



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JOSÉ ANTONIO GABRIEL NETO

**PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE
HISTORIADORES: NARRATIVAS DE PROFESSORES CEARENSES**

FORTALEZA

2020

JOSÉ ANTONIO GABRIEL NETO

PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE
HISTORIADORES: NARRATIVAS DE PROFESSORES CEARENSES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- G117p Gabriel Neto, José Antonio.
Pesquisa e pós-graduação em educação na formação de historiadores : narrativas de professores cearenses / José Antonio Gabriel Neto. – 2020.
120 f.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.
1. Pós-graduação. 2. Política educacional. 3. Formação docente. 4. Historiadores. 5. Capes. I. Título.
CDD 370
-

JOSÉ ANTONIO GABRIEL NETO

PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE
HISTORIADORES: NARRATIVAS DE PROFESSORES CEARENSES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 22/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Samara Mendes Araújo Silva
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

À professora Simone de Souza (*in memoriam*),
verdadeira militante e combatente do ensino de
história no estado do Ceará e mestra
incentivadora nos estudos sobre o tema.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar aos meus pais, Francisco José e Osmalinda, os únicos da minha família que sempre me apoiaram incondicionalmente durante minha trajetória acadêmica. Sem vocês teria sido impossível chegar até aqui.

A Maria Clara, minha companheira há 14 anos e casada comigo há 09. Professora e pesquisadora como eu, foi fundamental para a leitura e correção de muitos trabalhos meus. A você, meu muito obrigado.

Às minhas filhas, Fernanda e Eliza, amores incondicionais. Ser pai é uma experiência que se renova a cada dia e minhas duas meninas são meu grande orgulho.

Ao meu orientador, companheiro, parceiro, segundo pai, verdadeiro amigo, Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro, com quem tive a oportunidade de trabalhar como monitor, bolsista de iniciação científica, orientando de monografia, dissertação e tese. Você é o alicerce da minha formação acadêmico-profissional. Sem você teria sido absolutamente impossível chegar até a defesa desta tese.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Embora tenha feito graduação no Centro de Humanidades, a Faced foi, e continua sendo, onde me sinto em casa na UFC. Devo isso ao ingresso nos cursos de mestrado e doutorado em Educação e a calorosa acolhida que sempre tive na Faculdade.

Aos servidores do PPGE/UFC, mais especificamente os queridos Sérgio, Geísa, Ariadna e dona Adalgisa. Geísa e dona Adalgisa, aliás, que se aposentaram recentemente. Fazem uma falta imensa ao nosso programa. Todos sempre foram muito carinhosos e solícitos comigo. Muito obrigado.

Ao meu sogro, Vicente Teixeira Barroso, pelo apoio incondicional e por acreditar que a educação é a melhor maneira de moldar o caráter de alguém.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela concessão de bolsa de estudos sem a qual seria absolutamente impossível a realização deste trabalho.

Ao amigo Ridson de Araújo, grande militante do ensino de história no Ceará e amigo pessoal de muitos anos, companheiro de luta e professor incansável. Você é uma pessoa que sempre contribuiu sobremaneira com conselhos, ideias e confiança. Meu muito obrigado.

A minha amiga Diane Frota, que além de professora é mãe, mulher, guerreira e uma pessoa com caráter sem igual. Você foi muito importante na jornada do doutorado pelo apoio que me deu.

Aos amigos do PPGE/UFC de agora e tempos antigos.

Aos professores Francisco Ari de Andrade, Luiz Botelho Albuquerque, Samara Mendes Araújo Silva e Fátima Maria Leitão Araújo, membros componentes da banca examinadora deste trabalho.

E a você, leitor que, na esperança de adquirir conhecimento sobre o tema, recorreu a este trabalho.

RESUMO

Nos últimos anos, as políticas para o ensino superior e formação docente passam por mudanças significativas no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) toma para si o fomento, estímulo, avaliação e acompanhamento da pós-graduação brasileira há mais de 40 anos. Dessa forma, objetivamos compreender qual o papel que cursar uma pós-graduação em educação exerce no trabalho do professor de História da educação básica. Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica, trabalho de campo e entrevista com 3 (três) professores de história da rede de educação básica do Ceará que sejam mestres ou doutores em educação. Como fontes primárias utilizamos portarias, leis e documentos da Capes que tratam sobre a pós-graduação. A partir dos referenciais citados, construímos uma discussão sobre formação de professores de história, políticas para a educação superior, pesquisa e pós-graduação. Através das entrevistas realizadas, constatamos que não apenas os programas de pós-graduação têm papel fundamental para os professores como é espaço de reflexão e crescimento profissional destes. Verificamos ainda que as políticas públicas para a formação docente estão distantes da universidade, mesmo que os professores tenham feito suas graduações nestas. O saber constituído na experiência dentro dos programas mostra-se fundamental, uma vez que todos os professores estão atuando de maneira bastante sólida em suas áreas de atuação. Dessa maneira, consideramos que o trabalho permitiu a exploração de uma faceta ainda nova nas pesquisas sobre a política de formação da CAPES ao analisar qual a influência destas na formação e prática docentes dos professores de história. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Palavras-chave: pós-graduação; política educacional; CAPES; História; formação docente.

ABSTRACT

In recent years, policies for higher education and teacher training have undergone significant changes in the Brazilian educational scenario. In this sense, the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) has been responsible for promoting, stimulating, evaluating and monitoring Brazilian postgraduate courses for over 40 years. Thus, we aim to understand what role a postgraduate education course plays in the work of the history teacher of basic education. As a methodology, we used bibliographic research, fieldwork and interviews with 4 (four) history teachers from Ceará's basic education network who are masters or doctors in education. As primary sources we use ordinances, laws and documents from Capes that deal with postgraduate studies. From the aforementioned references, we built a discussion on the formation of history teachers, policies for higher education, research and graduate studies. Through the interviews conducted, we found that not only postgraduate programs have a fundamental role for teachers, but it is a space for reflection and professional growth for them. We also found that public policies for teacher education are distant from the university, even though teachers have graduated from them. The knowledge constituted in the experience within the programs proves to be fundamental, since all teachers are acting in a very solid way in their areas of expertise. In this way, we consider that the work allowed the exploration of a still new facet in research on CAPES training policy by analyzing what their influence was on the training and teaching practice of history teachers. This work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES) - Financing Code 001.

Keywords: postgraduation; educational policy; CAPES; History; teaching formation.

RESUMEN

En los últimos años, las políticas de educación superior y formación docente han experimentado cambios significativos en el escenario educativo brasileño. En este sentido, la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) ha sido responsable de promover, estimular, evaluar y monitorear los posgrados brasileños por más de 40 años. De esta forma, buscamos comprender qué papel juega un curso de educación de posgrado en la labor del profesor de historia de la educación básica. Como metodología, se utilizó investigación bibliográfica, trabajo de campo y entrevistas con 4 (cuatro) profesores de historia de la red de educación básica de Ceará que son maestros o doctores en educación. Como fuentes primarias utilizamos ordenanzas, leyes y documentos de Capes que tratan de estudios de posgrado. A partir de las referencias mencionadas, construimos una discusión sobre la formación de profesores de historia, políticas para la educación superior, investigación y posgrado. A través de las entrevistas realizadas, encontramos que no solo los programas de posgrado tienen un rol fundamental para los docentes, sino que es un espacio de reflexión y crecimiento profesional para ellos. También encontramos que las políticas públicas de formación docente están distantes de la universidad, a pesar de que los docentes se han graduado de ellas. El conocimiento constituido en la experiencia dentro de los programas resulta fundamental, ya que todos los docentes están actuando de manera muy sólida en sus áreas de especialización. De esta forma, consideramos que el trabajo permitió explorar una faceta aún nueva en la investigación sobre la política de formación de CAPES al analizar cuál fue su influencia en la formación y práctica docente de los profesores de historia. Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001.

Palabras-clave: posgraduación; política educativa; CAPES; História; formación de profesores.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	14
2.1	Delimitação do problema	14
2.2	Metodologia	17
2.3	A importância do ensino de história para a construção de uma consciência histórica	19
3	EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE	25
3.1	Educação Superior: concepções e perspectivas	26
3.2	Formação de professores de História: percurso e periodização	38
4	PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UMA POLÍTICA VOLTADA AO DESENVOLVIMENTO	42
4.1	Pós-Graduação brasileira stricto sensu: 60 anos de trajetória	43
4.1.1	<i>O início e a atualidade da pós-graduação brasileira e da CAPES</i>	43
5	PÓS-GRADUAÇÃO NO CEARÁ: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAL E ESTADUAL DO CEARÁ	75
5.1	A Pós-Graduação na UFC e UECE	75
5.2	O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC (PPGE/UFC)	79
5.3	O Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE (PPGE/UECE) ...	81
6	PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE HISTORIADORES: ANALISANDO AS CONCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS	85
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ...	119
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE ...	120

1 INTRODUÇÃO

É comum na área de Educação que a introdução seja sobre o pesquisador(a) e como se deu a construção da ideia do seu objeto de estudo a partir de um breve relato da sua trajetória. No caso desta tese isso não será diferente. A seguir, falo brevemente sobre minha trajetória acadêmica e um pouco sobre como cheguei ao tema desta investigação.

Escrever uma memória autobiográfica pode ser sempre um exercício mais complicado para o historiador, uma vez que envolve aspectos pessoais e emocionais. Eric Hobsbawn diz, em seu livro *A Era das Revoluções*, que memórias as vezes são menos confiáveis que documentos oficiais, mas também podem ser muito esclarecedoras no tocante às leituras de realidade das pessoas.

Nasci em Fortaleza no ano de 1987, mais precisamente no dia 2 de janeiro. Advenho de uma família de classe média e tive uma infância tranquila, onde nunca nos faltou nada. Não havia luxo, mas também sempre tivemos o que queríamos.

Durante toda a minha infância estudei em uma escola privada que ficava localizada na Aldeota para, aos 11 anos, ingressar no colégio Farias Brito, mais especificamente na unidade Odilon Braveza, na Avenida Dom Luiz, em Fortaleza. Durante as aulas fui adquirindo especial gosto pela disciplina História, muito embora também sempre tenha gostado muito de Geografia. Na verdade, um episódio marcante foi durante o final do meu ensino fundamental onde sempre tirava notas boas nessas duas disciplinas e escolhi fazer o curso.

No ano de 2003 fui estudar no Colégio Batista de Fortaleza para cursar os 2º e 3º anos do ensino médio. Naquele tempo a UFC distribuía o vestibular em 2 etapas, sendo que a segunda era composta de redação e provas específicas a cada curso. Tentei o meu primeiro vestibular em 2004, sem sucesso. No ano seguinte, em 2005, consegui aprovação, ficando em 8º lugar.

Assim, posso contar que ingressei no curso de História (modalidade licenciatura) da Universidade Federal do Ceará em 2006, mais precisamente no dia 27 de março. Naquele ano a universidade ainda sentia efeitos de uma greve realizada no ano anterior, 2005, e que atrasou o calendário de todo aquele ano e um pouco do ano subsequente, 2007.

Naquele tempo eu entrei no curso de história pensando em me especializar em arqueologia. Em realidade, até onde sei, nenhum curso de história que existe no Ceará oferece uma formação mais aprofundada na área. Fui, então, cursando as disciplinas normalmente e não havia encontrado nenhuma área que tivesse gostado.

Isso mudou no ano seguinte. No primeiro semestre de 2007, terceiro de curso, eu cursei uma disciplina obrigatória chamada Didática. Disciplina essa, aliás, ofertada pela Faculdade de Educação. A experiência foi tão boa, positiva, que eu decidi trabalhar com ensino. Não sabia, no entanto, por onde começar. No departamento de História havia uma deficiência em relação ao ensino. Somente uma professora trabalhava com a área, a profa. Simone de Souza.

Simone era uma militante do ensino. Sempre dizia que a formação do professor é o mais importante na licenciatura. Não cheguei a ser seu aluno, mas dentro do departamento havia o Laboratório de Ensino de História, um espaço onde havia uma bolsista de iniciação acadêmica, a Lorena, do curso de Letras/Espanhol e nós fazíamos reuniões periódicas para tratar do tema. Sob supervisão da professora Simone fui desenvolvendo meus primeiros trabalhos além da sala de aula.

Durante a minha formação eu nunca senti que o ensino fosse uma prioridade. Ironicamente, o currículo, dividido em 4 grandes unidades, teoricamente priorizava o ensino, sendo a unidade que contava com mais disciplinas. Era uma tentativa de acabar com uma cultura bacharelesca que já perdura há muito tempo na universidade brasileira e insiste em estar presente.

Em 2008 tive meu primeiro contato com a escola durante o estágio supervisionado. Ao longo dos anos tive experiências em escolas da prefeitura de Fortaleza e também do estado do Ceará. Em todas elas ficou claro a situação difícil para o professor, especialmente o temporário.

Nesse mesmo ano a UFC sediou dois eventos do ensino de história. A VIII Jornada Internacional da Educação Histórica e a III Jornada do Ensino de História. Na

No ano seguinte, 2009, pude finalmente ter minha primeira bolsa. Fui bolsista do Grupo de Trabalho das Licenciaturas da UFC, coordenado na época pela profa. Carmensita Passos. Foi minha primeira experiência direta com a Faculdade de Educação, embora a bolsa fosse da Pró-Reitoria de Graduação. Naquele ano, participei do III Encontro de Práticas Docentes. O evento, por sinal, segue até hoje dentro dos Encontros Universitários da UFC.

Em 2010 finalizei a minha licenciatura e ingressei no curso de bacharelado em História. Curso esse, aliás, que foi extinto por falta de demanda. Eu, no entanto, consegui terminar o curso. Foi durante o bacharelado que pude ser monitor de uma disciplina, Ensino de História e Geografia, com o prof. Luís Távora, orientador deste trabalho e também fui bolsista de iniciação científica 2 anos com o prof. Luís. Essa experiência me habilitou para o mestrado.

Ingressei no mestrado no ano de 2012. Durante o curso investiguei a CAPES e as ações decorrentes da lei 11.502/07, que inclusive também será tratada neste texto. O foco do trabalho foi entender como um dos programas, o Pibid, exercia papel formativo para os ex-bolsistas que atuavam na educação básica.

Toda essa convivência na pós-graduação durante o mestrado fez com que eu tivesse um encantamento com o tema. Me inquietava muito o fato de as pessoas estarem na pós-graduação, mas não conhecerem como a mesma funciona ou o seu histórico.

Essas e outras questões levantaram a ideia para este trabalho. Em realidade eu gostaria de ter estudado a pós-graduação já durante o mestrado. Embora não fosse o tema central houve um capítulo no trabalho tratando da temática.

Assim, surgiu o objeto. Gostaria de compreender como cursar mestrado ou doutorado em educação permeia a formação de professores de história da educação básica. A opção por não retratar a pós-graduação em história, também, é simples: o objetivo é entender o que leva os historiadores a esse movimento migratório. Embora áreas afins, história e educação travam embates teóricos e também de natureza metodológica. Qual a melhor maneira de trabalhar a história? Há uma formação efetiva para o trabalho na educação básica a partir dos cursos de mestrado e doutorado?

Não é pretensão deste trabalho levantar toda a história da pós-graduação brasileira, mas entender o movimento histórico que levou ao que ela se tornou nos dias atuais. Nos detemos mais especificamente na área de educação, onde está o foco do nosso trabalho. O trabalho do historiador consiste em compreender e analisar as práticas sociais de grupos específicos (ou maiores, dependendo do foco do trabalho) durante um determinado período de tempo a partir do trabalho com as suas fontes, sejam elas escritas, orais, iconográficas, etc.

Portanto, entende-se que todo trabalho historiográfico, por mais abrangente que seja, trabalha necessariamente com recortes. E é a partir de cada pedaço, do trabalho de cada historiador e historiadora, que o campo da história vai respondendo questões e permeando debates, sendo que muitas vezes estes estão em permanente mudança.

Dessa forma, entende-se que essa investigação não teria como pretensão elucidar todas as questões relevantes ao debate da pós-graduação, mas tentar entender, pelo menos em partes, qual o impacto direto que estar inserido nesse contexto exerce para o professor da educação básica, uma vez que há um distanciamento entre universidade e educação básica no Brasil.

Assim, esse trabalho está dividido em 4 capítulos que, embora distintos, apresentam uma forte correlação entre si.

O primeiro capítulo será uma leitura metodológica de como o estudo está definido. Portanto, é nele que serão discutidos os problemas, apresentada a justificativa, elucidada a metodologia e apresentaremos também um texto sobre como as áreas de história e a educação podem ser entendidas como campos dialógicos, ou seja, que tem interesses, objetos e sujeitos que podem e devem ser debatidos em conjunto para um ganho social e político mais efetivo.

O capítulo segundo adentra no campo da nossa investigação: a educação superior. Sem esquecer, é claro, da educação básica. Para isso, será feito em primeiro lugar uma análise de como essa educação superior iniciou-se, principalmente na idade média a partir dos estudos de Le Goff (2012) e no Brasil com estudos de Saviani (2013), Cunha (2007), além de Sguissardi e Silva Jr. (2001).

Esse capítulo está dividido em 5 tópicos, os 2 primeiros citados acima, uma leitura sobre qual o papel social que a universidade tem no Brasil hoje dentro do contexto de crise do modelo capitalista contemporâneo, onde muito se discute como a universidade pública pode e deve enfrentar os desafios postos. Após este, tentamos elucidar um pouco o debate sobre universidade e escola e, por fim, falaremos sobre a formação de historiadores em nível universitário, analisando desde a década de 1930, baseado principalmente nos estudos de Ferreira (2013), Costa (2018) e Nascimento (2014).

No capítulo 3 adentra-se o objeto central deste estudo: a pós-graduação. Aqui, tentou-se fazer uma leitura de como esse nível de ensino surgiu e hoje é referência nacional em relação a um suposto ensino de excelência. Para isso, entende-se que é interessante um retorno a esse percurso histórico e a discussão da pós-graduação como uma política de estado brasileira há mais de 60 anos.

Após isso, no 4º capítulo, fazemos uma leitura das entrevistas dos nossos sujeitos através do referencial da história oral. Apoiando-nos em autores como Verena Alberti, Meihy e Thompson, pretendemos analisar como as falas dos docentes se encaixam dentro dos objetivos deste estudo.

Dessa forma, pretende-se o alcance dos objetivos estabelecidos neste trabalho.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Neste capítulo trataremos da parte metodológica desta investigação, a iniciar pela delimitação do problema, seguido da justificativa, onde faremos breve discussão sobre o impacto que este trabalho deve ter em termos não apenas educacionais, mas também políticos e detalharemos, a seguir, a metodologia utilizada com referências a fontes e formas de procedimento de pesquisa. Por fim, estabelecemos uma conexão entre a história e a educação como campos dialógicos, sendo que os dois campos não apenas devem se complementar, mas também agir em conjunto para o debate acerca dos problemas que cercam e permeiam a realidade educacional do país.

2.1 Delimitação do problema

Todo trabalho de pesquisa deve ter como ponto de partida um problema, ou seja, uma pergunta norteadora da investigação. Levando isso em consideração esse tópico tenta esclarecer de onde surge nossa pesquisa e qual problemática será levantada durante o estudo.

A Pós-graduação no Brasil é um campo incipiente enquanto objeto de pesquisa, muito embora haja estudos sobre de autores como Bernadete Gatti, Saviani, Miriam Jorge Warde, entre outros. Ainda assim, é um campo pouco explorado em relação à formação docente em nível de graduação, por exemplo, ou mesmo as escolas da educação básica.

Esta investigação tem como ponto de partida a portaria 46/2013 da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza. A referida portaria dispõe sobre afastamento de docentes da educação básica em exercício nas escolas da prefeitura para realização de estudos de pós-graduação. Em seu artigo 3º a portaria assinala: “no caso de realização de Mestrado Acadêmico, o período de afastamento será de 12 (doze) meses e para realização de Doutorado, será de 24 (vinte e quatro) meses”. (FORTALEZA, 2013, p. 2).

Isso não apenas demonstra uma falta de sensibilidade para com o professor da educação básica como também não entra em consonância com as regras que normalmente as universidades utilizam para a seleção de seus candidatos, sendo que a dedicação exclusiva à pesquisa é uma delas.

Como bem se sabe, o tempo regulamentar para realização dos cursos de mestrado e doutorado são o dobro do que a SME colocou como parâmetro de afastamento. Isso dificulta muito o processo de aperfeiçoamento do professor, que fica refém do que a secretaria dita ou

não como política de afastamento. No caso do professor com 100 (cem) horas de sala de aula o afastamento chegou a ser vedado.

Essa política visando dificultar o acesso do professor à pós-graduação tem motivação clara: econômica. Professores mais bem formados custam mais caro aos cofres do Estado. Além da questão citada, é evidente que a Secretaria também não tem interesse nenhum em arcar com eventuais despesas que recaiam sobre os seus servidores quando da realização de tais cursos, ao explicitar que: “A SME não financiará pagamento de mensalidades dos cursos de pós-graduação “lato sensu” ou “stricto sensu” para servidores” (Op. Cit, p. 2).

Devendo então o professor da educação básica, ao ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, arcar com as mesmas responsabilidades de por exemplo um aluno bolsista, ou seja, produção de artigos, participação em congressos, simpósios, seminários, *workshops* e quaisquer atividades relacionadas à sua produção científica, é evidente que a própria secretaria visou dificultar a saída do seu quadro de funcionários para que este pudesse se aperfeiçoar.

Para além da questão da dificuldade que a SME impõe há o Estatuto do Magistério do Estado do Ceará. Em seu artigo 51, o texto trata:

“Do afastamento. O afastamento do profissional do magistério do seu cargo, função ou emprego, poderá ocorrer nos seguintes casos [...] para seu aperfeiçoamento, qualificação, especialização e atualização”. (CEARÁ, 1984, p. 17).

O texto não deixa claro, no entanto, quais atividades estariam diretamente relacionadas ao que menciona como qualificação. No entanto, no próprio sítio onde se encontra o estatuto há outros documentos relativos a afastamento para realização de mestrado e doutorado.

A partir das questões supracitadas, entende-se que o professor não apenas pode como deve, em algum momento da sua carreira, ser afastado para se dedicar à pesquisa e ao retorno à universidade. Compreende-se que esse não apenas é um movimento saudável para o docente como também, futuramente, para a escola. Concordamos com Lüdke, Rodrigues e Portella (2012) quando afirmam:

“O mestrado representa, praticamente, a primeira oportunidade concreta de realização de uma pesquisa de iniciativa do próprio professor-mestrando, contando, é claro, com os auxílios disponíveis no programa, como o conjunto de disciplinas oferecidas, as bolsas de estudo, cada vez mais curtas, mas ainda disponíveis, os recursos bibliográficos e de informática, as múltiplas atividades estimulantes que ocorrem dentro de uma universidade”. (p. 71).

Portanto, o mestrado como via de formação do professor não apenas para a educação básica, mas também como início de vida de pesquisa é importante. Para efeitos desta tese, como trabalharemos com professores graduados apenas em história, vamos fazer uma breve análise das suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

As DCN para cursos de História, aprovadas em 2001 pelo Ministério da Educação, não obrigam os seus cursos a oferecerem trabalho de conclusão de curso (TCC) e a produção de TCC sequer é citada ou considerada como aspecto formativo do profissional em história a partir das Diretrizes (BRASIL, 2001). Já as DCN para formação de professores citam brevemente a produção de monografias, mas apenas como aspectos interessantes para a formação de professores. (BRASIL, 2002).

Portanto, para boa parte do professorado a pós-graduação, seja ela *lato sensu* ou *stricto sensu*, é a primeira oportunidade para realização de trabalho de pesquisa e aprofundamento teórico na área escolhida. No caso desta tese, trabalhamos com a área de Educação por uma questão de opção de pesquisa: um dos motes desta investigação é compreender o que leva o professor de história a optar não por sua área de origem, mas sim pela educação como proposição de continuidade dos seus estudos.

Para fundamentar o escrito acima, vamos fazer breve análise da área de pesquisa em história nos currículos das universidades federal e estadual do Ceará. O curso de História da UFC, modalidade licenciatura, está estruturado em 8 (oito) semestres. Durante o 6º e 7º semestres há disciplinas relativas à pesquisa, chamadas de Métodos e Técnicas da Pesquisa Histórica I e II (UFC, 2005). No entanto, o curso não exige TCC como monografia ou projeto de intervenção ou mesmo um artigo como em outras áreas. Essa necessidade era colocada apenas no curso de bacharelado, porém este entrou em extinção em 2014.

Já o curso de história da Universidade Estadual do Ceará possui o trabalho monográfico, ainda que a disciplina não tenha essa nomenclatura. O curso de História da UECE em Fortaleza tem na sua matriz curricular as disciplinas de Prática de Pesquisa I e II, sendo, portanto, uma primeira oportunidade de pesquisa em campo (ou documental, muito normal para historiadores) para o futuro professor da área.

Essas diferenças demonstram que a pós-graduação pode ser considerada um elemento chave para a qualificação do professor que atua na escola, especificamente em relação às discussões dos problemas educacionais que muitos destes enfrentam no dia-a-dia dentro do trabalho.

Dessa maneira chegamos ao seguinte problema:

Qual o impacto que cursar uma pós-graduação em Educação tem na constituição do trabalho de professores de história na educação básica em Fortaleza?

O problema dialoga com a metodologia apresentada a seguir.

2.2 Metodologia

A metodologia de uma investigação é a base do que será feito. Se as partes teórica e empírica são o corpo de um trabalho de pesquisa sério, a parte metodológica é o alicerce que sustenta o mesmo.

Para a descrição da metodologia falar-se-á um pouco das fontes utilizadas, da escolha dos locais de estudo e dos docentes pesquisados, assim como critérios de inclusão e exclusão e suas razões.

Esta pesquisa foi qualitativa de tipologia exploratório-explicativa. Para compreender, a pesquisa qualitativa analisa os dados subjetivos para a compreensão do fenômeno. Já a pesquisa exploratória de acordo com Gil (2007, p. 41):

“tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.”

Dessa forma, entende-se que o estudo foi empreendido com a finalidade de conhecer um fenômeno e subsequentemente fazer a sua descrição para a compreensão de como funciona aquela determinada realidade. Além disso, é evidente que os tipos de estudo se complementam para, assim, dar um arcabouço metodológico mais firme à investigação.

Continuando a caracterização do estudo, a pesquisa explicativa tem por finalidade identificar fatores que possam contribuir para o entendimento das razões da ocorrência dos fenômenos estudados. Diferentemente da pesquisa descritiva, que apenas analisa os fenômenos a partir do confronto de variáveis, a pesquisa explicativa busca compreender o *porquê* do acontecimento de situações no universo ao qual se propõe trabalhar.

Para além disso, esta pesquisa também pode se encaixar como documental e de campo.

Para fins de coleta de dados foram escolhidos os PPG em Educação da Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará. A escolha se deu pela proximidade geográfica dos dois programas, ambos localizados em Fortaleza, e também por sua tradição já consolidada na formação de mestres e doutores na área. O PPG em Educação da URCA é muito

novo e o MAIE, da UECE, embora pudesse ter sido incluído não o foi pela sua distância geográfica, havendo preferência então apenas pela capital.

A partir disso, elaborou-se parâmetros para escolha da população e amostra que contribuiriam para a pesquisa. A população foi constituída por professores de história que fossem graduados na área e tivessem ao menos o título de mestre em educação por uma das duas instituições acima referidas como locais de investigação. Portanto, a amostra do estudo foi constituída então por 03 (três) docentes escolhidos pela técnica de amostragem por conveniência, ou seja, foram selecionados aqueles que estavam mais acessíveis a participar do estudo de acordo com os critérios de inclusão e exclusão relatados a seguir.

Partindo da escolha dos sujeitos e da amostra foram elaborados os critérios de inclusão e exclusão.

Os critérios de inclusão dos sujeitos investigados foram:

- Professores de história com graduação na área, preferencialmente licenciatura em história;
- Titulação mínima de mestre ou mestra em Educação através dos PPG em Educação da UFC ou UECE;
- Atuação na educação básica por pelo menos 04 (quatro) anos;
- Residência e atuação na cidade de Fortaleza ou Região Metropolitana.

Já os critérios de exclusão foram assim definidos:

- Professores de história que não fossem atuantes na área;
- Que estejam no decorrer do curso do mestrado;
- Que tivessem sido titulados por outros programas de pós-graduação que não os referenciados nos locais de estudo, seja no Ceará ou em outros estados;

Esses critérios nos permitiram delinear de forma clara o público alvo da investigação e quais poderiam ser os melhores instrumentos para a coleta de dados. Foi dada preferência, assim, a professores que estivessem em Fortaleza, facilitando para o pesquisador o contato com os sujeitos.

No caso desta tese, optou-se por promover ao entrevistado mais liberdade em suas reflexões sobre a própria vida e trajetória, muito embora com perguntas norteadoras para que não se perdesse a temática investigada. Dessa forma, foi definido que o instrumento de coleta seria a entrevista semiestruturada. A coleta por essa via não se constitui em um modelo pronto e acabado, mas com muitas variáveis.

Afirma Thompson (1992, p. 258):

“O argumento em favor de uma entrevista completamente livre em seu fluir fica mais forte quando seu principal objetivo não é a busca de informações ou evidência que valham por si mesmas, mas sim fazer um registro “subjetivo” de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes”.

Para Voldman (2002), é importante compreender, contudo, as diferenças entre relato de vida, entrevistas intermitentes e testemunhos. O relato de vida é essencialmente subjetivo, um relato das experiências e impressões do sujeito. No entanto, o depoimento é como um contrato entre o historiador e o entrevistado para o registro das ações¹ daqueles a quem o historiador dialoga.

Assim, entende-se que essa é a melhor maneira para atingir os objetivos propostos no início deste estudo.

2.3 A importância do ensino de história para a construção de uma consciência histórica

Neste tópico apresentaremos um pouco sobre como se constituem os campos da história e da educação e as razões pelas quais os mesmos não apenas devem dialogar, mas são complementares para a compreensão de fenômenos sociais. Assim, objetivamos discutir como os dois campos de conhecimento dialogam. A partir disso indagamos: Como a história pode ser útil para o aprendizado histórico? Como a história influi diretamente na vida dos seres humanos? qual o perfil da área de história, especificamente o ensino de história, no Brasil atual? Como a história, enquanto área de conhecimento, dialoga com a educação?

