos seis editais analisados. Esses números coincidem com o que apresentamos acima a respeito de quem são os autores mais citados nas bibliografias, os franceses, base teórico-metodológica da área de concentração do programa desde sua fundação.

Gráfico 2 – Proporção de referências nos editais de seleção de mestrado e doutorado do PPGH-Uerj entre os anos de 2016 e 2022, divididos pela nacionalidade dos/as autores/as

PPGH-Uerj - Nacionalidade (referências)



Fontes: editais de seleção do programa entre dos anos de 2016 a 2022

No PPGH-Unirio encontramos uma maior variedade de autores/as, obras e referências, como já apontado. Essa variedade pode ser justificada pelas opções de área de concentração e de linhas de pesquisa do programa (Instituições, Poder e Ciências; Cultura, Poder e Representações e Patrimônio, Ensino de História e Historiografia). Abaixo, reproduzimos a apresentação sobre sua área de concentração, a História Social.

Consideramos o intenso processo de renovação de temas, objetos e abordagens, que redefiniu a própria ideia de social. Esse não é mais compreendido como um dado *a priori*, por se entender que as sociedades são formações abertas e complexas, frutos de configurações concretas e simbólicas e, portanto, históricas, sujeitas a condicionamentos culturais, políticos e econômicos. Nessa perspectiva, o social passou a ser concebido não como uma totalidade englobante e autoevidente, mas como uma realidade construída pelo historiador a partir dos diversos campos incorporados à área, sintetizados por expressões como: história social das ciências e da tecnologia, história social da política, história social das religiões, história social da cultura, história social da escravidão, história social das práticas escolares, história social das práticas de patrimonialização e musealização, história social do conhecimento. Campos que têm caracterizado a

atuação de nosso Programa por meio das pesquisas desenvolvidas¹⁸⁷.

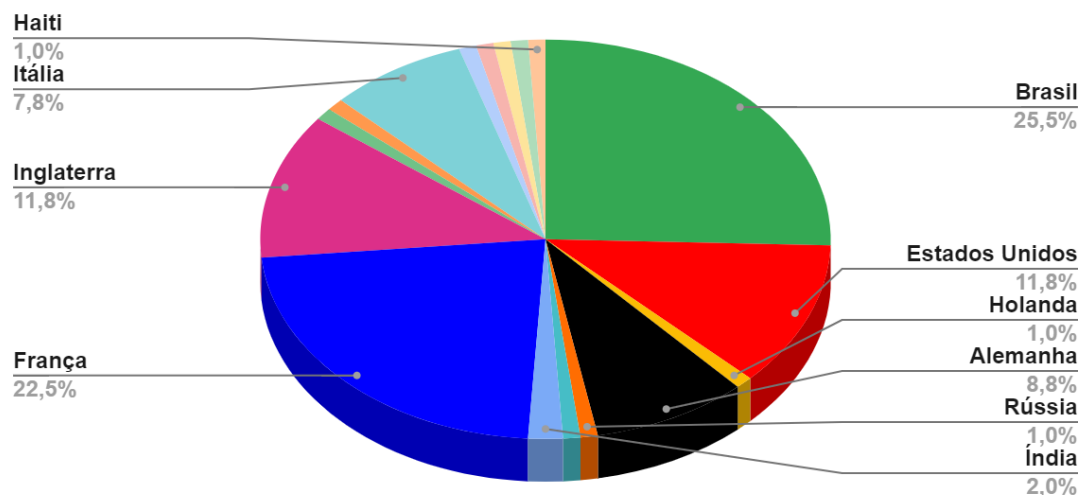
Dentro desse contexto, que privilegia o diálogo multitemático na História Social, os/as autores/as que mais aparecem referenciados nos editais analisados são: Benedict Anderson (*Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*), Walter Benjamim (*O anjo da história*), Roger Chartier (*A história cultural entre práticas e representações*), Norbert Elias (*O Processo Civilizador* e outras) e Pierre Nora (*Entre Memória e História: a problemática dos lugares*), com 4 aparições; Pierre Bourdieu (*O campo científico* e outras), Antonio Gramsci (*Cadernos do Cárcere*) e Eric Hobsbawn (*A Invenção das Tradições*), com 5 entradas; Michael Foucault (*A microfísica do poder* e outras), Carlo Ginzburg (*O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício; O queijo e os vermes* e outras) e Edward Thompson (*As Peculiaridades dos Ingleses e outros artigos; Costumes em Comum, Formação da Classe Operária*) com 6 e, o campeão, François Hartog, autor de *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*, com 7.

Em termos de nacionalidade, os editais apresentam um total de 17 autores/as referenciados/as, com predomínio, uma vez mais, para os/as brasileiros/as com 28% de participação (21 autores/as diferentes), seguido de 14 autores/as franceses/as (18,7%) e norte-americanos/as, 14,7% (11) autores/as. Completam o top 5, Inglaterra com 10,7% (8 autores/as) e Alemanha com 7 autores/as (9,3%). A semelhança do PPGH-Uerj, os/as autores/as europeus/eias e norte-americanos/as somados/as representam a maior parte da bibliografia citada nos editais, totalizando 64%. O cenário, se considerado o total de obras diferentes, não é muito distinto, com um pequeno aumento da participação francesa e diminuição da participação brasileira, aproximando-as, conforme o gráfico abaixo.

¹⁸⁷ Disponível em <http://www.unirio.br/cchs/ppgh/programa/area-de-concentracao>. Acesso em 27/05/2023.

Gráfico 3 – Proporção de obras referenciadas nos editais de seleção de mestrado e doutorado do PPGH-Unirio entre os anos de 2016 e 2022, divididos pela nacionalidade dos autores

PPGH-Unirio - Nacionalidade (obras)



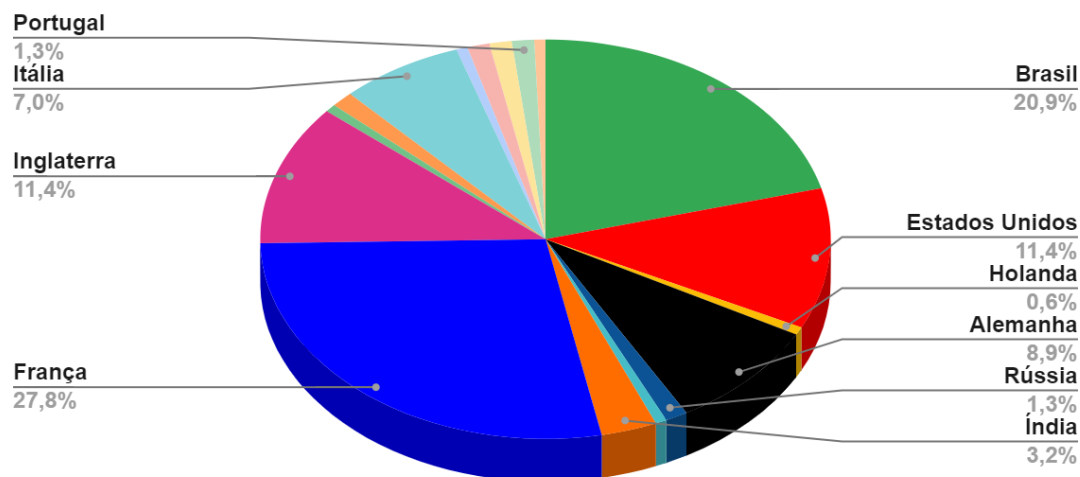
Fontes: editais de seleção do programa entre dos anos de 2016 a 2022

* Os demais países que não aparecem descritos no gráfico são: África do Sul/Zimbábue, Camarões, Canadá, Hungria, Portugal, Polônia e Suíça, todos com 1,3% (1 obra)

Analisando o total de referências (gráfico 4), ou seja, contando as obras que se repetem nos editais, seja ao longo dos anos, ou do mestrado para o doutorado, o cenário apresenta uma variação mais significativa na proporcionalidade das nacionalidades dos/as autores/as. A participação da França cresce mais uma vez, chegando a 27,8% (44 referências), ultrapassando a do Brasil, que diminui novamente (20,9% com 33 referências). Os autores/as norte-americanos/as diminuem um pouco (11,8%, com 18 referências), enquanto crescem os italianos atingindo 7% com 11 referências (algo que já era observável no total de obras para ambos os casos); os demais países mantêm praticamente estáveis suas contribuições proporcionais.

Gráfico 4 – Proporção de referências nos editais de seleção de mestrado e doutorado do PPGH-Unirio entre os anos de 2016 e 2022, divididos pela nacionalidade dos autores

PPGH-Unirio - Nacionalidade (referências)



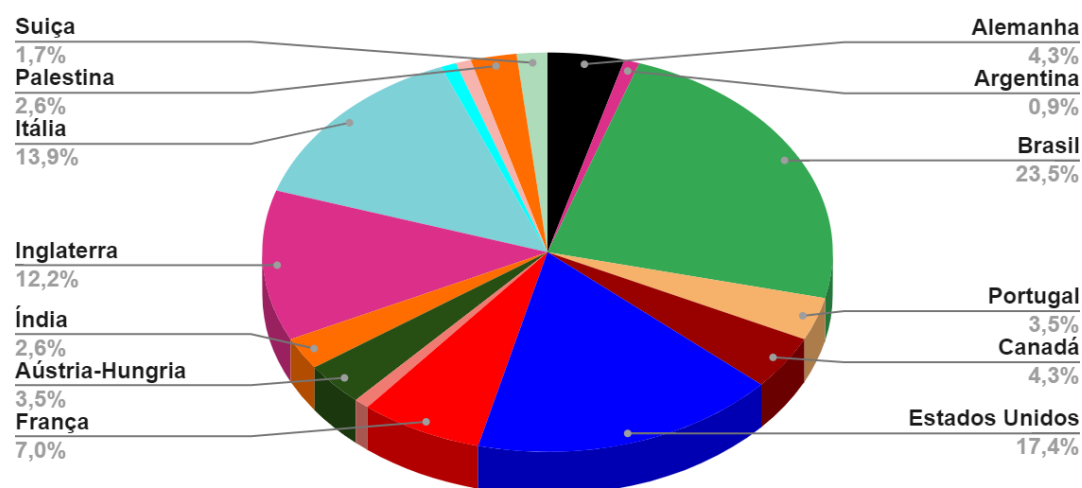
Fontes: editais de seleção do programa entre dos anos de 2016 a 2022

*África do Sul/Zimbábue, Camarões, Canadá, Haiti, Hungria, Polônia e Suíça, completam o gráfico e variam entre 0,6 (1 referência) e 1,3% (2 referências).

Finalmente, no PPGHIS, os números são distintos (gráfico 5). Ainda que a maioria das referências, das obras diferentes e dos/as autores/as sejam estrangeiros/as (em torno de 75%), a participação brasileira mantém-se constante em qualquer soma, figurando, inclusive, como maioria simples em todas elas: 23,6% de autores/as (13), 22,06% de obras distintas (15) e 23,5% de referências totais (27). O segundo país com mais autores/as referenciados/as também se modifica em comparação aos demais programas, tendo a França saído para a entrada do Estados Unidos (em torno de 17-18% de referências, obras e autores). Completam o top 5, Inglaterra, Itália e Alemanha.

Gráfico 5 – Proporção de referências nos editais de seleção de mestrado e doutorado do PPGHIS entre os anos de 2016 e 2022, divididos pela nacionalidade dos autores

PPGHIS - Nacionalidade (referências)



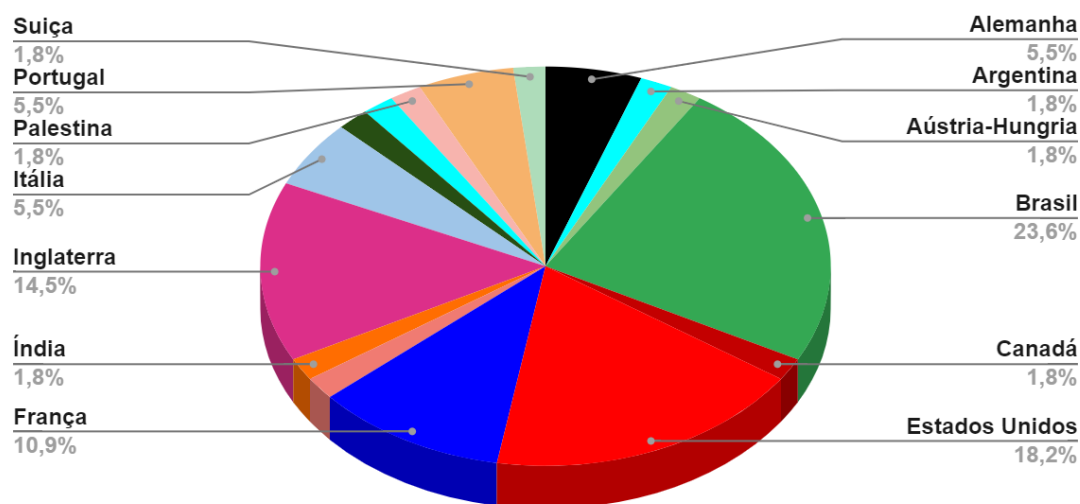
Fontes: editais de seleção do programa entre dos anos de 2016 a 2022

* Argentina, Holanda, País de Gales e México completam os números, todos com apenas uma obra e uma referência (0,9%).

A respeito da quantidade de autores/as distintos/as (gráfico 6) referenciados/as nos editais, merece destaque a participação da Itália. Enquanto, no total de referências, os italianos ocupam 13,9% (16 referências) e 13,2%, no total de obras distintas (9), eles são apenas 3 autores diferentes (5,5%) – todos homens, o que significa que as mesmas obras constam em vários editais: Giovanni Levi é o campeão de referências entre os italianos com 7 aparições e duas obras, entre as quais *A herança imaterial: Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000) é a mais citada (4 vezes).