É atribuída ao historiador Peter Burke a frase “a função do historiador é lembrar aquilo que a sociedade quer esquecer”. O historiador é, portanto, um profissional que tece os fios da história a partir da memória produzida socialmente, um profissional imprescindível para uma sociedade que não pretende perder os laços com as ações por ela tomadas anteriormente. Sua função é, portanto, a de fazer as pessoas compreenderem a sua formação enquanto seres sociais.

Partindo disso, normalmente diz-se que a história é o campo do conhecimento que estuda e pesquisa o passado. Para Bloch (2001), tal definição não condiz com a realidade. O autor deixa claro que “o objeto de estudo da história é, por natureza o homem. Digamos melhor,

¹ As ações nessa perspectiva tomam um sentido *lato*, são as atitudes, sentimentos, opiniões e impressões do entrevistado diante da conversa ou diálogo com o historiador. É importante também entender que o público desta pesquisa, homogêneo e heterogêneo ao mesmo tempo, pode muitas vezes ter discordâncias que nos ajudam a compreender como a pós-graduação influenciou na formação de cada um.

os homens” (p. 52). E principalmente, as ações dos homens no curso do tempo, sem nunca esquecer que cada ser humano tem sua própria historicidade e especificidade dado um conjunto de fatores que o formam para exercer determinadas ações.

Dessa forma, estuda-se a teoria da história, que é o campo do saber onde a história reivindica cientificidade, confrontando as mais diversas maneiras de produzir o conhecimento histórico. Há, não obstante, uma complementação entre as mais diversas teorias, formulando debates sobre qual seria a melhor maneira de se produzir e compreender a história.

Em termos de aprendizagem histórica e relação teoria/ensino de história, é importantíssima a contribuição do historiador alemão Jorn Rüsen, O autor estabelece um diálogo entre a história acadêmica e a história escolar. A ideia do autor é a de uma “consciência histórica”, onde as pesquisas sobre o ensino de história não apenas no âmbito da aprendizagem, mas também qual o sentido do saber histórico para a vida prática dos sujeitos envolvidos nesse processo. Para Martins (2019), a categoria de consciência histórica pode ser definida como a compreensão que todo sujeito humano e racional adquire através da reflexão acerca das suas experiências individuais e coletivas e sua posição no processo temporal de existência.

Desse modo a consciência histórica se caracteriza por ser a maneira como cada ser humano se situa no tempo de modo a estar inserida em uma historicidade atrelada a uma cultura, instituições, ações e, principalmente, à política. É a consciência histórica que nos remete às relações diretas durante toda a existência humana.

A teoria Rüseniana é, ainda, interessante para que possamos entender a interlocução entre a história e a educação. As duas, embora tenham especificidades, estão em diálogo constante. Para Rüsen, a operação do conhecimento histórico só tem sentido se tiver sentido prático na vida de quem está realizando a ação. Nasce aí a Didática da História.

Escreve o autor:

“O efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência da história. Esse efeito pode estar baseado em intenções mais ou menos conscientes dos historiadores, mas o está também nas expectativas, desafios e incitamentos que experimentam no contexto social do seu trabalho”. (2007, p. 86).

Entende-se, portanto, que a história, para o autor, não tem sentido se não tiver uma relação direta com a vida. Na prática docente em história a maneira como se ensina deve estar diretamente conectada à vida dos educandos, propiciando um debate mais rico e menos abstrato, tornando assim a história não apenas mais atrativa, mas também palatável.

Cardoso (2019) alerta que o conceito de Didática da história é próprio dos alemães após II Guerra Mundial e não está ligado à tradição francesa do *enseignement de l'histoire* ou inglesa da *history education*. É algo novo e que não apenas tende a problematizar o ensino de história, mas principalmente a movimentação social que a história apresenta na sociedade.

Ou seja, a didática da história tenta compreender o papel que a história exerce na vida dos seres humanos. Esta relaciona-se diretamente com a consciência histórica, uma vez que a operação cognitiva relativa a ela atrelada está diretamente associada à influência que a história tem em nossas vidas.

A partir das questões levantadas, pode-se considerar, portanto, que a história, e mais especificamente o ensino de história, tem um papel social de relevo na formação do cidadão e na construção de uma sociedade crítica. No Brasil atual, por exemplo, é notória uma disputa pela memória e escrita da história, sendo que boa parte da população tem se informado por canais eletrônicos.

A propagação da história por meios eletrônicos, muitas vezes por canais pouco confiáveis e de método duvidoso, aumenta ainda mais a responsabilidade do historiador como profissional que não apenas divulga a história, mas também é responsável pela formação educacional na área de boa parte da população nas escolas. A circulação por esses meios digitais aumentou significativamente nos últimos anos, possibilitando novas interpretações acerca da história do nosso país.

Entre esses meios digitais o mais famoso e utilizado deles é, sem dúvidas, o YouTube². Essa plataforma tem sido usada para inovar no ensino de história que tem um legado de ser abstrato e pouco atrativo aos estudantes.

Nesse sentido, o ensino de história tem, no Brasil, uma tradição mnemônica, visando contar a história dos “grandes homens” sem necessariamente problematizar as relações sociais constituídas nas ações humanas em diferentes períodos de tempo, que é justamente o que caracteriza a formação e deveria ser o mote da prática dos professores de história tanto na educação superior como básica.

Para Bittencourt (2018, p. 127)

“As transformações do ensino de História têm proporcionado debates importantes relacionados aos problemas epistemológicos e historiográficos, mas também quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais e internacionais”

² O YouTube é uma plataforma digital de vídeos criada no ano de 2005. A plataforma permite que os usuários façam *upload* de arquivos, ou seja, enviem os vídeos diretamente dos seus computadores ou celulares para o site, onde podem ser acessados de qualquer lugar do mundo.

A autora ainda relata que muitos autores têm se dedicado ao estudo das funções e usos da disciplina, como François Furet, na França; Christian Laville, no Canadá, onde sua reflexão (1999) o permitiu concluir que, após a Segunda Guerra Mundial, um marco muito importante histórica e geopoliticamente, o ensino de história serviu ao propósito de formar a juventude para não apenas pensar, mas fazer funcionar bem o modelo democrático agora consolidado.

Já Lima e Fonseca (2011), alerta para o fato de que uma parcela relativamente pequena dos estudos acerca do ensino de história tem foco na trajetória da disciplina, sendo que normalmente os estudos se apresentam muito mais na área de currículo, práticas de ensino de história e, principalmente, livro didático.

Levando isso em conta, é interessante notar que a formação de professores, embora tenha tido um aumento significativo da sua produção durante os anos 2000, com muitos trabalhos, inclusive teses e dissertações, vem tendo uma diminuição em sua produção. Isso pode ser notado, por exemplo, nos encontros nacionais de história, onde nos últimos eventos, não há promoção de um simpósio temático específico para formação docente em história.

Nesse sentido, a educação é fundamental. Ela não apenas complementa a história como é importante para a compreensão dos fenômenos que ocorrem nos espaços escolares e também não formais, seja na educação básica ou superior.

Dessa forma, podemos concluir que a área de história não apenas tem um vasto campo de conhecimento que perpassa desde a teoria, o ensino como também o conteúdo que é, para os leigos, a “história propriamente dita”. A área conta hoje no Brasil com uma pós-graduação muito consolidada, com mais de 80 programas, muitos oferecendo inclusive cursos de doutorado.

Partindo dessa discussão, a educação é o processo social através do qual os sujeitos nele envolvidos adquirem novos conhecimentos, ampliando sua capacidade cognitiva, intelectual, crítica e moral, permitindo assim a construção de seres humanos mais interligados com a realidade em que vivem, podendo assim ter apuro de julgamento.

Desse modo, a sala de aula é o espaço onde ocorrem as relações de ensino e de aprendizagem através de inúmeros fatores como currículo, a formação não apenas dos docentes, mas também dos estudantes.

A história, nesse contexto, deve ter o seu ensino não apenas estimulado, mas também é obrigatória em todos os níveis de ensino da educação básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em conformidade com a discussão aqui colocada, definem que um dos

objetivos do ensino de história é o de “identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços” (BRASIL, 1997, p. 43), assim como “questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação” (id., 1997, p. 43).

Portanto, um dos motes da história enquanto objeto da educação e do processo de aprendizagem é o estímulo ao conhecimento da realidade e problematização da historicidade de cada um.

A educação é, portanto, o espaço onde as pessoas podem e vão realizar questionamentos sobre onde e quando estão situadas e qual o papel desse saber em suas vidas. É na escola onde os educandos vão poder ter a noção de tempo. No entanto, afirma Ribeiro (2014, p. 9):

“Nesse sentido, é muito comum encontrarmos em alunos das séries finais do ensino fundamental, nos estudantes do ensino médio ou até mesmo daqueles matriculados na educação superior, algumas dificuldades com relação à sucessão histórica – ordenação temporal -, à periodização do tempo – duração temporal -, ou com relação à contemporaneidade dos acontecimentos históricos, - simultaneidade. Essa situação pode ser atribuída e explicada pela deficiência do trabalho pedagógico com três noções temporais fundamentais para o trabalho com conteúdos históricos: a ordenação, a duração e a simultaneidade.”

Esse trabalho da educação através do ensino de história com as categorias apresentadas pelo autor é que permitem a direta conexão do passado com o presente e a permanente renovação dos usos da consciência histórica como foi por nós definido acima.

A formação do professor é, no entanto, um dos espaços onde mais se articula essa relação. E isso se deve ao fato de que o docente em formação é o que estará atuante em sala de aula algum tempo depois de estabelecida essa relação em sua formação inicial.

O intuito deste trabalho é compreender porque esses professores optam não pela área de história, mas a de educação, ao realizar uma pós-graduação. Embora ligadas, a educação não obrigatoriamente vai discutir aspectos relacionados às teorias da história e suas relações com o aprendizado e circulação social da história. Então quais as razões que levam estes docentes à área de educação?

Nesse sentido, entendemos que a educação tem um papel de diálogo com a história, propiciando ao historiador discussões que possam enriquecer o seu arcabouço de conhecimentos, permitindo que haja uma melhor interação em sala de aula e, conseqüentemente, uma elevação na qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Para isso, continuaremos a discussão a partir dos resultados obtidos com nossa pesquisa de campo. Contudo, anteriormente, pretendemos esclarecer alguns aspectos relativos à formação docente no próximo capítulo deste trabalho, especificamente relativos à educação superior e à formação do historiador profissional no Brasil.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir questões relativas à educação superior, bem como elaborar um breve histórico de como este nível de ensino se estabeleceu no Brasil a partir de fins do século XVIII. Para isso trilhamos o caminho da pesquisa bibliográfica e documental, amparados principalmente em autores como Cunha (2007), Motta (2014), Silva Reis Jr. e Sguissardi (2001), entre outros.

A intenção é que o capítulo consiga, ainda que brevemente, responder a questões relativas à educação superior para entender como as universidades dialogam com a escola, ou seja, qual o papel da universidade enquanto instituição formativa de docentes para a educação básica e porque é importante a compreensão da educação como uma rede que funciona para atender demandas sociais.

Não obstante, este capítulo pretende discutir os seguintes problemas: Quais as concepções de Educação Superior que vigoram no Brasil? como se constituiu o atual modelo de universidade no país? Qual o papel da educação superior na formação de educadores e profissionais para atender exigências da sociedade? Como se deu o percurso de formação de historiadores nas universidades brasileiras?

Para isso, dividiu-se este capítulo em cinco lacunas: em primeiro lugar, uma análise do que se constitui a educação superior e as perspectivas atuais no Brasil, discutindo as concepções de universidade a partir do modelo que se solidificou como educação superior no país. Dessa forma, pretende-se compreender as visões do que se constitui como formação profissional no país.

Em seguida, construiu-se breve histórico do ensino e da educação superior no Brasil, apoiando-nos na ideia de que esse nível de ensino foi historicamente privilegiado para preencher interesses dos mais diversos núcleos de poder existentes no país. Assim, mostrar-se-á como o país chegou ao modelo vigente de universidade.

A partir disso a nossa terceira lacuna elabora discussão sobre qual o papel social da universidade em tempos de grave crise do capital perante a comunidade mundial.

O quarto tópico versa sobre os diálogos entre formação docente, escola e universidades, estabelecendo como esse diálogo é frutífero para os futuros docentes a partir de uma formação que tenha por base sempre a escola, a prática, o constante contato do professor com seu futuro ambiente de trabalho.

Por fim, estabelece-se um diálogo entre a universidade e a formação de historiadores, percorrendo um pouco da trajetória desses profissionais no país, e estabelecendo a universidade como local privilegiado para formação de professores de história.

3.1 Educação Superior: concepções e perspectivas

É comum para os não estudiosos do assunto pensar que a educação superior e o ensino superior são a mesma coisa. Não são. O ensino superior relaciona-se aos processos de ensino e de aprendizagem (que são distintos, apesar de complementares) que ocorrem dentro das IES, enquanto que a educação superior é, por conseguinte, o conjunto de ações, sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão, promotoras de formação, qualificação e projeção profissional que ocorrem dentro das universidades e demais instituições de educação superior de qualquer natureza, públicas, privadas ou comunitárias em conjunto com as demandas sociais que estas instituições venham porventura a atender.

Dessa maneira, considera-se que a educação superior se refere, portanto, a um processo social macro, formando e atendendo as necessidades das comunidades que rodeiam as IES através de ensino, pesquisa e extensão, sendo esta última a maneira de contato mais direta entre universidades e sociedade civil, atendendo ao princípio básico da educação superior: promover melhoria de vida através da produção de conhecimento, quer seja teórico, ou prático.

Para aprofundar a discussão é interessante conhecer um pouco mais sobre a organização da educação brasileira. O Brasil tem uma rede bastante complexa quanto à organização da educação em relação aos níveis de ensino, como apontado pela LDB. Pode-se considerar, portanto, que a educação brasileira tem basicamente 2 ciclos: a educação básica e a educação superior.

A educação básica é o ciclo elementar do ensino e dos outros processos educativos, fomentando uma formação geral e embasada nas mais diversas disciplinas, muito embora a partir da BNCC as disciplinas tenham sido agrupadas em áreas para, segundo esta política, haver uma organização mais coesa e interdisciplinar.

Dessa forma, a educação básica está dividida em 3 (três) etapas, a saber:

- *Educação Infantil*: compreende os primeiros anos da educação e está baseada na concepção de estar ligada a uma primeira separação afetiva, possibilitando às crianças uma socialização umas com as outras.

- *Ensino Fundamental*: é a etapa intermediária da educação básica, com duração de 9 (nove) anos ao todo, dividido em duas fases, os anos iniciais, compreendendo do 1º ao 5º ano, com aulas ministradas por professor graduado em pedagogia e do 6º ao 9º ano são chamados de anos finais, com professores graduados nas mais diversas licenciaturas³

- *Ensino Médio*: etapa final da educação básica e considerado pelo MEC como gargalo na garantia à educação básica subjetiva a todos os cidadãos brasileiros. Tem duração de 03 anos

O ensino superior, não obstante, é parte incorporada, mas não compõe a integralidade da educação superior. A partir disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tem um capítulo dedicado especialmente à Educação Superior onde trata das suas finalidades, deveres e também direitos.

Além disso, é importante ressaltar que a rede de ensino superior no Brasil obedece a diversas configurações, sendo que, hierarquicamente, as universidades desempenham um papel mais complexo. Pimenta e Anastasiou (2002) assinalam os tipos de IES, a saber:

- *Universidades*: possuem autonomia didática, administrativa e financeira. Além disso, necessitam obrigatoriamente promover ações de ensino, pesquisa e extensão. Possuem quadro majoritariamente formado por mestres e doutores;

- *Centros Universitários*: tem por característica por atuar em mais de uma área do conhecimento e ter autonomia para colocar em funcionamento cursos de graduação ou pós-graduação (inclusive *stricto sensu*) além de ofertar ensino de boa qualidade;

- *Faculdades Integradas*: reúne várias áreas do conhecimento em instituições isoladas. Oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão;

- *Institutos ou escolas superiores*: atuam em área específica do conhecimento e não obrigatoriamente precisam fazer pesquisa, lhes sendo esse fator facultado. Dependem do Conselho Nacional de Educação (CNE) para criação de novos cursos.

Apesar das diferenças, é notório que o papel das IES é o de promover o desenvolvimento do país através de formação de quadros profissionais em cursos de graduação, sequenciais⁴, de pós-graduação a nível de especialização, mestrado ou doutorado e também cursos de extensão.

³ O Brasil ainda tem um sistema onde nem todos os professores são graduados na área que ensinam. Essa discussão será aprofundada no tópico 3 deste capítulo.

⁴ Os cursos sequenciais, embora de nível superior, tem a natureza um pouco diferenciada em relação aos cursos de graduação. Enquanto que na graduação há uma formação generalista sem necessariamente uma especialidade, no curso sequencial há interesse em aprofundamento em uma área de saber, não em área mais abrangente ou habilitações múltiplas.

Essa configuração acima destacada estabelece a indissociabilidade na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão. A Constituição Federal estabelece, em seu artigo 207 que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 167).

Dessa forma, qualquer universidade tem, por obrigação, não apenas a promoção do ensino, pesquisa e extensão, mas também que eles estejam conectados entre si. Essa configuração permite que a comunidade se beneficie ao máximo das vantagens que uma universidade pode oferecer; ao passo que a IES também tem campo para realizar trabalho e cumprir com a missão que lhe é dada pela LDB.

Enfatiza-se também que a preocupação com a relação universidade-comunidade advém de uma concepção de que as universidades devem exercer um papel político de “responsabilidade social”. Santos (1999, p. 178) assinala que:

“A reivindicação da responsabilidade social da universidade assumiu tonalidades distintas. Se para alguns se tratava de criticar o isolamento da universidade e de a pôr ao serviço da sociedade em geral, para outros tratava-se de denunciar que o isolamento fora tão só aparente e que o envolvimento que ele ocultara, em favor dos interesses e das classes dominantes, era social e politicamente condenável.

Assim, a discussão acerca de como a universidade deve exercer a sua influência científica, social e cultural perante a sociedade civil é de suma importância. No Brasil atual, comandado por um presidente declaradamente de direita e em que a educação se tornou centro do debate político por conta de uma suposta “doutrinação” promovida por professores de esquerda não apenas na educação superior, mas também na educação básica.

Esse debate se insere no contexto educacional de maneira bastante forte. E se dá em um momento de inclusão social nas universidades brasileiras, em especial as públicas, onde cursos de elite sempre foram receptáculos de integrantes da burguesia nacional, promovendo inclusive uma contradição ao discurso de estado liberal e menos interventor na vida privada.

Partindo dessa discussão, é possível afirmar que o contato mais próximo das IES com a comunidade se dá através das ações de extensão. A extensão universitária pode ser definida como ações de âmbito público ou privado que tem por objetivo a troca de saberes entre as IES e a comunidade que lhe cerca para uma interação entre estas e consequente ganho para ambas as partes.

Assim, uma das críticas que se faz é justamente o isolamento das IES perante as necessidades que a comunidade tem. Para nos atermos apenas às instituições investigadas neste

trabalho, a UFC, em 2018, a população diretamente beneficiada com ações de extensão foi na ordem de 2 milhões e 400 mil pessoas (UFC, 2019). Já a Universidade Estadual do Ceará beneficiou com as suas ações de extensão cerca de 1 milhão e 470 mil pessoas (UECE, 2018). Isso s,

Um dos requisitos para o ingresso no corpo docente nas universidades é justamente a titulação de mestre ou doutor. A meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que até 2021 o quantitativo de professores com esta formação deve estar em 75% do quadro do Sistema de Educação Superior, sendo que 35% deve ser formado por doutores. (BRASIL, 2014).

Essa estratégia revela que não apenas a pós-graduação *stricto sensu* deve ser não apenas uma política de estado voltada para formação de quadros para o ensino nas universidades e outras IES bem como na educação básica, mas também deve haver um considerável aumento na oferta desse nível de ensino, aumentando a oferta no interior do Brasil.

Todas as regulamentações e leis que regem a educação superior são resultado da reforma do estado promovida ainda nos anos 90 em conferências como a de Jomtien em que ficou estabelecido que os governos deveriam elaborar planos decenais. Há, nesse ensejo, uma ideia muito forte de que a universidade deve ser essencialmente local de produtividade no sentido “fabril”.

Mas como se deu o início da educação superior no Brasil?

Para entender melhor o processo de construção de uma educação superior no Brasil, é preciso remontar aos tempos em que o país ainda era colônia de Portugal. Sob julgo português, o país enfrentava, por razões inerentes ao regime, certa censura para o estabelecimento de instituições fortes. O “descobrimento” do Brasil se deu no contexto das grandes navegações e Portugal exercia um papel de estado controlador sobre o Brasil numa espécie de capitalismo primitivo, onde acumular riquezas era fator preponderante no ato de explorar os territórios recém-descobertos. As universidades já existiam na Europa desde o século XIII, sendo a primeira a Universidade de Bolonha, na Itália.

Dessa forma, pensamos a seguinte afirmação:

O ensino desenvolvido nos cursos de Filosofia e Teologia no Brasil, do século XVI ao XVIII, só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da Colônia pela Metrópole. Sem embargo das contradições que começaram a aflorar em fins do século XVIII e amadureceram no início do XIX, quando os homens ilustrados da Colônia passaram a se aliar aos que lutavam contra a exploração metropolitana. (CUNHA, 2007a, p. 21)

Há de se considerar, portanto, que o ensino superior à época da colônia⁵, nos idos dos primeiros séculos do nosso país, era tão somente um rígido sistema de dominação e catequese, atendendo aos anseios de uma Colônia ansiosa por tão somente explorar o máximo possível da metrópole. A formação humana entrava nesse mote no sentido de possibilitar uma formação intelectual que facilitasse a penetração do pensamento colonial.

Embora existissem outras ordens que ministrassem cursos de Filosofia e Teologia à época, como franciscanos ou beneditinos, nenhuma das ordens voltava seus cursos para o mundo exterior, mas tão somente para a formação de seus próprios quadros (CUNHA, 2007a). Aos Jesuítas, pelo contrário, coube a missão de catequizar os brasileiros, com o intuito de transformar a Colônia em um país cristão, facilitando, dessa forma, o julgo ao qual o Brasil era submetido à época.

Para Sangenis (2004), no entanto, o papel dos Franciscanos foi tão importante quanto o dos Jesuítas, sendo que há uma tendência da historiografia em secundarizar esse papel. O autor tece um questionamento forte sobre as razões pelas quais isso acontece, sendo que deixa bastante claro que os Franciscanos inclusive precedem os Jesuítas:

“A história registra, no entanto, que os primeiros missionários a chegarem ao Brasil foram franciscanos. Esse acontecimento foi eternizado na tela de Victor Meirelles, que faz parte do acervo do Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, retratando a Primeira Missa, celebrada pelo franciscano Henrique Soares de Coimbra. Esta cena está gravada no imaginário nacional como o acontecimento fundante do Brasil.” (SANGENIS, 2004, p. 26).

O autor então trabalha com extensa fonte documental para relatar que, na história da educação brasileira, não apenas uma ordem contribuiu para a formação da identidade e cultura nacionais. Essa identidade, como já se sabe bem, é plural e tem uma enorme lista de responsáveis por esta. O autor, no entanto, reconhece a hegemonia jesuítica no contexto de elaboração e inserção do processo educativo no Brasil, sendo essa talvez a razão pela qual a ordem é, em geral, vista pela historiografia como a fundante da educação brasileira.

Nos colégios jesuíticos instalados no Brasil havia, dessa forma, quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos (CUNHA, 2007a):

Em primeiro lugar, o curso elementar, que não tinha duração definida, era onde o alunado aprenderia a ler, escrever e conhecer os princípios básicos da moral religiosa;

⁵ Consideramos aqui o ensino superior como cursos que formavam profissionais ou, no caso da colônia, uma elite intelectual apta para o exercício de funções que fossem de interesse do estado português.

Seguido, então, do curso de Humanidades, que abrangia Gramática, Retórica, Humanidades, sendo este todo realizado em latim com duração de dois anos. O uso do português era permitido durante os intervalos e em feriados.

Na sequência o curso de Artes, que, ao contrário do que pode presumir o senso comum, era composto por Ciências e Filosofia, sendo então ensinadas Física, Lógica, Matemática, Ética e metafísica. Durava três anos e conferia o grau de bacharel ou licenciado. A diferença, ainda segundo Cunha, era na composição da banca examinadora ao fim do curso: 3 para os bacharéis e 5 para os licenciados que, assim como nos dias atuais, conferem titulação àqueles que pretendem, pois, exercer o magistério.

Por último o curso de Teologia, que conferia o grau de doutor, durava quatro anos e se dividia em duas matérias básicas: a Teologia Moral, ou “estudo de casos” e a Teologia Especulativa, dedicada ao estudo do dogma católico.

É interessante notar que, naquela época, já existia certa diferenciação entre as formações e áreas atendidas, assim como nos dias atuais. Embora, é claro, com complexidade muito inferior ao que encontramos hoje. Também é válido notar que a formação para o exercício da docência tinha tanto valor ou até maior que aquela que conferia o grau de bacharelado, uma vez que a sua exigência era maior. Isso demonstra duas coisas. A primeira é que, por ser um campo extremamente restrito, era preciso primar pela qualidade da formação dos professores que futuramente comporiam as escolas visando à formação dos alunos; em segundo lugar, que a preocupação com uma elite que começava a surgir era clara.

Dessa forma, o curso Elementar e o de Humanidades eram destinados prioritariamente àqueles que não pretendiam seguir carreira eclesiástica; enquanto que os de Artes e Teologia eram voltados à formação de uma elite atuante dentro da própria companhia, sendo que em alguns casos poderia ser preparatório para a entrada na Universidade de Coimbra.

No século XVIII, Portugal passou por um período de intensa mudança, majoritariamente a partir de 1750, com o governo de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal.

Nascido em 1699, Pombal cursou Direito pela Universidade de Coimbra, mas não concluiu o curso. Homem de confiança durante o reinado D. José I (1750-1777), foi Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra para, a partir de 1755 ser Secretário de Estado para Negócios Interiores do Reino, o que hoje seria equivalente ao cargo de Primeiro-Ministro.

Durante o seu governo, Pombal modernizou Portugal, revitalizou a cidade de Lisboa, arrasada por um tremendo terremoto em novembro de 1755 e, é claro, influenciou muito no destino do Brasil.

Desde 1750, quando assumiu o governo, Pombal promoveu reformas em todos os campos: político, administrativo, econômico, cultural e educacional. A bem da verdade, o Marquês era uma espécie de *persona non grata* entre a nobreza portuguesa, uma vez que lhe cortou privilégios e fortaleceu outros setores da sociedade, notadamente empresários e burgueses em ascensão. Carvalho e Melo é um perfeito exemplo de Déspota Esclarecido. Em outras palavras, governava com mão de ferro ao mesmo tempo em que tinha ideias progressistas em diversos campos.

No entanto, que o Marquês desejava verdadeiramente era inserir o país lusitano dentro do contexto de expansão de um capitalismo que começava a ascender na Europa, levando Portugal novamente a uma posição de liderança, tal como estivera dois séculos antes.

Marquês de Pombal, ao assumir o cargo de Ministro, formulou e implementou reformas administrativas, visando tornar mais ágil e eficiente a máquina administrativa do Estado e aumentar a arrecadação. Ainda no campo das reformas administrativas e econômicas, pretendia com essas medidas dinamizar a economia nacional e incentivar o desenvolvimento das indústrias e das companhias de comércio – surgiram indústrias têxteis de seda e de lã; chapéu; tapetes; fundições; cerâmicas; laticínios; vidros; sabão; entre outras. Contudo, suas tentativas de consolidar um polo industrial forte e em condições de competir, no mercado interno e externo, durou pouco. Isso ocorreu porque muitas indústrias tiveram curto período de funcionamento em virtude da pequena demanda do mercado interno, que optaram por produtos manufaturados ingleses, de melhor qualidade que os produtos portugueses. Há ainda que se destacar que Pombal descuidou-se da política agrícola, dando pouca atenção aos seus problemas. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006).

Desde o século XVI, o controle educacional português (e, com isso, do Brasil) pertencia à Companhia de Jesus. O Marquês de Pombal culpava a Ordem por problemas culturais e atribuía-lhe a decadência portuguesa. Nesse sentido, decidiu expulsar os Jesuítas do Brasil e em Portugal.

Essa atitude de Carvalho e Melo visava fortalecer o estado português e possibilitar uma condição de domínio ideológico estatal ao invés do religioso, além de dirimir a ignorância presente em terras lusitanas daqueles tempos. O Marquês não contava, porém, com a enorme carência de profissionais aptos a ensinar na metrópole e suas colônias daquele tempo.

No tocante à Universidade de Coimbra, Pombal começou a reforma em 1770. Criou em 23 de dezembro daquele ano a “Junta de Providência literária”, que deveria escrever o novo regimento da instituição. (SAVIANI, 2013).

O autor resume as mudanças no ensino superior de Portugal da seguinte forma:

Em síntese, a reforma da Universidade de Coimbra procurou incorporar o progresso das investigações empíricas no campo da medicina, da filosofia e da matemática; e os avanços do método histórico, hermenêutico e crítico no âmbito teológico e jurídico. Mas todo esse esforço estava diretamente subordinado aos propósitos políticos do governo de Dom José I. E uma das questões centrais enfrentadas foi o problema da conciliação entre os interesses confessionais e os do Império. Tratava-se, assim, de evitar que a disputa com os jesuítas pudesse lançar água no moinho dos adversários que se empenhavam em identificar, nessa disputa, indícios doutrinários contrários à fé católica. (SAVIANI, 2013, p. 93).

Em relação ao Brasil o cuidado era enorme. A instrução pública era branda e limitada às elites do país. Essa ação seguramente foi tomada para que não houvesse crescimento de um espírito nacionalista entre a população.

Eis, portanto, uma das razões pelas quais o Brasil não contou com uma universidade no período. Irradiadora de ideias e pesquisas nos mais diversos campos, a instituição geralmente representa perigo a regimes autoritários e repressores, fortalecendo a ordem democrática. Essa tendência pôde ser vista no Brasil em várias ocasiões e será discutida mais à frente.