Gráfico 6 – Proporção de autores citados nos editais de seleção de mestrado e doutorado do PPGHIS entre os anos de 2016 e 2022, divididos por suas nacionalidades

PPGHIS - Nacionalidade (autores)



Fontes: editais de seleção do programa entre dos anos de 2016 a 2022

* Argentina, Canadá, Índia, Holanda, Áustria-Hungria, Palestina, País de Gales e Suíça completam os números, todos com apenas 1 autor/a (1,8%).

Assim como o PPGH-Unirio, o PPGHIS possui uma área de concentração relativamente mais ampla, se comparado ao PPGH-Uerj, – a História Social – e isso pode nos ajudar a entender a maior variedade de autores/as e obras referenciadas. O programa traz uma marca interessante: a presença de referências a obras de historiadores que atuaram no próprio programa: José Murilo de Carvalho com 4 participações (*Os bestializados*; *História Intelectual do Brasil*) e Manolo Florentino (*Em costas, negras*; *Alforrias e etnicidade no Rio de Janeiro oitocentista: notas de pesquisa*), com 5 estão entre os/as autores/as mais citados/as. Completam o pódio, Dominick Lacapra (*Escribir la historia, escribir el trauma* - versão argentina), Karl Polanyi (*A subsistência do homem e ensaios correlatos*), Marshall Sahlins (*Ilhas de História*) com 4 referências; Natalie Zemon Davis (*Culturas do povo*) e Edward Thompson (*Costumes em comum*) com 5 e; os campeões, empatados com 7, Carlo Ginzburg (*O fio e os rastros*, *O queijo e os vermes*; outras) e, o já mencionado, Giovanni Levi (*A herança imaterial: Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII* e outras).

Questionado sobre o lugar da produção teórica e metodológica brasileira e latino-americana na pós-graduação e no próprio PPGHIS, o professor William Martins considera que o programa tem por tradição “acolher grandes professores que se destacam se

destacaram na área de teoria e metodologia da História” e cita como exemplos o falecido professor Manoel Salgado Guimarães, o professor Afonso Carlos Marques dos Santos, professor titular da área de teoria e metodologia do IFCS e o professor Carlos Fico.

O PPGHIS, historicamente, teve uma importância grande com esses nomes ligados na área da teoria e metodologia. No que diz respeito a minha prática – eu sou um historiador da área de Moderna – e eu noto que a reflexão teórica e metodológica está muito fragmentada em objetos muito específicos de análise. Tirando uma ou outra referência mais generalizante, pensando, por exemplo, na obra do Koselleck, e de outros poucos. Eu acho que os referenciais teórico-metodológicos não são muito abrangentes, eles dão conta só de recortes muito específicos dos seus objetos e isso é ruim para o ensino, assim avalio. Isso é porque as questões de pesquisa, só se chegam a ela depois de longo tempo, muita maturação, muita bagagem. Então para o aluno que está iniciando e entra nessa discussão conceitual mais específica, eu acho que então é um obstáculo... não vejo muito como superar isso (MARTINS, 2022).

Outra característica importante dos editais, já mencionada no capítulo 6.2.1 ([quadro 5, pp. 200-202](#)) é a exigência de línguas estrangeiras para concorrer a vagas nos cursos de mestrado e doutorado. Observamos um padrão no que se refere às línguas estrangeiras exigidas para a realização dos cursos: inglês e francês figuram entre as línguas exigidas por todos os programas nos dois níveis. No mestrado, uma ou outra. No doutorado pelo menos duas, as quais se adicionam o espanhol. No PPGHIS, no nível de mestrado a exigência é pelo inglês ou francês, enquanto nos outros, há mais possibilidades, podendo optar pelo italiano, alemão ou espanhol, no caso do PPGH-Uerj. Enquanto no PPGHIS, para o doutorado deve-se escolher inglês ou francês e mais uma na qual se adiciona a possibilidade do espanhol; no PPGH-Unirio, a escolha é mais flexível, tendo o/a candidato/a a possibilidade de escolher duas entre o inglês, o francês, o espanhol, o italiano ou o alemão.

Por que a exigência dessas línguas? O que isso significa em termos de historiografia e capital cultural? É sabido que a historiografia brasileira surge como campo científico relativamente autônomo no século XIX influenciada, sobretudo, pela historiografia francesa e até hoje parte considerável dos/as autores/as lidos aqui são franceses. Também vale lembrar a relevância que as missões francesas tiveram na criação, em meados do XX dos cursos de História de importantes universidades, como a Usp e, aqui no Rio de Janeiro, a UFRJ (à época, Universidade do Brasil). Daí ser tão comum a presença do francês como língua estrangeira. A influência inglesa e norte americana se dá um pouco mais tarde, com o aprofundamento das relações de dependência/colonialismo aos Estados Unidos. Podemos citar também a participação dos chamados brasilianistas

na constituição de programas de pós-graduação no Brasil, tendo alguns casos mais notáveis como o da UFF. Demonstramos, ainda, que parte considerável da bibliografia exigida nos processos seletivos tem a presença de autores estrangeiros, sobretudo franceses ou anglo-saxões (ingleses e norte-americanos) e, em menor proporção, de autores alemães, italianos, espanhóis, portugueses ou latino-americanos.

Qual a relação desse cenário, no que se refere às línguas estrangeiras e o capital cultural necessário para candidatos/as ao mestrado e ao doutorado terem condições de concorrer às vagas oferecidas? Sobretudo o francês que não consta nos currículos das escolas públicas, por exemplo? E mais que isso, é, realmente imprescindível saber francês e inglês, ou até mesmo o espanhol para tornar-se um bom ou uma boa professor/a ou pesquisador/a? Nesse sentido, a professora Keila Grinberg questiona o esforço que fazemos para ler autores em outras línguas:

Claro que tem autores que são referências, independente do país, mas a gente não se pergunta sobre as hierarquias acadêmicas, as hierarquias de línguas, ‘por que que a gente está lendo, está fazendo esforço para ler o cara em inglês, ou em francês, ou espanhol? E não tem ninguém fazendo esforço para ler a gente em português e a gente que se vire para traduzir’. São discussões, eu acho, fundamentais para a pós-graduação, fundamentais. Agora aqui, num departamento dos Estados Unidos que é um departamento todo trabalhado, todo ‘se achando’ – têm muitos estrangeiros, um terço de estrangeiros – essa discussão aparece muito mais do que ela aparece aí¹⁸⁸. (...) Então é interessante a gente pensar como é que a gente no Brasil acaba reproduzindo a hierarquia linguística. Me incomoda demais, porque é isso, a gente continua se esforçando para ler ou para traduzir... (GRINBERG, 2022).

Por outro lado, há quem defenda, no campo da história e da produção científica das ciências humanas, como um todo, a necessidade da língua estrangeira como fator de classificação das revistas: Rita Barata afirma que “em se tratando de Ciências Humanas e Sociais, é inaceitável ter classificados nos estratos superiores periódicos publicados exclusivamente em português, portanto, com circulação internacional limitada” (BARATA, 2016, p. 32). No depoimento da professora Lúcia Guimarães, do PPGH-Uerj, a historiografia europeia aparece como modelo, em contraponto a um possível “atraso” da historiografia praticada no Brasil.

Aqui, em meados dos anos 90, ainda se imaginava que fazer história política era algo ultrapassado. Porém, o que tínhamos em mente era completamente diverso: uma história política renovada, atualizada, em diálogo com problemas e objetos que ofereciam interesse atual, algo

¹⁸⁸ No momento da entrevista, a professora estava nos Estados Unidos, onde tem atuado.

que já estava sendo feito na Europa há algum tempo (GUIMARÃES, 2015, p. 105).

Com base nessas características político-epistemológicas (ideológicas), poderíamos dizer que a historiografia produzida nos programas é eurocêntrica/colonial e se insere naquilo que Darcy Riberio chamava de modernização reflexa? É nossa tese. De toda forma concordamos com a análise de Bourdieu para quem está sempre em jogo o poder de impor uma definição de ciência, ou seja, “a delimitação do campo dos problemas, dos métodos e das teorias que podem ser considerados científicos que mais estejam de acordo com seus interesses específicos” dos agentes engajados na luta para impor o valor de seus produtos bem como sua autoridade como produtor(es). (BOURDIEU, 1983). Isso é válido em pequena escala, no objeto aqui analisado e, igualmente, numa escala maior, tratando-se da produção científica e historiográfica global.

6.4.2.1. Evolução nos últimos anos

O cenário apresentado acima descreveu o total de referências, obras distintas e autores/as presentes nesses sete últimos anos de processos seletivos nos programas analisados. Comparado cada ano separadamente é possível avaliarmos a evolução das bibliografias e será exatamente o que estudaremos a seguir considerando o total de referências listadas nos editais por cada programa.

O PPGH-Unirio (quadro 14), como esperado, apresentou maior variação entre os países de origem dos/as autores/as citados nas listas de referências bibliográficas. O programa apresentou uma variação ascendente, partindo de 6 países diferentes em 2016 e atingindo 12, ou seja, o dobro, em 2022. Apenas no ano de 2020 esse número recuou, atingindo 9. O ano de 2021 não entrou na contagem devido à ausência de prova escrita. A variação observada diz respeito à inclusão de autores/as camaronês, canadense, holandês, haitiano, húngaro, indiano/a, jamaicano, polonês, português, russo, suíça e sul-africana que se somaram às/aos alemães, brasileiros/as, franceses/as, inglês, italiano e norte-americanos iniciais no ano de 2016. As variações positivas mais expressivas no quantitativo total de referências foram observadas entre brasileiros e franceses que partiram de 3 e 4, respectivamente, até atingirem um total de 10 no último edital; as negativas foram registradas entre alemães, ingleses e norte-americanos, que tendo atingido 6 e 8 referências em determinado momento, decaíram para 2, 3 e 1,

respectivamente no último ano. O número total de referências listadas também cresceu: de 12 em 2016 passou a 14 um ano depois e logo a 34 em 2018, mantendo-se relativamente no mesmo patamar até 2022 (30, 33 e 35).

O PPGHIS (quadro 12) observou uma variação positiva um pouco mais tímida, se comparado ao PPGH-Unirio. Em 2016 foram listadas referências de autores/as de 8 países diferentes, mantendo-se igual nos dois anos seguinte; em 2019 e 2021 esse número subiu para 10, atingindo o total de 12, finalmente, em 2022. Em 2020 não houve prova escrita devido à pandemia. Em 2016 havia referências a autores/as alemães, brasileiros/as, canadense, inglês/a, italiano, palestino e norte-americano/a. A eles foram se somando argentina, austro-húngaro, francês, galês, holandês, indiano, mexicano e suíços/as. Alguns apareceram e desapareceram, caso da autora argentina Beatriz Sarlo e do autor mexicano J. Legorreta; os canadenses e alemães que figuraram nos primeiros editais analisados, já não foram mais lembrados em 2022. As referências brasileiras e norte-americanas sofreram as maiores variações: enquanto as primeiras foram de 5 em 2016 a 9 em 2021, chegando a estarem ausentes em 2019, os/as norte-americanos/as saltaram de 2 para 7 entre 2016 e 2018, voltando para a quantidade inicial nos últimos dois editais. Já as/os francesas/es observaram a variação mais positiva, saindo de 0 (zero) nos cinco primeiros editais analisados para 4 nos dois últimos. O total de referências listadas aumentou de 15 em 2016 e 2017 para 26 em 2022.

O PPGH-Uerj, por fim, parece ter se mantido estável nesses últimos anos (quadro 13). Se nos anos de 2016 e 2017, os editais listaram autores de 5 países diferentes, mantendo-se o mesmo em 2019 e atingindo 6 no ano seguinte; em 2022, esse número subiu para 7. Os anos de 2020 e 2021 não entraram na conta, já que não tiveram prova escrita. As variações, como se vê, foram muito pequenas: alemães e argentinos dando lugar a mexicanos, indianos e ingleses, todos variando apenas 1 (2 para 1, 1 para 0 e 0 para 1). Quanto às referências totais, a maior variação é observada entre as brasileiras, atingindo o mínimo em 2017 (4) e o máximo em 2017 (7); em 2022, a quantidade volta para a moda, 5. Pouco variou, também, a quantidade total de referências listadas, tendo o mínimo em 2017 com 13 e o máximo em 2019 com 16; a moda foi 14 nos anos de 2016 e 2018.

Tabela 14 – Evolução das nacionalidades dos autores referenciados nos editais de seleção discente entre os anos de 2016 e 2022 (PPGHIS).

PPGHIS	Ale- mã/o	Argen- tina	Austrí- -aco	Brasi- leiro/a	Cana- dense	Fran- cês/a	Galês	Holan- dês	India- no	Inglês/ a	Italia- no	Mexi- cano	Pales- tino	Portu- guês/a	Norte- ameri- cano/a	Suíço/ a
2016	6,67 %	0,00%	0,00%	33,33 %	6,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	13,33 %	20,00 %	0,00%	6,67%	0,00%	13,33 %	0,00%
2017	6,67 %	0,00%	0,00%	33,33 %	6,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	13,33 %	20,00 %	0,00%	6,67%	0,00%	13,33 %	0,00%
2018	6,25 %	0,00%	6,25%	6,25%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	12,50 %	18,75 %	0,00%	0,00%	0,00%	43,75 %	0,00%
2019	10,0 0%	5,00%	10,00 %	0,00%	10,00 %	0,00%	5,00%	0,00%	0,00%	15,00 %	15,00 %	0,00%	0,00%	5,00%	25,00 %	0,00%
2020						0,00%	0,00%									
2021	0,00 %	0,00%	0,00%	39,13 %	0,00%	17,39 %	0,00%	0,00%	4,35%	8,70%	8,70%	4,35%	0,00%	4,35%	8,70%	4,35%
2022	0,00 %	0,00%	3,85%	26,92 %	0,00%	15,38 %	0,00%	3,85%	7,69%	11,54 %	7,69%	0,00%	3,85%	7,69%	7,69%	3,85%
TOTAL	4,35 %	0,87%	3,48%	23,48 %	4,35%	6,96%	0,87%	0,87%	2,61%	12,17 %	13,91 %	0,87%	2,61%	3,48%	17,39 %	1,74%

Fontes: editais de seleção do programa dos anos de 2016 a 2022

Tabela 15 – Evolução das nacionalidades dos autores referenciados nos editais de seleção discente entre os anos de 2016 e 2022 (PPGH-Uerj)

PPGH-Uerj	Alemão/o	Argentina	Brasileiro/a	Equatoriano	Francês/a	Indiano/a	Inglês/a	Norte-americano/a	Mexicano
2016	14,29%	7,14%	35,71%	0,00%	35,71%	0,00%	0,00%	7,14%	0,00%
2017	15,38%	7,69%	30,77%	0,00%	38,46%	0,00%	0,00%	7,69%	0,00%
2018	7,14%	0,00%	35,71%	0,00%	35,71%	7,14%	0,00%	7,14%	7,14%
2019	6,25%	0,00%	43,75%	0,00%	31,25%	6,25%	0,00%	12,50%	0,00%
2020									
2021									
2022	6,67%	0,00%	33,33%	6,67%	33,33%	6,67%	6,67%	6,67%	0,00%
TOTAL	9,72%	2,78%	36,11%	1,39%	34,72%	4,17%	1,39%	8,33%	1,39%

Fontes: editais de seleção do programa dos anos de 2016 a 2022

Tabela 16 – Evolução das nacionalidades dos autores referenciados nos editais de seleção discente entre os anos de 2016 e 2022 (PPGH-Unirio).

PPGH-Unirio	Ale-mã/o	Bra-silei-ro/a	Ca-ma-ronês	Cana-dense	Fran-cês/a	Haiti-ano	Ho-lan-dês	Hún-garo	India-no	In-glês/a	Italia-no	Jama-icano/Britâ-nico	Norte-ameri-cano/a	Polo-nês	Portu-guês/a	Rus-so	Suíça	Sul-africa-na
2016	8,33 %	25,00 %	0,00 %	0,00 %	33,33 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	8,33 %	8,33 %	0,00 %	16,67 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
2017	14,29 %	35,71 %	0,00 %	0,00 %	14,29 %	0,00 %	0,00 %	7,14 %	0,00 %	14,29 %	7,14 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	7,14 %	0,00 %	0,00 %
2018	2,94 %	11,76 %	0,00 %	2,94 %	23,53 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	23,53 %	5,88 %	0,00 %	23,53 %	0,00 %	0,00 %	2,94 %	2,94 %	0,00 %
2019	6,67 %	13,33 %	3,33 %	0,00 %	33,33 %	0,00 %	3,33 %	0,00 %	3,33 %	6,67 %	10,00 %	0,00 %	13,33 %	3,33 %	0,00 %	0,00 %	3,33 %	0,00 %
2020	18,18 %	18,18 %	0,00 %	0,00 %	27,27 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	6,06 %	6,06 %	9,09 %	0,00 %	9,09 %	0,00 %	3,03 %	0,00 %	0,00 %	3,03 %
2021																		
2022	5,71 %	28,57 %	2,86 %	0,00 %	28,57 %	2,86 %	0,00 %	0,00 %	5,71 %	8,57 %	2,86 %	2,86 %	2,86 %	0,00 %	5,71 %	0,00 %	0,00 %	2,86 %
TOTAL	8,86 %	20,25 %	1,27 %	0,63 %	27,22 %	0,63 %	0,63 %	0,63 %	3,16 %	11,39 %	6,96 %	0,63 %	11,39 %	0,63 %	1,90 %	1,27 %	1,27 %	1,27 %

Fontes: editais de seleção do programa dos anos de 2016 a 2022

As políticas de ações afirmativas, com reserva de vagas na pós-graduação para negros e indígenas podem ter impactado nessa transformação observada, sobretudo nos programas da UFRJ e da Unirio? Essa é uma hipótese possível. Se verdadeira, entretanto, os efeitos não foram imediatos. No PPGH-Unirio, as cotas foram implementadas nos anos de 2015 e, somente a partir do ano de 2018 observamos um crescimento significativo na variedade de obras e autores referenciadas. No PPGHIS, que introduziu a reserva de vagas em 2018, esse aumento foi um pouco mais cedo: já em 2019 os editais listaram mais países distintos e mais obras referenciadas. Já no PPGH-Uerj, cuja política de reserva de vagas vigora desde 2015, entretanto, não houve aumento na variedade de obras, ainda que seja observável um aumento tímido no número de países de origem dos/as autores diferentes.

A pergunta feita no parágrafo anterior necessita de mais uma categoria de análise para ser respondida: as obras que passaram a constar. No PPGHIS, poderíamos citar *Em busca das origens da História Global: aula inaugural proferida no Collège de France em 28 de novembro de 2013* de Sanjay Subrahmanyam, que passa a constar a partir do edital de 2021; *Gênero e História*, de Joan Scott, presente na bibliografia desde 2019; ou ainda, *Exploração normal, resistência normal* de James C. Scott, presente, também, desde 2021. Essas referências, entretanto, não nos parecem suficientes para afirmar, com contundência, uma alteração político-epistemológica expressiva.

No PPGH-Unirio, por outro lado, essa mudança é de fato sensível e mapeável a partir das obras: no edital de 2019 aparecem *Necropolítica* de Achille Mbembe; *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*, de Joana Maria Pedro; *A identidade cultural na pós-modernidade* e *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*, de Stuart Hall e; *Pode o subalterno falar?* de Gayatri C. Spivak. Em 2020; *O Local da Cultura*, de Homi, Bhabha; *Couro Imperial. Raça, Gênero e Sexualidade no Embate Colonial* de Anne McClintock. E, em 2022, finalmente, *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro* de Patricia Hill Collins; *América Latina e o Giro Decolonial* de Luciana Ballestrin e; *Silenciando o passado. Poder e a produção da História* de Michel-Rolph Trouillot. Essas obras denotam, portanto, uma maior variedade de perspectivas político-epistemológicas no Programa se comparado aos anos anteriores e aos outros dois programas. No PPGH-Uerj merece menção a obra de Partha Chatterjee, *Comunidade imaginada por quem?* presente nos editais de seleção desde 2018.

Apesar de algumas diferenças teóricas nos enfoques bibliográficos e nas origens dos programas, é possível afirmar que caminharam numa mesma direção, atingindo, atualmente uma perspectiva culturalista. Isso pode ser observado tanto nas referências bibliográficas analisadas acima quanto nas próprias linhas de pesquisa dos programas. No PPGH-Uerj, como demonstramos, esse enfoque é parte constitutiva de sua área de concentração (História Política) e, de alguma forma, uma evolução “natural” da sua trajetória; de duas linhas de pesquisa, uma é “Política e Cultura”. No PPGH-Unirio, criado já sob a vigência de correntes historiográficas nas quais a cultura ganha destaque, encontramos uma linha de pesquisa específica sobre o tema, “Cultura, Poder e Representações”, ainda que a área de concentração seja em História Social. O caso do PPGHIS é semelhante: concentrado, também, em História Social, tem duas linhas de pesquisa nas quais aparecem o termo cultura como título: “História da Cultura, da Cultura Científica e Historiografia” e “História das Práticas e das Culturas Políticas”. Talvez a professora Lúcia Guimarães (2015) estivesse correta quando afirmava que o PPGH-Uerj era vanguarda no campo historiográfico brasileiro...

Estariamos presenciando uma hegemonia do culturalismo na historiografia brasileira? A perspectiva cultural remonta a estudos e ensaios do início do século XX, isso excetuando memorialistas e folcloristas do XIX. Esse é o entendimento do historiador Ronaldo Vainfas em seu artigo *História Cultural e Historiografia Brasileira*, publicado na revista *História: Questões & Debates*, número 50 de 2019 e fruto de uma conferência proferida em ocasião da abertura do evento comemorativo “História: Questões & Debates: 25 anos”. Para o autor, o que hoje denominamos História Cultural no Brasil nasce inspirado, “com atraso”,

na historiografia francesa das mentalidades, difundida a partir da década de 1970, ou na historiografia inspirada nas vertentes mais críticas da história das mentalidades, a exemplo da história cultural italiana de Carlo Ginzburg ou Giovanni Levi, autores que praticamente fundaram a micro-história. Ou, ainda, na historiografia derivada da obra de Roger Chartier, este um tanto ligado à tradição dos Annales, embora crítico a uma história social totalizante em favor das representações. Ou, enfim, na historiografia ligada à história sociocultural britânica, especialmente em E.P. Thompson, cuja trajetória pouco tem a ver com as vertentes acima, sendo da corrente marxista que procurou dimensionar a luta de classes e os movimentos sociais no campo da cultura (VAINFAS, 2009, pp. 217-218).

Os estudos sobre o Brasil Colonial, prossegue, foi o campo no qual a História das Mentalidades e, posteriormente a Nova História Cultural francesa, o que atualmente se entende como História Cultural propriamente dita, rendeu mais frutos e só o fez porque

seguir os trilhos de uma tradição brasileira de estudos sobre cultura (memorialistas e folcloristas). Vainfas reconhece ainda que, por algum tempo, havia certa confusão no entendimento entre nós do que era História das Mentalidades e História Cultural, tanto por parte de quem estava valendo-se dessa abordagem para construir suas pesquisas quanto de seus críticos. O autor atribui essa confusão ao “atraso de 10 ou 15 anos que marcou a difusão dessas correntes no Brasil” (VAINFAS, 2009, p. 233).

Chama atenção a perspectiva do autor de considerar a historiografia francesa como modelo a ser seguido por historiadores e historiadoras brasileiras/os. Algumas passagens evidenciam essa francofilia:

Refiro-me a uma historiografia muito inspirada [a historiografia produzida nos últimos vinte anos nos Programas de Pós-graduação espalhados pelo Brasil], **ainda que com relativo atraso**, na historiografia francesa das mentalidades (VAINFAS, 2009 p. 217, grifo nosso).

Nos anos 1970, tempo de regime militar consolidado, tempo em que os cursos de história das universidades públicas faziam as vezes de oposição consentida ao regime e implantavam, silenciosamente, seus cursos de pós-graduação, as referências e preocupações se mesclaram a certas novidades, **sem, contudo, abrirem a pesquisa às correntes que revolucionavam a historiografia europeia, sobretudo na França** (VAINFAS, 2009 p. 226, grifo nosso).

Para entendermos essa relação com a historiografia francesa, duas questões são importantes: o papel que as missões francesas cumpriram no desenvolvimento da historiografia e dos cursos de História no Brasil no século XIX e XX e o eurocentrismo que, como caracteriza Aníbal Quijano, tem, na Europa, a ideia-imagem de fim e de modernidade. E aqui, defendemos novamente a tese de que, assim como no desenvolvimento da pós-graduação, a historiografia brasileira passou – e ainda passa – por um processo de **modernização reflexa**. Se estabelece como modelo a seguir, mas sempre em “atraso”, o que é produzido na França, na Inglaterra, nos Estados Unidos e ou na Alemanha. A preocupação parece residir mais em vincular-se às modas historiográficas desses centros de produção e menos às necessidades, sobretudo, teóricas, da historiografia brasileira e latinoamericana.

Além do mais, a aproximação da historiografia com as teorias pós-modernas baseia-se num multiculturalismo liberal e na supervalorização dos discursos e das representações. Como afirmou Josep Fontana (1998), substituímos a História, com “H” maiúscula, por histórias, com minúscula e no plural, assim como substituímos as afirmações sobre a realidade por metáforas (FONTANA, 1998, p.71). Marcelo Badaró

(2014) considera esse processo como “culturalização” da História. No Brasil, afirma o autor, ele se expressa, por exemplo, no uso do conceito de “cultura política” (BADARÓ, 2014, p. 84). Entendemos que nesse mesmo processo se associam a crítica ao marxismo, principalmente ao chamado economicismo – entendido aqui como uma forma equivocada e reduzida do uso teórico e metodológico do marxismo.

Vainfas, mais uma vez, deixa muito explícito o que motivou a historiografia em geral e a brasileira em específico a modificar seus enfoques:

A queda do muro de Berlim, em 1989, completa o quadro, libertando a pesquisa histórica brasileira dos patrulhamentos esquerdistas. O arejamento do ambiente universitário, enfim livre dos **compromissos políticos** de combate ao regime de exceção e, de quebra, livre das patrulhas ideológicas, teve peso decisivo nesta inflexão historiográfica (VAINFAS, 2009, p. 229 – grifo nosso).

O interessante dessa perspectiva, que ainda aparece em outras passagens no texto (“historiografia militante”, “ambiente intelectual ideológico”: pp. 225, 227, 228, 229) é de que a historiografia compromissada politicamente geralmente é aquela que não agrada ao autor e, na maioria dos casos, a historiografia marxista. Ora, nesse sentido, qual ambiente não é ideológico? Qual historiografia não é militante? Vainfas, afirmando que, na seguinte altura do seu texto, misturava “análise historiográfica com depoimento” defende que:

desde os anos 1950-60, e sobretudo nos anos 1970, com a difusão de cursos de pós-graduação, a produção historiográfica brasileira esteve, de certo modo, hegemonizada pelo marxismo, ou pelas várias correntes marxistas – não vale a pena aqui seguir por este atalho. As grandes referências eram, antes de tudo, a Formação do Brasil Contemporâneo, de Caio Prado Jr. (1942), um pouco o Nelson Werneck Sodré de Formação Histórica do Brasil (1967), outro tanto a Formação Econômica do Brasil (1959), de Celso Furtado, que se não chegava a ser marxista, ofereceu interpretação de nossa história econômica que se afinava, em muitos pontos, com a dos marxistas. Estas obras de síntese compunham o pano de fundo de diversos estudos e discussões, atravessando os anos 1960 e alcançando a década seguinte (VAINFAS, 2009, p. 225).