Após a morte de D. José I, em 1777, Pombal perdeu todo o prestígio e poder. A filha do Rei, D. Maria I, também conhecida depois como Rainha Louca, era extremamente religiosa e marionete das elites e nobrezas de Portugal. Dessa forma, o Marquês foi acusado de corrupção. Não tendo se defendido de seus supostos crimes, Carvalho e Melo os teve perdoados, mas foi condenado ao exílio e a não se aproximar a menos de 110 km da rainha. Exilado, morreu em seu palácio em 1782, aos 82 anos de idade.

Findado o período pombalino, Portugal experimentou novamente o atraso e a dependência excessiva da Inglaterra. Apesar disso, ironicamente, foi no período de reinado de D. Maria que o Brasil conheceria sua primeira instituição de ensino superior: a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, em 1792.

Criada por Carta de Lei datada de 2 de janeiro de 1790, a Academia Real de Artilharia, Fortificação e Desenho (ARFAD), começou a funcionar em Lisboa no mesmo ano. Esta foi a inspiração para a criação de sua homônima no Rio de Janeiro, capital brasileira desde 1763, ainda sob governo do Marquês de Pombal. A Academia tinha por objetivo ser a “a primeira escola verdadeiramente científica destinada ao ensino superior das matérias que interessavam ao oficialato do Exército português” (BORGES; CANAS, 2006, p. 1).

A Academia do Rio de Janeiro tinha por objetivo fortalecer o corpo militar brasileiro e prepara-lo para o trabalho com fortificações. A razão para o seu funcionamento é que Portugal conhecia a extensão do litoral brasileiro e precisava de pessoas com formação

técnica e habilidades nas áreas ofertadas para a proteção da colônia. Uma vez que contratar estrangeiros para a função saía muito caro, a solução foi montar uma escola que pudesse atender as necessidades da coroa em relação ao seu principal domínio.

Na verdade, a Academia já possuía semelhante no Brasil, embora sem tanta estrutura, o chamado Terço de Artilharia, criado em 1738. A escola, como sugere o nome, preparava os oficiais para a artilharia e teve no engenheiro militar José Fernandes Pinto Alpoim (1700-1765) um de seus maiores expoentes (PIVA, 2013).

De acordo com Piva (2013), o curso completo na academia poderia chegar a durar até 06 anos:

“As aulas nos cinco primeiros anos eram ministradas pelo professor do Regimento de Artilharia da guarnição no Rio de Janeiro, tal como na época de Alpoim, em que o próprio comandante do Terço de Artilharia era o lente da Aula do Terço. [...]. Finalmente, os oficiais da arma de Engenharia teriam que cursar seis anos”. (PIVA, 2013, p. 150-151).

Dessa forma, podemos entender que o ensino superior no Brasil não é tão contemporâneo quanto faz prevalecer boa parte da historiografia sobre o assunto. É evidente que a universidade enquanto instituição completa só existiu bem depois, mas havia cursos isolados que seriam as bases da educação superior no país, alguns deles existindo até os dias atuais. Numa primeira análise, é constatável que no período da colônia, o Brasil, país de enormes dimensões geográficas, tinha uma oferta reduzida nesse sentido e, quando esta existia, o era por puro interesse da coroa.

Passando um pouco o tempo, mais precisamente 16 anos, adentramos o período do Brasil como reino unido a Portugal e, em seguida, o período imperial. Considera-se aqui que esse espaço de tempo teve início no ano de 1808 com a fuga da Família Real para o Brasil e consequente transferência da capital do Império Português de Lisboa, sitiada pelos franceses, para o Rio de Janeiro.

Fugido de Napoleão, que nesse tempo estava no auge do poder na França, o Príncipe Regente D. João VI trouxe consigo boa parte da elite portuguesa, o que nos permite analisar as razões pelas quais o Brasil começou a ter cursos considerados mais elitizados dentro de um contexto cultural bacharelesco.

Também é interessante deixar claro que, embora tenha havido um esforço claro em criar cursos superiores no Brasil, a universidade enquanto instituição formada, enfatizamos, não existiu nesse período. Veremos as razões disso a seguir.

Com a chegada da Família Real, havia uma necessidade clara de formar uma elite dirigente para atender as necessidades da recém-chegada corte. O Brasil, e mais especificamente o Rio de Janeiro, agora atendiam à aristocracia portuguesa fugida da Europa. Para se ter uma ideia, outros locais do Brasil passaram a pagar mais impostos para sustentar a “máquina pública” que chegara a terras fluminenses.

Essa elite precisava de bons profissionais, mas não no sentido de abriga-los para o interesse nacional, mas tão somente o seu próprio.

Dom João, nascido em 1767, filho da rainha louca, era príncipe regente de Portugal desde 1792, com 25 anos de idade. O príncipe regente fora nomeado para este cargo em virtude da declaração que sua mãe era mentalmente incapaz de conduzir o reino.

Ao fugir de Napoleão, o príncipe passou por Salvador, antiga capital do Brasil, antes de chegar ao seu destino final, o Rio de Janeiro. Na capital baiana o governante abriu os portos às nações amigas e, o que mais interessa a este trabalho, criou a *cadeira*⁶ de Cirurgia da Bahia.

Criada a pedido do Cirurgião-mor do reino, José Correia Picanço, encarregado de escolher os seus docentes, a cadeira não foi a única. Também foram criadas cadeiras de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro. Os motivos para tal são claros: A Bahia sentia-se descontente desde o governo do Marquês de Pombal, quando deixou de ser capital. D. João podia assim agradar aos anseios da população e, claro, das elites locais; já o Rio de Janeiro urgia por mudanças significativas e precisava atender as demandas dos portugueses ali recém-chegados.

Luiz Antônio Cunha (2007a) relata, porém, que as aulas eram de baixa complexidade e pouca organização. Somente com a criação das escolas, academias e faculdades, surgidas mais tarde, é que houve uma burocratização do ensino e seriação preestabelecida.

Cinco anos depois, em 1813, a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro oferecia dois cursos, o Médico e o Cirúrgico⁷ Já em 1832 foram criados o curso de Farmácia e o de Obstetrícia e as cadeiras foram transformadas em Faculdades, sendo que o curso médico

⁶ A cadeira aqui é no sentido de uma disciplina comum como foram conhecidas as matérias universitárias até 1968, com o fim das cátedras.

⁷ Nos dias atuais a cirurgia é considerada uma especialização da medicina. Portanto o cirurgião tem de passar primeiro pela graduação em medicina para se especializar na arte cirúrgica. Essa especialização se dá por meio de residência médica, com duração de 2 a 3 anos, sendo que obtém-se o título de cirurgião geral. Caso haja necessidade o cirurgião pode se especializar em algum tipo de cirurgia específica, como plástica, por exemplo, processo que leva mais 3 ou 4 anos.

chegava a 08 anos de duração (CUNHA, 2007a). Em 1884 já havia também o curso de Odontologia.

Já em 1816 foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. De fato, a Escola não chegou a funcionar, sendo recriada em 1820 com o nome de Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil.

Com a ida de D. João de volta a Portugal em 1821, seu filho Pedro assumiu o título de imperador do Brasil. O Imperador governaria o Brasil até 1831, quando também retornaria a Portugal.

Mais importante para este trabalho é a figura de D. Pedro II. Nascido em 1826, foi grande intelectual e entusiasta das ciências em geral. Tinha interesse nas ciências da terra e exatas em especial, talvez por conta de sua mãe, a Imperatriz Leopoldina, formada na corte do Império Austro-Húngaro e também interessada em matérias como geologia.

Conta-se que o Imperador tinha especial interesse pela química. A sua formação científica e intelectual, aliás, tinha um objetivo claro: diferenciá-lo do pai, conhecido por ser mulherengo, aventureiro e temperamental por demais, muito parecido com a sua mãe, Carlota Joaquina, prejudicando muitas vezes os interesses do Brasil e, é claro, da elite que o compunha. Dessa forma, foram contratados professores renomados para a sua educação, incluso aí José Bonifácio, mineralogista de fama internacional⁸. Além disso, quando de seu reinado, Pedro de Alcântara financiou diversos profissionais brasileiros no exterior dando-lhes bolsas de estudo além de manter contato com grandes cientistas da época.

A partir dos 29 anos, Pedro II instituiu no Brasil um verdadeiro mecenato nos ramos da atividade literária, artística e científica. Pode-se sugerir que a iniciativa fazia parte de um projeto que implicava, além do fortalecimento da Monarquia e do Estado, a própria unificação nacional, que também seria cultural, isto é, “genuinamente nacional”. Este era feito com recursos pessoais do Imperador, que dispunha de uma quantia vultosa e fora dos trâmites legislativos e burocráticos, com a qual ele pôde exercer as funções que mais lhe pareciam caber às funções majestáticas: promover a cultura e trazer para o país aquilo que dificilmente nos chegaria pelos canais competentes: livros, obras de arte, coleções científicas e revistas. (SANTOS, 2004, p. 58).

O Imperador tinha, inclusive, um laboratório de química no palácio imperial, localizado no Rio de Janeiro. Muitos autores o consideram um grande estadista, talvez o maior que o Brasil já teve.

⁸ José Bonifácio era um talentoso mineralogista que descobriu quatro novos minerais na natureza, entre eles a petalita, elemento que permitiu a descoberta do elemento lítio, muito usado em baterias de eletrônicos e ligas metálicas reforçadas e também a andradita, batizada em sua homenagem.

O Imperador também viajou e trocou cartas com grandes intelectuais da época. Fez viagens à Europa e aos Estados Unidos, onde foi recebido com grandes honras e admiração. (BEZERRA, 2009).

Em relação à Educação, o Imperador tinha interesse especial no Colégio de Pedro II. Fundado em 1837, o próprio nome da escola revela suas intenções e nos dá elementos para entender o fascínio que a educação daquela época.

Pouco antes, em 1827, foram criados os primeiros cursos de Direito no Brasil, sendo estes o de São Paulo, no Largo do São Francisco e o de Olinda, posteriormente transferido para a cidade do Recife. (BRASIL, 1827). A Faculdade de Direito do Ceará só seria criada bem mais tarde, já no século XX, em 1903. Falaremos desta mais à frente.

Para o ingresso nas Faculdades de Direito havia duas condições básicas: idade mínima de 15 anos e aprovação em exames de Línguas Latina e Francesa, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria. Com a fundação do Colégio de Pedro II, a formatura na escola também acabou por tornar-se via de acesso ao ensino superior, privilégio negado às escolas provinciais. Isso foi feito por que a escola era administrada diretamente pelo poder central e considerada exemplo de excelência. (CUNHA, 2007a).

Anos depois, precisamente em 1854, começou a existir uma certa burocratização das Faculdades de Direito. O Imperador podia, por exemplo, nomear os diretores destas de acordo com a sua livre escolha. Os cursos também tiveram seus conteúdos curriculares determinados em lei. Os estudantes veriam, entre outros conteúdos, o Direito Romano, Análise da constituição imperial de 1824, Direito Marítimo, Comercial, Criminal e Administrativo. Também haveriam de obter uma formação humanística, com cadeiras de hermenêutica e economia política, sendo que estas só estavam presentes no último ano. (BRASIL, 1854).

Isso demonstra não apenas que o Império nutria certo interesse pela educação, mas que o Imperador em pessoa utilizava o poder moderador quando lhe era conveniente. Os cursos superiores eram a porta de entrada tanto para o serviço público bem como para o enriquecimento financeiro. Havia, portanto, uma classe dirigente ávida por uma emergência do ensino superior no Brasil.

3.2 Formação de professores de História: percurso e periodização

A formação de professores de história já percorre o Brasil há um bom tempo. Alguns movimentos historiográficos podem sugerir que questões relativas à formação de professores nesses cursos são mais recentes, quando não são.

Já desde os anos 30 pelo menos já havia a discussão sobre educação em cursos para formação de professores de história. A dicotomia licenciatura/bacharelado, relações da formação educacional e o repensar a formação dos historiadores no Brasil, porém, acontece apenas no final dos anos 70.

Nesse sentido, é preciso entender como se constituiu o que conhecemos como história. Segundo Gentil:

Foi somente a partir do século XVIII que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado. Isso ocorreu porque o predomínio de uma História apoiada na religião e marcada por concepções providencialistas predominou do Medievo ao século XVII; o curso da história humana definia-se unicamente pela intervenção da Providência Divina. O surgimento do Estado-Nação desviou pouco a pouco os até então objetivos existentes para o pragmatismo da política, transformando-se assim num princípio de legitimidade de poder. (GENTIL, p. 67).

No Brasil, A História passou a integrar os currículos de História principalmente após a criação do Colégio de Dom Pedro II, em 1837 (GASPARELLO, 2002) e, também, a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no mesmo ano.

É possível aferir, portanto, que a história no século XIX era parte de um projeto para a construção de uma identidade nacional. Nesse sentido, concordamos com Norbert Elias em seu livro “Os Alemães”, onde o autor mostra o confronto entre ideias humanistas e um ideário de nação:

Em relação com a auto-imagem nacional essa redução significou algo diferente. Indicou a subordinação de valores morais ou humanistas aos nacionais. Ainda não foi empreendida uma investigação sistemática dos processos de mudança social no decorrer dos quais uma imagem ideal da própria nação a que se pertence guindou-se muito alto, senão ao mais alto lugar do “nós-ideal” e no sistema de valores das mais importantes sessões das classes médias, e de um modo gradual, e talvez mais hesitante, também das classes trabalhadoras. [...] O desenvolvimento alemão servia muito bem a esse propósito (ELIAS, 1997, p. 131).

Avançando um pouco o tempo, chegamos ao século XX. No auge dos anos 30, houve mudança significativa no fazer historiográfico e, por consequência, em como se ensinava e aprendia a história. Esse movimento obviamente foi lento e gradual.

Na França na década de 1930 através dos estudos e esforços dos professores Marc Bloch e Lucien Febvre foi fundada a *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. A revista trazia críticas ao modo tradicional de fazer história e pretendiam mudar o foco da historiografia: de um fazer essencialmente narrativo e preocupado exclusivamente com a política, seria analítico e preocupado em escrever uma história mais humana e ampla.

O primeiro curso de história do Brasil foi o da Universidade de São Paulo (USP), fundado em 1934. A universidade, recém-criada, trouxe muitos professores estrangeiros para a sua constituição e fortalecimento. No campo da história destaca-se a presença do historiador francês Fernand Braudel, que tornar-se-ia uma referência da historiografia nos anos seguintes.

Nesse tempo, na USP, a formação pedagógica ficava a cargo do Instituto de Educação (Nascimento, 2013), e a ideia é que a universidade ficasse a cargo de formar as elites paulistas. A Faculdade do Largo do São Francisco já existia desde os 1800, mas não havia efetivamente uma universidade no estado.

Além desta, cabe ressaltar o curso de História e Geografia da UDF, Universidade do Distrito Federal. À época, o gestor da Instrução do Rio de Janeiro era Anísio Teixeira (FERREIRA, 2013).

A mesma autora discorre sobre a escolha do escolanovista para o cargo e a criação da UDF:

A indicação de Anísio Teixeira significava a defesa de um sistema escolar pública, gratuito, obrigatório e leigo. Empenhado em uma campanha em prol da expansão e da modernização do sistema escolar nos níveis primário e secundário, e considerando a formação de professores como um dos pilares da melhoria do ensino, Anísio buscou transformar a antiga Escola Normal, destinada à formação de professores primários, numa escola superior para professores, criando assim o Instituto de Educação. Avançando nesse projeto – em 4 de abril de 1935, sempre auxiliado por Anísio, Pedro Ernesto criou a Universidade do Distrito Federal.

O modelo predominante para a formação era o chamado “3+1”, com 3 anos de bacharelado e o último ano dedicado às licenciaturas. Nessa primeira proposta da UDF, no entanto, o curso durava apenas 3 anos e não 4.

Na UDF por exemplo os alunos tinham uma proposta de currículo voltada a uma formação essencialmente humanista. A história, é claro, tinha muito foco, mas havia outras disciplinas como Antropologia, Inglês, Sociologia. (FERREIRA, 2013).

A parte voltada para a educação era dada no último ano, com disciplinas voltadas à Filosofia, Psicologia e Prática de Ensino. As disciplinas eram divididas em blocos, sendo estes

o bloco de conteúdo, fundamentos e integração profissional. A parte do ensino era toda colocada no bloco de integração.

Na USP, segundo Nascimento (2013), havia disciplinas de Etnologia, noções de Tupi-guarani e Geografia. Após cursarem as disciplinas de conteúdo e fundamentos, da mesma forma que na UDF, os alunos iam para as disciplinas pedagógicas.

Logo após esse período, durante a II Guerra Mundial, é promulgada, no Brasil, a Reforma Capanema que enfatiza, dentre outros aspectos, o ensino patriótico e de forma aparentemente subliminar o culto à personalidade de Getúlio Vargas. A História ganha um aumento de carga horária durante esse período.

Em sequência, o Brasil entra no período da república nova e, depois, no regime de Ditadura Militar. O estudo da História é substituído pelos chamados Estudos Sociais. Os Estudos Sociais tiveram combate intenso pelas associações nacionais de história (Anpuh) e Geografia (AGB), criadas no meandro dos anos 1960.

Nos últimos anos os cursos de história vêm se expandindo, pelo menos até o final dos anos 2000.

Portanto, cabe aí uma problematização: como se estruturam os cursos de história hoje? Quais os parâmetros que levam esses cursos a funcionar?

Desde 2001 os cursos de história são regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas diretrizes estabelecem como os cursos de história deveria estar reorganizados a partir de então.

Na UFC, por exemplo, o curso passa por uma organização muito diferente da que vigorava até aquele momento. Estando conectado a uma demanda que vinha de Brasília, agora a prática de ensino ganhava grande destaque, passando a estar presente desde o primeiro dia de curso.

Sobre esse momento, assinala Passos (2007, p. 111)

Depois da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em 2002, os cursos de licenciatura da UFC começaram a se articular a fim de conhecer o seu conteúdo. A Coordenação das Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas, na gestão anterior, promoveu reuniões e seminários para esclarecimentos sobre o teor daquele documento legal. A maioria dos cursos de licenciatura já tinha iniciado de alguma forma debates sobre a revisão em suas estruturas curriculares, movida por diagnósticos que apontavam seus problemas e limitações.

O currículo está organizado, em termos de carga horária, da seguinte maneira: Total de 2800 (duas mil e oitocentas) horas distribuídas em 8 (oito) semestres, sendo 1800 (mil e oitocentas) horas de conteúdo científico cultural, 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado e 200 (duzentas) horas de atividades complementares.

Será então que a prática, que ganha tanto destaque no currículo escrito, estará presente também no vivido? E principalmente, quais são os fatores que levam muitos docentes de história a cursarem uma pós-graduação em Educação a partir disso?

Para responder a essa pergunta é preciso compreender que, embora ganhe destaque em virtude de uma política, isso não significa que a prática profissional é necessariamente a protagonista.

As razões para isso são diversas, mas, fazendo uma análise, é possível entender que o licenciado hoje está tão habilitado para o exercício do fazer historiográfico e trabalho em arquivos, museus, patrimônio quanto o bacharel.

O bacharelado em história da UFC por sinal não formou mais que 30 alunos sendo que funcionou de 1988 a 2014.

Nesse sentido, é importante pensar como os cursos se constituem, sendo que a graduação é o momento onde os professores se formam e começam a problematizar questões pertinentes para a sua carreira, entre elas a escolha de uma pós-graduação.

4 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UMA POLÍTICA VOLTADA AO DESENVOLVIMENTO

A pós-graduação é, por excelência e natureza, o lugar onde se concentra a maior parte da produção científica nacional. Em um país com históricos lapsos de apoio à ciência e a profissão de pesquisador não regulamentada, é na formação de mestres e doutores que recai a responsabilidade sobre o desenvolvimento de um novo produto tecnológico, uma vacina ou estudos sobre fenômenos sociais.

Assim, neste capítulo será discutida a relevância da pós-graduação enquanto nível de ensino, trazendo um pouco de sua história e relevância para a universidade brasileira, estabelecendo conexão com o capítulo anterior. A partir disso elaboramos os seguintes problemas: como a pós-graduação se estabelece no Brasil como política de estado? Qual o papel da Capes e da avaliação dos PPG no processo de consolidação desse nível educacional? Como a Capes enxerga e fomenta a formação docente em nível de graduação e pós-graduação?

Pretende-se, dessa forma, estabelecer um entendimento de que a pós-graduação está constituída como política de estado por pelo menos 55 anos a partir da promulgação do parecer Sucupira, em 1965.

Para tanto, este texto está dividido em 4 partes. Na primeira parte uma trajetória histórica da pós-graduação brasileira, estabelecendo conexões diretas com os pareceres, leis e planos que regem este nível de ensino há quase 60 anos. Entende-se que esta trajetória ratifica o status deste nível de ensino como único a efetivamente alcançar a excelência internacional, estabelecendo o Brasil como um dos maiores produtores científicos mundiais.

A partir disso a segunda parte deste capítulo irá tentar compreender e analisar elementos que regem a pós-graduação brasileira nos dias de hoje: a avaliação de **todos** os PPG do país pela Capes, iniciada ainda nos anos 1970 e também o sistema qualis, que mede a qualidade dos artigos publicados por pós-graduandos e corpo docente.

Em sequência, discute-se o papel da Capes para a formação de professores no Brasil: como ela deixou de ser órgão de fomento e avaliação apenas da pós-graduação e passou a atuar também na graduação, partindo da lei 11.502/07.

A partir da lei de fomento à formação docente pela Capes, argumenta-se em relação aos mestrados profissionais criados para tal fim, com especial atenção ao profhistoria, dedicado evidentemente à área de história e formação de historiadores em nível de mestrado para atuação na educação básica.

Com todas essas discussões, intenta-se compreender um pouco mais sobre o universo da pós-graduação brasileira e como ele está configurado na atualidade.

4.1 Pós-graduação brasileira *stricto sensu*: 60 anos de trajetória

Neste tópico pretendemos discutir as concepções do que a pós-graduação significa no Brasil em termos educacionais e quais são os marcos que definem como este nível de ensino funciona no país. Para isso, nos apoiamos em documentos como o Parecer Sucupira (1965) e os 6 Planos Nacionais de Pós-graduação, lançados entre 1975 e 2010, além de traçarmos, em paralelo, gráficos sobre como a área cresceu e se desenvolveu em solo nacional.

Sendo assim, pode-se considerar que a pós-graduação é o último nível de ensino em termos de hierarquia. Dividida em 3 etapas, cada uma com características próprias: os cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) e cursos de mestrado e doutorado (*stricto sensu*).

Nesse sentido, utilizam-se os estudos de Motta (2014), Gouvêa (2012), Lindino (2005), Cirani, Campanario e Silva (2015), Kuenzer e Moraes (2005), além de documentos da própria Capes para fundamentar os estudos acerca dessa área. Assim, este tópico tem como problemática como se deu a constituição da pós-graduação brasileira e por quais razões é possível dizer que a mesma se constitui enquanto política de estado neoliberal.

4.1.1 O início e a atualidade da pós-graduação brasileira e da CAPES

Para entender como a pós-graduação no Brasil teve impulso, é importante voltar um pouco no tempo e analisar as políticas científicas das décadas anteriores àquela que consideramos como marco inicial, a de 1960.

Como já trabalhado no capítulo anterior, as primeiras instituições de ensino superior do país foram sendo formadas a partir, principalmente, da chegada da Família Real ao país, em 1808. Contudo, eram escolas separadas e sem um constituinte efetivo de universidade, o que só aconteceria no século XX.

Dessa forma, a partir da década de 1930, se inicia a oferta de cursos de especialização *lato sensu* em território nacional. Hoje, os cursos chamados de *especializações* são cursos regulamentados pela resolução número 1, de 6 de abril de 2018 (BRASIL, 2018). Além disso, não conferem diploma, mas certificado de conclusão.

Os cursos de especialização tiveram início ainda na década de 20 do século passado, ou seja, já é uma trajetória longa e considerável. Em 1931, a partir do decreto 19.851, ficou estabelecido que as universidades brasileiras poderiam conferir o título de doutor a candidatos que concluíssem cursos normais, técnicos ou científicos e apresentassem contribuição inédita ao seu respectivo campo do saber através de apresentação de tese (BRASIL, 1931). Esse título estava destinado àqueles que tinham por vontade seguir a carreira docente.

No entanto, Cury (2005), assim como CAPES (2011) entendem que o primeiro curso do tipo no território nacional foi o doutorado em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, criado em 1931. Até a criação da própria Capes, 20 anos depois, era o único curso do tipo em todo o território nacional. Há de se distinguir, porém, curso de pesquisa, uma vez que um curso demanda organização institucional, curricular e docente, enquanto que a segunda não necessariamente segue essa ordem.

Pode-se considerar, dessa forma, que o título de doutor era feito de forma pouco articulada e de uma maneira quase que artesanal. Há de se considerar ainda que não havia o curso de mestrado, hoje uma etapa fundamental para os aspirantes à obtenção do grau de doutorado, sendo que o título de doutor era obtido diretamente.

Portanto, não havia uma institucionalidade da pós-graduação ou órgão que o regulasse como há atualmente. A pesquisa então não obedecia aos critérios de estar ligada a um programa específico sendo então determinada uma direção curricular. E além disso não havia um orientador, mas sim um diretor de pesquisa, apesar dos dois serem hoje equivalentes.

Nota-se, portanto, que a história da pós-graduação no Brasil tem, portanto, uma trajetória histórica de pelo menos 90 anos.

Os cursos daquela época, é claro, eram muito diferentes dos atuais. Em primeiro lugar, não havia uma normativa que controlasse o formato e a oferta desses cursos como há agora.

Em segundo lugar, especializar-se em termos *lato sensu* era praticamente uma coisa inexistente no Brasil até pelo menos os anos 50. Mestrado e doutorado no país nem existiam em conjunto pelo menos até o final dessa mesma década.

Também no mesmo decreto está prevista a formação de “doutores”

Cabe dizer, porém, que a partir da II Guerra Mundial esse cenário se modifica. Havendo a necessidade de uma modernização por conta da modificação da geopolítica internacional, o Brasil também entrou em um novo patamar em termos de pesquisa.

Naquele momento, o país enfrentava uma ditadura há pelo menos 8 anos, quando da implantação do Estado Novo varguista. Esse estado novo tinha algumas características semelhantes ao fascismo, entre elas o nacionalismo⁹. Era essa ideia de um estado nacional forte que estabeleceu um dos pilares fundamentais para o estabelecimento da pesquisa como política de estado.

No entanto a cultura científica brasileira é mais antiga. Já no século XIX havia pesquisa de intensa qualidade sendo feita no país. Personagens importantes da história do Brasil se interessavam pela ciência, tais como a Imperatriz Leopoldina, José Bonifácio, o patriarca da independência, e também D. Pedro II assim como a sua filha, a princesa Isabel.

Em 1808, quando da vinda da família real portuguesa às terras brasileiras, foram formadas as primeiras instituições de educação superior como vimos no capítulo anterior. Nesse sentido, havia uma elite que estudava na Europa e ocupava os cargos de maior destaque na burocracia brasileira.

A família real, contudo, não trouxe apenas fidalgos e integrantes da elite portuguesa, como também a sua biblioteca real, à época uma das maiores do mundo, com 60 mil volumes.

Schwarcz (2002) relata que a biblioteca era um tesouro real, admirada por D. João VI. Embora os volumes da biblioteca real tenham sido todos empacotados, ficaram esquecidos no cais do porto de Lisboa, só chegando ao Brasil em junho de 1811 tendo o arquivista Luiz Joaquim dos Santos Marrocos como seu encarregado. Marrocos e seu pai, Francisco José, eram os responsáveis pela manutenção da biblioteca em Lisboa. Foi este acervo que deu origem ao que hoje é a Fundação Biblioteca Nacional localizada na cidade do Rio de Janeiro.

Assim, retornando ao século XX, chegamos à década de 1930. Nesse período o Brasil passou por avançada industrialização movimentada principalmente pelo modelo desenvolvimentista adotado por Getúlio Vargas.

Dessa forma, não podemos entender a constituição de pesquisa sem percebermos as influências do capitalismo contemporâneo, especialmente o financeiro, no processo de industrialização dos países centrais e, no caso do Brasil àquele tempo, periféricos.

O processo de modernização da indústria é o alicerce da sociedade de consumo que é a base do sistema capitalista de venda e lucro. Porém, não se constitui indústria, e entende-se

⁹ Apesar do governo Vargas levantar algumas características do nazi-fascismo como um certo autoritarismo, exacerbação do líder e nacionalismo, não se considera que o mesmo seja um regime fascista, uma vez que não havia política de eugenia e nem um partido que intermediasse a relação povo/estado, distanciando os regimes embora haja algumas semelhanças.

aqui essa instituição não como necessariamente uma fábrica com operariado, mas todo o processo produtivo, seja ele material ou intelectual, sem mão de obra especializada. E é justamente nas universidades e institutos de pesquisa que formam os profissionais para essas funções nas mais.

No entanto, cabe salientar que no Brasil o processo de industrialização e modernização da economia foi bastante tardio. Na Europa isso ocorreu no século XIX como assinala Hobsbawm (2018, p. 60):

Poucos observadores, em 1849, poderiam ter vaticinado que 1848 seria a última revolução geral no Ocidente. As reivindicações políticas do liberalismo, radicalismo democrático e nacionalismo, apesar de excluírem a “república social”, viriam a ser gradualmente realizadas nos setenta anos seguintes na maioria dos países desenvolvidos. [...] A razão principal disso reside na transformação e expansão econômica extraordinárias dos anos entre 1848 e o início da década de 1870. Foi o período no qual o mundo se tornou capitalista e uma minoria significativa de países “desenvolvidos” transformou-se em economias industriais.

O autor ainda discorre sobre o aumento significativo em termos de industrialização e expansão das exportações em alguns casos, como o da Inglaterra, que na década de 1850 experimentou um aumento em exportações de algodão nunca visto (HOBBSAWM, 2018).

Dessa maneira, é possível afirmar que o capitalismo à brasileira é tardio, sendo que o país se formou economicamente em bases agrárias com o modo de *plantation* e também a partir de uma elite monocultora. Primeiro com o açúcar, depois com o café, no que a historiografia tradicional brasileira chama de “ciclos” econômicos, usados para explicar a história do Brasil a partir de uma perspectiva essencialmente marxista.