Indo de encontro a essa perspectiva, Virgínia Fontes rebate os “culturalistas” considerando que:

Nos últimos tempos se dissemina uma fábula histórica, segundo a qual durante um certo período o ‘marxismo’ teria predominado na história mundial, ou, em versão nacional, na história brasileira, e que teria sido destronado por novas teorias. Vale lembrar as condições da vida intelectual de Caio Prado Jr, Florestan Fernandes, Ruy Mauro Marini, Jacob Gorender, Ciro Flammarion ou Carlo Nelson Coutinho, citando

apenas alguns, para rapidamente se dar conta de que há algo de estranho nessa fábula. Terem feito obras portentosas, terem enfrentado as correntes dominantes, não resultou em predomínio no campo científico semiautônomo das ciências sociais brasileiras. Seu enorme prestígio intelectual, integralmente devido às tarefas hercúleas com que se defrontaram, e que seguem como balizas para seus pósteros, atravessa as gerações, **mas à contracorrente**. Jamais se converteu em mesquinho domínio burocrático e em silenciamento do conhecimento. As novas gerações marxistas têm que mirar, orgulhosamente (FONTES, 2017, p. 15- grifo da autora).

Nesse aspecto, antimarxismo se apresenta de diferentes maneiras nas teorias sociais defendidas e difundidas nas universidades brasileiras: desde as confessamente conservadoras ou liberais, que atacam as categorias marxistas acusando seus adeptos de afastar-se da produção científica em favor do embate ideológico, até as mais disfarçadas e vestidas de crítica social, que ignoram ou criticam os conceitos de totalidade, luta de classes, ou o próprio materialismo histórico dialético como método de análise social e de práxis emancipadora¹⁸⁹.

6.4.3 Internacionalização

Outro elemento que nos ajuda a refletir sobre as opções político-epistemológicas (ideológicas) dos programas – e da produção historiográfica brasileira em geral – mais especificamente no que diz respeito a (des)valorização da produção teórica local e latino-americana é a chamada internacionalização. A internacionalização é uma política da Capes e dela dependem os programas se quiserem buscar a excelência nas avaliações, ou seja, os conceitos 6 e 7 atribuídos pela agência e, assim terem mais recursos e mais autonomia na gestão desses recursos. Como os programas estudados lidam com essa questão?

¹⁸⁹ Exemplo desse último grupo de pensadores, e que não se restringe ao campo historiográfico específico, é Boaventura de Sousa Santos, sociólogo português dos mais aclamados e absorvidos pela academia brasileira nos campos das Ciências Sociais e da Educação. Segundo Marcelo de Paula Melo (2010), Santos advoga uma transição da modernidade, para algo que, a princípio inominado, costumou-se chamar de pós-modernidade. Boaventura de Sousa Santos, coloca-se, então, como um autor dessa transição de paradigma. A modernidade, pois, está a se dissolver, e qual seria o lugar do marxismo nesse processo? Apesar de ser “uma das mais brilhantes reflexões teóricas da modernidade, um dos seus produtos culturais e políticos mais genuínos”, Santos contesta que “se a modernidade se torna hoje mais do que nunca problemática, o marxismo será mais parte do problema que defrontamos do que da solução que pretendemos encontrar” (SANTOS, 1999, pp. 35-36). Ver ainda, *De como não ler Marx ou o Marx de Sousa Santos*, escrito por José Paulo Netto. Disponível em <https://lavrpalavra.com/2019/11/06/de-como-nao-ler-marx-ou-o-marx-de-sousa-santos/>. Acesso em 16/06/2023

Encontramos na página eletrônica do PPGHIS posicionamento do programa a respeito do assunto: “produzir um currículo”, “dar aula”, “escrever artigos”, “preparar projetos”, “apresentar trabalhos em congressos” entre outras “tarefas e rotinas” acadêmicas, afirmam, são atividades inerentes à vida intelectual e qualquer estudante necessita aprender.

Entretanto, o fato de serem práticas globais, não faz deles, internacionais. Isso porque, preparar um currículo, redigir um artigo ou projeto, lecionar e etc., estão profundamente marcados em culturas científicas nacionais. Assim, um excelente currículo de um/a intelectual brasileiro/a pode não parecer tão impressionante nos Estados Unidos, na Tanzânia ou em Cingapura. Da mesma forma, publicar em periódicos internacionais implica atender a uma série de regras linguísticas, de estilo, de citação e de procedimentos próprios dessas revistas e de suas comunidades científicas.

Internacionalizar não é sinônimo e **americanizar** ou **europeizar** a formação e a prática científica, em detrimento da tradição brasileira, mas de apresentar diferentes culturas científicas e oferecer ferramentas que lhes permitam integrar-se no circuito acadêmico internacional de maneira crítica. Uma questão a enfrentar refere às expectativas de jovens pesquisadores egressos especialmente do Sul Global. Como posicionar-se enquanto pesquisador brasileiro num ambiente ao mesmo tempo atravessado por modelos hegemônicos de globalização e afeito a certas noções de diversidade? Reconhecendo essa dimensão, desenvolvemos algumas iniciativas para apresentar agendas da cooperação internacional promovidas no Brasil e em outras instituições, além de vídeos e podcasts debatendo com especialistas nacionais e internacionais sobre questões chave a esse respeito¹⁹⁰.

Reproduzimos quase a totalidade do texto que consta na página eletrônica do programa intitulada “A universidade no mundo” por entender que alguns elementos presentes denotam as contradições vividas pelos programas – e pela produção historiográfica brasileira? – a respeito da internacionalização. É possível dizer que o PPGHIS, oferece, de alguma forma, uma crítica ao modelo de internacionalização vigente quando destaca, em primeiro lugar que, apesar de atividades científicas em comum (globais), os estudantes (e professores) brasileiros, ou de qualquer outro país, estão inscritos em *habitus* locais, regionais, portanto, não-internacionais (iguais) e isso implica “enfrentar expectativas” de “modelos hegemônicos de globalização e afeito a certas noções de diversidade”.

Em segundo lugar, apontam para uma questão de longa duração na historiografia nacional, ou seja, a “americanização” e “europeização” da “formação e prática científica”.

¹⁹⁰ Disponível em <https://ppghis.historia.ufrj.br/a-universidade-no-mundo/>. Acesso em 28/05/2023 – grifos dos/as autores/as.

A opção por negar esse viés, no texto, nos indica um diálogo com um contexto no qual essa tradição, se assim podemos dizer, existe. José Murilo de Carvalho, por exemplo, em depoimento sobre o programa para a Revista *Topoi* argumenta que, no PPGHIS, os grupos de pesquisa promoveram,

a realização de seminários com participação de pesquisadores estrangeiros em que a troca intelectual se dá em mão dupla e de maneira igualitária, em contraste com a velha prática colonizada de buscar lá fora a ‘teoria’ para interpretar os dados de cá dentro (CARVALHO, 2012, p. 22).

Viemos argumentando, ao longo da tese, que essa tradição não somente existe como persiste nos próprios programas que, apesar dos esforços de debater “com especialistas nacionais e internacionais sobre questões chave a esse respeito”, seguem com força significativa na agenda curricular formativa da pós-graduação e da graduação.

Questionado sobre o tema, o professor William de Souza Martins afirma que a internacionalização atualmente praticada e valorizada nas avaliações externas “é uma internacionalização feita a partir de iniciativas institucionais dos programas: de cotutela, de dupla diplomação, onde os alunos nossos vão para fora para fora para obter [o diploma]”, ou “a partir de iniciativas mais individuais ou até coletivas de alguns docentes, através de redes de pesquisas internacionais”. Por outro lado, opina sobre o que está ausente,

algo que seria muito importante e que não é feito - e essa foi a avaliação do Fórum [de Coordenadores de PPGHs da Anpuh] - seria trazer estudantes estrangeiros, docentes estrangeiros e missões para cá, e isso se faz pouco, se faz menos. E aí, tem essa questão, até se falou do colonialismo e tal... Enfim, eu acho que seria interessante, que a internacionalização avançasse nessa direção, nessa segunda direção também (MARTINS, 2022).

Esse também é o entendimento do professor José Murilo de Carvalho,

A internacionalização do Programa deveria desdobrar-se no sentido da atração de alunos estrangeiros e do **estudo de outros países, invertendo a lógica do brasilianismo**. Impõe-se o estudo dos países hispânicos, assim como da China e da Índia. **O intercâmbio internacional de professores deveria adotar a mão dupla** ¹⁹¹ (CARVALHO, 2012 p. 22 – grifos nossos).

¹⁹¹ O professor Carvalho parece se contradizer quando, no mesmo depoimento, afirma, primeiro, que o programa promove uma “troca intelectual de mão-dupla”, “em contraste com a prática colonizada” e, depois, considera que a internacionalização deveria avançar no sentido de “inverter a lógica do brasilianismo”, adotando a mão-dupla (CARVALHO, 2012).

O PPGH-Uerj aborda o tema da internacionalização, “uma cobrança” nas palavras da professora Beatriz Vieira (2022), em dois locais distintos. Primeiro, como norma incorporada e objetivo a ser alcançado no regimento: “estimular e promover a cooperação regional, nacional e internacional, nos níveis teórico e metodológico”, “visando a troca de saberes e a socialização do conhecimento na área da História” (UERJ, 2013). E, posteriormente, em sua página eletrônica, numa aba denominada “Impacto Social”, quando afirma que o programa promove a “difusão das pesquisas realizadas em âmbito nacional e internacional” e participa, com sucesso de editais nacionais e internacionais. Mais especificamente sobre a política de internacionalização, o programa se coloca de maneira mais neutra, mais associada aos próprios objetivos internos e externos (das agências de avaliação/regulação/fomento)

(...) a internacionalização no ensino superior tornou-se um importante processo que incide na transformação da educação, pelo fato de formar profissionais com competências multiculturais e pensamento global. Assim, o programa incentiva tanto os docentes quanto os discentes a expandir os horizontes para além das fronteiras nacionais e interagir com os seus pares em âmbito internacional e com perspectiva intercultural. A internacionalização, em conformidade com a Missão deste Programa, refere-se ao contínuo compromisso com o desenvolvimento ambiental, científico, cultural e socioeconômico de cidadãos brasileiros e estrangeiros.¹⁹²

A diferença entre notas dos programas poderia ser um fator de distinção entre posturas mais críticas ou mais neutras sobre a política de internacionalização? Ou seja, aquele que, já estabelecido, vê-se autorizado a olhar os pós e os contras, em contraste com o outro, que deseja alcançar a excelência e, portanto, precisa adaptar-se? O PPGH-Unirio, tendo alcançado a nota 6 na última avaliação, manifesta-se – até onde encontramos fontes – somente em seu regimento sobre o tema: tem por um dos objetivos, “criar redes de pesquisa com instituições e pesquisadores de outros países, de modo a contribuir para a internacionalização da produção do conhecimento histórico” (UNIRIO, 2013).

6.4.4 Conclusões

Desejamos, com a análise apresentada, pensar o eurocentrismo na historiografia em ao menos duas dimensões. Uma primeira tem a ver com o fato de escolher prioritariamente os teóricos europeus e norte-americanos. E essa escolha não torna a

¹⁹² Disponível em <https://ppghistoria.com.br/impacto-social/>. Acesso em 28/05/2022).

historiografia no Brasil eurocêntrica *a priori*, apenas por eles serem europeus, mas exatamente porque se insiste na escolha, mesmo tendo na América Latina e no Brasil teóricos de alto nível. A segunda dimensão é, diríamos, mais essencial e talvez mais difícil de enxergar porque nela se privilegia a Europa como ideia-imagem da civilização, do saber. É claro que essas dimensões estão conectadas, uma não existiria sem a outra. O que queremos dizer, sobretudo em relação a primeira dimensão, que o simples fato de tomar um europeu como referência teórica não basta para tornar a sua pesquisa, tese ou artigo eurocêntricos; mas o fato de ter um conjunto de produções, no atacado, com essas referências, ou um conjunto de editais de seleção que privilegia a bibliografia europeia/ocidental, denota uma tendência a qual não teríamos outra classificação que não a de eurocêntrica.

Seria essa opção algo semelhante ao que acontece no futebol, por exemplo? O dinheiro está lá, logo os melhores estão lá (técnicos e jogadores) e, portanto, os melhores campeonatos também estão lá? Na historiografia, o dinheiro também está lá, na Europa, nos Estados Unidos. Mais do que isso, está lá um sistema educacional/de produção científica hegemônico. Logo, uma melhor produção historiográfica e ou teórica estariam lá? E assim, como em um ou em outro, impera a falácia de que o dinheiro é a medida das coisas... Como o supervalorizado europeu (e o latino que joga na Europa) versus o brasileiro ou latino no futebol, supervalorizamos a historiografia europeia. No futebol o jogador que faz a carreira lá é vendido mais caro que o jogador que faz a carreira aqui. Ele é melhor tecnicamente? Desenvolveu mais? Ou o mercado é mais caro/valorizado?! Capitalismo e colonialismo são duas faces de uma mesma moeda que tem seu valor de troca seja no mercado simbólico (campo historiográfico), seja no mercado “produtivo” – e simbólico – (futebol).

Outra característica que desejamos debater guarda relação com a produção de teoria na dinâmica do modo de produção acadêmico/pós-graduado. Se produz teoria? O que se precisa para se produzir teoria? Análise, tempo, autonomia intelectual, profundidade? Ainda conseguimos produzir teses no Brasil, em 4 anos, com as exigências de publicação das agências de avaliação/regulação/financiamento? O que os professores-pesquisadores produzem? Penso que, se respondemos negativamente a capacidade de produção teórica no Brasil diante desse modo de produção, esta resposta está associada, também, a uma escolha mais ou menos consciente dos programas, dos/as historiadores/as e do mercado editorial pela bibliografia europeia/ocidental.

Por fim, o eurocentrismo e o colonialismo nos impelem a mirar a Europa e os Estados Unidos como modelos a serem seguidos em diversos campos: econômico, cultural, educacional etc. Mas o que de fato copiamos? O que dá certo, ou o que dá errado? Fazemos essas questões analisando as críticas à universidade, principalmente ao primado da pesquisa, que já se fazia presente com algum lastro na França e nos EUA na década de 1970, como argumenta Kourganoff (1990). Aqui, nesse mesmo período, quando se começou a criar o nosso sistema de pós-graduação, sob a vigência da ditadura, o que se criou foi o que estava sendo criticado lá fora. E por quê? Terá sido contingencial, motivado pela ditadura e, portanto, uma característica dela? Terá sido a ditadura mais colonial que o período democrático? Essa é uma questão importante, já que, desde o governo Temer, por exemplo – desde o golpe, melhor dizendo – a postura do governo brasileiro se tornou mais colonial, mais “lambe-botas” e “entreguista” do que era nos governos do PT. Ou essa é uma característica permanente do colonialismo, que se reproduz pela modernização reflexa e, portanto, fundamental? A modernização reflexa é, nesse sentido, uma ação que tem por base o colonialismo (é sua ferramenta de operação) e, este, quando consciente, enquanto ação intelectual, ideológica, alimenta, dialeticamente, o processo de modernização reflexa.

Vinculados a **enfoques e perspectivas historiográficos** vigentes ou em disputa no cenário nacional e internacional, as histórias dos programas estudados demonstram que as **trajetórias dos pesquisadores**, as **condições locais** (infraestrutura, conjuntura política), as **políticas** de estabelecimento de espaços de pesquisa e a **memória** que se constrói em torno de todo o processo são igualmente importantes na configuração de temas, grupos e linhas de pesquisa e nas opções político-epistemológicas. Afinal, paradigmas, tendências e enfoques historiográficos são feitos por pessoas de carne e osso.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento de traçar algumas conclusões sobre a tese apontando tanto o que já foi feito quanto o que não foi possível fazer. Tendo apresentado um panorama teórico, conceitual e interpretativo sobre a universidade e sobre a história das pós-graduações no Brasil, direcionamos boa parte da nossa análise para a construção da comparação das trajetórias do PPGHIS, do PPGH-Uerj e do PPGH-Unirio: a) descrevemos e analisamos a trajetória dos programas em suas fases de criação e consolidação, discutindo, ainda, a memória que o corpo docente criou desse processo; b) discutimos a relação entre pesquisa, ensino e formação docente; c) propomos um debate sobre historiografia e eurocentrismo a partir das opções bibliográficas dos editais de seleção; d) descrevemos as estruturas dos programas através de seus regimentos e normas complementares comparando aspectos relacionados ao tempo de integralização, línguas estrangeiras exigidas, critérios de avaliação das dissertações e teses, comissões, currículo, admissão de docentes, organização colegiada e nela, a participação estudantil e política de reserva de vagas.

Um outro eixo de análise havia sido pensado inicialmente e compôs o projeto apresentado ao Comitê de Ética da Unirio e aos programas a serem estudados. Entretanto, entendemos que seria como escrever uma segunda tese e redirecionaria o foco desta, mais preocupada em analisar os fundamentos do que os produtos. Tratava-se da análise das produções a partir das revistas publicadas pelos programas, com um recorte recente (2013-2023). Nesse ponto discutiríamos quais os caminhos que a historiografia perseguiu ao longo dessa década estudando quais os temas de maior relevância nas pesquisas desenvolvidas nos programas, juntamente com suas bases teóricas e metodológicas. Havíamos estabelecido a metapesquisa como o tipo de análise documental que desejávamos empreender, tendo como base a metodologia proposta por Mainardes (2018-a; 2018-b), ou seja, a compreensão da pesquisa em sua fundamentação teórica, opções metodológicas, relação entre teoria e dados, entre outros aspectos. Fica como possibilidade de pesquisas futuras.

Também constava do mesmo projeto, a intenção de entrevistar estudantes e técnico-administrativos, na expectativa de poder estudar os programas em (quase) todas as suas dimensões, envolvendo três das quatro categorias que compõe as universidades (estudantes, técnicos e docentes, deixando de fora as/os trabalhadoras/as terceirizadas/os). O caminhar da nossa pesquisa demonstrou que seria necessário abrir mão dessa ideia pelo tamanho que teria e pelo esforço logístico que, certamente, nos tomaria um tempo não

disponível. Caso persistíssemos na ideia, esperávamos ser possível analisar os programas por outras óticas, de grupos que não dispõem dos mesmos poderes, benefícios (e prejuízos) dos quais dispõem o corpo docente. Assim como a metapesquisa sobre teses e dissertações, deixaremos essa proposta em aberto para pesquisas futuras e/ou outras/os pesquisadoras/es.

Em relação às entrevistas realizadas com os docentes dos programas, tínhamos a expectativa de dialogar com pelo menos três de cada, o que totalizaria, no mínimo, nove entrevistas. Nossa intenção era construir a narrativa da história dos programas a partir da memória das/os professoras/os que tiveram algum papel de relevância em seus respectivos locais de trabalho. Como efeito colateral, por assim dizer, dessa iniciativa, esperávamos contribuir, também, na criação de um corpus documental para outras pesquisas ou outras/os pesquisadores/as interessadas/os no fazer docente na pós-graduação. As entrevistas, inclusive, foram tema de uma longa jornada de idas e vindas com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unirio para se chegar a um denominador comum quanto aos termos de consentimento assinados antes entrevistador e entrevistadas/os. No entanto, apesar de vencida esta batalha, não conseguimos completar a ideia inicial, seja por falta de tempo, seja por ausência de respostas ou agendas das/os docentes contactados. De toda forma, com exceção da Unirio, como apontamos em diferentes momentos da tese, acreditamos que as demais fontes orais disponíveis (depoimentos escritos e em vídeos) foram suficientes para dar sustentabilidade a nossa narrativa, além de trazer elementos importantes para análise das relações sociais de produção e de ensino da História nos programas estudados.

Nos pareceu importante analisar a história dos programas com destaque para os momentos de criação do curso do mestrado e, posteriormente, de doutorado pois tínhamos como hipótese que esses períodos não somente eram lembrados com importância pela comunidade acadêmica, sobretudo nos casos do PPGHIS e do PPGH-Uerj, como também continham mais elementos de discussão sobre suas características político-epistemológicas. A leitura e análise da documentação e das entrevistas apontou para a verificação da nossa hipótese inicial, evidenciando maior grau de debate público (ainda que restrito ao par programa-Capes) justamente nesses momentos. Por outro lado, como se demonstrou, modificações importantes também se processaram de maneira mais ou menos intensa ao longo dos anos, aproximando os programas, apesar de suas diferenças, nos aspectos teóricos, como, por exemplo, em torno da História Cultural. É perceptível,

ainda, o esforço conjunto dos docentes em consolidar o programa, o que significa um dispêndio de energia prioritário para a pós-graduação.

O estudo da memória enquanto componente fundamental da trajetória dos programas e das conseqüentes opções político-epistemológicas não era, inicialmente, uma hipótese da pesquisa, nem mesmo um objetivo específico definido. Ao longo do nosso percurso entendemos que um programa de pós-graduação em História se faz através de múltiplos fatores: condições estruturais, trajetórias docentes, relações políticas (com agências, governos, pares), campo científico (nacional e internacional) e, com igual importância, a partir da memória do corpo acadêmico. Queremos destacar essa tese, defendendo que a memória, nos programas estudados, não é apenas uma característica que perpassa o imaginário dos/as docentes, mas determina, ou no mínimo influencia fortemente, a própria trajetória dos programas e suas escolhas temáticas, teóricas e metodológicas, político-epistemológicas enfim.

Considerando os programas estudados, nos parece que faltou (e ainda falta) um debate público sobre as necessidades de pesquisa e de formação pós-graduada. Um programa nasce do esforço e do suor de professores/as, e, praticamente, apenas disso. Mesmo induzido por políticas públicas, como é o caso da pós-graduação brasileira desde sua fundação na década de 1970, ao menos nos casos estudados, não parece haver um debate político (ou público) sobre as escolhas teóricas e temáticas do que se deve pesquisar, quais as prioridades e necessidades. Esse debate não está presente no âmbito universitário, fora das paredes do departamento, mas quase somente na Capes, responsável por uma avaliação, entretanto, marcadamente técnico-quantitativa. É sobretudo na avaliação realizada pela agência, principalmente nos momentos de credenciamento dos novos cursos, que algum nível de discussão sobre as necessidades de pesquisa, as escolhas teóricas e de área de concentração transparecem; nas universidades verifica-se a política de corporação, na qual cada área cuida da sua própria.¹⁹³

O PPGH-Uerj teve seu mestrado e doutorado aprovados internamente sem qualquer “ressalva” ou “sobressalto”, como relatou a professora Lená de Menezes (MENEZES, 2015). No doutorado, a relatoria, tanto na Comissão CPPPG quanto no plenário de CSEPE, foi da professora Lucia Bastos, professora do programa. Isso indica

¹⁹³ É bem verdade, por outro lado, que, se não institucionalizado, o debate público-político aparece através da atuação dos movimentos sociais (estudantil, negros, de mulheres, LGBTQIAPN+) trazendo questões, reivindicações e colocando suas marcas nos currículos e nas pesquisas. Essa presença que atua contra a ausência, fez-se sentir com mais força, sobretudo, a partir das políticas de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras desde a virada do milênio.

que, na universidade, não houve discussão, questionamento, a não ser no âmbito da Capes, sobretudo no mestrado. Tanto o PPGH-Uerj quanto o PPGHIS (e provavelmente, também, o PPGH-Unirio) passaram com tranquilidade pela discussão interna (não-discussão interna) e só tiveram que se deparar com algum nível de crítica quando a agência reguladora avaliou. Bom, é claro que na Capes, quem avalia é a área e ela tem esse poder e obrigação. Mas mesmo quando houve algum tipo de questionamento interno, no caso da reformulação do PPGH-Uerj em 2013, este se referia a uma possível exigência da agência (!). Na universidade seriam outras áreas a avaliar e isso pode implicar em dificuldades (científicas?) para o corpo de conselheiros nos órgãos colegiados superiores já que são formados por professores de diferentes áreas. Ou então seria a política do “eu não te critico e você não me critica”?

Quem faz a crítica afinal? A sociedade? A professora Monica Lima, em seu depoimento no vídeo comemorativo dos 40 anos do PPGHIS, reforça a ideia de que o programa é de excelência “e que pode ser, tem todo potencial também, para ser um programa que contribua para transformação da sociedade” (PPGHIS, 2022). Isso significa que ele ainda não é? Nunca foi? Ou foi apenas um ato falho? E do que se trata: das questões raciais, já que ela, antes de falar isso, falava da entrada de novos professores e da reserva de vagas?

O potencial transformador dos programas esbarra numa questão que precisa ser debatida com profundidade: o colonialismo. Como demonstramos, os processos seletivos de mestrado e doutorado dos programas estudados indicam uma tendência de mudança tanto na nacionalidade de autoras e autores referenciadas/os, como na própria base teórica dessas/es autoras/es, entre as quais já se observa a presença da crítica ao colonialismo. Isso fica mais evidente em alguns programas (PPGH-Unirio), do que em outros (PPGH-Uerj), como também demonstramos. E quanto as dissertações e teses defendidas? Será que nelas também é possível identificar essa tendência de mudança? Ou até mesmo poderíamos encontrar maior quantidade de estudos do tipo, se comparados a bibliografia dos processos seletivos? E a respeito dos currículos praticados? Esses já incluem o debate? Em que medida?

De toda forma, como defende Ballestrin (2017), a colonialidade precisa ser, novamente, vinculada a imperialidade, ou seja, nos termos que estamos defendendo nessa tese, a superação do colonialismo passa, necessariamente, pela superação do capitalismo, na construção de uma nova modernidade e de um homem – e uma mulher – novos, para recuperar a ideia de Che Guevara. Nesse aspecto, os programas, e, de forma mais ampla,

a historiografia brasileira, precisariam recuperar o elo perdido com o marxismo latino-americano, por exemplo, cujo potencial transformador certamente não se esgotou.

Na relação entre historiografia, programas de pós-graduação em História e agências de avaliação/regulação/financiamento, as mudanças implicam em, por exemplo, questionar o par excelência-internacionalização. Mas afinal, do que são feitas, afinal, essas agências? São os próprios agentes do campo que integram o quadro técnico dessas entidades. Isso significa dizer que, ao se concordar com a crítica feita nessa tese – e em inúmeras outras pesquisas – bastaria que professoras e professores invertessem a lógica do produtivismo imposta pelas agências aos seus próprios pares? Não é simples assim. Da mesma forma que entendemos que o eurocentrismo na historiografia é, ao mesmo tempo, uma ideologia que, funcionando como uma superestrutura, determina a forma de agir e produzir conhecimento e, por outro lado, uma escolha mais ao menos consciente dos agentes do campo, cujo poder e posição ocupada lhes oferece alguma margem possibilidade de manutenção ou ruptura com a ordem, assim a relação das agências com os programas conformam um todo que transita entre a ação ativa e passiva. Pensar de outra maneira, atribuindo a responsabilidade somente aos agentes, seria ignorar a subsunção do sistema de pós-graduação ao capital, ainda que reconheçamos certa acomodação dos próprios agentes a esta forma de operar o campo, no qual o prestígio (capital simbólico) e o dinheiro (capital econômico) estão garantidos a quem segue as regras do jogo.

“Impossível não perceber que a pós-graduação brasileira se tornou espaço privilegiado para a formação de quadros necessários à reprodução do sistema” (OURIQUES, 2017, pp. 173-4). Nos alinhamos a essa perspectiva, adicionando, ainda, a constatação de que a pós-graduação assumiu o lugar do que já foi um dia a graduação, ou o bacharelado, mais antigamente. E nesse processo é o ensino e a própria graduação que saem enfraquecidas. Na prática, a tão criticada separação entre universidade de pesquisa e universidade de ensino já existe, numa só instituição, separando a pós-graduação da graduação, com as honrosas exceções de algumas iniciativas de pesquisa na graduação (Pibid e programas semelhantes), sem a correspondência do ensino no estrato superior (exceto pelo notável desenvolvimento, no campo da História, da rede de mestrados profissionais, o ProfHistória).