Nesse sentido, com a expansão do segundo setor no país, ficou clara a necessidade da mão de obra qualificada para tal. Porém, é nos anos 1950 que a pós-graduação *stricto sensu* efetivamente começa no país.

Para entender um pouco sobre essa lógica é necessário ir até o ano de 1951. Foi neste mesmo ano que foram criadas as duas agências de fomento mais importantes do país, a CAPES e o CNPq.

A CAPES, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, teve início não com a nomenclatura atual, mas sim Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Seguindo a tendência dos anos 1930, o segundo governo Getúlio Vargas cria a campanha para o fortalecimento das nascentes universidades federais, principalmente.

Ainda assim, Gouvêa (2012) alerta para o fato de que a política científica do país não estava necessariamente baseada no modelo do capital. Essa mudança, para o autor, só viria

nos anos 1960. No entanto, o decreto 29.741, de 11 de julho de 1951, que instituiu a CAPES, diz em seu artigo 2º (BRASIL, 1951):

“A campanha terá por objetivos:

- a) Assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.
- b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos.

E em seu artigo 3º o decreto também coloca parâmetros a fim de executar os objetivos, devendo a comissão “promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade;”, entre outros.

Dessa forma, entende-se que a política científica do país estava diretamente conectada aos interesses do privado no país ainda na década de 1950 a partir da criação da CAPES. A instituição, como se pode perceber, foi criada não apenas para fortalecer as universidades com corpo docente qualificado, mas também para que esse corpo docente formasse mão de obra que pudesse contribuir na indústria. Era uma política desenvolvimentista, pelo menos em sua concepção.

Apesar disso, como alerta Dias (2012), apesar das ideias constituídas, a industrialização não teve impacto significativo em termos de política científica e tecnológica, uma vez que o Brasil acumulava, naquela época, características de países periféricos: extrema concentração de renda, salários baixos e mercado consumidor interno atrofiado.

Assim, a CAPES teve por secretário geral o educador Anísio Teixeira, convidado pelo Ministério da Educação e Saúde para assumir o cargo. Teixeira teve de lidar com grupos que Gouvêa (2012) nomeou de “pragmáticos” e “políticos”. O primeiro grupo “tinha a sua atenção voltada para a falta de técnicos para atender ao plano governamental de reequipamento nacional” (p. 380) enquanto que o segundo enxergava na CAPES a grande chance de uma mudança estrutural na universidade brasileira, resultando em uma política científica duradoura e menos suscetível a inconstâncias.

Apesar das possibilidades levantadas pelo decreto de criação, a Capes nunca dispôs de recursos suficientes para a execução de seus objetivos, quer fosse no meio do século passado ou mesmo após o golpe de 2016, onde a Coordenação perdeu boa parte de seus recursos orçamentários em um claro ataque às universidades e à ciência brasileira.

Com a criação da Campanha e o fortalecimento do movimento em relação às universidades brasileiras, teve início movimento para a criação dos primeiros mestrados do país.

Na década de 1950 a UREMG, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, atual Universidade Federal de Viçosa (UFV), estabeleceu uma parceria com a Purdue University, localizada em Indiana, Estados Unidos, para a formação de seu quadro docente. Os professores da UREMG iam aos EUA para aperfeiçoamento assim como os docentes da universidade estadunidense vinham ao Brasil para ajudar na formação de quadros e elaboração de projetos científicos.

Dessa forma, o primeiro mestrado no modelo americano do “Master of Science” surgiu em 1961. O curso, à época chamado de mestrado em Hortaliças, hoje está renomeado como Fitotecnia (Produção Vegetal) estando em pleno funcionamento e recomendado pela Capes. A primeira dissertação de mestrado (porém com o nome de “tese”) defendida no Brasil teve lugar na UFV ainda no mesmo ano, no dia 19 de dezembro com o título “Efeitos da irrigação e aplicação de cálcio sobre a incidência de podridão do fruto do tomateiro”.

Há de se perceber, assim, que os primeiros cursos de mestrado não necessariamente seguiam a estrutura que agora vigora em relação à sua organização curricular, tempo de conclusão, entre outros. Eram iniciativas isoladas que tinham por objetivo fortalecer a pesquisa brasileira, sedimentando o crescimento de universidades que ainda estavam engatinhando nesse sentido.

Dentro desse contexto, Motta (2014) assinala que essa foi uma das iniciativas pioneiras no país, junto com o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e a COPPE/UFRJ, núcleo onde se faz pesquisa em engenharia formado em 1963. O primeiro mestrado foi o de Engenharia Química, iniciado no mesmo ano e mais antigo da área no país.

Outra iniciativa pioneira no país foi a criação do mestrado e doutorado em matemática em 1962 no IMPA, Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, que é uma instituição de pesquisa de excelência em matemática, sendo considerada um dos grandes centros mundiais de pesquisa na área. O IMPA, porém, começou a conferir os títulos de mestre e doutor apenas em 1970, sendo que antes quem os fazia era a UFRJ.

Todas essas iniciativas eram ações sem ter necessariamente uma conexão direta com o governo, normalmente parcerias com institutos estrangeiros como a United States Agency for International Development (USAID, Fundação Ford, entre outros, muito embora a Capes estivesse dando seus primeiros passos, assim como o CNPq no fomento à ciência.

Em 1964 há uma mudança radical nesse cenário. O golpe civil-militar¹⁰ transforma subitamente os setores estatais e privados, entre eles, é claro, a educação. O golpe foi sendo germinado aos poucos para evitar um suposto golpe da esquerda em curso, fato que nunca ocorreu.

Em relação a este trabalho cabe destacar a categorização de Motta (2014) acerca da ditadura e as universidades. O autor assinala que o regime estabeleceu uma espécie de “modernização autoritária”, onde fez investimentos em pesquisa ao mesmo tempo em que reprimia politicamente os opositores do regime, mesmo nas IES daquele período. O AI-5, levanta o autor, tinha por prioridade perseguir estudantes subversivos, mas também foi bastante duro com lideranças intelectuais brasileiras, algumas das quais constituíram carreira sólida no exterior e depois retornaram do exílio.

Dessa forma, a pós-graduação passou a ser um dos eixos de debate dentro do MEC, era uma demanda que, como vimos, fez parte dos embates na nascente Capes na década anterior.

Logo após o golpe de 1964 veio aquilo que seria o marco da institucionalização da pós-graduação brasileira. O parecer 977/65, que ficou conhecido como “Parecer Sucupira”, uma vez que Newton Sucupira¹¹ fora seu idealizador e relator, trazia informações sobre o modelo de pós-graduação que o país deveria adotar.

O documento baseia-se fortemente no sistema norte-americano de pós-graduação, os chamados *colleges*, onde o estudante que já obteve o grau de bacharel quer continuar seus estudos.

A pós-graduação seria, portanto, o lugar de qualificação profissional para aqueles que desejavam obter os graus de mestre e doutor, possibilitando o desenvolvimento de uma cultura científica e de pesquisa para o país.

Cury (2005) salienta a ideia de que esse incentivo aos estudos superiores estava na ordem do dia também pelo fato do Brasil ser um país que nunca havia incentivado efetivamente a pesquisa na forma de política pública, ou seja, como um objetivo do estado frente às necessidades da população.

¹⁰ Há hoje o consenso de que o golpe pode ser chamado de civil-militar, uma vez que houve intenso apoio de setores da sociedade civil como empresários, políticos, profissionais liberais, entre outros, à queda do governo Jango por militares para evitar a imposição de uma ditadura comunista do país em tempos de guerra fria.

¹¹ Newton Lins Buarque Sucupira nasceu em 1920. Era alagoano de Porto Calvo, cidade que está a aproximadamente 60 km de Maceió, capital do estado. Era advogado de formação e foi docente na Universidade Federal de Pernambuco e professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Morreu na cidade do Rio de Janeiro em 2007, aos 87 anos.

A partir de 1964 a Capes também iniciou o fomento aos estudantes de pós-graduação através da concessão de bolsas de estudos para aqueles que desejavam se aperfeiçoar nesse nível de ensino. O decreto 54.356/64, assinado pelo presidente Castelo Branco, permitia a concessão de bolsas a brasileiros no país e no exterior bem como a estrangeiros que desejassem realizar estudos de pós-graduação em solo nacional.

Pode-se afirmar, dessa maneira, que o sucesso da política científica nacional se deve em grande parte aos esforços tanto do estado, com exceção do governo Collor, quanto da comunidade acadêmica.

Assim, entre os anos de 1961 e 1974 ocorre o que pode ser chamada de primeira grande expansão da pós-graduação brasileira. Essa primeira expansão marca o nascimento e o início da consolidação da pós-graduação como política de estado.

A tabela 1 mostra a expansão do total de programas com cursos de mestrado e doutorado existentes no país entre 1961 e 1974, contando-se também os programas apenas com cursos de mestrado o número seria de aproximadamente 600 em 1974 (MOTTA, 2014).

TABELA 1: EXPANSÃO DOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO NO BRASIL ENTRE 1961 E 1974.

Ano de Criação	Total de cursos novos	Total acumulado
1961	06	06
1962	03	09
1963	07	16
1964	07	23
1965	11	34
1966	07	41
1967	12	53
1968	21	74
1969	26	100
1970	62	162
1971	64	226
1972	71	297
1973	61	358
1974	45	403

A tabela evidencia que os anos da ditadura foram fundamentais para a política científica brasileira bem como a expansão da infraestrutura de pesquisa presente no país. Também deixa claro que os estudos de pós-graduação eram uma prioridade para a área educacional.

Apesar da institucionalização com o parecer 977/65, apenas com a reforma universitária de 1968 é que houve efetiva regulamentação do ensino de pós-graduação no Brasil.

Em seu artigo 17 (BRASIL, 1968), a reforma deixa claro que poderão ser ministrados cursos de pós-graduação para aqueles que possuírem diploma de graduação e preencham as condições caso a caso.

Poucos anos depois, em 1970, foram instituídos os Centros Regionais de Pós-graduação. A ideia era que a formação fosse feita em “polos”, como Recife, Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, em instituições como USP, UFRJ, UFPe, UFMG e UFRGS.

A ideia dos polos era: formar docentes mais bem qualificados; potencializar a pesquisa científica no Brasil e preparar mão de obra qualificada para o sistema produtivo. Os objetivos encaixam-se perfeitamente na ideia de que o sistema universitário é planejado com objetivo de fornecer capital humano para alimentar o sistema capitalista, visando assim uma manutenção do sistema econômico vigente e as estruturas de sustentação desse modelo.

A tentativa foi, no entanto, fracassada. Logo o governo esqueceu-se do sistema regional e passou a fomentar a ideia de que todas as universidades que pudessem

Em 1975, no entanto, o governo Geisel percebeu que precisava de um plano específico para a pós-graduação. Havia uma concorrência enorme entre a Capes e o próprio MEC e os funcionários da área econômica do governo, que não apenas controlavam a gestão de recursos, mas também boa parte da criação e formulação de políticas educacionais da época.

A Capes, porém, conseguiu o protagonismo que desejava e foi a grande protagonista da formulação do I Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG). Este plano teve vigência entre 1975 e 1979, combinado com o II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) e com o II PBDCT, Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Como visto anteriormente, o número de cursos de pós-graduação havia aumentado sobremaneira nos 10 anos anteriores à constituição do plano. De 23 em 1964 havia agora mais de 400 cursos em 1975, boa parte deles na região sudeste, o que permanece até hoje.

As principais ideias do plano eram:

Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe um financiamento estável; elevar os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, aumentando o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, assegurando a melhor qualidade possível dos cursos; planejar sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do País, minimizando a pressão atualmente suportada por esta parte do sistema universitário, aumentando a eficácia dos investimentos, e ampliando o patrimônio cultural e científico. (BRASIL, 1975, p. 12).

Mostra-se, portanto, que havia ainda uma latência em relação à pós-graduação. Dessa forma, o PNPG vinha para estabelecer definitivamente os cursos de mestrado e doutorado não apenas como prioridade de um governo, mas uma política de estado permanente.

No período de vigência do I PNPG foi criada a tão conhecida avaliação de cursos de pós-graduação da Capes. Criado em 1977, foram instituídas as comissões de assessores por área, e foi estabelecido o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), sistema que vigora até os dias atuais (BARATA, 2016).

A avaliação era feita a partir de conceitos, que variavam entre a letra A e a letra E. Esses conceitos definiam a qualidade do curso através de preceitos qualitativos e quantitativos.

No início da década de 1980 é lançado o II PNPG. Este institucionalizou a avaliação da pós-graduação, dando um ar mais oficial a esta. Os principais objetivos ainda eram a formação para a docência e provimento de quadros para as universidades públicas, principalmente. Este plano teve vigência de 1982 a 1985.

Em 1985 o regime militar finalmente cai após 21 anos. Durante esse período houve não apenas a institucionalização da pós-graduação bem como a criação de planos e instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa no país. Os objetivos, porém, eram alimentar o capital financeiro com mão de obra qualificada para atuação em setores produtivos diversos.

Logo em seguida, em 1986, é lançado o III PNPG. Sendo o primeiro a ser lançado após a ditadura militar, este carrega um peso significativo na construção enquanto política pública.

Mais uma vez a pós-graduação brasileira cresce a olhos vistos. O ritmo de expansão continuava forte e agora havia a avaliação da Capes. Diferentemente do modelo atual¹², a mensuração de qualidade se dava por letras e não números.

Nesse sentido o modelo de pós-graduação preferido pelo estado mudava. Se entre 75-85 a ideia era a formação de docentes, a partir daí o plano já ia mudando:

Consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo. (BRASIL, 1986, p. 195).

Abaixo mostramos quadro evolutivo da pós-graduação no país entre 1975 e 1985. Este quadro está junto ao III PNPG.

¹² A descrição detalhada de como funciona a avaliação será feita no subcapítulo seguinte a este.

Tabela 2 – Comparativo da pós-graduação brasileira 1975/1985.

Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação - 1975/1985		
Aspectos comparativos	1975	1985
Total de programas de mestrado, cadastrados	370	787
Total de programas de doutorado, cadastrados	89	325
Total de professores envolvidos com atividades de pós-graduação	7.500	20.900
Total de docentes com doutorado ou livre-docência que atuam na pós-graduação	4.000	10.000
Formação de mestres	4.000 (acumulado)	4.000 (por ano)
Formação de doutores	600 (acumulado)	600 (por ano)
Tempo médio de titulação para mestrado	S/I*	5 anos
Tempo médio de titulação para doutorado	S/I *	5,5 anos
Percentual de alunos matriculados que atingem a titulação (por ano)	15%	15%
Índice de evasão de alunos do total de alunos matriculados (por ano)	50%	45%
Cursos de mestrado com bom desempenho	51%	62%
Cursos de doutorado com bom desempenho	46%	60%

Fonte: III PNPG, 1986, p. 197.

Nota-se, portanto, uma tendência de crescimento desde o início da década de 60 até então. Em realidade essa tendência nunca diminuiu. Isso se deve ao fato do Brasil ter uma geografia muito extensa. Mesmo assim uma diferença se mantém: o Sudeste ainda nos dias de hoje possui 45% dos PPG.

Além disso, percebe-se uma meta de formação quantitativa de mestres e doutores. Ou seja, não bastava aumentar o quadro, havia um número certo a ser alcançado e, se possível, superado. Essa é uma das razões pelas quais ainda hoje o abandono de mestrado e doutorado é um problema para os programas perante a Capes.

E também é interessante observar que a avaliação começa a ser um fator presente quando da formulação das políticas do setor. “bom desempenho” é a palavra para definir cursos que atingiram notas suficientes.

Em 1989, Fernando Collor, proveniente do estado de Alagoas, é eleito presidente. O mesmo tentou acabar com a Capes e conseguiu no dia 15 de março de 1990, através da medida provisória n. 150. A pressão, no entanto, foi muito forte para que o órgão retornasse. Essa extinção é vista pela própria Capes apenas como um pequeno interstício, uma vez que durou apenas 29 dias, tendo a Capes retornado no dia 12 de abril. A partir de então ela se torna fundação, o que significa que poderia gerir seus próprios recursos. Nesse período era presidida por uma socióloga, a professora da USP Eunice Durham.

Na gestão Durham a avaliação da Capes passou por mudanças e também houve a inclusão do programa Norte de pós-graduação, que visava corrigir a distorção nessa região do Brasil. A crítica, porém, é que ainda em 2018 a região tem pouquíssimos programas e a maioria concentrados em cidades maiores, como Belém ou Manaus. A razão para isso parece óbvia: a região não é atrativa para doutores mais experientes e é considerada periférica em termos econômicos, por exemplo.

Tabela 3 – Evolução do SNPG: número de cursos.

Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação: Número de cursos

Nível	1976 (1)	1990	1996	2004 (21/maio)	Taxa geométrica (% ao ano)		
					2004/1976 (27a 5m)	2004/90 (13a 5m)	2004/96 (7a 5m)
Mestrado	490	975	1.083	1.959	5,2	5,3	8,3
Doutorado	183	510	541	1.034	6,5	5,4	9,1
Total	673	1.485	1.624	2.993	5,6	5,4	8,6

Fonte: V Plano Nacional de Pós-graduação, 2004, p. 28.

É possível aferir pela foto que o crescimento do número de cursos de pós-graduação foi significativo e contínuo entre 1976 e 2004. A partir da década de 1990, porém, há um aumento em termos de porcentagem, principalmente em relação aos cursos de doutorado, que não apenas foram se distribuindo geograficamente como também deixavam clara a necessidade que o país tinha na formação de doutores.

Foi a partir de 2003 que houve um salto significativo. Segundo a própria CAPES:

Os dados da pós-graduação brasileira indicam que [até 2003] todas as áreas do conhecimento apresentaram crescimento expressivo ao longo dos anos, com algumas oscilações, e que a tendência vem sendo nitidamente positiva. Apesar do expressivo aumento no número de cursos e de egressos na pós-graduação, constata-se ainda a necessidade da formação de quadros docentes para atuar nos diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2004, p. 27).

Segundo o próprio PNPG de 2004, o número de cursos de doutorado entre 1996 e 2004 praticamente dobrou. Isso mostra uma tendência cada vez maior de formação de doutores, com metas definidas em relação ao quantitativo que deveria ser formado. Ainda segundo o documento isso seria necessário por uma formação dos quadros docentes. A diferença, porém, é que agora a educação básica começava a aparecer como uma preocupação. No entanto, uma lei de 2007 mudaria esse quadro.

Em 2007 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a lei 11.502/2007. Essa lei altera fundamentalmente o papel da Capes em relação ao processo formativo de profissionais num todo. O órgão, no entanto, continuaria a ser a instância máxima em termos de fomento e avaliação da pós-graduação. Isso não foi modificado.

A lei diz o seguinte no seu artigo 2º:

A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado. No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas. (BRASIL, 2007, p. 1).

A “Nova Capes”, como foi chamada a partir da criação desta lei, agora também era responsável por políticas de formação para a educação básica. E isso teve reverberações fortes em todos os campos das licenciaturas assim como na pós-graduação.

Em primeiro lugar foram criados diversos programas para fomento da formação de licenciados e professores já atuantes na educação básica. A pós-graduação voltada para especificamente para este público foi criada apenas na década seguinte.

Assim, programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, PARFOR; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID,

facilmente os dois mais conhecidos. Além destes, Observatório da Educação, OBEDUC; Observatório da Educação Escolar Indígena; Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores, LITE; Programa Novos Talentos; Programa de Consolidação das Licenciaturas, PRODOCÊNCIA; Programa de Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas; Programa de Apoio a Olimpíadas Científicas.

Essas iniciativas denotam uma mudança significativa dentro da Capes. Em relação à pós-graduação não houve mudanças imediatas. No entanto, é interessante notar que todos esses programas vinham do mesmo órgão que regula a pós-graduação, sendo que a partir daí a conexão entre docente da educação básica e pós-graduação estava mais próxima, exatamente o que este trabalho trata.

O Pibid começou em 2007 como um programa para estimular estudantes de licenciatura dentro das escolas. Ao contrário do estágio supervisionado obrigatório, o Pibid é um programa com bolsa e supervisão direta de um docente da escola selecionada (este também bolsista) e da universidade, colocada como instituição promotora.

Em um primeiro momento, assim como a pós-graduação, o Pibid atendeu prioritariamente às Ciências Exatas e Biológicas, matemática, química, física e biologia. Em 2009 o programa começou a atender a áreas como filosofia, história, letras etc.

O PARFOR foi uma ação planejada para a obtenção do grau de licenciado por professores leigos, tanto os que não possuíam formação como aqueles que ministravam aulas de disciplinas alheias à sua formação, obtendo a sua segunda licenciatura.

O programa erra de maneira singular ao tentar forçar os docentes que já são graduados a atuarem em áreas que não tem preparação ou interesse, unicamente para preenchimento de carga horária. Evidente que não são todos os casos.

Após essa mudança ocorrem diferenciações interessantes quanto aos cursos de mestrado e doutorado. Em 1998 a Capes reconhece os mestrados profissionais e os regulamenta. A regulamentação dos doutorados profissionais viria quase 20 anos depois, apenas em 2017. Esses cursos de mestrado (não falaremos dos doutorados pois não há doutores formados nessa modalidade) são diferentes dos cursos tradicionais, os chamados “acadêmicos” na medida em que, quando regulamentados pela primeira vez, em 1998, pressupunham que:

A necessidade da formação de profissionais pós graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística; a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação; a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional. (BRASIL, 1998, p. 1).

Além disso, profissionais formados por esse tipo de mestrado teriam, teoricamente, uma formação mais voltada a práticas profissionais e, dependendo da área, mercado. Diferentemente dos mestrados acadêmicos, que formam pesquisadores, principalmente. Isso não impede, no entanto, que o egresso do mestrado profissional ingresse no doutorado acadêmico e acabe se tornando professor de alguma instituição de educação superior.

Hoje há, inclusive, diretorias de mestrado profissional em todas as 49 áreas de conhecimento da Capes, dada a importância que esses cursos obtiveram ao longo do tempo.

O mestrado profissional seria, portanto, um tipo de pós-graduação *stricto sensu* voltada essencialmente para problemas relativos ao mercado de trabalho.

Hoje a Capes criou uma modalidade de mestrados profissionais somente para professores, os chamados “profs”. O primeiro foi o ProfMat, uma modalidade de mestrado em rede nacional para formação de professores de matemática. Em seguida, veio o ProfLetras, inspirado no primeiro. Hoje já existem em várias disciplinas, inclusive na história.

O chamado ProfHistória é, assim como os citados Mat e Letras, um mestrado em rede nacional que tem por objetivo a qualificação e valorização do docente de história da educação básica. É coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Embora coordenado pela UFRJ, muitas universidades participam da promoção do curso, iniciado em agosto de 2014. Entre elas estão Unicamp, UFPe, UFSC, UFRGS, UFRN, UFPR, UFF, ou seja, universidades que tem tradição na formação de historiadores em nível de graduação e pós-graduação. No Ceará há a representação da Universidade Regional do Cariri, URCA.

O curso divide-se em 3 linhas de pesquisa:

- 1) Saberes históricos no espaço escolar;
- 2) Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão
- 3) Saberes históricos em diferentes espaços de memória.

A integralização do curso se dá durante 4 semestres, assim como qualquer curso de mestrado acadêmico e a estrutura curricular é dividida em 420 horas, o que no sistema de créditos corresponde a 28. Para se ter uma ideia, os PPGE UFC e UECE contam com 30 créditos para integralização e recebimento de título.

Essas 420 horas divididas em 2 anos contemplam:

Semestre 1 – Disciplina obrigatória Teoria da História; Disciplina obrigatória História do Ensino de História; Optativa.

Semestre 2 – Optativa e Seminário de Pesquisa

Semestre 3 – Seminário Tutorial e disciplina eletiva (de livre escolha)

Semestre 4 – Dissertação

Portanto, há uma proposta clara de formação para os professores da educação básica. Não apenas um fortalecimento em teoria da história, fundamental para a compreensão de como funciona a produção do saber histórico, mas também uma interface clara com o ensino de história.

Consideramos que cursar um mestrado ou doutorado é elemento constitutivo fundamental para o docente na escola. Para tanto, o professor deve ter uma formação que o auxilie enquanto ser crítico bem como também em seu trabalho na escola.

Sobre isso, concordamos com Ludke, Magalhães e Portela (2012):

A questão da pesquisa do professor da educação básica, ou do professor pesquisador, além das dificuldades de natureza material, organizacional e de formação, ainda sofre as de cunho epistemológico (que pesquisa é essa? Como se define, como se reconhece?) e até ideológico (será bom confundir o trabalho do professor e o do pesquisador?). Mas alguns argumentos poderosos se levantam para neutralizar esses obstáculos; o mais forte deles, a nosso ver, aponta a atividade de pesquisa e a formação para ela como importantes aliados do desenvolvimento profissional do professor. [...] a prática de pesquisa é decisiva para ajudar o professor da educação básica a conquistar sua autonomia plena, a sair da situação de dependência, quase de imaturidade, em relação aos professores do ensino superior, na qual ainda se encontra. (LUDKE, MAGALHÃES E PORTELLA, 2012, p. 66).

O desenvolvimento profissional é fundamental para resoluções de problemas de ordem teórico-metodológica quando do trabalho na escola. Para Marcelo (2009) a aprendizagem, planejada ou não, que visa trazer uma melhoria direta aos processos educativos, beneficiando, assim, toda a comunidade, pode ser enquadrada nesta categoria.

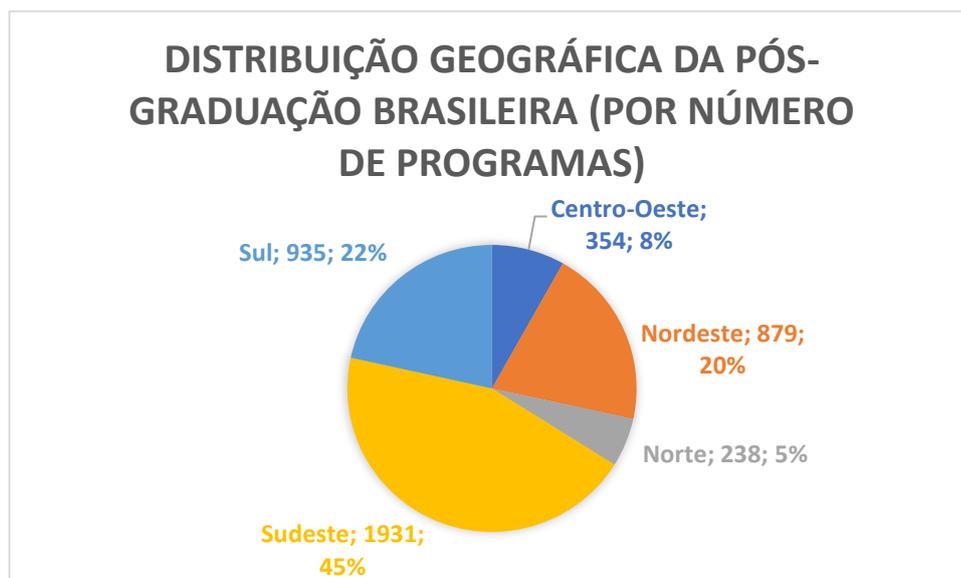
Portanto, para o professor da educação básica, a pós-graduação constitui-se enquanto instrumento potencial para a fundamentação de uma prática reflexiva, baseada, em tese, nas experiências adquiridas ao longo da sua formação.

Mas e hoje? Em que patamar está a pós-graduação no Brasil?

O Brasil hoje (2018) conta com mais de 4.000 (quatro mil) programas de pós-graduação divididos em 49 áreas do conhecimento. Apesar do crescimento forte entre 2003 e 2016, a partir de 2016, com o golpe de estado que subverteu a ordem política no país, a pesquisa e a expansão da PG ficou um pouco abalada.

De todo modo, a seguir apresentamos alguns dados de como os programas estão hoje. Para tanto, foi acessado o *website* da Capes onde encontram-se absolutamente todas as informações necessárias para análise da situação de todos os programas que compõem o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Esse sistema é o que engloba tanto o ensino, como as APCN (Apresentação de Propostas de Cursos Novos) assim como a avaliação contínua e o acompanhamento anual dos cursos pela Capes.

Gráfico 1 – Distribuição geográfica da pós-graduação brasileira em 2018, por número de programas.



Fonte: website da Capes, 2018.

O gráfico mostra que, embora tenha havido um movimento de descentralização o Sudeste ainda domina com muita folga o cenário da pós-graduação. Universidades como a USP, por exemplo, tem mais de 200 programas de pós-graduação, o que faz dela detentora de 5% do total. O total é de 4.337 programas.

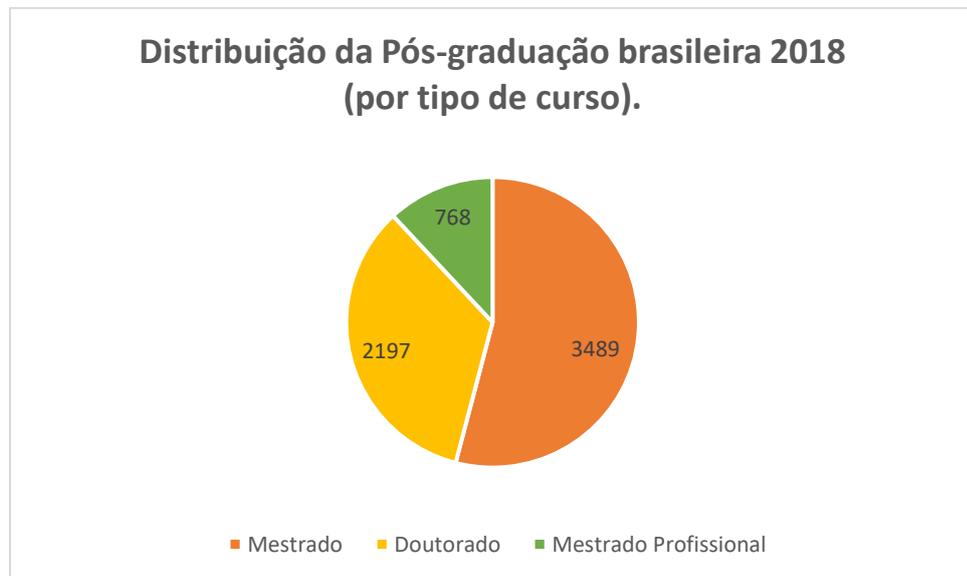
Além disso, mesmo juntando o número de PPG entre as regiões Sul e Nordeste ainda não se obtém o número de programas do Sudeste. Além disso, o Espírito Santo tem uma porção insignificante quando comparado a Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

Isso demonstra claramente que a produção de conhecimento científico e o incentivo a formação de quadros qualificados não apenas atende a demandas de mercado como se estabelece com muito mais facilidade em locais economicamente mais fortes. A região Norte, por exemplo, tem praticamente 1/9 dos programas da região Sudeste, mesmo tendo 07 estados, contra 04 da segunda.