O ensino é vítima da prevenção burguesa contra qualquer trabalho explicitamente pago por hora, como o do servente ou o do diarista. Na medida em que se é antes de tudo um ‘pesquisador’, o ensino aparece como uma atividade ganha-pão, como um ‘segundo emprego’, e não

como uma atividade livremente escolhida para afirmar sua personalidade, provar suas capacidades e se realizar plenamente (KOURGANOFF, 1990, p. 128).

Se o ensino e a formação docente não têm o espaço merecido (e previsto nos planos nacionais) na pós-graduação, isso ao menos deveria significar um alinhamento com o mercado de trabalho, com a relação de oferta e demanda, supõe-se. Não é o que acontece. Pelegrini e França (2020) comentam que “a inserção de doutores fora do meio acadêmico é extremamente restritiva em função de sua formação predominantemente voltada para a pesquisa” bem como das exigências dos programas e das agências de fomento, que demandam dedicação exclusiva. Na prática esses profissionais, majoritariamente, acabam por atuar em instituições de ensino superior (PELEGRINI; FRANÇA, 2020). Sem a devida formação para a docência.

Ainda em 1997, em depoimento para a *Revista Maracanan* do PPGH-Uerj (publicado três anos depois), o professor Francisco Fálcon – leitor de Vladimir Kourganoff, provavelmente – alertava para as dificuldades que a universidade e a pós-graduação, mais especificamente, enfrentavam para realizar, na prática, o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, que

apesar de ser aparentemente indiscutível do ponto de vista de sua própria asserção - genérica e abstrata - contém, na prática, alguns problemas de difícil solução. Em primeiro lugar, gostaria de sublinhar dois pressupostos implícitos em tal princípio: 1) o docente deve ser sempre, o tempo todo, pesquisador e professor, ou seja deve estar sempre a pesquisar, não se reconhecendo assim que a atividade de pesquisa obedece a ritmos próprios e distintos das tarefas docentes, estas, sim, presas a um calendário inexorável; 2) há uma certa tendência, não-explicita, no sentido de valorizar a pesquisa em detrimento da docência, residindo aí, provavelmente, a resistência de certos docentes ao trabalho na graduação, já que, na pós-graduação, parece ser muito mais exequível a articulação entre cursos e pesquisas (FÁLCON, 2000, pp. 126-127).

Como igualar o ensino à pesquisa, se nesta última, além de dinheiro, tem-se prestígio? Qual a saída possível contra o produtivismo? Como enfrentar a heteronomia da avaliação/regulação/fomento? O professor William Martins conta que, participando uma ocasião do Fórum de Coordenadores de PPGs da Anpuh, uma antiga professora e coordenadora da área de História da Capes, Raquel Glezer, falou a respeito dessas questões: “existe um Sistema Nacional de Pós-Graduação, a área de História tem que optar entre estar dentro desse sistema ou estar fora dele, não há meio termo”. E completou:

“a opção de não estar implica em não ter financiamento algum: sem bolsas, sem auxílios, sem custeio, enfim” (MARTINS, 2023).

Mais de vinte anos se passaram desde que o trecho abaixo foi escrito, como um retrato da época e uma prece para o futuro, mas esse futuro ainda parece distante:

Não existe entre nós (ainda?) um mercado de diplomas onde estes sejam avaliados em função do conceito acadêmico-científico das instituições que os concederam. Prefere-se acreditar que todos eles são iguais, têm o mesmo valor de troca; em lugar desse mercado inexistente e do qual desconfiamos *a priori*, preferimos a eficiência e a mentalidade tecnoburocrática da Capes, como delegada-executiva do antigo CFE, hoje CNE. Assim sendo, é preciso pagar o preço de tal ‘equidade’: as servidões que o sistema impõe. Algum dia, talvez, novas gerações encarregar-se-ão de sair deste ‘círculo de giz’, mas será, então, um outro tempo que não o nosso (FÁLCON, 2000, pp. 130-131).

Mas é preciso seguir em frente. Hoje, não está colocada a opção de ser apenas professor/a ou apenas pesquisador/a. Na área da História (e em quase todas as áreas) “o grosso da pesquisa, se faz na universidade”. É por isso que o professor William Martins avalia que o professor universitário deve ser pesquisador, “porque nós temos pouquíssimos institutos de pesquisa pura na área de história, e os resultados mais importantes dessas pesquisas são as teses e as dissertações de mestrado” (MARTINS, 2023). E, também, é gratificante ser professor/a, ser pesquisador/a, atuar na extensão, opina a professora Beatriz Vieira. “É muito bom preparar um curso; ler; estudar; dar esse curso; ver os alunos crescerem; ter um retorno bacana dos alunos; desenvolver a pesquisa; participar de seminário, de Congresso; ouvir os colegas. Isso vai fazendo com que a pesquisa também amadureça” (VIEIRA, 2022).

É preciso construir, parafraseando Darcy Ribeiro, **uma pós-graduação necessária**. Uma pós-graduação que seja alavanca do desenvolvimento humano no Brasil, capaz de interferir positiva e criativamente na superação das desigualdades profundas que o colonialismo gera continuamente assolando milhões de homens, mulheres e crianças, negando direitos básicos, afastando a população do acesso a capital cultural, mantendo mais da metade das crianças sem alfabetização no 2º ano do ensino fundamental¹⁹⁴...

Por isso queremos caminhar para concluir essa tese trazendo algumas sugestões, algumas propostas do que pode ser pensado para melhorar a pós-graduação e torná-la socialmente referenciada, não somente no discurso, mas na prática. Muitas das sugestões

¹⁹⁴ Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/31/564percent-das-criancas-brasileiras-nao-estao-alfabetizadas.ghtml>. Acesso em 31/05/2023.

apresentadas abaixo não são novas, pelo contrário, algumas datam quase dos primórdios do SNPG no Brasil; outras, mais atuais, são reproduzidas de alguns autores referenciados nessa tese ou são decorrentes da própria pesquisa.

Ernest W. Hamburger, em 1980, quando era professor titular do Instituto de Física da Usp e membro da Academia Brasileira de Ciências, escreveu um texto intitulado *Para quê pós-graduação?*, publicado no volume 19 da coletânea *Encontros com a Civilização Brasileira* (HAMBURGUER, 1980). Nele, o autor analisava a pós-graduação brasileira e fazia algumas sugestões, as quais reproduzimos, a seguir, apenas aquelas que consideramos – infelizmente – atuais:

- “estimular o debate sobre a pós-graduação e pesquisa e seu significado na sociedade brasileira;
- realizar estudos para definir uma política científica, identificando linhas de pesquisa de maior interesse para o País, libertando-se, na medida do possível, dos modismos e preconceitos internacionais;
- publicar os resultados das pesquisas em revistas brasileiras, em português, antes ou em vez de nas revistas internacionais;
- dedicar maior atenção aos cursos de graduação para identificar e sanar suas deficiências;
- definir programas e currículos partindo da realidade e das aspirações brasileiras e não somente a partir da tradição em outros países;
- atribuir responsabilidades aos estudantes, facultando-lhes participação ativa no planejamento e execução dos programas de pesquisa e pós-graduação;
- desmistificar a atividade científica, mostrando que não é neutra, mas profundamente comprometida¹⁹⁵” (HAMBURGUER, 1980, pp. 90-91).

Outra proposta que merece ser citada foi feita pelo professor Demerval Saviani, ainda em 1991, quando defendia a monografia de base como ideia reguladora da dissertação de mestrado, ou seja,

¹⁹⁵ As demais sugestões do autor eram: incentivar, no caso da Física, “pesquisas mais ligadas ao meio social, também nos campos limítrofes da Física, como Geofísica, Biofísica, Física aplicada a problemas industriais, urbanos ou rurais, ensino de Física etc.”; “promover maior articulação entre grupos de pesquisa que trabalham em campos afins”; “evitar que os cursos de pós-graduação sirvam somente para remediar deficiências da graduação”; “desburocratizar a pós-graduação. Simplificar a sua regulamentação, eliminando a multiplicidade de exames, cursos e regras que traduzem desconfiança em relação a professores e alunos. Valorizar a pesquisa (tese) em relação aos cursos” (HAMBURGUER, 1980, pp. 90-91).

pensar as dissertações como incidindo sobre temas relevantes ainda não suficientemente explorados, cabendo ao mestrando a tarefa de realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitiria o acesso ágil ao assunto tratado (SAVIANI, 2020, pp. 29-30).

Possivelmente uma das críticas das quais se tem mais consenso entre pesquisadores/as da área e demais agentes produtores do campo científico brasileiro, o produtivismo, como lembra o professor Nildo Ouriques, “é parte de um sistema de avaliação cuja função primeira é evitar a **validação social do conhecimento**” (2017, p. 186 – grifo do autor). Para mudar esse cenário, propomos que a avaliação deva ser desvinculada do financiamento: o financiamento deve ser repassado às universidades, assim como é feito para a graduação; a avaliação deve ser eminentemente política, não técnica. E mais,

- Em seus aspectos técnicos, a avaliação deve afastar-se dos rankings internacionais “articulados a empresas multinacionais aferidoras de fator de impacto com listas de melhores universidades”, como lembra o professor Carlos Fico (et. al. 2018, p. 292). Deve-se, portanto, buscar regras isentas. Um exemplo, do próprio autor, é avaliar a melhor produção indicada pelo próprio programa.
- O critério para diferenciar a excelência dos programas (se é que esta, de fato, precisa existir) não pode ser a internacionalização, pelo contrário deve ser um mecanismo que possa avaliar o impacto das ações (incluídas as produções) dos programas na resolução dos dilemas nacionais;
- O acesso à pós-graduação deve ser profundamente repensado e modificado. A participação de negros e indígenas ainda é muito pequena. É preciso que a legislação federal seja tão assertiva quanto é para a graduação. A pós-graduação deve encontrar mecanismos de absorver estudantes com vocação para a pesquisa e, principalmente para a docência no ensino superior.
- A permanência, também, deve ser considerada uma política estudantil de formação. Verbas para auxílio aos estudantes pesquisarem, participarem de congressos etc., devem ter o mesmo nível de prioridade que as verbas para as pesquisas dos docentes.
- A/o estudante, sobretudo a/o bolsista, precisa ser considerado como um/a trabalhador/a, alguém que dedica seu tempo a sua própria formação, mas também a produção de conhecimento. Precisa, portanto, ter direitos trabalhistas;

- Intercalar, em um ano, um semestre no qual se concentre a atividade docente (aulas na graduação e na pós-graduação) e, no outro, as atividades de pesquisa (produção, participação em congressos etc.) Essa é uma proposta com base no relato da professora Beatriz Vieira, do PPGH-Uerj, valendo-se do exemplo de universidades estrangeiras e para quem o nosso modelo “é tudo ao mesmo tempo, então chega uma hora que dá a tal da síndrome de burnout, a gente fica exausto, ou não faz”.
- As pós-graduações, bem como o conjunto da universidade, devem priorizar as questões relativas ao ensino, isto é, debater pedagogicamente o processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis e etapas de formação:
 - Para isso, as reuniões colegiadas na graduação e na pós devem pautar, ao menos duas vezes por semestre, o andamento do processo educativo dos alunos de cada disciplina, priorizando os que apresentam dificuldades, semelhante ao que é feito no ensino básico;
 - As universidades devem utilizar o corpo de técnicos administrativos, especificamente, nas universidades federais, aqueles que ocupam o cargo de Técnicos em Assuntos Educacionais, cuja formação exige licenciatura ou Pedagogia. Atualmente, boa parte desses técnicos estão em desvio de função exercendo atividades administrativas nas secretarias de graduação ou pós-graduação. Devem, portanto, ser redirecionados para atividades pedagógicas, coordenando o acompanhamento e a orientação dos estudantes nos níveis de graduação e pós-graduação;
 - Por outro lado, os docentes devem se afastar das atividades administrativas o mais possível na graduação e na pós-graduação, reorganizando as atividades dos técnicos, inclusive com vistas a possibilidade de estes concorrerem a cargos de direção de unidade e de Reitor/a.

Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto (2017) consideram outros fatores importantes relacionados à pesquisa, os quais reproduzimos abaixo:

1. não é possível avançar em termos de pesquisa sem aprimorar uma linguagem que seja capaz de comunicar, de forma simples e esclarecedora, o processo do conhecimento;
2. uma pesquisa somente se justifica se for capaz de produzir processos educativos nos envolvidos (não podemos mais nos dar ao “luxo” de defender

a pesquisa pela pesquisa, sem uma função social, sem uma dimensão produtiva);

3. a pesquisa somente produzirá avanços se for capaz de realizar uma catarse nos envolvidos (entendendo essa catarse como um processo de transformação que acontece nos indivíduos; a pesquisa deve nos ajudar a entender melhor os problemas que nos cercam e, também nos transformar individual e socialmente) (FÁVERO. TONIETO, 2017, p.159).

Mais especificamente sobre o campo da história, objeto, afinal, do nosso estudo, defendemos que os temas, as metodologias e as bases teóricas de pesquisa precisam passar por um processo de discussão pública e política, na qual o eurocentrismo/colonialismo seja exaustivamente avaliado e o direcionamento das pesquisas possa ser pensado coletivamente, tendo em vista as necessidades do povo brasileiro em conhecer sua própria história. **Nacionalizar**, enfim, a universidade, o que “significa precisamente extirpar a raiz do provincianismo que limita o trabalho universitário na periferia do sistema destinado a reproduzir o programa de pesquisa do professor francês: o colonialismo intelectual” (OURIQUES, 2017, p. 193).

Recuperar a história da(s) pós-graduação(ões) brasileira(s) é imperativo para avaliar politicamente os rumos que tomaram a produção científica nacional e a formação de quadros para a reprodução do campo acadêmico-científico. A universidade ainda não fez a crítica necessária ao período ditatorial e às marcas estruturais legadas. Data da gestão de Roberto Leher, 2015-2019, por exemplo, a cassação do título de doutor *honoris causa* concedido para o ditador Médici¹⁹⁶.