O Nordeste, mesmo com 09 estados ainda está abaixo da região Sul, com apenas 03. Universidades como a própria UFC e as Universidades Federais de Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Norte e Paraíba tem contribuído para esse crescimento. Também é importante dizer que a maioria folgada dos programas estão nas capitais como Fortaleza, que sozinha responde por mais de 100 programas, sendo que destes mais de 60 encontram-se apenas na UFC.

Outro fator interessante é quanto à distribuição quanto ao **tipo** de curso. Como já colocado, existem os mestrados e doutoras acadêmicos e, por enquanto, mestrados profissionais. Abaixo segue distribuição:

Gráfico 2 – Distribuição da pós-graduação brasileira 2018, por tipo de curso.



Fonte: website da Capes, 2018.

Embora haja a possibilidade de os cursos de doutorado estarem sozinho, o mais comum é o curso de mestrado existir sozinho ou em conjunto. Programas com curso de mestrado profissional são isolado, sendo que a partir de 2017 abriu-se a possibilidade para o doutorado.

Isso demonstra que entre 2004 e 2018 houve um crescimento de 112% nos cursos de doutorado (de 1.034 para 2.197) enquanto que os mestrados passaram de 1.959 para 3.489, um acréscimo de 78,1%.

Os dados deixam claro que, pelo menos até 2015, ano em que o montante de recursos até então subia e foi paulatinamente sendo diminuído, houve uma política muito forte de fomento à pós-graduação e à pesquisa científica. Para tanto, o papel da Capes, órgão que há quase 70 anos vem trabalhando para tal foi e é fundamental.

Nesse sentido, parece evidente que o crescimento foi contínuo embora a discrepância geográfica ainda seja bastante acentuada. A política de pós-graduação sempre visou atender, pelo lado do governo, a interesses políticos e econômicos de mercado. Do lado das universidades é muito claro que sempre houve vontade de formar pesquisadores aptos ao trabalho com objetos que dessem prosseguimento às descobertas científicas, tecnológicas e também no campo da inovação.

4.2 A avaliação predatória: elementos para compreensão do funcionamento da pós-graduação atual no Brasil através da avaliação da CAPES

A avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros é uma recorrente no dia-a-dia dos docentes e discentes desse nível de ensino no Brasil. Assim, esse tópico segue a seguinte problemática: como se deu a criação e fixação do modelo avaliativo da pós-graduação no Brasil? Quais as consequências deste modelo para os programas em áreas consideradas de centro e de periferia?

Para tanto, pretende-se desenvolver este subcapítulo em duas partes, a primeira contando um pouco de como esse modelo foi desenvolvido, perpassando pelos vários tipos de avaliação já envolvidas e na segunda faz-se uma crítica a este modelo e como ele privilegia essencialmente a produtividade e formação de mão de obra e não estabelece o alcance social como necessariamente modelo prioritário além de alavancar diferenças regionais.

Para isso, usamos como parâmetro as áreas de Educação, a que serve de base para a investigação e pretendemos elencar uma segunda área, a de História, para entendermos um pouco as diferenças entre as duas.

Assim, pode-se dizer que a avaliação feita pela Capes remonta aos anos 1970. Durante a gestão Darcy Closs (1974-79) frente ao órgão, ainda na Ditadura Militar, havia uma

preocupação com a expansão da pós-graduação brasileira. Como vimos anteriormente, essa foi a primeira grande expansão deste nível de ensino de forma nacional.

A ideia era de que havia a necessidade de um controle e rigor sobre a qualidade do ensino de pós-graduação no país a partir do enorme aumento de cursos que haviam sido criados no país nos últimos 17 anos, entre 1961 e 1978

Dessa forma a primeira avaliação foi feita no ano de 1978 (MOREIRA; FERREIRA, 2001) ainda na gestão Closs. Porém, foi na gestão Cláudio de Moura Castro, entre 1979 e 1982 que ela foi rediscutida para começar a se tornar algo cotidiano na vida dos pesquisadores brasileiros.

Moura Castro, de perfil conservador e estando ligado ainda ao regime militar, priorizou um sistema que pudesse ser conhecido pelas informações sobre custo/eficiência a partir da montagem de um sistema que pudesse avaliar e monitorar informações advindas de todos os programas brasileiros, como ainda é feito até os dias de hoje.

Dessa maneira a CAPES avaliava cada programa de pós-graduação com uma letra, que tinha o nome de “conceito”, a saber: A (muito bom), B (bom), C (regular), D (fraco) e E (insuficiente) (FERREIRA; MOREIRA, 2001). A avaliação, ao contrário dos dias atuais, não era de domínio público, sendo informada apenas às instituições promotoras de cada curso. Também foram estabelecidos parâmetros que serviriam para moldar a avaliação de forma a tornar o emprego dos conceitos mais preciso.

Esse perfil de avaliação, ainda constante nos dias atuais, embora com um modelo diferente, revela que desde o início este modelo visava a quantificação dos índices para estabelecer quem estaria à frente em relação às notas e prestígio no cenário nacional.

Nota-se, ainda, que apesar das mudanças ocorridas, o nosso modelo atual emprega estratégias parecidas o que claramente cria uma representatividade de centro e periferia em relação à pós-graduação nacional.

Com a extinção do Conselho Nacional de Pós-graduação em fins de 1981, a Capes passou, aí sim, a desempenhar papel totalmente central em todos os âmbitos: fomento, acompanhamento, coordenação, avaliação e proposição de políticas para o setor científico nacional. Essa mudança a colocava como central na política de ciência e tecnologia do Brasil no início dos anos 1980. O Ministério da ciência e tecnologia só seria criado no governo Sarney, anos depois e após o fim da Ditadura Militar.

A mudança efetiva na avaliação da CAPES e que a colocaria nos moldes como conhecemos hoje veio apenas em 1990 durante a gestão Eunice Durham frente ao órgão do

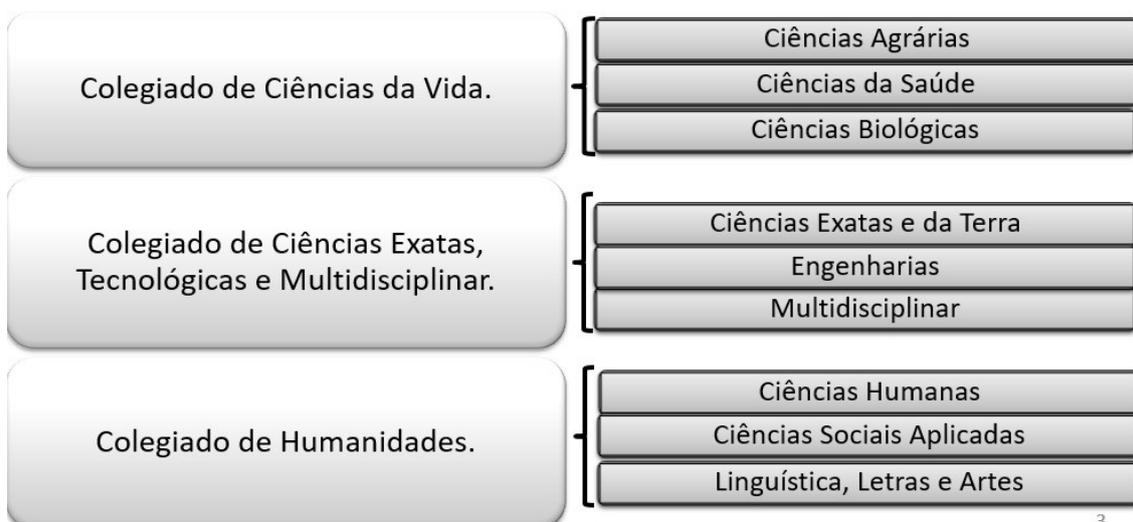
MEC, no governo Collor. Os conceitos, antes formados por letras, agora eram por números, de 1 a 5.

Havia um sentimento crescente naquela época de que a avaliação precisava de mudanças. A maioria dos cursos conseguia conceitos A e B, cerca de 90% (FERREIRA; MOREIRA, 2001). As notas 1 a 5 substituíram os conceitos anteriormente empregados.

Em 1998, porém, entra em vigor o modelo atual que será explicado logo a seguir. No início eram realizadas avaliações *trienais*, ou seja, a cada 3 (três) anos. A partir de 2013, porém, elas passam a ser *quadrienais*.

Mas como funciona a avaliação?

Para responder a essa pergunta, em primeiro lugar é preciso como a Capes está dividida. Ela possui um total de 49 (quarenta e nove) áreas que estão inseridas nas grandes áreas e nos colegiados, como demonstrado pela figura abaixo.



Cada colégio é responsável por três grandes áreas do conhecimento, sendo que cada grande área tem seus próprios campos.

O Colegiado de Ciências da Vida conta com:

- Ciências Agrárias – Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia Florestal etc.
- Ciências da Saúde – Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, entre outros
- Ciências Biológicas – Bioquímica, Botânica, Ecologia, Fisiologia etc.

O Colegiado de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar:

- Ciências Exatas e da Terra: Física, Matemática, Geociências, Química, Astronomia, entre outros.
- Engenharias: Engenharias Civil, Mecânica, Elétrica, de Produção, Metalúrgica etc.
- Biotecnologia, Ensino, Materiais, Ciências Ambientais.
Por fim, o Colegiado de Humanidades
- Ciências Humanas: História, Educação, Filosofia, Geografia, Sociologia, entre outros.
- Ciências Sociais Aplicadas: Turismo, Direito, Economia, Administração, Contabilidade etc.
- Linguística, Letras e Artes: Linguística, Literatura, Artes (Dança, Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas, entre outros).

Cada área tem comissão de avaliação própria, com um coordenador, um coordenador adjunto, um coordenador de programas do tipo profissionais e consultores. Essa comissão se reúne em Brasília no ano da avaliação e cada programa recebe uma nota de acordo com determinados critérios. Embora possam haver ligeiras diferenças, as grandes categorias para avaliação são as mesmas. Para que o entendimento seja mais simples vamos pegar como exemplo uma ficha da área de Educação.¹³

Categoria 1 – Proposta do programa (sem peso para a nota):

- 1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular
- 1.2 Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área
- 1.3 Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão
- 1.4 Definição clara da proposta do Programa como acadêmico, voltado para o desenvolvimento da pesquisa e formação de pesquisadores e professores para o ensino superior.

¹³ Embora a avaliação mantenha um padrão corrente podem ocorrer mudanças entre um período e outro. A referência aqui é uma ficha do ano de 2017. Para 2021 já há uma nova modelação de avaliação com extinção de alguns quesitos e implantação de novos.

Ao analisarmos como a categoria se enquadra, é possível aferir que para um bom PPG na área de Educação funcionar é preciso uma proposta curricular adequada, linhas de pesquisa não necessariamente que estudem assuntos correlacionados mas que possuam coerência com a proposta formativa do programa como um todo, balanço entre docentes em cada uma das linhas e uma boa infraestrutura além de, caso o programa seja identificado como acadêmico, ter uma proposta voltada especificamente para formação de pesquisadores e professores da educação superior.

É importante notar esse último ponto. Não há menção, pelo menos não aqui, à docência na educação básica. A proposta deve ser voltada para formação de pesquisadores e professores da educação superior e isso é levado em consideração na hora de atribuir uma nota ao programa.

Nesse sentido, entende-se que seria muito mais produtivo estabelecer um diálogo entre a pós-graduação de tipo acadêmica e as escolas para que os professores pudessem efetivamente ter uma melhoria ampla no seu trabalho a partir do curso de um mestrado.

É evidente, no entanto, que um curso na área de Educação sempre receberá professores da educação básica, como são os entrevistados desta investigação, mas não há uma política voltada necessariamente a eles ou mesmo no diálogo **institucional** com as escolas, pois evidentemente há muitas pesquisas feitas por professores que tem a escola como objeto de estudo. Dessa forma, como melhorar a educação básica?

A forma mais interessante de lidar com esse ponto seria uma política de formação docente conectada diretamente à formação de pesquisadores, ponto que a Capes toca pelo menos desde 2010 e que detalharemos mais à frente. Há políticas em separado apenas para formação de docentes da educação básica, inclusive em relação à pós-graduação.

A seguir na ficha de avaliação

Categoria 2 – Corpo docente (Peso de 15% no total da nota)

- 2.1 Perfil do corpo docente, considerada a titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa
- 2.2 Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa
- 2.3 Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.

2.4 Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs.: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.

2.5 Inserção Acadêmica do Corpo Docente.

Todos os itens da segunda categoria revelam alguns aspectos interessantes. Preza-se pela diversidade de formação e titulação do corpo docente, possibilitando, talvez, um contato mais interdisciplinar. A área de Educação é muito caracterizada por ter um alcance grande em relação tanto ao seu corpo docente, mas principalmente o discente.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a graduação exerce um papel central na composição da categoria. Formar professores de forma contínua e desde a sua formação inicial parece ser uma maneira correta de fomentar a política prevista no Plano Nacional de Educação em sua meta 14, qual seja “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (BRASIL, 2014).

Ou seja, o trabalho já deve iniciar desde os primeiros momentos dos potenciais pós-graduandos na graduação. Para isso, é interessante notar que devem coexistir um conjunto de ações ponderadas em consonância, como a iniciação científica, inserção em grupos de pesquisa e estímulo a publicações e apresentações em eventos, sejam os de caráter local, como jornadas de iniciação ou mesmo apresentações em eventos nacionais de cada área.

Além disso, é muito importante que o corpo docente esteja em constante atualização. Por ser uma área muito dinâmica e ampla, a educação exige que o professor esteja em constante aprendizado. Para isso é necessária sempre a realização de estágios de pós-doutoramento ou estágios de pesquisa, além, é claro, da participação em eventos para atualização em relação às mais novas produções de cada campo do conhecimento.

Por fim, ressalte-se que é preciso um bom equilíbrio entre as atividades desenvolvidas pelos docentes, ou seja, não é interessante que um pequeno grupo se destaque enquanto outro não atinge determinado patamar seja em termos de financiamento ou atividades

de pesquisa. Dessa forma, recomenda-se que todos os docentes tenham seus próprios projetos e grupos ou estejam em conjunto para uma produção mais significativa.

Logo a seguir do corpo docente temos a terceira categoria:

Categoria 3 – Corpo discente, Teses e Dissertações (Peso de 35% no total da nota)

3.1 Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente

3.2 Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa

3.3 Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área

3.4 Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados

3.5 Participação de discentes em projetos de pesquisa.

O ponto 3 se refere essencialmente ao corpo discente. É interessante aferir que, junto com a produção intelectual, esse quesito é o de maior peso na hora da atribuição de nota.

Os estudantes do programa são o seu público alvo. É por essa razão, portanto, que devem sim ser um dos principais pilares na hora de atribuir uma nota ou realizar uma ponderação em relação ao todo da avaliação do programa.

Um dos pontos que deve ser colocado é a importância que o corpo discente tem para os programas de pós-graduação. A partir deles é que são produzidas as teses e dissertações que são usadas como elementos tanto de aprimoramento para os estudantes como também elementos das produções que muitos dos programas realizam.

A afirmação acima pode ser constatada pelo fato de que um dos tópicos está intrinsecamente ligado à produção discente a partir das pesquisas realizadas em teses e dissertações.

Outro fator que pesa é a distribuição de discentes por professores. Se há um desequilíbrio forte, por exemplo docentes sempre com 6 a 8 orientandos e outros sempre com apenas 2 ou 3, entende-se que isso gera uma falta de coerência que não é interessante ao curso normal da pós-graduação. É nessa base que a distribuição de vagas deve sempre estar colocada de maneira a equilibrar as linhas de pesquisa ao número de docentes permanentes e colaboradores que porventura nela estejam. Linhas grandes demais em detrimento de outras

pequenas podem, a partir do ponto de vista da avaliação, desarmonizar o funcionamento de um PPG, como visto também no ponto 1 desse mesmo processo.

O mais importante, porém, é a integração graduação/pós-graduação, uma vez que os alunos da graduação, ao estarem inseridos nos projetos de pesquisa através de programas de bolsa, sejam elas de modalidade voluntária ou remunerada por agência de fomento como o CNPq, por exemplo, ou mesmo agências estaduais, estarão aptos a serem o público alvo dos cursos de mestrado e doutorado em um futuro próximo.

Além disso, podemos considerar que o fator tempo é um pilar importante na relação de formação. Esse ponto, aliás, é um dos mais reforçados em qualquer programa de pós-graduação. O tempo regulamentar recomendado para a conclusão de um curso de mestrado é de até 24 meses enquanto que o doutorado deve ser concluído em até 48 em situações normais¹⁴. Esse é um fator deveras importante dado a sua consonância com as políticas previstas para a pós-graduação tanto no PNPG quanto também no PNE.

Nesse sentido, entende-se que o fator discente é talvez o mais importante na composição da nota. Embora tenha peso de 35%, juntamente com a produção intelectual na avaliação os discentes são, ora, não apenas o público alvo para o funcionamento regular da pós-graduação como também são, pelo menos em teoria, o corpo que comporá as universidades, seja em cursos de graduação ou pós-graduação. São eles que garantem o funcionamento regular de cada curso e movimentam o planejamento institucional de cada programa.

Dessa forma, fica claro que a importância que se deve dar ao corpo discente tem de ser prioritária na composição do planejamento dos PPG. A Capes também avalia o acompanhamento dos egressos, onde estão, se em universidades ou setor privado, a depender da área.

Na sequência temos o quarto ponto de avaliação, considerado por muitos como o crucial na hora da avaliação, que é a produção intelectual.:

Categoria 4 – Produção intelectual (Peso de 35% no total da nota)

4.1 Publicações qualificadas do Programa por docente permanente

4.2 Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa

4.3 Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes

4.4 Produção Artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente¹⁵

¹⁴ A CAPES irá desconsiderar o fator tempo de formação na quadrienal 2017-2020 por conta do novo Corona vírus (Covid-19).

¹⁵ Este tópico não tem peso na área de Educação

4.5 Produção não centralizada no mesmo veículo.

A produção intelectual pode se dar por vários meios. Livros, artigos, capítulos, produção em anais de eventos, entre outros. É a produção intelectual que define o poder de alcance do programa através da efetiva construção de textos escritos especificamente para fins de análise de pesquisas e experimentos científicos. Esta tese, por exemplo, possivelmente será colocada em seguida como artigo científico para submissão em eventos e revistas da área de Educação ou até mesmo História.

A área de Educação, bem como as demais áreas listadas nos colégios da Capes, adotou, a partir de 1998, ou seja, a partir da mudança para o modelo avaliativo atual, trienal e depois quadrienal, o sistema chamado de *qualis periódicos*. O qualis periódicos é um sistema de classificação criado e adotado exclusivamente no Brasil para classificação das revistas científicas para quantificar e, ao mesmo tempo, medir a qualidade da produção científica que se faz no país. Nesse sentido, cada área adota critérios próprios para a classificação dos seus periódicos, gerando certas dúvidas, tais como: 1) um periódico pode ser classificado em mais de uma área com qualis diferentes? 2) Em qual área devo publicar para conseguir pontuar para o meu programa? 3) Se o qualis é um só, qual a razão das revistas estarem classificadas em estratos diferentes?

As respostas para essas perguntas são que: 1) sim, as revistas podem ser classificadas, dentro do modelo atual do qualis, em mais de uma área e com estratos diferentes, inclusive. Dessa forma, é preciso atenção redobrada ao escolher o veículo onde vai se publicar o texto de docentes e discentes. 2) a área que se deve publicar é sempre a área que o programa está inserido. Se eu estou em um PPG em Educação, devo sempre publicar na educação caso queira pontuar para o meu programa. 3) a razão disso é que cada área é independente e seu CTC tem liberdade para classificar as revistas de acordo com critérios próprios a partir de discussões e deliberações internas. Portanto se o docente ou pós-graduando estiver por exemplo em um programa de pós-graduação em Literatura não pontuará caso seu artigo seja publicado em uma revista sem qualis nessa área ou qualis em outras como História, Educação, Filosofia etc.

Mas o que são os estratos? Os estratos são a classificação em si das revistas. Até o ano de 2019 a classificação estava em: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Nesse referido ano a Capes modificou o sistema qualis introduzindo mais estratos e deixando-os, sob seu ponto de vista, mais organizados.

Hoje todas as áreas seguem a seguinte outra classificação que pode ter variações nas pontuações de acordo com as decisões de cada comitê. É notório, dessa forma, que cada CTC tem liberdade bastante ampla para definir seus critérios tanto na hora de avaliar os programas bem como a classificação dos seus veículos de divulgação científica, sejam eles livros ou revistas. Cabe notar também que mesmo as revistas são divididas em duas categorias: os periódicos e as magazines, que são revistas voltadas ao público mais amplo e de periodicidade mais recorrente, além de linguagem jornalística. Os magazines não estão entre as revistas avaliadas no contexto da quadrienal da Capes, sendo voltadas a outros públicos.

Segue a classificação atual dos periódicos pela área de educação:

Tabela 4 - Classificação de periódicos da área de educação.

Estrato	Pontuação correspondente
A1	100 pontos
A2	85 pontos
A3	75 pontos
A4	65 pontos
B1	55 pontos
B2	40 pontos
B3	25 pontos
B4	10 pontos
C	0 pontos

Além da ficha de produção em termos de periódicos também há a nova classificação dos livros, capítulos de livros e verbetes. Antes, havia apenas a dos livros, classificados entre L1 e L4. Agora, como se pode ver abaixo (BRASIL, 2019):

Tabela 5 – Classificação de livros, capítulos e verbetes da área de educação.

Estrato	Pontuação Correspondente
L1	250 Pontos
L2	180 Pontos
L3	130 Pontos
L4	80 Pontos
L5	30 Pontos

Capítulos de livros	60 Pontos
Verbetes	30 Pontos

Ao contrário das revistas, porém, os livros são avaliados individualmente e não no conjunto de suas publicações, uma vez que se tratam de publicação única, ainda que inseridas dentro de uma série ou façam parte de política institucional dos PPG para ampliação das publicações deste.

Dessa forma, apreende-se que a produção não apenas é parte essencial no funcionamento dos programas de pós-graduação como também é, talvez, a principal razão pelas quais se consegue financiamento para execução das suas atividades. As produções são a materialização dos resultados adquiridos com as pesquisas.

Há, no entanto, severas críticas a esse modelo de quantificação da produção do conhecimento. Durante anos, estudiosos e mesmo professores de PPG dos mais diversos campos tem mostrado insatisfação com um peso excessivo ao que chamam de “cultura do produtivismo”. Essa compreensão entende que quantificar a produção intelectual unicamente pelo número de produtos é uma maneira insuficiente de compreender a relação que existe na produção do saber científico.

Essa é, ainda, uma das razões pelas quais a Capes está a promover uma mudança na forma de avaliar os programas. Essa discussão, aliás, não é uma promoção ou criação do governo atual, mas sim uma demanda que já vem de alguns anos e estará posta finalmente em prática.

Um outro aspecto interessante a se considerar é que não basta apenas a produção em boa escala, mas o equilíbrio entre os docentes, ou seja, não pode haver um grupo extremamente produtivo e outro que tem números mais tímidos. É preciso, nesse sentido, uma política que consiga equilibrar a produção e publicá-la em veículos bem qualificados.

E não apenas se preza a boa produção, mas a diversificação desta. Ou seja, não basta apenas ter um quantitativo grande de produtos qualificados, mas que estes sejam publicados por revistas de filiações institucionais diversas. As próprias revistas também precisam publicar artigos de autores nacionais e internacionais de universidades, institutos, faculdades etc que não estejam necessariamente ligados a uma região só, privilegiando

Para além do qualis há outras métricas para medição da qualidade dos artigos, sendo a principal delas o fator de impacto (FI). O FI é a métrica mais usada internacionalmente para o ateste da qualidade de artigos em periódicos científicos, e mesmo no Brasil algumas áreas das

quais falamos anteriormente usam o FI na hora de avaliar seus programas, sendo que a educação não é uma delas.

Sendo assim, o FI é a relação artigos publicados/citações desses artigos. Portanto, o cálculo se baseia na média de citações por artigo de cada revista. Em outras palavras, quanto mais os artigos daquela revista são citados em outros trabalhos, maior o FI. Além disso, o FI de uma revista se baseia pelas citações dos 2 anos anteriores ao ano corrente: o FI de 2020 será considerado levando em conta as citações de 2019 e 2018, por exemplo, enquanto 2021 levará em conta os anos de 2020 e 2019, e assim sucessivamente.

Para além disso, é interessante lembrar que para uma revista poder ter o FI ela precisa estar indexada na Web of Science, que é um portal fornecedor de bancos de dados de revistas das mais variadas disciplinas e áreas.

Dessa forma, entende-se que a produção intelectual é a principal dimensão pelas quais os programas são avaliados. É neste quesito que estão concentradas as produções, livros, artigos, capítulos e a produção técnica, que pode ser promoção de eventos, patentes, softwares, entre outros.

Por fim a última categoria:

Categoria 5 – Inserção Social (Peso de 15% no total da nota)

5.1 Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa

5.2 Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação

5.3 Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação

A inserção social é de total relevância não apenas no âmbito da pós-graduação enquanto local de pesquisa, mas também a verdadeira régua para compreender as conexões dos PPG com as comunidades não apenas ao redor como também colocam a liderança e internacionalização como fatores.

Nesse sentido, é de fundamental importância a compreensão dos espaços sociais que os programas ocupam. O primeiro ponto de avaliação, a inserção e impacto regional e (ou) nacional dos programas estão relacionadas não apenas à sua publicidade, bem como também a atração de estudantes de outras regiões, o que é conhecido como “nucleação”. Um programa que nucleia é aquele que tem substância para formar recursos de/para outras regiões. Na área de Educação um grande exemplo é o PPGE da Unicamp, que há décadas forma pesquisadores de todos os lugares do país, sendo referência nesse sentido.

É preciso atentar, também, para o fato de que programas mais novos ou com menos tradição tem dificuldade neste ponto, uma vez que a sua consolidação pode levar um tempo considerável em questões de avaliação, as vezes até mais de três períodos.

Para além disso, a inserção também se refere a intercâmbios e promoção de atividades conjuntas a outros.

A participação direta dos docentes do programa avaliado em comitês de assessoramento e agências de fomento também é aqui contabilizada.

Por fim, é preciso destacar que todos os pontos relativos à avaliação têm de estar em consonância com um objetivo maior que é o de formar pesquisadores para o enfrentamento das demandas sociais que o país porventura venha a ter.

A avaliação predatória

A avaliação deve ser um momento de reflexão. Assim, é importante que o momento de avaliar esteja ligado a um desejo de melhora e aperfeiçoamento, nunca de punição.

Nesse sentido, entende-se que a avaliação da Capes é muito mais punitiva do que propriamente reflexiva e há claramente uma distorção regional quanto às notas dos programas e divisão das revistas via modelo de *qualis*.

A área de Educação tem hoje, 2020, 8 (oito) programas com notas 6 e 7. Todos estão nas regiões sul e sudeste do Brasil. O Nordeste tem alguns poucos programas com a nota 5, entre eles o da UECE.

Não é apenas esse o ponto central. A cultura de produtivismo excessivo que se cria nos programas de pós-graduação e afeta sobremaneira a saúde dos pesquisadores brasileiros está muito relacionada ao fato de que todos devem se submeter ao rigor da Capes. Em outras palavras, a avaliação afeta diretamente todas as ações tomadas por coordenações, orientadores, estudantes e membros externos em relação às direções que cada programa deve tomar.

Para a compreensão dos conceitos

Aqui usamos o conceito de autoridade científica presente em Bourdieu (2004, p. 35):

Os campos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e fazer as carreiras) que ela assegura.

Dessa forma, o poder temporal (ou político) como define Bourdieu são as posições que garantem colocações diferenciadas em relação aos pares científicos na condução de políticas ou mesmo de micro relações de poder no âmbito acadêmico. São estas relações, no entanto, que determinam não apenas o futuro dos pós-graduandos, no caso brasileiro, mas também o lugar de destaque dos diretores de pesquisas e orientadores, o que nos leva ao segundo poder:

De outro, um poder específico, "prestígio" pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo, com os "colégios invisíveis de eruditos unidos por relação de estima mútua) (BOURDIEU, 2004, p. 35).

As definições de Bourdieu ilustram bem

O centro, nesse sentido, corresponde às regiões que estão na vanguarda da produção científica nacional e que sempre estiveram à frente em termos de captação de recursos para pesquisa e formação do professorado que seria a próxima geração de pesquisadores. Dentro do nosso entendimento encontram-se aí os estados mais ricos da federação, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

A periferia, no entanto, ainda nos dias de hoje, tem dificuldade imensas para estados com maior dificuldade em atrair recursos de pesquisa e estão longe geograficamente dos grandes centros, como por exemplo a região norte, com exceção de Belém e em menor grau, Manaus, e muitos pontos da região nordeste, com poucas exceções como Fortaleza, Recife ou Salvador.

Essa discussão centro/periferia deve estar no cerne das discussões sobre a pós-graduação, uma vez que é a partir desse preceito que se estabelecem relações de poder dentro das instituições.

5 PÓS-GRADUAÇÃO NO CEARÁ: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAL E ESTADUAL DO CEARÁ

Neste subcapítulo falaremos especificamente da pós-graduação no Ceará. De maneira breve, discorreremos sobre como surgiu e se desenvolveu a pós-graduação na UFC e UECE para, logo em seguida, tratarmos dos PPG em Educação das duas universidades, temas centrais para esta investigação.

Para tal, adentramos na estrutura e funcionamento dos referidos PPG.

5.1 A Pós-Graduação na UFC e UECE

Após compreender um pouco do percurso histórico da pós-graduação no Brasil e entender como funciona a área de Educação, vamos agora para a análise dos dois programas centrais neste estudo: os programas de pós-graduação em Educação da UFC e UECE.

Para tanto, apoiamo-nos em referenciais como a dissertação de Loiola (1991), Alves (2017), informações contidas nos *websites* dos dois programas e também nas fichas de avaliação da Capes.

Antes de falar dos programas em si é interessante mostrar um pouco da trajetória da pós-graduação no Ceará.

O primeiro programa de pós-graduação do estado foi fundado em 1965. Naquela época a UECE sequer existia, pois só seria fundada 10 anos depois, em 1975. De todo modo, ainda na década de 1960 e acompanhando os primeiros cursos criados no Brasil foi aprovado em conselho a criação do mestrado em Matemática da UFC.

Ao que tudo indica, a ideia de Pós-graduação na UFC aparece, embora difusamente, logo nos primeiros anos de seu funcionamento. Tratava-se de uma concepção identificada tão somente com a qualificação dos professores, necessidades que se apresentou muito fortemente a ponto de as primeiras providências da instituição terem sido a realização de cursos e treinamentos. Nesse processo, com a instalação do Banco do Nordeste em Fortaleza, dá-se uma convergência natural de esforços das duas instituições na definição de normas específicas de treinamento e qualificação de seus professores e técnicos (LOIOLA, 1991, p. 100).

O programa continua ativo ainda hoje e, em 2017, conseguiu a nota 7 na avaliação da Capes. O Ceará, aliás, é um centro de excelência na formação de físicos, químicos e matemáticos de ponta. Ironicamente o estado sofre com a falta de professores das três carreiras. Isso se deve ao fato de os cursos de bacharelado ainda serem muito valorizados.

Em 2010, porém, a mesma UFC vira polo do ProfMat, tendo então agora dois PPG em Matemática. Ainda na década de 1960 não foi criado mais nenhum curso, com exceção ao mestrado em Bioquímica em 1969 (LOIOLA, 1991). Isso se deve ao fato de a pós-graduação ainda engatinhar naquela época e mesmo a UFC tinha uma quantidade reduzida de cursos naquele tempo. Hoje a UFC é uma universidade monumental com mais de 100 cursos de graduação, muitos deles com seus mestrados e doutorados.

Na década de 1970 foram criados bem mais cursos. Acompanhando a política da ditadura em fortalecer a ciência voltada para a tecnologia e desenvolvimento econômico foram criados:

1971 – Economia Rural

1972 - Economia

1973 – Agronomia (Fitotecnia)

1975 – Agronomia – Solos e Nutrição de Plantas, Ciência e Tecnologia dos Alimentos, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil (Recursos Hídricos)

1976 – Física, Química (antes dividido em Químicas Orgânica e Inorgânica), Zootecnia

1977 – Educação, Direito

1978 – Farmacologia

Loiola (1991) ainda afirma que há uma intenção clara de fortalecer o corpo técnico e docente da universidade em áreas ligadas à economia e tecnologia, provavelmente por conta da influência do Banco do Nordeste nesse processo.

O mesmo autor ainda conta que os matemáticos foram principalmente para o IMPA fazer mestrado e alguns ou continuaram no doutorado ou foram para os Estados Unidos; já os docentes da Escola de Agronomia foram para duas regiões do mesmo país: alguns foram para o sul, no estado do Arizona enquanto que outros fizeram seus doutoramentos em Wisconsin, localizado mais ao norte. Por fim, os professores da Economia tiveram enorme influência da Fundação Getúlio Vargas e também de instituições estadunidenses.

Assim, há uma predominância clara de cursos em áreas voltadas à tecnologia e ciências agrárias, enquanto que as humanidades só foram ter seus cursos criados em 1977, incluso o mestrado em Educação.

Desde aquela época a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da UFC é fator primordial para o fomento e incentivo à política de pós-graduação da instituição. Capes

e CNPq deram, é claro, o tão necessário aporte financeiro com bolsas e financiamento de projetos.

Outros cursos de humanidades só foram criados a partir de 1988. A maioria deles foi criada então nas décadas de 1990 e 2000, sendo bem mais novos. Isso não apenas reflete a política de pós-graduação bem como mostra um perfil predominante na UFC.

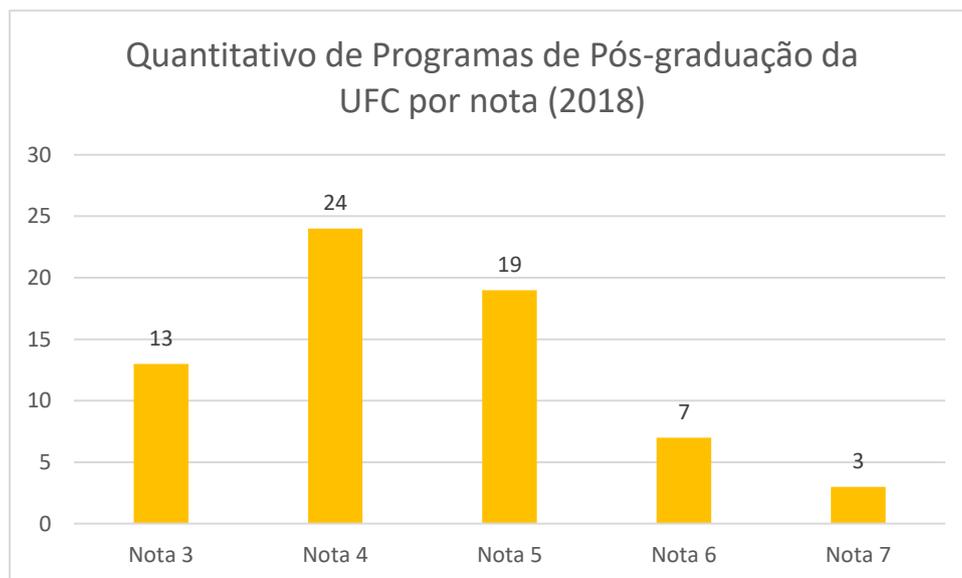
Por outro lado, o primeiro curso de doutorado da UFC viria apenas em 1989, que foi o da Física. A primeira tese de doutorado do programa também foi a primeira tese a ser defendida no estado do Ceará por uma universidade cearense, em 1993.

Seu autor, o professor Sanclayton Geraldo Carneiro defendeu a tese com o título: “Efeitos lineares e não lineares e transições de fase induzidas por pressão de campo elétrico e temperatura”. Hoje é docente na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Hoje a UFC tem 66 programas de pós-graduação. 18 deles tem apenas o curso de mestrado, 40 possuem os cursos de mestrado e doutorado e 8 deles são profissionais. A UFC possui programas em todas as áreas de conhecimento.

Na última avaliação de cursos a UFC teve um índice considerado expressivo dentro dos parâmetros de cada área colocados pela Capes. Assim, a universidade, que não possuía nenhum curso com a nota 7 passou a ter 3. E de 5 cursos com a nota 6 passou a ter 7. Abaixo relatamos:

Gráfico 3 – Quantitativo de cursos de pós-graduação na UFC, 2018.



Fonte: *website* da Capes, 2018.

A UFC é a universidade com o maior quantitativo de programas, mais pesquisas e mais bolsas de IC do estado. Além disso, foi a primeira a ter um curso de mestrado.

Dessa forma, a UFC se consolida como polo nacional de pesquisa. Natural para uma cidade como Fortaleza, hoje a 5ª maior do Brasil e uma das maiores da América Latina.

Esse desenvolvimento se refletiu também na Universidade Estadual do Ceará. Fundada em 1973, a instituição hoje tem polos em muitas cidades do interior do Ceará. Cidades importantes como Quixadá, Limoeiro do Norte, Itapipoca, Crateús, Iguatu, Tauá e Mombaça. Tradicionalmente a UECE tem cursos de licenciatura, mas também tem bacharelados importantes como o de Medicina Veterinária, pioneiro no estado, assim como Enfermagem, Medicina, Psicologia, Administração, Ciências Contábeis entre outros.

Dessa forma, a instituição é a segunda no estado em número de cursos de pós-graduação. Conta ao todo com 26 cursos, distribuídos nas mais variadas áreas de conhecimento.

O primeiro curso de mestrado da UECE foi o de Ciências Veterinárias, iniciando suas atividades em 1990. Depois disso vieram os cursos de Saúde Coletiva (1994), Geografia (1996), Linguística Aplicada (1998), Ciências Fisiológicas (1999) Sociologia (2001) e Educação (2003).

A UECE também chegou a ter um mestrado em História, mas este foi descredenciado na avaliação de 2017. Isso enfraqueceu substancialmente a pós-graduação em História no Ceará, uma vez que a partir de então o único curso segue sendo o da UFC, com mestrado e doutorado.

No total de 26 cursos, 18 são acadêmicos e 8 são profissionais, um número bem mais equilibrado que na UFC. Isso demonstra que por ter uma expansão mais tardia, a UECE acabou incorporando mais cursos profissionais (em percentual) que a Federal.

Dessa forma, é possível dizer que Fortaleza possui potencial de pesquisa e formação de recursos qualificados em praticamente todas as áreas do conhecimento atendidas pela Capes e pelo CNPq.

Há de se considerar, porém, que o interior do estado ainda sofre com a falta de cursos. Embora Fortaleza seja uma cidade enorme, o custo de vida é muito alto e não há bolsas para todos.

Isso aos poucos está se modificando. Instituições como a URCA e a Universidade Estadual Vale do Acaraú já tem seus primeiros mestrados, abertos recentemente. A própria UECE tem alguns cursos de mestrado no interior que atendem a demanda de cursos de graduação modalidade licenciatura e a UFC aos poucos vem expandindo seu quadro. Outras

instituições são a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Cariri (UFCA) entre outras.

Mesmo assim, sugere-se que o governo do estado tenha um olhar mais forte para com o interior, possibilitando não apenas a formação, mas qualificação de pessoas para atuação em setores estratégicos e que possuam relevância social para o desenvolvimento de áreas como saúde, educação, saneamento entre outros. Para tanto, espera-se que nos próximos anos, mesmo após contingência de recursos iniciada em 2015, a pós-graduação no estado cresça.

A seguir falaremos especificamente dos PPG em Educação das duas universidades. Serão feitas análises em separado de cada um dos programas e qual sua situação atual.

5.2 O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC (PPGE/UFC)

O PPGE/UFC é seguramente o programa mais tradicional da área no Ceará. Formando docentes há exatos 41 anos é, ainda hoje, uma referência na pesquisa em educação do estado.

Tendo iniciado suas atividades precisamente no dia 21 de março de 1977, o mestrado em Educação da UFC teve seu reconhecimento apenas 03 anos depois, em 1980. Num primeiro momento constituiu-se muito mais como um curso comum, estando focado em ações de conclusão de créditos disciplinares em detrimento da pesquisa. Para ilustrar esse fato o programa tinha como área de concentração o ensino. As disciplinas eram essencialmente focadas em relações de ensino-aprendizagem, privilegiando o estudo da psicologia da educação e de métodos quantitativos na área (PPGE/UFC, 1993).

Após alguns anos, o programa modificou sua estrutura e passou a conferir outra concepção teórica ao seu currículo, estando mais conectada com a teoria histórico-crítica. A partir de então não houve disciplinas obrigatórias (hoje elas existem).

Em seus primeiros 16 anos de existência o programa registrou 139 defesas de dissertações, muitas delas ligadas à proposta de métodos quantitativos e psicologia da educação. (LOIOLA, 1991).

O quadro de disciplinas comuns era composto por:

Fenomenologia	3 créditos
Psicodinâmica	3 créditos
O Método G.F.E.	3 créditos
Metodologia da Pesquisa Educacional I	3 créditos

Estatística aplicada à Educação II	3 créditos
Projetos Simples	1 crédito

A comissão composta para elaboração do projeto do mestrado em Educação fora composta por:

José Anchieta Esmeraldo Barreto (coordenador), Leonel Correia Pinto (relator), Raimundo Hélio Leite, Pe. José Maria Frota, Ernesto Neves e Maria Nobre Damasceno. O professor Hélio Leite ainda hoje trabalha, leciona e orienta no programa.

Em 1993, quando da criação do doutorado houve uma mudança de perspectiva. O ensino deixou de ser a área de concentração do programa para então tornar-se **Educação Brasileira**, que vigora até os dias atuais.

Isso não apenas deu uma amplitude maior ao programa, mas também fundamentou aquilo que seria sua base desde então, uma enorme pluralidade de profissionais pesquisando temas com diversidade bastante relevante.

Dessa maneira, o programa se dividiu em “núcleos temáticos” para a construção curricular de cada aluno estando de acordo com sua linha e projeto de pesquisa, os núcleos eram:

Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola; Política Social e Educacional; Educação, Currículo e Ensino; Trabalho e Educação; Tópicos Especiais em Educação.

Desses ainda são linhas a Educação, Currículo e Ensino, Movimentos Sociais, Trabalho e Educação. Aliás, cabe dizer que o programa hoje não tem uma linha nem eixo de política educacional.

Atualmente o programa mantém estrutura curricular muito semelhante à daquela época.

Disciplinas obrigatórias:

- Seminário de Introdução ao mestrado e doutorado
- Educação Brasileira
- Correntes Modernas da Filosofia da Ciência
- Seminário de Produção Científica (reuniões periódicas das linhas)
- Teorias da Educação (para quem não tem a graduação em Pedagogia)
- Estágio de Docência I (mestrado) / Estágio de Docência II (doutorado)
- Estudos Orientados I (mestrado) / Estudos Orientados IV (doutorado).

A estrutura acima relatada é bastante simples e está em consonância com as linhas e projetos do programa, mostrando organicidade. Todos os alunos têm disciplinas com seu

orientador, em suas linhas e mais gerais, ou seja, em conjunto com estudantes de outras linhas. Isso significa que pode haver uma confluência de saberes para tornar a experiência do mestrado ou doutorado mais rica.

Além disso, por ser um programa

O programa se divide atualmente em 09 (nove) linhas de pesquisa. Um dos problemas atuais do programa é justamente o fato de algumas linhas parecerem abordar assuntos semelhantes, o que seria falta de organização. De todo modo, as linhas são:

Educação, Currículo e Ensino; Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola; Trabalho e Educação; História e Memória da Educação; Marxismo, Educação e Luta de Classes; Filosofia e Sociologia da Educação; Avaliação Educacional; História da Educação Comparada e Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. Cada linha possui eixos temáticos, cada um com seus devidos orientadores.

Como se pode averiguar, o programa tem um escopo de temáticas muito amplo e conta atualmente com um corpo docente formado por aproximadamente 80 professores.

Esse corpo docente tem formações muito diversas, como Sociologia, Filosofia, Educação, Educação Física, Matemática, Ciências Biológicas, Psicologia, Arte-Educação, entre outros.

Dos professores selecionados para essa investigação que fizeram seus estudos de pós-graduação na UFC, 04 ao todo (com mais 04 da UECE), cada um esteve em uma linha diferente. Considera-se que isso tem importância pois dá uma perspectiva mais rica a como cada um vê e fundamenta o seu trabalho docente na educação básica.

A seguir falaremos brevemente do PPG em Educação da UECE.

5.3 O Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE (PPGE/UECE)

O programa de pós-graduação em Educação da UECE, assim como o da UFC, conta hoje com os cursos de mestrado acadêmico e doutorado. O mestrado foi criado no ano de 2002 e começou a funcionar em 2003, já o doutorado iniciou suas atividades em 2013. Atualmente está avaliado com nota 5 pela Capes.

Nesse sentido, cabe dizer que o programa diferencia-se do PPGE/UFC já em seus objetivos iniciais, uma vez que a área de concentração deste é a Formação de Professores. Embora possua linhas e núcleos bastante diversos, entende-se que essa característica o

diferencia pois dá uma identidade própria, focando especificamente na formação docente, seja para os níveis básico ou superior.

O curso de mestrado e o de doutorado são separados inclusive em relação às aulas. No PPGE/UFC, por exemplo, mestrandos e doutorandos fazem todas as disciplinas em conjunto. Na UECE, ao contrário, cada curso tem estrutura, funcionamento e tratamento próprios.

Isso se dá em razão de que formar mestres e doutores exige diferenciação. Os mestres estão iniciando na pesquisa e precisam de atenção para o começo do seu percurso. Já os doutorandos devem promover pesquisa de alta qualidade e reflexões sobre o cenário educacional, proporcionando uma leitura crítica daquilo que abordam a partir de uma nova teoria.

Nesse sentido, acreditamos que os dois modelos têm suas vantagens. Estar em conjunto aumenta a riqueza de troca de experiências enquanto que estar em um grupo mais restrito pode eventualmente aumentar a produtividade.

O curso de mestrado da UECE é constituído por 04 linhas de pesquisa, cada uma com seus respectivos eixos:

- A) Formação, Didática e Trabalho Docente
 - 1) Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas
 - 2) Ensino e suas tecnologias
 - 3) Arte, Memória e Formação

- B) Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação
 - 1) Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação
 - 2) Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde
 - 3) Aprendizagem e Subjetividade no Percurso de Formação e Prática Docente

- C) Formação e Política educacional
 - 1) Política e Gestão educacional
 - 2) Tecnologias Digitais em Educação
 - 3) História e Avaliação educacional

- D) Marxismo e Formação do educador
 - 1) Marxismo como Ontologia do Ser Social

2) A formação do professor no contexto do capitalismo contemporâneo.

Todos esses eixos estão invariavelmente conectados à formação de professores. Essa é uma marca forte do programa. Interessante notar que no doutorado a linha D, Marxismo e Formação do educador não se faz presente, sendo um núcleo da linha A, Formação, Didática e Trabalho Docente.

Nesse sentido, os cursos têm foco muito grande na formação, profissionalização, prática, política e novas tecnologias no ensino. Isso demonstra que o PPGE da UECE está preocupado efetivamente com uma docência transformadora.

Assim como o PPGE/UFC, na UECE o mestrando deve cumprir 30 créditos divididos entre disciplinas, atividades de pesquisa e defesa de dissertação.

O quadro obrigatório é composto pelas seguintes disciplinas:

- Seminário Introdutório
- Cultura e História da Educação Brasileira
- Pesquisa Educacional
- Teorias da Educação e Formação de Professores
- Disciplinas das linhas
- Seminário de Dissertação.

É uma estrutura curricular diferente da UFC, embora semelhante em alguns pontos. O que se nota é um foco grande na relação teoria-prática, nos fundamentos para a escrita e fundamentação do trabalho de conclusão.

Além disso, há hoje uma cultura forte de produtividade. Tendo sido promovido recentemente para a nota 5, o programa mostra um desempenho bastante satisfatório em relação à produção de artigos. Porém, o custo disso é bem alto, uma vez que a pressão por resultados de curto prazo e confecção de artigos é enorme.

Esse é um fenômeno que afeta toda a pós-graduação. Assim, é preciso discutir como o sistema funciona e problematiza-lo para que se possa tomar alguma contramedida para conter essa onda crescente.

A área de Educação é muito diferente até mesmo de outras áreas de humanidades e principalmente da saúde e exatas. Não se utiliza, aqui, fator de impacto, que é a relação entre o número de publicações e citações, mas tão somente o Qualis Capes.

O Qualis é uma escala em que os periódicos são classificados de acordo com critérios estabelecidos por cada comitê de área da Capes. A partir deles há uma pontuação onde

cada artigo tem um valor, como se publicar em determinada revista tivesse mais valor científico que em outras de quociente mais baixo.

Essa classificação é muitas vezes arbitrária e vai contra inclusive o ideário de educação livre que muitos teóricos estudados nas pós-graduações pregam. Essa contradição é fundamental para entender porque o sistema leva tantos mestrados e doutorandos a estarem com saúde precária e necessitando de ajuda médica para lidarem com a pós-graduação.

Dessa forma, o curso de doutorado tem estrutura diferente do mestrado. Se no mestrado há disciplinas e uma interação maior, no doutorado em Educação da UECE se privilegia predominantemente a pesquisa, visando fornecer ao doutorando formação de alta qualidade para a confecção de sua tese de doutorado.

Isso significa que o PPGE/UECE tenciona formar pesquisadores de altíssimo nível para atuação em diferentes esferas educacionais. Para efeitos deste trabalho o importante é entender como isso influencia o professor da educação básica.

Será que essa formação em pesquisa possibilita que o trabalho na educação básica seja potencializado? Acreditamos que sim, e é por isso que a formação crítica, teórica, fortemente embasada em preceitos de uma educação inclusiva e socializadora é que promove essa qualidade.

Com isso, finaliza-se este capítulo. Para a defesa de tese colocar-se-á o terceiro capítulo com os resultados efetivos de nossa pesquisa onde faremos a discussão entre as interfaces que a pós-graduação pode e tem com a educação básica e seus docentes.

6 PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE HISTORIADORES: ANALISANDO AS CONCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS

Neste capítulo abordar-se-á a pós-graduação em Educação na perspectiva dos entrevistados para este estudo. Para tanto, utiliza-se o referencial teórico da história oral, como explicado em capítulos anteriores.

Apresento a seguir as entrevistas os historiadores, professores com licenciatura em História e que cursaram sua pós-graduação em Educação. Realizei diversos contatos e conversas, mas que não se transformaram em entrevistas relevantes, por isso não as utilizo nesse relato a seguir. Selecionei aqueles que tiveram maior significado para essa pesquisa. Durante as falas dos entrevistados, vou intercalando alguns comentários meus, para tecer breves conclusões que considero importantes e que não quebrem o ritmo da fala reveladora de cada depoimento. Sigo um estilo de uso dessas entrevistas um pouco semelhante ao do professor José Flávio Rainho utilizada em sua tese de doutorado publicada pela Editora Vozes em 1980 com o título: "Os Peões do Grande ABC". Um calhamaço com mais de trezentas páginas. No livro, o pesquisador apresenta uma breve conclusão bem consistente e objetiva e, no final, uma forte conclusão em menos de seis páginas. No texto, Rainho divide os depoimentos em quatro grandes temas, onde só os operários falam em longos depoimentos: O operário Fala da Condição Operária; A vida fora da fábrica; a consciência de classe; e a explicitação da consciência de classe.

Numa base teórica eminentemente marxiana, a publicação deve ser considerada muito corajosa se observamos o fato de seu lançamento se dar em plena ditadura civil militar. Mas o que interessa a essa pesquisa sobre licenciados em História pós-graduados em Educação é que pretendo usar uma metodologia de uso do trabalho em campo um pouco semelhante à dele. No livro de Flávio Rainho só os seus entrevistados falam em menores ou mais longos trechos de suas falas entre aspas.

Esse livro e sua metodologia de pesquisa sempre me deixaram admirado, pela coragem do autor e fidelidade às ideias de seus entrevistados. Mesmo que o texto seja dirigido pela linha teórica do autor. Para seguir esse caminho, precisaria ter muito mais entrevistas e um pouco de sua coragem. Me aproximo dele aqui apenas buscando respeitar ao máximo ser fiel aos depoimentos de meus entrevistados, visto que realizam uma espécie de muito breve e localizada, mas relevante história de um período de suas vidas. Nesses casos, uma vista retrospectiva sobre seus estudos de pós-graduação. Devo intervir apenas onde considerar

necessário. Deixarei as entrevistas seguirem seu curso o mais livremente possível. Os licenciados em História com mestrado na área de Educação disseram muito. E teriam muito mais a dizer.

Ademais, a história oral é um método largamente utilizado por historiadores contemporâneos, em especial nos estudos sobre capítulos de história mais recentes, sendo uma fonte valiosa de análise, como assinala Meihy (2005, p. 24):

“Os avanços da história oral provam que, mais que um modismo, ela é uma variante do conhecimento e assim não é mero resultado de uma onda passageira. A história oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente. Sua versão do processo, porém, deve ser um legado de domínio público.”

Dessa forma, entende-se que as falas dos selecionados pelo estudo são de suma importância para o entendimento de como a pós-graduação pode ser um elemento chave para a prática docente na escola e na formação pessoal de cada um dos entrevistados, sendo um elemento de relevância enquanto política educacional para a formação docente.

A narrativa é, portanto, produto da cultura e da formação pessoal de cada um, trazendo sempre consigo marcas e impressões dos sujeitos

Nesse sentido, pretendia-se responder algumas perguntas: qual o objetivo quando da escolha da pós-graduação em educação? Porque não uma pós-graduação em história, área de origem dos entrevistados? Como a pós-graduação em educação contribuiu para sua prática na escola e formação teórica?

Para tanto, entrevistamos quatro professores de história que concluíram a graduação na área e também tinham, no mínimo, o título de mestre em educação, sendo 1 professor e 2 professoras. Não foram encontrados docentes que lecionam História na educação básica e sejam doutores, muito embora todos os sujeitos da pesquisa encontrem-se atualmente cursando doutorado na mesma área do mestrado, a educação.

Encontrando os entrevistados

As entrevistas realizadas para este estudo foram realizadas entre 2017 e 2019. Todos os profissionais têm experiência considerável na docência, bem como também de pesquisa.

O professor A, trabalha como docente na prefeitura municipal de Fortaleza, onde atualmente ocupa o cargo de formador de coordenadores pedagógicos em uma regional da capital. Tem licenciatura em História pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA), mestrado

em Educação pela UECE e atualmente está cursando o doutorado na UFC. Sua dissertação também envolveu o ensino de história, tendo produzido bastante na área.

A professora B se graduou em História pela UECE, onde também cursou mais recentemente o mestrado em Educação. É, de longe, a docente mais experiente de todos os entrevistados, sendo que, curiosamente, foi a única que não investigou o ensino de história no mestrado, mas sim a situação de escolas profissionais no Ceará. Atualmente está cursando doutorado na UFC.

A professora C é licenciada em História pela UFC, onde cursou o mestrado em Educação e atualmente está realizando seu doutorado. No mestrado investigou formação de professores de história sob perspectiva gramsciana, sendo que no doutorado migrou de área para a história da educação.

Nesse sentido, entende-se que os critérios de inclusão estabelecidos foram obedecidos, proporcionando uma análise mais concreta do papel que a pós-graduação em Educação exerce na formação docente.

Professor A

O professor A é docente na prefeitura municipal de Fortaleza desde o ano de 2010, já com bastante experiência em sala de aula. Realizou seu mestrado entre os anos de 2015 e 2017, sendo que logo em seguida, em 2018, partiu para o doutorado em Educação, área do seu mestrado. Trabalha especificamente com as relações entre cinema e ensino.

Entrevistador: Bom, então, pra começar queria que você falasse um pouco sobre si, sua formação; como foi, quando, alguma experiência interessante que você tinha tido durante esse percurso. O que você pode me falar?

Professor A: *Cara, eu tava até recentemente, é, falando, discutindo numa das disciplinas que a gente tá fazendo agora, na UFC, foi até com a Ercília, pesquisa autobiográfica, né, em que ela pediu pra gente levantar esse histórico, né, da gente, essa, essa narrativa de si, que é o que ela estuda com mais, é, objetividade. É, eu desde pequenininho que eu queria ser Professor, eu tinha em mente que era o que eu queria, né, quando a maioria das pessoas e a maioria dos Professores dizem que, não queriam, não se projetaram pra isso mas a vida o levou, eu, pelo contrário, eu desde, acho, que a 2ª série do ensino fundamental, na época antigo 1º grau, que eu já me via sendo Professor e eu gostava muito de pegar no giz, que na época, sou de escola pública, né, lá de Amanari, e ai os recursos que a gente tinha era o giz e a lousa verde. Né, não é nem o quadro negro, é a lousa verde. E ai eu sempre via a Professora lá pegando o giz e dizendo, rapaz eu quero, num sei, sete anos, oito anos eu não tinha muita noção do que eu*

queria ser, mas eu sentia que aquilo era o que eu queria fazer, né, e com o desenvolvimento da minha trajetória educacional isso só foi reforçando, só foi ampliando, só foi se fortalecendo, ao ponto no ensino fundamental 2 já 7ª, eu lembro disso com muito mais Fortaleza no 7º, na 7ª série do fundamental, eu já estava indo pra lousa, é tipo um auxiliar do Professor, do Professor, né, eu fui aluno do telensino, sistema de tv, e o orientador de aprendizagem “ah copia isso aqui na lousa” então eu estava lá copiando, então assim, quando precisava de alguma suporte o Professor “O Professor pediu pra tu passar isso aqui”, tal. Bom, quando eu terminei o fundamental, lá na minha região, Amanari, eu tinha duas opções, a gente vivia ainda sobre a égide da 56, da 71, da LDB de 71, que trouxe o ensino técnico, né, e aí eu tinha duas opções: ou eu faria o magistério ou eu faria o técnico em contabilidade. E aí o que você pode pensar, não ele foi para o magistério, não, pelo contrário, fui para a contabilidade porque na época existia muito preconceito de quem principalmente um homem, que ia fazer o magistério. né, a maioria eram mulheres, era um curso extremamente feminino e quando tinha eram discriminados os rapazes que faziam pedagógico na época. Eu disse, rapaz eu não quero, num quero fazer não.

Segundo o docente, a vontade de ser professor já advinha desde bem antes de cursar uma licenciatura. Apesar disso, antes de cursar a licenciatura em História, ele cursou uma em Ciências da Religião, também na UVA.

Professor A: *Do ensino, é porque eu sempre quis, né, eu só fiz a Teologia na época porque eu sabia que de alguma forma eu ia sair Professor, né, aí eu fui, fiz uma pesquisa lá numa escola da rede municipal, observando aulas de uma Professora de Religião, é, analisando material didático que ela utilizava e fazendo as referências com a legislação maior que era a LDB, né, e aí eu mergulhei mesmo nesse universo. Concomitante, já aí eu assumo a docência, eu passei num concurso público, não pra Professor, na verdade foi pra Secretário Escolar, eu tinha feito um curso de Secretário Escolar, curso técnico, isso foi em 99 início da faculdade, em 2001 eu estava efetivo como Secretário Escolar da rede municipal de Maranguape, né, Amanari é um distrito de Maranguape. E aí eu ingressei, Eu ficava na Secretaria, gostando da Secretaria daquele trâmite escolar, daquele universo escolar, que sempre me despertou interesse, mas o que eu queria era tá ali na sala de aula. Enfim, terminando o curso, né, de licenciatura eu entro na, faço um concurso pra Professor, sou aprovado, e começo já a lecionar numa turma de 6ª série, lecionando algumas disciplinas, não necessariamente religião, devido a carência a gente acabava pegando mais disciplinas, né, isso em 2004.*

A fala do professor demonstra que este já tinha experiência na área mesmo antes do concurso para docente de história, apenas em 2010. Há, portanto, várias experiências formativas relativas ao professor, sendo que entre 2005 e 2012 este cursou três pós-graduações do tipo *lato sensu*, em coordenação pedagógica, planejamento escolar e metodologias do ensino de história, onde já trabalhou com cinema, tema de sua dissertação de mestrado.