É no mínimo curioso que até hoje, mais de meio século após, o modelo decretado pelo regime militar continue a pautar o dia a dia de nossos programas de pós-graduação cada vez mais submetidos ao controle de uma CAPES hipertrofiada (FÁLCON, 2013 p.21).

Finalizamos recuperando um trecho do depoimento da professora Lená Medeiros de Menezes que sintetiza, de alguma maneira, a busca que todo/a pesquisador/a do campo da História e da História da Educação tem em si:

Qualquer departamento ou curso de história, em qualquer nível que seja, tem que ter essa memória muito viva. É importante para os historiadores que nós formamos que conheçam a história, que conheçam como foram

¹⁹⁶ “UFRJ revoga título de Doutor Honoris Causa concedido ao General Médici”. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/12/ufjr-revoga-titulo-de-doutor-honoris-causa-concedido-ao-general-medici.html>. Acesso em 15/09/2020.

abertos os caminhos que eles estão trilhando no momento, e que estão inseridos nessas instituições (MENEZES, 2021).

Essa foi a nossa intenção ao escrever sobre as pós-graduações em História na cidade do Rio de Janeiro: entender os caminhos trilhados, manter viva a memória da formação docente e de pesquisadoras/es, analisar – e criticar – as estruturas de reprodução do colonialismo e das desigualdades de classe, gênero e raça que também estão presentes no ensino superior e na produção científica brasileira.

REFERÊNCIAS

Bibliografia citada

- AGUIAR, Jóssira Daniella N. Por um marxismo decolonial: contribuições para a reflexão sociológica contemporânea. **Revista Observatório Latinoamericano e caribenho**: nº 2, outubro 2018.
- ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de. **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada. Tese de Doutorado**. Campinas, 2017.
- ALVES, Miriam Fábila.; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAE** – v. 30, n 2, p. 351-376. mai/ago, 2014.
- ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. **Ações afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afrânio Mendes. Educação Superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando termos e desfazendo mitos. In.: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior e produção de conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- BADARÓ, Marcelo M. **As bases teóricas do revisionismo: o culturalismo e a historiografia brasileira contemporânea**. In.: MELO, Demian Bezerra de (org.). **A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.
- BALLESTRIN, Luciana. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 60, no 2, 2017, pp. 505 a 540.
- BARATA, Rita de Cássia Barradas. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 13, no 30, p. 13-40, jan./abr., 2016.
- BARROS, José D’Assunção. **História Comparada**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- _____. História e memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço. **MOUSEION**, vol. 3, n.5, Jan-Jul, 2009.
- BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado? História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade**. Jundiaí: Paco, 2017.
- BENETTI, Pedro et al. **As políticas de memória, verdade, justiça e reparação no primeiro ano do governo Bolsonaro: entre a negação e o desmonte**. Mural Internacional. Rio de Janeiro. vol. 11, e48060, 2020.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze e outros. **Ações afirmativas na pós-graduação: em busca da equidade social e de um projeto decolonial contra-hegemônico**. In:

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. Ações afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2ª edição revista. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 11ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **Escritos de educação. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani**. 11º ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2ª edição. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

_____. **O campo científico**. In.: ORTIZ, Renato (org.). Bourdieu- Sociologia. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. P. 122-155, 1983. Reproduzido de BOURDIEU, P. *Le champ scientifique*. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.2/3, jun. 1976, p 88-104. Tradução de Paula Monteiro.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. PPGHIS, uma experiência. **Revista Topoi**, v. 13, n. 25, jul./dez. 2012, pp. 20-22.

CARVALHO, Wesley Rodrigues de. **O curso de mestrado em História da Universidade Federal Fluminense: universidade e desenvolvimento historiográfico nos anos 1970**. 2019: 447 f. Tese. Universidade Federal Fluminense, 2019.

CHARLE, Christophe.; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **História e Perspectivas**, Uberlândia (53): 295-314, jan./jun. 2015

COLOMBO, Daniel Gama e. A desigualdade no acesso à pós-graduação stricto sensu brasileira: análise do perfil dos ingressantes de cursos de mestrado e doutorado. **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. INEP, v. 1, 2018.

COSTA, André Oliveira; ENDO, Paulo César. Corpo, transmissão e processo civilizador: Sigmund Freud e Norbert Elias. **Trivium**. Vol.6 Nº.2 Rio de Janeiro jul./dez. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio C. R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**. 14 (5), out/1974.

_____. **A universidade reformanda.** O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DETIENNE, Marcel. **Comparar o incomparável.** Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

_____. **Os gregos e nós: uma antropologia comparada da Grécia Antiga.** 2a edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

DINIZ FILHO, José Alexandre Felizola. A CAPES: Avaliação e Financiamento da Pós-Graduação no Brasil. In.: **Ciência, universidade e outras ideias.** Disponível em <https://www.blogalexdiniz.com/post/a-capes-avaliacao-e-financiamento-da-pos-graduacao-no-brasil>. Acesso em 12/04/2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR. N. 24, p. 213-225, 2004.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução.** Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. 2a edição. São Paulo: Boitempo, 2019.

FALCI, Miridan Britto Knox. **Catálogo de dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História Social PPGHIS – 1980-1996.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

FÁLCON, Francisco José Calazans. A identidade do Historiador. *Estudos Históricos*, n. 17, 1996.

_____. Depoimento. **Revista Maracanan** - v1 - 1999/2000.

_____. História e memória: origens e desenvolvimento do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. **Revista História da Historiografia**. Ouro Preto n. 11, abril de 2013.

_____. **Historiografia e ensino de história em tempos de crise 1959-1960 – 1968-1969.** In.: MUNTEAL; Oswaldo, FREIXO, Adriano de; FREITAS, Jacqueline Ventapane, Tempo negro, temperatura sufocante: Estado e sociedade no Brasil do AI-5. Rio de Janeiro, Ed: PUC-Rio: Contraponto, 2008.

_____. O Programa de Pós-Graduação em História Social do IFCS/UFRJ — um ensaio de história e memória. **Revista Topoi**, v. 13, n. 25, jul./dez. 2012, p. 6-24.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A pesquisa na sociedade do conhecimento: decifra-me ou devoro-te. In.: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Produção do conhecimento científico e formação do pesquisador na América Latina: as investigações de políticas educacionais em xeque!** Campinas: Mercado de Letras, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1979.

_____. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA, Dina Maria Martins. **Homo academicus: crise identitária e prática científica**. Signótica, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 287-303, jul./dez. 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Universidade e Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV EDITORA, 2020.

_____. **Revista Topoi**, v. 13, n. 25, jul./dez. pp. 23-24, 2012-a.

_____. **A História como ofício: a constituição de um campo disciplinar**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

_____. **Universidade e Ensino de História: o curso de História do IFCS/UFRJ (1968-1980)**. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Universidade e Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV EDITORA, 2020.

FICO, Carlos; WASSERMAN, Cláudia; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Expansão e avaliação da área de história: 2010-2016. **História da Historiografia**, v. 11, n. 28, set-dez, ano 2018, p. 267-302 - DOI: 10.15848/hh.v0i28.1393

FLACSO Ecuador. **Aníbal Quijano en el III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales**. 2015 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=OxL5KwZGvdY>> Acesso em 18/07/2019.

FONTES, Virgínia. **Prefácio**. In.: SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias; MELO, Demian Bezerra; CALIL, Gilberto Grassi (orgs.). **Contribuição à crítica da historiografia revisionista**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 14 (28), p. 139 -152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas de Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. In.: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Universitárias)

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira et al. Acesso de negras e negros à pós-graduação. **Revista da ABPN**. v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? abril de 2019, p.176-206.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, n. 1. Rio de Janeiro: 1988. p. 5-27.

HAMBURGUER, Ernest W. **Para que Pós-Graduação?** In.: ANDRADE, Manoel de et al. **Encontros com a Civilização Brasileira**. v. 19. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

INEP. Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília: Inep/MEC, 2019.

'JÁ ESTÁ FEITO, JÁ PEGOU FOGO, QUER QUE FAÇA O QUÊ?', DIZ **BOLSONARO SOBRE INCÊNDIO NO MUSEU NACIONAL**. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/09/04/ja-esta-feito-ja-pegou-fogo-quer-que-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-incendio-no-museu-nacional.ghml>. Acesso em 21/11/2019.

KOFLER, Leo. **História e dialética**. Estudos sobre a metodologia da dialética marxista. Tradução de José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

KOURGANOFF, Vladimir. **A face oculta da universidade**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

LAPA, José Roberto do Amaral. **História e Historiografia**: Brasil pós 64. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In.: MANCIBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Universitárias)

LEHER, Roberto. **Universidade brasileira: reforma ou revolução? Atualidade de uma obra fundamental**. In.: FERNANDES, Florestan. Universidade Brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Expressão Popular, 2020.

_____. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência. 2018.

LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, p. 753-768, 2020.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. **Prática e estilos de pesquisa na história oral**. In.: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína; (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

MACEDO, Juliana Lopes de. Quando a ética se torna moral: considerações sobre o sistema CEP no Brasil. **Revista Mundaú**, 2017, n.2, p. 54-66.

MACHADO, Ana Maria Netto. Políticas que impedem o que exigem: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira. **Revista Universidade e Sociedade** (ANDES), Distrito Federal, ano XVI, nº 39, fev., 2007.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológica e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e. 230034, 2018-a.

_____. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, v. 34, n 72, p. 303-319, nov/dez 2018-b.

MALHERBA, Jurandir. **Notas à margem: a crítica historiográfica no Brasil dos anos 1990**. Textos de História, vol. 10, n ½, 2002.

MANCEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 56, n° 49, p. 62-84, jul/set, 2018.

MANDOLFO, Rodolfo. **Origens e desenvolvimento histórico das universidades**. In.: OURIQUES, Nildo e RAMPINELLI, Valdir. Crítica à razão acadêmica: reflexão sobre a universidade contemporânea. Volume 2. Florianópolis: Insular, 2018.

MARINI, Rui Mauro. A Universidade Brasileira. México: **Revista de Educación Superior**, n°22, abril/junho, 1977.

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior brasileiro nos anos 90. São Paulo, **Em Perspectiva**, 14(1), 2000.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Vitam impendere vero: moral e verdade na pesquisa. **História e Perspectivas**, Uberlândia (52): 13-37, jan/jul. 2015.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. **O capital. Livro I**. Tradução de Rubens Enderle. 2a edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAURENTE, Vanessa Soares. Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros. **Interface**, Botucatu, 23, e180734, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, **Fabíola**. **História oral: como fazer, como pensar**. 2a edição, 8a reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

MELO, Demian Bezerra de. **O golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão**. In.: MELO, Demian Bezerra de (org.). A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, 34: 9-24, 1992.

MIRANDA, Cláudia. **Politización de la investigación académica y demanda afrodescendiente**. In.: MIRANDA, Cláudia et al. Afrodescendencias: voces en resistencia. Editado por Rosa Campoalegre Septien. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires CLACSO, 2018 p. 37-58

MOTTA, Rodrigo Pato Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MUNTEAL, Oswaldo; VENTAPANE, Jacqueline; FREIXO, Alexandre de. **O Brasil de João Goulart: um projeto de nação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2006

NETO, Antônio Cabral.; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A pós-graduação como espaço de produção do conhecimento: uma reflexão sobre a área de educação. In.: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior e**

produção de conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43, p. 177-183, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde A. et alli. **A entrevista na pesquisa educacional.** In.: MARCONDES, Maria I. et alli. Metodologia e técnicas de pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, Marlize Rubin., FRANCO, Maria Stela Dal Pai. **Do internacional ao local: desafios da pós-graduação no Brasil.** Trabalho apresentado no GT-11 da 27ª Reunião Anual da Anped. 2004. Disponível em http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2197_int.pdf. Acesso em 23/02/2022.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 13ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2020.

OURIQUES, Nildo e RAMPINELLI, Valdir. **A nacionalização da universidade brasileira.** In.: OURIQUES, Nildo e RAMPINELLI, Valdir. Crítica à razão acadêmica: reflexões sobre a universidade contemporânea. Volume 2. Florianópolis: Insular, 2018.

OURIQUES, Nildo. **Ciência e pós-graduação na universidade brasileira.** In: OURIQUES, Nildo e RAMPINELLI, Valdir. Crítica à razão acadêmica. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. **O colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil.** Florianópolis: Editora Insular, 2014.

PATRUS, Roberto; DANTAS, Douglas Cabral; SHIGAKI, Helena Belintani. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, nº 1, Rio de Janeiro, jan/mar, 2015.

PELEGRINI, Tatiane; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Endogenia acadêmica: insights sobre a pesquisa brasileira. **Estudos Econômicos**. São Paulo, vol. 50, n.4, p. 573-610, out-dez. 2020.

PEREIRA, Ludmila Gama. **O historiador e o agente da história: os embates políticos travados no curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1959-1969).** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

PIMENTEL, Fernando G. **Política curricular no curso de História da Uerj/Maracanã: processos de mudança e embates na comunidade universitária.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

PIMENTEL, Pedro Guimarães. **Das Ruínas do Escravismo: teoria e história da transição ao capitalismo dependente.** Curitiba: CRV, 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PONTES, Heloisa A. **Brasil com Z**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 3 n. 5, 1990, p. 45-65.

QUEIROZ, Andréa Cristina de Barros. **A memória institucional e os impactos da repressão na UFRJ (1964-1985)**. Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio. Niterói, julho de 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005a.

_____. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indígena. 13(29). pp. 11-20. 1992.

_____. **Colonialidade do poder e classificação social**. In.: SANTOS, Boaventura de S., MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

_____. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In.: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005b.

RELATÓRIO Meira Matos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina: A Pátria Grande**. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1986.