O mestrado, portanto, veio como uma continuidade de uma formação calcada em um pilar bastante voltado à educação, ainda que o professor não seja licenciado em Pedagogia. Nesse sentido, entende-se que houve uma escolha pela educação como área formativa ao invés da história.

Sobre uma das especializações, o professor opina:

Professor A: *depois disso eu fiz uma especialização, foi a 1ª pela Universidade Salgado de Oliveira, a Universo, lá de Niterói, ela chegou lá em Maranguape, abriu um curso noturno em Planejamento Educacional. E aí eu tinha concluído, estava só esperando, é, é, me firmar mesmo nesse campo fui fazer, junto com alguns colegas, o Diretor, meu Diretor na época também foi, e fizemos esse curso foi muito bom, também o contato com Professores do Rio, a maioria, 90% eram Professores do Rio de Janeiro, é, que vinham e traziam, assim, umas abordagens interessantes desse sistema educacional, também fiquei muito motivado, Não te falei, mas sempre no meu histórico, eu sempre quis estudar História. Na época, Estudos Sociais, na minha época de aluno a gente tinha Estudos Sociais, né, e os Estudos Sociais foram do 1º a 8ª série. Tanto no sistema de TV, como no sistema convencional de 1ª ao 4ª.*

Pode ver-se, portanto, que os cursos de especialização foram a primeira porta de entrada na pós-graduação do professor A, sendo que, ao contrário de um curso *stricto sensu*, os cursos de especialização tem regime de ensino diferente, mais aos finais de semana ou nas férias, visando atender prioritariamente profissionais liberais e, no caso dos professores, aqueles que porventura não possam estar todos os dias como estudantes em sala de aula.

A seguir, o professor prossegue:

E, enfim, quando eu terminei a Ciências da Religião, assumi um cargo de Coordenador Pedagógico, fiz uma seleção interna pra Professor da rede e me vi sendo Coordenador Pedagógico da Escola onde eu havia estudado a maior parte da minha vida, né, então trabalhei sendo Coordenador de Professores que tinham sido meus Professores. E aí uma pesquisa a parte, porque são as relações, os embates, é, Professores que tinham uma metodologia de 20 anos e aí chega alguém e querendo olha vamo por aqui e tal”

Entrevistador: *Qualquer coisa ali final dos anos 70, início dos anos 80*

Professor A: *É*

Entrevistador: *E a influência da ditadura militar nesse sentido?*

Professor A: *Sim, muito, muito forte. E tínhamos uma Diretora que foi minha Diretora enquanto eu estudava, assim, muito rigorosa, certo, aprendi muito com ela, me inspirou em muita coisa mas os tempos eram outros, a gente tinha que abrir mais pro universo do aluno, entender melhor esse aluno, sua história de vida, e a escola, ainda, ela tinha saído há pouco tempo então a Escola ainda estava nesse esquema de 14 anos em que ela foi Diretora, né, então chegou um Diretor, um Diretor com uma abordagem mais*

ampla e a escola, e eu sendo o Coordenador dele, então assim, foi um momento foram 3 anos que eu passei na escola sendo Coordenador mas foi muito bom, o saldo foi muito positivo. Mas, enfim, e aí surgiu eu falei não, eu vou fazer História agora, aí eu já me via morando em Amanari, né, tendo, dois salários em sala de aula e depois Coordenador, como é que eu iria agora sair, ir pra Fortaleza, pra fazer uma faculdade, aqui na UECE ou na UFC, nas universidades maiores, eu não tinha como mais, né, e aí eu aproveitei a onda da abertura das UVAS e, né, da interiorização, num caso diferente, né, quando a UVA sai do interior e vem pra Capita

Entrevistador: *Aquela massificação*

Professor A: *A massificação, a LDB dizendo que todo Professor tinha que ter nível superior, aquela corrida pelas universidades, as universidades faculdades abrindo em cada esquina e aí eu disse, não vou fazer então História, que é o que eu sempre quis, como eu não posso fazer todo dia, porque tem o deslocamento, então eu vou fazer, e fiz aqui no Colégio Lourenço Filho, era uma unidade da, do Instituto Dom José, né, Alabô, não sei, IDJ, IDJ, e aí fiz o a Faculdade de História. E assim, foram 3 anos, era um curso específico para licenciatura, no diploma: Licenciatura Específica em História, né, com uma grade, eu vou chamar grade porque era o termo da época, isso era 2004 a 2007, é, e aí eram disciplinas que tinham o cunho da pesquisa mas muito também voltadas para o ensino, porque o público eram Professores ou quem estava interessado em sê-lo. E aí eu tive assim, uma grata, uma grata, sorte, eu vou chamar sorte, de contar com Professores que tinham realmente, porque a todo um preconceito por quem faz a UVA, né*

O professor A, dessa forma, demonstra que a sua licenciatura em História adveio em um período onde houve massificação do ensino, embora, pelas normativas do MEC como a Lei de Formação de Professores de 2002, não houvesse mais a possibilidade das licenciaturas

curtas. A UVA foi uma universidade que no Ceará foi muito marcada pela oferta de cursos de licenciatura curta durante os anos 1980 e 1990.

Professor A: *Principalmente fora de Sobral, preconceito muito forte do aligeiramento, disciplina em uma semana, isso existe, isso existe não vou mentir, a gente viu disciplinas, assim, em uma semana de férias, né, mês de julho era uma semaninha e você via toda a disciplina, mas eu tive também Professores, assim, eu fiz, é, os estágios em História, a Professora que dava os estágios e deu também as práticas e vivências foi a Professora Glória Lopes que, na época..*

Entrevistador: *fazia doutorado na Educação. Com Andrea Leão, que hoje não é mais Professora da faculdade, pediu transferência e foi pra Sociologia. Ai, mas a Glória sim, A Glória inclusive era uma das pessoas que eu queria entrevistar. Mas eu não tenho contato, eu não consegui falar com ela.*

Professor A: *Eu tinha um contato dela, a vi na praia já tem uns anos, conversei e ela lembrou de mim, enfim, então, eu até pen, ela falava tanto na Simone que eu pensei que ela fosse orientanda da Simone*

Entrevistador: *Porque, assim, a Simone era o maior expoente do ensino*

Professor A: *De História*

Entrevistador: *aqui do Ceará*

Professor A: *Ahhh*

Entrevistador: *Por muitos anos foi, hoje você tem outros nomes e tal, né, mas, assim, nenhum nome atingiu o nome nacional que ela tinha.*

Professor A: *Que a Simone teve*

Entrevistador: *Com exceção acredito da Fátima. Com exceção da Fátima, que hoje a Fátima já é um nome conhecido e respeitado, ela e a Isaíde tão chegando, começando a chegar.*

O professor A, assim, tem uma vivência no ensino de história de bastante tempo, sendo que o domínio dos saberes a partir das experiências em cursos de pós-graduação, seja *lato* ou *stricto sensu* é um dos pilares de sua formação. Esse interesse, como demonstrado por ele, começou ainda na graduação.

A seguir, o professor prossegue contando que começou a realizar leituras de autores consagrados no ensino de História como Selva Guimarães e Marcos Silva. Esse é um indicativo

claro da *identidade* profissional que este docente teve preferência em seguir, com uma formação mais voltada ao ensino de história.

Foi ai que eu comecei a ler Marcos Silva, a própria Selva, Guimarães, que na época ainda era Fonseca. Então, assim, foi nesse momento da graduação em História que eu me aproximei dessas leituras específicas de Professores de História, né, e ai, é tanto que meus estágios

Por conta ai do tempo, eu acho que eu vou, E ai eu me aproximei, então foi muito importante esse momento dos estágios e beber na fonte da Glória, olha que a Glória que era alguém que estava na universidade, que tava trazendo pra gente o que tinha de mais atual na pesquisa em História, e mais precisamente em ensino de História. Enfim, depois disso eu ainda estava na Coordenação e eu entrei e fiz um, a Prefeitura de Maranguape reuniu todos os Coordenadores, nós éramos 35, e fechou uma parceria com a faculdade, então nascente, Faculdade 7 de Setembro, pra pagar uma especialização em Coordenação Pedagógica, pros Coordenadores e 50 vagas pra Professores Alfabetizadores, tava começando aquele bum das avaliações externas. E ai eu fiz esse curso, pra mim também foi muito importante, foi quando eu conheci a Professora Suelene, Suelene Oliveira que é da Letras, aqui da UECE, e acho que hoje ela tá coordenando o Centro de idiomas da UECE. E ai ela foi minha orientadora no curso, conheci a Professora Margarete Sampaio que é da Pedagogia da UECE, Cecília Lacerda

Se percebe na fala do professor um interesse na prefeitura em financiar cursos de especialização *lato sensu* para os profissionais da educação básica. Ao contrário dos cursos de mestrado e doutorado, porém, esses tem regime mais aberto e sem necessidade de afastamento do servidor, facilitando assim a relação poder estatal/servidor/instituição que oferece o curso.

O poder público deveria ter mais interesse em formar mestres e doutores, e não apenas ofertar cursos de especialização. Obviamente é muito importante que o docente tenha carga horária voltada à sua formação e planejamento, mas também é preciso entender que o processo de formação em um curso de mestrado ou doutorado é essencialmente voltado a um profissional crítico e que observa os problemas de sua realidade com mais profundidade, estabelecendo assim uma relação mais próxima com a comunidade e com a escola.

Então, assim um expoente em projeto político pedagógico também se desenhava, então assim, bebi muito dessa, Virgínia Façanha, Fábio Delano que era o Coordenador do Curso, ao ponto de ter a Suelene como minha orientadora e ainda hoje a gente ainda tem essa parceria, né, ela esteve na minha defesa da UECE, porque ela trabalha com multiletramentos

e com vídeo, né, e como eu trabalhava cinema então Fátima o que você acha, é uma pessoa da Letras mas que pode ampliar e foi muito boa, o Professor Luís também esteve. E, enfim, terminando a 2ª especialização, me veio, ai eu já estava, né, mesmo na pesquisa em História é, e ai me veio a, soube do Curso de Metodologias do Ensino de História, na UECE, coordenado pela Professor Germano e ai eu disse rapaz eu vou fazer esse curso, ai foi o tempo que eu conheci a Sônia, Sônia era Professora da escola que eu coordenava

Entrevistador: *E teve uma leva de gente que fez esse curso, depois foi pro mestrado, não?*

Professor A: *Quase todos! Que eu conheço que foram pro mestrado, vinham da História e vinham desse Curso*

[...] então já vinha de quase 7 anos 6 anos de sala de aula, já, de coordenação, de gestão, então eu chego no Curso, num Curso que se propunha a ensinar metodologias de ensino em História, eu já vinha com algumas metodologias já enraizadas, da minha formação, então, a troca foi muito boa, mas até então, pesquisador voltado pra pesquisa em educação, quem é que desperta esse interesse? Professora Isabel Sabino, foi dá uma disciplina chamada Didática do Ensino Superior, no curso, e disse “Por que vocês não apresentam os trabalhos de vocês nesses eventos? “, a turma toda “ como assim Professora? ”, ai eu lembro demais do meu 1º evento acadêmico pra apresentar trabalho foi o Mundo Unifor, um pôster, foi quando comecei e depois disso não parei mais, né, e ai eu tenho assim, sempre que vejo a Professora Isabel, Professora a senhora que, quando eu passei agora no doutorado que a encontrei no ENDIPE. Professora, ó, a senhora que é a culpada. E ai, enfim, depois da especialização no ensino de História, eu disse; agora vamos parar as especializações, três já é muita coisa, nem precisaria de tantas, e vamos focar no mestrado. Ai sim, eu já tava, em 2010 eu passei no concurso pra Professor, aquele menino tímido do interior que tem medo de sair de casa já tinha hoje outra perspectiva de vida

A especialização em metodologias do ensino de história rendeu, então, bons frutos ao docente 02 e, como visto em sua fala, foi um espaço de “preparação” para vários outros docentes realizarem os seus cursos de mestrado, inclusive vários ligados a temáticas relacionadas ao ensino de história.

Esse tipo de iniciativa é importante porque revela não apenas potenciais pesquisadores, mas também ajuda efetivamente na capacitação desse corpo docente para atuação em sala de aula na educação básica.

Nesse sentido é interessante o diálogo entre as universidades e a rede cada vez maior para ofertar esse tipo de curso.

Depois disso, finalmente veio o curso de mestrado. Após algumas tentativas de ingresso frustradas, o professor finalmente conseguiu entrar para realizar sua formação a nível de mestrado na UECE, em 2015

[...] Tentei na UFC, na Faced também, não passei, passei na, passava nas provas, quando eu via a prova escrito 9, eu disse pronto e quando ia pra etapa da, do projeto, tive 7, ai classificava o dobro das vagas, era 4 vagas, fiquei em 5º, não fui pra entrevista, enfim, na 3ª vez que eu tentei, na UECE, 2ª vez na UECE, 3ª da vida, ai eu fui, obtive êxito, tive a felicidade de ter a Professora Fátima, né, que na época, é, tirei o 1º lugar na linha e entramos Felipe, Joilson e eu, os 3 orientandos da Fátima daquele ano, a Fátima no ano anterior tinha sido da Sônia e do Geovânio, né. Os meninos foram de 2014, nós fomos de 2015. Então, nós éramos os três da Fátima que trabalhava com a perspectiva do ensino

Entrevistador: qual sua linha lá?

Professor A: História e Avaliação Educacional

Entrevistador: ai como é que foi a experiência do Mestrado, assim você, o que você pesquisou, como é que foi essa experiência lá dentro e você podia falar mais sobre isso

Embora o meu viés sempre fosse o Ensino de História, mas ai eu tive contato mais com teóricos da pesquisa em História, da pesquisa em Educação, propriamente dito, e ai eu digo que até o mestrado a gente acha que faz pesquisa, acho que é o mestrado realmente que diz ó você é um pesquisador, embora no meu caso eu não fui bolsista, eu tinha o vínculo empregatício, a UECE não abria para quem tinha vínculo, e você é um pesquisador da Educação, e tá aqui os métodos, tá aqui os procedimentos, tá aqui as técnicas, ai veja o que você vai fazer, né, e assim eu pude mergulhar nesse universo mesmo do, eu fui entender o que era o CNPq, eu fui entender o que era a CAPES, eu fui entender o que é uma pesquisa qualitativa. Embora eu percebesse que a minha 1ª monografia que eu fiz na vida, foi do Ensino Religioso, eu já trabalhava com pesquisa qualitativa, mas eu nem usava esse termo porque eu não sabia, né, então assim, foi mesmo, foi aí que eu tive consciência do meu papel de Pesquisador na área de Educação, que é o que eu sempre quis fazer, foi o Mestrado que me deu.

Entrevistador: E a sua pesquisa do mestrado foi sobre o que?

Bom, aí minha orientadora me deixou à vontade, “você quer continuar com o Projeto?”, e como é que o Projeto nasce, né, eu queria trabalhar com algo que eu fosse pra

dentro da sala de aula, que eu vinha da sala de aula, então queria algo que eu percebesse, é, de melhorias nessas práticas, nessas metodologias, então assim, desde Amanari que eu trabalhava com filmes, eu já passava filmes para os alunos, comentava, na especialização a gente fez uma disciplina com a Isaide, na época Isaide Bandeira, hoje Izaide da Silva, né, Bandeira da Silva Timbó

Esse trecho deixa ainda mais claro que a especialização cursada anteriormente foi decisiva para a escolha do tema do mestrado do docente 02. As contínuas experiências trabalhando com cinema em sala de aula e também como pesquisador foram o percurso necessário para que um estudo mais aprofundado sobre o tema acontecesse e acabasse por gerar uma dissertação, além de obviamente produções a ela relacionadas.

Nesse sentido é importante destacar que, embora numa temática ligada à sala de aula, a pesquisa não deixa de estar submetida à lógica da Capes que prioriza essencialmente a produção intelectual em forma de artigos, livros ou capítulos.

O professor ainda relata que no curso de especialização ele mostrou a importância do cinema em sala de aula. No mestrado, porém, por se tratar de estudo mais aprofundado, a orientação foi de abordar um viés diferenciado

É, aí no mestrado eu disse ó Fátima eu não quero mais trabalhar a importância do cinema, porque isso eu já fiz, eu já sei que é importante, tantos outros já fizeram e já disseram isso, eu quero entender como é que esse Professor que estuda, que usa o cinema como eu usava, quando eu estava em sala, como é que ele construiu esses saberes? Onde foi que ele aprendeu essa técnica, não sei como é que eles chamam, de usar o cinema? Ela “ Interessante”, aí, fomos para o Tardif, que na época, e ainda hoje, mas na UECE é muito forte, né, o Germano, a própria Fátima, então assim, a Professora Isabel na época, Tardif era um nome que surgia, como um estudioso bem atual acerca da natureza dos saberes docentes, né. E aí, eu fui mergulhando no Tardif, mergulhei no Gauthier, mergulhei em alguns pesquisadores que traziam essa questão. aí fui, o meu tema era: Como os Professores de História, da rede municipal, eu continuei estudando a rede, como é que eles construíram saberes que mobilizam, usando bem termos desses teóricos.

Em seguida, o professor relata como foi o seu trabalho de pesquisa

Né, na sua práxis na sala de aula, é aí, como é que a gente faz a pesquisa, eu comecei a procurar nas escolas, o que a da UFRJ Ana Maria Monteiro faz, ela começa a perguntar, dos Diretores, a professores amigos de amigos, então eu comecei a investigar quem usa cinema aqui?, fui até a Célula de Formação, da SME, falei com o Professor responsável

pela Formação em História, que na época tinha, hoje não tem, tem um tempinho que a rede municipal não tem formador pra História, mas depois eu posso te falar isso, é, ele disse “tranquilo, nas formações a gente vai começar a ver que Professores, é, trabalham com isso”, só que, e aí Professor o senhor tem, hum, acho que a correria, ele era o único Formador da rede inteira, né, assim não foi, eu até no meu texto eu coloco esse episódio, e aí eu fui fazendo o que a Ana Maria fez, ela começou a perguntar e eu comecei a perguntar, eu tinha contato muito com os Distritos de Educação, então, falava com os amigos técnicos, e aí eu reuni 6 sujeitos, né, estavam em sala de aula, 1 de cada região da cidade, de cada regional, pra tentar me aproximar desse universo, que é a rede municipal, e fui, tinha férias, tirei férias, então, é, como eu não tava em sala de aula, minhas férias podiam ser em outro momento que não julho, então eu queria estar na escola com o Professor, né, e aí fui, não conhecia nenhum dos 6, não conhecia, não eram meus amigos, eram indicações de amigos, e aí eu fui, e Professor o senhor usa cinema? Porque o sujeito da minha pesquisa que usar cinema, se ele não fizesse uso ele não seria sujeito, porque não tinham saberes construídos, né, e eu ia investigar isso. E aí cheguei nesses 6, pessoas altamente qualificadas, com histórico de formação é nem, bem, construído e a gente fez a entrevista no locus da escola, todas as 6 entrevistas foram na Escola, né, não nos dias que eles estavam em aula, mas no dia do planejamento deles, e aí é, cheguei à conclusão que, que é a conclusão da minha pesquisa, que eles construíram por verem antigos Professores, a formação inicial ela não foi definidora desses saberes, ajudou, mas ainda o uso fragmentado, alguns Professores usavam, alguns sujeitos, eu perguntei; e no ensino superior você tinha esse uso? Aí uns vão dizer que tinham mas fragmentado, tal, tal. E eu cheguei à conclusão que eles foram construindo, dentro da experiência, do saber da experiência, por isso a teoria do Tardif, né, do Therrien também, a epistemologia da prática docente, e que eles foram saber de acordo com a necessidade e por gostarem de filmes, nenhum Professor que eu perguntei; Mas por que você usa cinema, você gosta de cinema? , “ Gosto”, todos disseram que gostavam, uns com hábitos de ir ao cinema bem, outros nem tanto, por questões econômicas, mas vê em casa, enfim, é, esse foi o grande impacto pra pesquisa na época.

A epistemologia da prática é um conceito usado por Tardif (2012, p. 255) “Chamamos de epistemologia da prática profissional o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.”

Dessa forma, entende-se que o professor A realizou seu mestrado a partir das experiências em sala de aula e que, sem nenhuma dúvida, a pesquisa também o ajudou em sala de aula, como relata abaixo:

Entrevistador: [...] *uma pergunta que eu não posso me furtar fazer, que na verdade é a principal pergunta, é o seguinte, como é que você cursar esse mestrado, e agora o doutorado, o que isso te impacta do dia-a-dia do teu trabalho? É essa minha pergunta central, é saber, assim, qual a relação que você estabelece entre essa Formação em Educação e o teu trabalho, assim, se não na escola, como docente em sala de aula, mas como Gestor*

Professor A: *Cara, assim, na verdade assim, eu passei 4 anos na Gestão, propriamente dita, e desde 2017, dezembro, estou na Formação de Professores e eu nem sei se é Gestão, sabe, talvez seja uma nova categoria seja essa mesmo Formação, então no meu dia-a-dia eu lido com, eu estou responsável pela Formação de Coordenadores Pedagógicos, que são Professores, mas estão numa função um pouco na frente, né, e aí a pergunta, por que, o que é que eu vejo de positivo, porque foi através dessas, desses, momentos formativos do mestrado e, agora, do doutorado, que eu pude ampliar, eu não tô só no Ensino da História, eu sei que o pesquisador tem que ter principalmente no doutorado, que a tese é um pouquinho do que você aprofunda, lembrando até da Adriana Lima Verde, é aquele pedacinho que você entra e vai, mas assim, eu amplio as possibilidades, né, no momento que eu digo Gabriel eu vou quebrar o meu projeto, um pouquinho, pra tentar trazer a teoria das Histórias de Vida e Formação, porque cabe, esse Professor que usa o cinema ele não usa a toa, tem uma relação com esse filme, então, assim, é, esses cursos, esses dois momentos, me fizeram refletir sobre tantas outras perspectivas, temáticas formativas, temáticas mesmo da educação, que eu posso, que vejo colaborando no meu dia-a-dia. Tem um Coordenador, lá, que sempre me desafia nesse sentido, né, então, ele traz questão assim, aí numa disciplina ou outra coisa eu li, como pesquisador da educação, você, eu tenho que ter um foco, mas eu tenho que me abrir pra todas as possibilidades que esse universo da pesquisa educacional me traz, que eu digo é esse cara fala isso, isso, isso, então isso me ajuda, não no sentido da competição de saberes, mas no sentido de estar aberto as necessidades desses Coordenadores que são amplos, né. Ano passado, eu fiquei 2 meses dando formação, por carência da Regional, para Professores de 2º ano, né, que se estuda Magda Soares, que se estuda Emília Ferreiro, estuda, é, tantos outros nomes, e assim, aí eu olhei e disse cara o que é que eu vou fazer, mas aí eu tive disciplina de Letramento, eu estive na função de Coordenador que tinha turmas de 2º ano, então aquelas,*

então, aquelas leituras, então assim me abre possibilidades, né, de, de, chegar mais perto desse Professor, de chegar mais perto desse Coordenador Pedagógico

Ou seja, o mestrado não apenas possibilitou a formação do docente em caráter pessoal como também permitiu que este estivesse em uma posição de formador na prefeitura, facilitando seu trabalho com os docentes da prefeitura municipal de Fortaleza.

Nesse sentido, um dos pontos centrais deste trabalho é a compreensão de que a pós-graduação é um espaço de formação reflexiva para o professor, em especial a pós-graduação em Educação. No entanto, a formação inicial não parece ter o mesmo impacto para o docente:

Hoje assim, na Licenciatura eu tinha um foco que era aprender as teorias da História, trazer essas teorias pro campo da educação, que você sabe que até mesmo na Graduação isso não é tranquilo, essa relação, né, porque se acha que estudar História é dentro dessa gaveta, o ensino de História é na outra gaveta, e, e, eu nunca compactuei com isso, mesmo num curso que não é dentro da universidade, né, que no meu caso que não foi dentro do campus, mas eu sempre, ó, é História é o Ensino da História, pra eu ensinar História eu preciso conhecer os fatos, né, os acontecimentos históricos, mas eu preciso trazer, transpô-los, vou usar transposição, pra educação, pro adolescente que precisa conhecer, precisa entender, precisa estar aberto, pra entender o que é uma fonte histórica e tal. E o mestrado, a relação que eu faço é porque o Mestrado em Educação, se eu sou Professor, independente de ser de História, de Química, de Biologia, eu sou Professor, né, eu preciso saber Didática, eu preciso saber Métodos de Avaliação, eu preciso entender que eu preciso ter uma relação interpessoal com meu aluno, muito boa se não, não rola, né, então o mestrado ele me abriu pra isso. Ele me abriu pra perceber que, independente do que seja na minha formação inicial, eu posso ampliar isso e eu posso tá é melhorando aspectos lacunares que a Graduação me deixou. No sentido maior, que é ser Professor.

Há um consenso entre autores de que a graduação em história sempre deixou a formação docente em segundo plano, priorizando a formação teórica e a de “conteúdo”, jargão utilizado pelos historiadores para descrever o campo curricular da história que trabalha com as disciplinas voltadas às histórias antiga, moderna, medieval, contemporânea, do Brasil, entre outros.

Assim, entende-se que o mestrado em educação foi uma escolha baseada nas concepções do docente, possibilitando um diálogo maior com a sala de aula. Quando perguntado sobre a possibilidade de fazer um mestrado em história, este responde:

Por que não fazer mestrado em História? No meu caso, especificamente, é, eu ouvia muita coisa dos mestrados em História, né, eu ouvia dizer que ninguém se interessa por ensino, ninguém quer estudar ensino, é, as pessoas querem estudar, nada contra eu acho que é importante, né, é tanto que ah ... estudar a idade média, legal, mas assim eu não me via fazendo pesquisa porque eu sou Professor, cara, eu venho da sala de aula, eu vinha as angústias dos meninos lá, dos meus colegas que diziam que os meninos não queriam nada, então eu queria entender o máximo que eu podia, eu disse poxa o que é que eu posso fazer pra melhorar esse cenário, né, primeiro meu, claro, porque eu digo sempre pros alunos, eu tô dando uma disciplina, até com o Professor Dieb, na , no meu estágio, né, os meninos dizem assim “ ah, a relevância”, eu digo a relevância acadêmica num projeto é importante, cê tem que, você tá dentro da Academia, mas primeiro tem que ter relevância pessoal, você como pessoa, o que você quer, por que você quer fazer isso e não aquilo, porque o teção da pesquisa vem do que você gosta de fazer, a Academia, a Sociedade são importantes também, mas primeiro é sua relevância pessoal, então assim, eu queria que esses estágios de formação no mestrado e doutorado, é, ampliasse pra mim possibilidades e pra que eu usasse esse conhecimento pra ajudar os meus colegas que estão na escola, estão também passando por essas dificuldades, então assim a relação que eu faço é muito positiva, sabe, é, o mestrado e o doutorado são oportunidades que eu tenho de preencher lacunas, da formação, e , mas assim, eu tenho que ver que a formação foi há 10 anos, que a cabeça era outra, então assim, eu não sou muito daqueles, muito, é, vou usar até uma expressão ortodoxica de dizer que uma coisa vai preenchendo outra, era um outro momento, o eu de 10 anos atrás era outro, tinha outras perspectivas, tal, enfim.

Fica claro, então, o interesse do professor pelo ensino. O mestrado veio como uma opção de amadurecimento profissional e também adveio de escolhas pessoais deste professor.

Também fica bastante evidenciado o caráter formativo do mestrado em educação, sendo um momento de reflexão, aprendizado e também formação para o professor.

O trabalho com o ensino de história tanto na prefeitura como também em uma especialização antes de realizar o mestrado foram fundamentais para a constituição não apenas de suas pesquisas, bem como seu trabalho em sala de aula.

Professora B

A professora B é professora do Estado do Ceará desde 1993. Fez mestrado em Educação na UECE e atualmente realiza doutorado na UFC, assim como o professor A. Ao

contrário deste, porém, realiza estudos na área de educação profissional através de estudos marxistas.

Entrevistador: eu queria que você falasse um pouco sobre a tua formação, pra iniciar, assim, onde fez a Graduação, onde fez o Mestrado, que linha, com quem, como foi..?

Professora B: *A minha formação foi na Licenciatura em História, na UECE, né, eu sou da turma de 89, e eu peguei aquela transição, fim da ditadura e começo da redemocratização, bem no olho do furacão. Então, a maioria dos Professores da UECE, eles eram conservadores, eles eram militares, padres, defensores da monarquia, minha Professora de História Medieval ela era uma monarquista, ela tinha o mesmo discurso anticorrupção que se tem hoje, só que era dizendo que a família real ia salvar o Brasil da corrupção.*

Então, eu, a minha Professora de História Medieval era isso, o meu Professor de História Contemporânea, por exemplo, ele era um Coronel que a gente estudava nos livros da Biblioteca do Exército. E no meio disso tudo, tinha um Professor Marxista, esse eu vou dizer o nome porque eu adorava ele, Professor Paulo Emilio. E, é interessante a história dele porque tanto estava o Professor que denunciou o Professor Paulo Emilio quando era aluno, né, que ele foi preso e torturado, e tudo, quer dizer os dois estavam ali, o que denunciou e perpetrou a prisão e a tortura dele, e ele dando aula de Marxismo Contemporânea 2, e é interessante é isso, que bastou um Professor Marxista pra você ver toda a diferença, então esse foi o meu primeiro contato com o Marxismo, e depois disso fui fazer uma Pós-Graduação, fiz também na UECE, também era sobre educação, era Metodologia do Ensino, e pronto, aí, mestrado era coisa muito distante, né, você fazer um mestrado era só pra um, pra uma, segmento muito selecionado.