_____. **A Universidade Necessária**. 4ª edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Darcy Ribeiro fala sobre a Pós-Graduação no Brasil, entrevista a Danúsia Bárbara**. In.: ANDRADE, Manoel de et al. Encontros com a Civilização Brasileira. v. 19. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

_____. **O povo brasileiro - A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O Processo Civilizatório**. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 1983.

SALLES, Roberto de Souza; FAERSTEIN, Eduardo; DAL POZ, Mario Roberto; DOS SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo. Reuni e seus impactos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES): uma análise da admissão de docentes de 2007 a 2017. RBP AE. V. 36, nº 1, p. 310-335, jan/abr, 2020.

SAVIANI, Demerval. Meio século de Pós-graduação no Brasil. Do período heroico ao produtivismo pela mediação de um modelo superior às suas matrizes. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n.14, Edição Especial, p. 12-39, 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In.: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 n. 20.

SGUISSARD, Valdemar. Pós-graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In.: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Universitárias)

SILVA, Antonio Ozaí. Somos todos delinquentes acadêmicos? **Revista Espaço Acadêmico**, nº 88, set., 2008.

SILVA, Carla Luciana. **Imprensa e construção social da “Ditabranda”**. In.: MELO, Demian Bezerra de (org.). A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

SILVA JR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e. Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação.: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In.: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008. (Coleção Políticas Universitárias)

SILVA, Ludovico. **A mais-valia ideológica**. Tradução de Maria Ceci Araújo Misoczky. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

SOIHET, Raquel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-300 – 2007.

SOUZA, C. D. Et. Al. Impacto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) na atividade investigativa: crescimento, qualidade e internacionalização. **Revista Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 336-367, set/dez. 2015.

TURINI, Leide Alvarenga. A crítica da História linear e da ideia de progresso: um diálogo com Walter Benjamin e Edward Thompson. **Educação e Filosofia** v. 18 - no 35/36 - jan/dez 2004. pp. 93-125.

VAINFAS, Ronaldo. História Cultural e Historiografia Brasileira. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 50, p. 217-235, jan./jun. 2009. Editora UFPR.

VASCONCELLOS, Gilberto Felisberto. **Departamentos, professores, alunos**. In.: OURIQUES, Nildo e RAMPINELLI, Valdir. Crítica à razão acadêmica: reflexões sobre a universidade contemporânea. Volume 2. Florianópolis: Insular, 2018.

VALVERDE, Thalita Marcolan. Et. al. Enfrentando desafios na formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte. v. 09, nº 17, p. 67-84, ago/dez, 2017.

VÁZQUEZ, Jaime Morales; GARCÍA, Sara Aliria Jiménez. El productivismo o la sobredimensión del *paper* como meta final de la investigación. In.: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Produção do conhecimento científico e formação do**

pesquisador na América Latina: As investigações de políticas educacionais em xeque! Campinas: Mercado de Letras, 2017.

WALLERSTEIN, I. **O universalismo europeu: a retórica do poder.** Tradução: Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo.** Tradução de André Glauser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

Fontes documentais e entrevistas

ABAIXO ASSINADO dos alunos do curso de Mestrado em História da UFRJ – 12 de novembro de 1979.

BRASIL. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.

_____. **Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

_____. **Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967.** Brasília, Diário Oficial da União, 1967.

_____. **Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, Diário Oficial da União, 2012-a.

_____. **Decreto nº 93.668, de 9 de dezembro de 1986.** Aprova o III Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, Diário Oficial da União, 1986.

_____. **Decreto 9.508 de 24 de setembro de 2018.** Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Brasília, Diário Oficial da União, 2018.

_____. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, de 27 de dezembro de 1961.

_____. **Lei Federal nº 4.464, de 9 de novembro de 1964.** Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 1964.

_____. **Lei nº Federal 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 1989.

_____. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Lei Federal nº 9.678 de 03 de julho de 1998.** Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1998.

_____. **Lei Federal nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2001

_____. **Lei Federal nº 11.784 de 22 de setembro de 2008.** Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

_____. **Lei Federal 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2012-b.

_____. **Lei nº Federal 12.990 de 09 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

_____. Ministério da Educação. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 26/01/2016 às 00:44. 302 páginas.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 13**, de 11 de maio de 2016.

CADERNO DE ENTREVISTAS. Entrevistador: Fernando Guimarães Pimentel. Rio de Janeiro, 2015-2016. Vários arquivos .mp3. Entrevistas concedidas por estudantes e professores para a pesquisa de mestrado.

CAPES. Ata da 94ª Reunião Ordinária do Conselho Técnico Científico. Brasília, 22 de novembro de 2006. (2006-a)

_____. **Deliberações do CTC, 39ª Reunião.** Brasília, 12 de fevereiro de 1998.

_____. **Ficha de avaliação do Programa 31001017023P8 - HISTÓRIA SOCIAL - UFRJ.** 2003.

_____. **Ficha de avaliação do Programa 31001017023P8 - HISTÓRIA SOCIAL - UFRJ.** 2010-a.

- _____. **Ficha de avaliação do Programa 31004016024P3 - HISTÓRIA / UERJ.** 2005.
- _____. **Ficha de Recomendação (HISTÓRIA / UNI-RIO).** 2004-a.
- _____. **Ficha de Recomendação (HISTÓRIA / UNIRIO).** 2010-b.
- _____. **Ficha de Recomendação (HISTÓRIA / UNIRIO).** 2012.
- _____. **Ofício CAA/DILIG nº 40-09/2006.** Brasília, 12 de julho de 2006-b.
- _____. **Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011-2020. 2v.** Brasília: Capes, 2010-c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-VolumeI-Mont.pdf>. Acesso em: 14/06/2023.
- _____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), 2005-2010.** Brasília: Capes, 2004-b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: 14/06/2023.
- _____. **Portaria nº 33 de 16 de fevereiro de 2023.** Brasília: Diário Oficial da União – Seção 1, 17 de fevereiro de 2023.
- _____. **Portaria nº 052, de 26 de setembro de 2002.** Brasília: Diário Oficial da União, 27 de setembro de 2002, p. 25.
- _____. **Portaria. 076 de 14 de abril de 2010.** Brasília: Diário Oficial da União – Seção 1, 19 de abril de 2010. (2010-e)
- _____. **Portaria nº 122, de 5 de agosto de 2021.** Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Diário Oficial da União, 9 de agosto de 2021. Disponível em <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=6742#anchor>. Acesso em 14/03/2023.
- _____. **Portaria nº 156 de 28 de novembro de 2014.** Aprova o regulamento do Programa de Apoio à Pós-graduação - PROAP, que se destina a proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos e para a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação stricto sensu, mantidos por instituições públicas brasileiras. Disponível em <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=438#anchor>. Acesso em 12/04/2023.
- _____. **Processo 3149/1997 – História UFRJ.** 1979-1997.
- _____. **Processo 3154/1998 – História Uerj.** 1995-1998.
- _____. **Relatório da Avaliação 2007-2009 Trienal 2010 (Área de avaliação História),** 2010-d.
- _____. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017-2020 da área de História,** 2021. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/historia>. Acesso em 11/04/2023.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE no 977/1965, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**. n.30, 2005, p. 162-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2014.

_____. **Resolução CNE/CES nº 2 de 7 de abril de 1998**. Estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada para fins de credenciamento, nos termos do Art.46 e do Art. 52, inciso I da Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 15 de abril de 1998, Seção 1, p. 32.

_____. **Resolução CNE/CES nº 7 de 11 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Brasília: Diário Oficial da União, 12 de dezembro de 2017. Seção 1, p. 21. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72017.pdf?query=CERTIFICA%C3%87%C3%83O%20DE%20COMPET%C3%84NCIAS. Acesso em 18/04/2023.

_____. **Parecer /CNECES nº 1328/01**. Consulta sobre a duração mínima para os cursos de Mestrado e Doutorado – Resolução CNE/CES nº 1/2001. Brasília: Diário Oficial da União, 29 de janeiro de 2002. Seção 1E, p. 59.

_____. **Parecer CNE/CES nº 178/2012. Regulamentação dos processos seletivos para os cursos de mestrado e doutorado**. Brasília: Diário Oficial da União, 4 de fevereiro de 2013, Seção 1, p. 29. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN1782012.pdf?query=Crit%C3%A9rios. Acesso em 19/05/2023.

GRINBERG, Keila. **Entrevista concedida para pesquisa de doutorado**. Entrevistador: Fernando Guimarães Pimentel. Rio de Janeiro, novembro de 2022. Arquivo de áudio e vídeo .mp4.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. A criação do Programa de Pós-Graduação em História e a História Política como campo autônomo. **Revista Maracanan**, n .12, julho 2015, p. 103-109.

_____. Depoimento. **Facebook da Revista Maracanan**, 2021.

LEMONS, Maria Tereza Toríbio Brites. Depoimento. **Facebook da Revista Maracanan**, 2021.

LINHARES, Maria Yedda. **Entrevista**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5. n. 10, 1992, p.216-236

MARTINS, Willian de Souza. **Entrevista concedida para pesquisa de doutorado**. Entrevistador: Fernando Guimarães Pimentel. Rio de Janeiro, outubro de 2022. Arquivo de áudio e vídeo .mp4.

MENEZES, Lená Medeiros de. Depoimento. **Facebook da Revista Maracanan**, 2021.

_____. Entre os fios da trama: o vir a ser do PPGH. **Revista Maracanan**, n.12, julho 2015, p. 98-102.

NEVES, Lucia Maria Bastos P. Depoimento. **Facebook da Revista Maracanan**, 2021.

NEVES, Lucia Maria Bastos P.; FERREIRA, Tania Maria T. Bessone da C. O Programa de Pós-Graduação em História Política da UERJ: reflexões sobre seus vinte anos. **Revista Maracanan**, n.12, julho de 2015, p.12-22.

PINTO, Carlos Eduardo Pinto de. Depoimento. **Facebook da Revista Maracanan**, 2021.

PPGHIS, **40 anos PPGHIS – vídeo comemorativo**. 2022. Disponível em <https://ppghis.historia.ufrj.br/ultimas-noticias/40-anos-ppghis-video-comemorativo/>. Acesso em 13/06/2023.

PPGH-Uerj. **26 anos de PPGH-Uerj**. Facebook da Revista Maracanan, 2021.

RELATÓRIO Meira Matos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.

RIBEIRO, Renato Janine. **Para que serve a avaliação Capes**. 2007. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo_18_07_07.pdf. Acesso em 12/04/2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 6.914 de 06 de novembro de 2014**. Dispõe sobre sistema de ingresso nos cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

_____. **Lei nº 6.959 de 14 de janeiro 2015**. Altera o artigo 3º da Lei nº 6.914 de 06 de novembro de 2014, na forma em que menciona. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

RODRIGUES, Antonio Edmilson Martins. Depoimento. **Facebook da Revista Maracanan**, 2021.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. **Apresentação**. Catálogo de dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História Social PPGHIS – 1980-1996. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

UERJ. **Deliberação CESEP n. 011/95**. Autoriza a criação e aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em História com área de concentração em História Política e Relações Internacionais. 1995.

_____. **Deliberação n. 022/2013** - Autoriza a Reformulação do Programa de Pós-Graduação em História, Cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado. 2013.

_____. **Deliberação CESEP n. 022/96**. Aprova alterações no Programa de Pós-Graduação em História e respectivo Regulamento. 1996.

_____. **Deliberação n. 023/2004**. Autoriza a criação do Doutorado e aprova a reformulação do Programa de Pós-Graduação em História – Cursos de Mestrado e Doutorado. 2004.

_____. **Deliberação CESEP n. 027 /98.** Reformula o Programa de Pós-Graduação em História e respectivo Regulamento. 1998.

_____. **Processo 07512-2003.** 2003.

UFRJ. Regulamento dos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História Social.

_____. **Resolução CEPG n° 118 de 30 de setembro de 2022.** Dispõe sobre a política de ações afirmativas, nos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Boletim UFRJ n° 41, de 13/10/2022. Disponível em https://posgraduacao.ufrj.br/pdfs/resolucaoCEPG2022_118. Acesso em 15/06/2023.

UNIRIO. **Ofício n° 25/05/PROPG.** Rio de Janeiro, 08 de junho de 2005. (2005-a)

_____. **Ofício GR n° 074/2005/.** Rio de Janeiro, 06 de junho de 2005. (2005-b)

_____. **Regulamento do programa de Pós-graduação em História (PPGH) em associação colaborativa com o Museu de Astronomia e Ciências Afins.**

Regulamento aprovado em reunião do Colegiado do PPGH em 21 de maio de 2021.

_____. **Resolução n° 2.563 de 13 de julho de 2004.** Dispõe sobre a implantação do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. 2004.

_____. **Resolução. N° 2823, de 20.03.07.** Aprova a implantação do Programa de Pós-Graduação em História, em nível de Mestrado, bem como o regulamento que a esta acompanha, do Centro de Ciências Humanas e Sociais-CCH. 2007.

_____. **Resolução n° 4.064, de 15 de março de 2013.** Aprova a reestruturação do Projeto Pedagógico do Mestrado em História, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História –PPGH, do Centro de Ciências Humanas e Sociais –CCHS, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO, em associação com o Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), e o Regulamento que a esta acompanha. 2013-a.

_____. **Resolução n° 4.065, de 15 de março de 2013.** Aprova a implantação do Curso de Doutorado em História, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –CCHS/UNIRIO, em associação com o Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), e o Regulamento que a esta acompanha. 2013-b.

_____. **Resolução n° 5.350 de 29 de outubro de 2020.** Aprova o Regimento Geral da Pós-Graduação stricto sensu da UNIRIO. 2020. Disponível em <http://www.unirio.br/ppgsteh/normas-e-procedimentos-1/regimento-geral-stricto-sensu/regimento-geral-stricto-sensu-2020/view>. Acesso em 16/06/2023.

VIEIRA, Beatriz Moraes de. **Entrevista concedida para pesquisa de doutorado.** Entrevistador: Fernando Guimarães Pimentel. Rio de Janeiro, novembro de 2022. Arquivo de áudio e vídeo .mp4.