Como viu-se anteriormente, nos anos 90 só havia um mestrado em educação no estado que era o da UFC, sendo que o da UECE só veio no final desta década. Assim sendo, era muito difícil naquele tempo o ingresso em um curso de mestrado, ainda que para bons estudantes ou docentes. A entrada no mestrado da referida docente só foi acontecer no ano de 2016, quando já haviam pelo menos três programas de pós-graduação em educação no estado.

A professora ainda conta que tentou, sem sucesso, o ingresso no programa de pós-graduação em História da UFC.

[...] mas como eu não tinha nenhuma condição de assistir as aulas, participar de grupos de estudos, né, era só a solitária tentativa estudando só, mas uma coisa que me entristeceu, por exemplo, era uma Linha que valorizava muito o Thompson e eu gostava do

Thompson, eu lia Thompson, então eu achava que eu tinha condição, mas não deu. Aí, pronto, deixei pra lá, e aí passou, passou, passou, aí quando teve esse aumento das turmas, né, que eu descobri novamente que existia aqui uma Linha Marxista, né, aí eu disse pronto, vou tentar de novo, porque toda vida eu tive essa leitura. Por conta do movimento Professores, sempre teve esse pezinho Marxismo, embora, o movimento não valorizasse tanto assim o estudo, né, teórico e tal pra dirigir melhor a práxis. Aí eu tentei novamente em 2014, só que foi em outra Linha porque eu não conhecia o É Lutas, olha que coisa louca, eu vim aqui assistir alguma coisa eventual a noite, mas eu nunca vi ninguém dessa Linha que eu consegui entrar, né, eu via de outras Linhas, que parecia ser marxista. Aí tentei duas vezes, não deu certo, aí quando foi na 3ª vez tentei na UECE e fui bem-sucedida.

Fica claro que, assim como o professor A, a docente também deve a sua entrada no mestrado a escolhas e leituras anteriores, sendo que o ingresso em uma linha de pesquisa mais voltada aos estudos marxistas está diretamente ligada às suas experiências tanto no curso de graduação como também experiências relativas à sua trajetória como professora.

Quando perguntada sobre o curso de mestrado em si, a professora relata:

[...] foi uma experiência muito boa, por exemplo, do ponto de vista administrativo, a minha evolução salarial não depende mais desse tipo de promoção, porque tem promoções com titulações, sem titulações, então, eu não vim em busca de tipo de coisa [...] Então, assim, eu, a minha motivação foi justamente, realmente, esse respirar, sair do aquário?, mudar de aquário?, sabe era mais ou menos isso. Nem sabia que seria tão bom! Porque do ponto de vista financeiro não compensaria, certo, porque a ascensão funcional sem titulação já, pra você ter uma ideia, a diferença de um nível J com mestrado e um nível J sem mestrado, que era o meu caso, a diferença do mestrado foi 40 reais. É, porque eu já tinha uma ascensão paralela sem uma titulação, entende? Pelos cabelinhos brancos (Risos). Então, eu curti demais o curso porque ele foi realmente feito pra isso, pra respirar. Então foi muito bom!

Assim como o professor A, a professora B relata que a experiência no mestrado foi interessante. Essa é uma constatação que nos permite entender as razões pelas quais todos os docentes aqui entrevistados optaram por continuar seus estudos em cursos de doutorado após o mestrado.

Esse é um demonstrativo de que a pós-graduação é interessante para o crescimento pessoal e profissional de cada pós-graduando.

A professora também relata uma concepção de educação baseada na análise do todo ao entender que deve estar sempre atenta ao que os colegas pesquisam ou estão pensando:

Sou da Educação mas não sou da Pedagogia, então, precisei fazer todas as disciplinas obrigatórias pra quem não vinha da Pedagogia, né, pra mim eu acho extremamente importante, porque você tem que ter essa noção do todo, eu não, eu não gosto de igreja, né, eu sempre gosto de ver como é que os outros estão pensando, até para saber como é que a gente vai dialogar com esse pessoal, né, e outra coisa, pra mim o marxismo é, ela é a teoria mais poderosa, ela consegue dialogar com todos eles, até, consegue abarcar todos. E a limitação de outras linhas, por exemplo, o pessoal da Fenomenologia, o pessoal do Existencialismo, esse povo que acha nem que exista realidade material, pode atravessar a rua que o carro não vai lhe matar, essa turma toda, eu, assim, eu acho que falta pra eles chegar na questão da base social, que é que o marxismo vai dar. Então eu não vejo problema não, li tudo, estudei tudo, e deu pra ver que tá tudo dominado pelo pós-modernismo mesmo, né. E nesse sentido, eu acho que o maior desafio pro marxismo seja isso, é sair da igreja e, tá certo que tem que ser dos dois lados, né, tem que querer sair da igreja e os outros também tem que querer ouvir alguma coisa da igreja, né, que também tá difícil, mas, em termos assim de conhecimento, é um salto, um salto. Costumo dizer, por exemplo, estudei, li 20 anos, né, o marxismo é uma leitura por mim mesmo, mas um ano e meio de mestrado foi um salto, assim, como se fosse 20 anos, e mais 20 anos em 1 ano e meio. A questão do direcionamento, das leituras, a questão, da, do debate mesmo que é muito difícil, que é muito diferente mesmo de você estudar sozinho, né, porque no sindicato a visão de estudo é muito pragmático, né, assim, não tem essa, a gente tá perdendo essa preocupação com o todo, né, aquela coisa muito imediatista, né, então é um estudo que não, que não, me preenchia, não me preenchia, não é só isso aqui tá faltando alguma coisa. Então a Pós-Graduação é que vai preencher isso daí.

Entrevistador: *você considera que pra o Professor é importante ele cursar uma Pós-Graduação, isso deveria virar uma política para a formação do Professores, qual é a sua opinião sobre isso?*

Bem, falando com muita realidade, o modelo atual ele não favorece o trabalho do Professor, isso é num primeiro lado, por exemplo, e a estrutura do curso ele não ajuda muito a você voltar pra escola conectado com aquela realidade, certo?, nós estamos num nível muito teórico, agora isso eu penso que não, não seja um problema tanto da estrutura do curso e si, porque a estrutura do curso pode ser mudada, os sujeitos podem mudar isso, vou dar um exemplo, no nosso, na nossa Linha, que tem uma tendência de ser extremamente teórica, né, no mestrado o que é eu fui fazer, eu fui fazer sobre responsabilização docente, que é um fenômeno que a gente vem observando se fortalecer desde o início dos anos 90, e eu vivi todo

esse processo. né, e, e, tô me deparando agora com uma situação gravíssima, que é a empresa dentro da escola, determinando indicadores de qualidade, entendeu, então eu vi desde aquele modelo suave dos anos 90, né, se falava em gestão por resultados, falava, mas era uma coisa muito suave, comparado com o que tá acontecendo hoje, né, aí meu objeto foi responsabilização docente, então você casa perfeitamente, toda a, a, como é que eu posso dizer, todo o arcabouço teórico, com o fenômeno que tá acontecendo ali, tá tirando seu couro na escola, e que o próprio movimento dos Professores não discute, né, então assim, é um enriquecimento. Aí do ponto de vista do trabalho, da rotina na sala de aula, a gente ainda não encontrou meios, e isso eu digo de todos os cursos, não só da minha Linha, né, o Professor volta desconectado. E ele volta tão desconectado da sala de aula dele, que o Próprio Estado usa isso como argumento, por exemplo, “não vamos facilitar muito o afastamento do Professor pra, pra Pós-Graduação porque esse Professor quando ele chega, não dá 6 meses, ele já tá indo pro Ensino Superior. Então, o direito que se lutou pra ter, pra estudar e fazer a Pós-Graduação tá sendo utilizado como ponte, principalmente pelas gerações mais novas, de 3, 4 últimos concursos, eles já entram com essa intenção, não termina nem o estágio probatório, vai direto pro afastamento e, tanto é que criaram uma Portaria restringindo uma série de coisas, porque tava assim, livre, porque era um universo tão pequeno, que eles não se preocupavam em criar mecanismos de restrição, certo, mas aí, quando viu que começou uma enxurrada de Professor recém concursado pedindo afastamento, porque já tá de olho no Ensino Superior, isso é muito evidente, você pegar qualquer estatística, assim, se você for fazer, acho que elas nem estão feitas, mas na nossa, empiricamente a gente percebe. Então esse Professor novo ele entra no Estado, aí já quer o afastamento, mas não pensando trabalhar melhor aquele seu alunado no ensino médio, ele já tá ali de olho no Ensino Superior. É uma coisa meio que planejada, entendeu? Diante desse fenômeno, o Estado começou a criar um monte de restrição. E diminuiu bastante o número de, e quando o Professor volta, ele volta, isso você percebe claramente, de qualquer Linha, ele tem dificuldade de comunicar, se comunicar com seu aluno, porque se acha num patamar muito elevado, então ele acha que lidar ali com aquele menino ensino médio, pra ele, já é um desprestígio, a gente infelizmente vê isso no dia-a-dia.

A fala da professora deixa claro que, apesar da concepção de não ajuda no dia a dia, assim como o professor A a realidade também impactou fortemente na escolha de seu tema e problemas de pesquisa. O mestrado é um meio de análise da realidade para um exercício não apenas do magistério em si, mas de todas as questões relacionadas ao trabalho na escola, como gestão, avaliações, entre outros.

Nesse sentido, também se entende que o docente que procura uma pós-graduação, de acordo com a docente, estaria de olho na educação superior, o que é um reflexo da desvalorização docente, uma vez que a progressão salarial, como ela própria atesta, é muito pequena

Entrevistador: E, assim, qual foi a importância disso pra você, professora, qual foi a importância do trabalho pra você?

Eu acho que eu consegui, assim, apesar de toda a carga sentimental, e ser uma Linha marxista, eu consegui racionalizar nesse sentido, como a discussão teórica marxiana me ajudou a organizar isso, entende? De uma forma dialética, embora nem todos os Professores da banca acharam que tenha sido positivo, porque achava que eu tinha que criticar mais o Estado, aí eu disse assim é mas na minha experiência o Estado nem teve que botar as garras de fora pra destruir nada porque a gente mesmo se desorganizou antes deles sentirem a necessidade. Eu tinha plena consciência que se aquilo desse certo, eles viriam pra cima. Mas eles nem precisaram fazer isso. Tá entendendo?

[...] outra coisa que eu observo, assim, na educação existe esse déficit de uma análise histórica, talvez, por isso, alguns colegas de outros segmentos, que também são marxistas, digam que nós da antologia somos, criamos uma metafísica, né. Talvez esteja correto num, nesse ponto aí que tá faltando essa preocupação do, do processo histórico na nossa fundamentação, na nossa argumentação, isso aí, realmente eu me ressinto, né? Aí talvez nesse sentido aí se a gente se aprofundasse pudesse levar pra lá, mas o curso em si ele, a ajuda é, é indireta. E talvez eu esteja mais trazendo a questão da discussão histórica pra cá, do que levando daqui pra lá. Entende? Aí eu acho que nesse sentido aí, o Curso da Educação, da nossa Linha que tem obrigação de levar em consideração o processo histórico, acho que ainda precisa avançar um pouco. Ainda tá um pouco, eu não sei nem como seria a palavra, não sei se é negligente ou, não eu acho que é muito forte, é mais uma questão formativa mesmo. A gente tem uma ciência burguesa toda fragmentada, você a Educação aqui isolada, você vê a História aqui isolada, você, né, então é da própria estrutura da produção do conhecimento burguês, né, que separa tudo que é pra você não vê a totalidade, né. Aí eu não posso, eu não posso, mas como nós somos da Linha marxista e a gente sabe que tem esse critério primordial do processo histórico, então eu acho que nesse sentido a gente tinha que tá mais atento, né. Aí eu acho que realmente, mas no doutorado eu já, eu vejo a coisa mais forte, assim, já procurando isso, né.

Apesar de sua visão mais crítica da educação, fica claro que as questões estudadas durante a pós-graduação são determinantes no seu trabalho.

Sobre a questão da pós-graduação em si, ou seja, organização de um dos programas em que esteve, o da UECE, ela opina:

É um Programa pequeno, recente e que só tem um nucleozinho, um nicho lá marxista, né, então, já foi uma dificuldade enorme, 1º porque a intenção dele, ele já nasceu todo estruturado pra seguir a CAPES, então ele se adequa totalmente a CAPES. A CAPES é o Papa. Certo? Ali determinou uma coisa aqui, no outro dia já tem uma reunião, já é pra seguir daquele jeito, já tá, já tá tudo alinhadinho. Certo? Então o controle sobre o aluno é bem maior, sobre prazo, sobre tempo, sobre temática, tudo isso é bem maior. E a 2ª coisa é que como só é um nichozinho marxista, então o estudante marxista lá ele sofre, porque ele tem que passar por outras disciplinas, não é como aqui, você faz o Curso todo se não são marxistas, o Professor é marxista, né, você tem essa disciplina obrigatória, Educação Brasileira, que você tem o Professor marxista e o outro não marxista, então isso é um privilégio enorme, né, na UECE você não tem isso aí. Você vai ter que passar pelo corredor polonês, eu chamava corredor

polonês, vai ter que atravessar a disciplina todinha ouvindo que aquilo que você tá fazendo não é Ciência e, você tem duas opções, ou você vai enfrentar a situação e vai sustentar o seu Projeto, ou você vai fazer outro paralelo para agradar aquele Professor, você acredita nisso? Que tem colegas que se veem obrigados a fazerem isso, porque não aguenta a pressão? Certo? A minha experiência foi até razoável, não sei se é porque eu tenho mais tempo de vida, assim, não me senti tão intimidada, com determinadas coisas, aí eu disse não vai ser o meu mesmo. Tirei a nota mais baixa, mas fiquei com o meu até o fim. Essas coisas entende. O Curso ele vê o marxismo como alguém, um grupo que tá atrapalhando, porque questiona, né.

Como visto anteriormente, a lógica da Capes se baseia essencialmente em produção intelectual, formação mais rápida de mestres e doutores além de cursos que possuam propostas curriculares e pesquisas que tenham poder de nucleação.

O programa de pós-graduação da UECE já conseguiu uma elevação de nota na última avaliação da Capes e também é conhecido por ter uma organização muito forte em torno da produção de seus professores e estudantes. Ainda segundo a docente, a linha marxista, que existe no mestrado mas não no doutorado (faz parte de outra linha) “atrapalha” as intenções do programa

Porque o doutorado lá o sofrimento é muito maior que no mestrado, por exemplo, no mestrado você tem várias disciplinas obrigatórias que eles abrem espaço para os

Professores marxistas, certo? Aí os Professores marxistas ministram as aulas, no doutorado não. As disciplinas mais importantes, metodológicas, são aquelas que vão construir a tese, nenhum Professor marxista está lá. Todos são os Professores não marxistas com destaque especial para aqueles que hostilizam, ridicularizam, certo? É situações de constrangimento. E eu ouvi de colegas falando, gente até querendo desistir, gente que não queria nem apresentar o trabalho, vários relatos e eu penso assim meu Deus como é que eu vou passar por esse corredor aí de 4 anos? Não vai dar certo não, vou ver se eu consigo na Federal. Aí deu certo. Mas infelizmente é assim, o que você vê claramente lá é uma tentativa de peça pra sair, sabe como é?

Entrevistador: *E assim, pra finalizar, é, eu queria que você falasse um pouco assim o que você deseja pro futuro, o que você acha que deveria ser modificado, na Pós-Graduação?*

Professora B: *Bom eu acho assim, pra mim é uma questão de tempo isso, né, eu penso que o que ainda esteja faltando é assim é ficar, se o marxismo conseguir conectar todo o seu arcabouço teórico, da totalidade social, com aquele fenômeno que a gente enfrenta ali na sala de aula, o imediatismo da sala, que eu tentei fazer isso com a história da responsabilização docente, né, mas tá longe, longe, longe, mas eu acredito que isso seja uma questão de tempo, se ela perseverar, né. Porque vai chegar um ponto que vai esgotar, vai ter um esgotamento de determinados temas e necessariamente a gente vai botar o nosso olho naquela fenômeno mais imediato. Porque eu penso que o marxismo não, não pode prescindir disso. Certo? Mas como a gente é muito novo ainda, né, a gente ainda tá querendo descobrir como é que, ah porque você não estava aqui, mas tem um colega nosso, por exemplo, a gente tem um pressuposto que educação é mercadoria, né, mas é tão óbvio, tão óbvio, né*

Vê-se, assim, que a professora tem uma crença muito forte baseada nos seus estudos acerca das teorias marxianas e marxistas, sendo que entende a pós-graduação ser um espaço de união e confluência de saberes para o melhor entendimento dos problemas educacionais, a fim de fortalecer o professorado que ali está cursando mestrado ou doutorado.

Além disso, é possível notar também que dentro de uma visão mais crítica da pós-graduação, ainda assim percebe-se que fazer um mestrado tem uma importância fundamental para esta professora, uma vez que seus estudos não apenas se conectam à sua realidade, mas a ajudam a compreender melhor o fenômeno que acontece dentro da sua prática como professora na escola.

A seguir temos a última entrevista.

Professora C

A professora C é a mais jovem dos entrevistados por este estudo. Graduou-se em história na UFC em 2014, sendo que logo em seguida ingressou no mestrado em Educação na mesma universidade, em 2015, onde atualmente realiza doutorado com previsão de término para 2021. Trabalhou como docente temporária do estado em algumas escolas durante o período.

Entrevistador: Boa tarde, professora. Gostaria que você começasse falando sobre tua trajetória. Como foi ingressar no curso de História. Como foi dentro do curso de História e tudo. Você podia falar um pouquinho sobre isso.

Professora C: *Eu ingressei no curso de História no ano de 2010, eu era estudante da rede pública e sempre gostei muito das disciplinas de ciências humanas, então escolhi a disciplina de História por ela ter ampliado no meu ensino médio a minha visão crítica, a minha forma de olhar pra sociedade. E quando eu entrei no curso de História, isso melhorou ainda mais porque eu consegui digamos, digamos assim, ter uma compreensão mais ampla dos aspectos políticos, econômicos, culturais e ao mesmo tempo perceber que tudo isso estava interligado., então, ingressar no curso de História foi muito bom pra mim enquanto pessoa, enquanto ser humano e também profissionalmente. Realmente eu me encontrei, cursando História.*

Entrevistador: *E quais foram tuas experiências lá dentro, acadêmicas, profissionais, o que te marcou?*

Professora C: *Pronto. Com pouco tempo, no primeiro ano, eu consegui ingressar no PIBID, que é o Programa de Iniciação à Docência, e no PIBID né eu pude ter o meu primeiro contato com a escola. Comecei no PIBID na escola Liceu de Messejana e com grupos de colegas que também estavam se formando em História nós tivemos experiências muito interessantes, porque além da preparação das aulas, dos planos, né, a própria execução disso em grupo era muito bom porque pensar nessa aulas com um grupo maior nos permite ter uma criatividade melhor e imaginar situações que as vezes eu não imagino mas o colega imagina. Então foi muito enriquecedor, fazer isso em grupo. Porque hoje eu vejo que fazer isso sozinha, né, é uma outra realidade assim. É bem mais difícil, demorado. E ai depois do PIBID eu também fui bolsista PIBIC e foi bem importante pra mim, porque foi quando eu entrei em contato com a Faculdade de Educação e ai aumentei ainda mais a minha vontade de pesquisar sobre o ensino*

de História, sobre a Educação. Porque na História, nós tínhamos meio que uma ligação mais forte com o conteúdo de História (3:07 não compreendi a fala dela), é a construção da História mesmo e quando eu tive contato com a Faculdade de Educação eu consegui me aproximar mais do ensino e isso foi muito bom pra mim.

As experiências da professora C revelam que a mesma esteve ligada ao ensino de história por um bom tempo, inclusive na graduação. O Pibid, enquanto espaço de formação, é muito importante para os futuros docentes, sendo mantido pela Capes na UFC pelo menos desde 2009, uma história de mais de uma década.

Nesse sentido, se entende que, ao contrário do professor A e da professora B, a professora C teve uma carreira mais voltada à academia e o mestrado foi uma continuidade do que esta já maturava anteriormente. No entanto, isso não significa que tais cursos não tenham papel importante em sua prática na educação básica.

Em seguida ela relata como surgiram as primeiras ideias para o início da sua trajetória dentro da educação:

Dentro do PIBID exatamente. Ai eu tive a ideia de pesquisar, né, pessoas que estavam nessa área do ensino de História, formação de professores. Ai foi quando eu encontrei o curriculum do Gabriel, o curriculum do Professor Luís, o Núcleo de História e Memória da Educação, e decidi conversar com o Gabriel, e o Gabriel foi uma pessoa assim que me acolheu muito bem, né, uma pessoa muito solícita. Nesse tempo o professor Luís estava na França e ai ele me explicou como é que era essa pesquisa, me disse que o professor Luís estava perto de retornar e iniciei o contato com o Gabriel, o Gabriel passou o contato do professor Luís e o professor Luís quando retornou da França abriu o processo de seleção para a bolsa do PIBIC, e ai eu decidi participar, consegui ingressar como bolsista PIBIC e me aproximei da Faculdade de Educação, que pra mim foi um mundo bem diferente. Porque na História tá todo mundo, digamos assim, na mesma área, então a gente lê os mesmos textos, a gente tem a mesma orientação assim dos professores e na Faculdade de Educação é bem diferente, por conta da variedade de pessoas. Conheci pessoas da Música, da Matemática, da Tecnologia, da Letras. E as leituras também são bem diferente, né.

Entrevistador: E, assim, como foi essa sua opção pelo mestrado em Educação?

Professora C: *Pronto. Eu fiquei em dúvida, né, no início, se eu ia fazer na História ou na Educação, mas ai eu percebi que as linhas de História elas se concentravam mais na parte dos conceitos históricos mesmo, né, na questão de gênero, nas questões das relações de poder. [...] Exatamente. E a minha preocupação, que sempre me instigou muito, foi a educação, eu sempre tive muita curiosidade nessa área, o que me instigava na pesquisa sempre foi isso,*

né, tanto a parte da formação dos Professores de História, como também o ensino de História. E aí eu percebi que a Faculdade de Educação ela era bem mais próxima a isso. Porque na História, a agente ainda tem uma dificuldade em estudar a História do tempo presente, a gente ainda tem a dificuldade de estudar o próprio ensino de História em si, então por conta disso eu achei mais interessante ingressar na Faculdade de Educação.

Assim como o professor A, a professora C também percebeu que, na pós-graduação em história, as questões relativas ao ensino ficam em segundo plano, isso quando não são totalmente esquecidas. Através dos seus interesses no ensino de história, como relatado, a professora acabou optando pela pós-graduação em educação.

Isso é um fator interessante no sentido de que existem poucos programas de pós-graduação em história com uma linha voltada ao ensino e nenhum deles está localizado no Ceará. Existe um PPG com essa configuração na Paraíba, mas ele por enquanto conta apenas com curso de mestrado, sem previsão para abertura do doutorado. Além disso, o deslocamento nem sempre é fácil e, atualmente, está cada vez mais difícil a aquisição de bolsas de estudos com a política de estrangulamento que vigora há alguns anos na educação no Brasil.

Ainda sobre o mestrado, a professora relata:

[...] Fiquei em dúvida entre Educação, Currículo e Ensino. Pronto. E o Nhime, que o Núcleo de História e Memória da Educação [onde atualmente a docente realiza seu doutorado], porque eram as duas linhas que se aproximavam daquilo que eu queria. E aí quando eu fui ver as leituras e tudo, aí não eu vou tentar na Lece mesmo, que é Educação, Currículo e Ensino, trabalhando a questão da formação de professores, que é um dos eixos da linha. Aí eu comecei a fazer leituras sobre isso, né, a perceber como era a formação dos professores de História na UFC, como era a formação deles na UECE, comparar os currículos, conversar com alguns Professores. E foi muito bom pra mim, porque você ir pra sala de aula, você tem a experiência, né, mas você por mais que façam uma auto avaliação é diferente de você tá observando, como Pesquisador, outros Professores. E aí eu gostei muito

Entrevistador: E qual foi o tema da sua dissertação?

Professora C: *Experiência, eu trabalhei com a formação dos Professores de História, né, na Escola de Ensino Médio Adauto Bezerra, e trabalhei na perspectiva da criticidade, né, como é que esses Professores eles estavam trazendo dentro das suas aulas a crítica, a reflexão. [...] Tema bastante atual. E principalmente porque a História ela não consegue se desvencilhar dos problemas atuais, né, da política, da economia, da cultura. E eu procurava perceber como é que o professor trabalha, como é que ele conseguia trazer isso, como é que trabalhando Grécia ele tentava colocar elementos da atualidade, e esses elementos*

da criticidade também, porque a grande questão da História é você conseguir refletir e construir um pensamento crítico.

A professora C, assim como os dois professores anteriormente entrevistados, também traz muitos elementos da sua realidade para a pesquisa, mais uma vez demonstrando que a pesquisa em educação pode ser uma grande maneira de refletir sobre a realidade da sala de aula e dos elementos que estão no seu entorno e ser uma maneira importante de entender e possivelmente melhorar o trabalho de cada professor na escola.

Dessa forma, também contribuíram as disciplinas feitas no mestrado da docente, uma vez que, segundo ela, não havia essa discussão tão enraizada no curso de história. O Pibid, embora lugar de formação valioso, não é necessariamente integrado ao curso de graduação e nem todos os estudantes são bolsistas, o que acaba recaindo na lógica de uma minoria a ter acesso ao programa.

As disciplinas foram muito boas, né, porque eu fiz poucas disciplinas, no curso de História, dessa área da educação e aí eu pude aprofundar, né, as minhas reflexões aqui sobre a educação brasileira, sobre os teóricos da educação, né, coisas que eu ainda não tinha tanto contato. E fiz também uma disciplina que trazia também o contexto histórico, então, assim eu tive contato com a questão da Sociologia, da Filosofia, da História, foi assim algo bem amplo e que me ajudou a pensar outras questões também, né?

Entrevistador: *E aí depois do mestrado, como foi essa inquietude para o doutorado, que hoje você tá fazendo doutorado, né, me conta mais um pouquinho sobre isso?*

Professora C: *Pronto, aí durante o mestrado eu fiz a pesquisa de campo, na Escola Adauto Bezerra, que é uma escola muito conhecida aqui em Fortaleza, porque conseguem uma quantidade de aprovação considerável no ENEM, os estudantes gostam muito de se preparar, né. E quando eu estava fazendo a pesquisa de campo, ocorreu o processo das ocupações nas escolas e isso chamou muito a minha atenção, né, porque até então, não tinha visto nem ouvido falar de nenhum movimento que ganhasse essa repercussão, que a comunidade acolhesse, que conseguisse conquistar, né, as pessoas, a mídia, que por mais que critique, né, reconhece a importância desse movimento pros estudantes. E aí a gente teve muito apoio aqui das pessoas, da vizinhança, que ajudavam com alimentos, né, que participavam das intervenções culturais então, eu achei o movimento organizado, apesar de ter sido um movimento bem inicial, porque eles não tinham, segundo eles, apoio de partidos, eles não procuraram levantar bandeiras e, eu percebi a importância do uso da mídia, né, o quanto eles começaram a usar as redes sociais e como eles se articularam comissões, como é que outras ocupações, né, São Paulo, e até mesmo em outros países como o Chile também influenciaram nas ocupações aqui no Ceará. Perceber também que houve*

uma diferença na ocupação da Escola Adauto Bezerra, que já uma escola bem localizada, próxima a Universidade Estadual, a Universidade Federal, então eles tiveram um apoio maior da comunidade acadêmica, também da vizinhança, bem diferente do que ocorreu, por exemplo, em escolas no Bom Jardim, em escolas do Conjunto Ceará, né, que são bairros mais periféricos e aí as pessoas já não, muitos não compreendiam, né, outros acabavam não permitindo que os filhos participassem, viam com maus olhos, aí então a gente teve também essa questão de diferença de localização, de apoio, e aí é o que eu meio que busco entender.

A continuidade dos estudos em questões relativas ao ensino e à escola, porém agora voltada para a história da educação numa perspectiva dos estudantes, também revela muito sobre como o trabalho docente pode se relacionar com a pesquisa em educação.

Em seguida, a professora estabelece como é a relação entre a pesquisa em educação e a sala de aula:

Eu acho isso bom, pra mim é importante, porque eu acho que quando eu terminar o doutorado, eu quero fazer um concurso e eu quero estar em sala de aula. Então, assim, eu nunca quis me afastar totalmente porque, pra mim, isso me prejudicaria. Eu acho que quando eu terminasse o doutorado e fosse entrar em sala de aula, eu ficar meio perdida, não é, porque eu acho que ser Professor é você tá em sala de aula também, é você tá praticando. Então, por isso, que eu nunca quis me afastar totalmente da sala de aula. [...] Foi porque eu não consegui, eu ainda pensei em ir tentar na História e na Educação, né, mas aí eu não consegui nenhuma linha na História que se encaixasse dentro da minha problemática, né, que era a formação dos Professores de História. Que já era uma pesquisa que eu vinha desenvolvendo no PIBIC, e aí eu tentei ver, né, com alguns Professores e tal, alguns Professores até falavam “ ah você devia pesquisar mais alguma coisa da área da História”, não mais isso aqui é da área da História, sobre que o ensino da História. Mas eles tinham, digamos assim, uma barreira, né, meio que pra questão do ensino, porque as linhas lá já são bem delimitadas, né, eles já tem os conceitos próprios que eles trabalham e que eu não consegui encaixar, nesses conceitos, essa parte da preocupação com a formação e com o ensino, que, pra mim, são fundamentais porque eu acho que a pesquisa acadêmica ela tem um dever também coma sociedade.

Por fim, a professora deixa sua impressão sobre o que é uma boa pesquisa:

Eu acho que o grande dever da nossa pesquisa é tentar se aproximar da sociedade, e dá um retorno porque a gente recebe um investimento, tem Professores capacitados pra isso, e aí eu não acho que a nossa pesquisa deve só enfeitar, né, a prateleira da biblioteca. Tem também que dá um retorno, e por isso que eu sempre me preocupei com essa questão mesmo da educação.

Assim como o professor A e a professora B, esta docente apresenta um perfil intrinsecamente ligado à educação, sendo que a opção pela pós-graduação em educação foi também política, uma vez que seus estudos tocam em questões relacionadas ao seu cotidiano na escola bem como toca em assuntos relacionados como ocupações por estudantes, no caso de sua tese de doutoramento.

Dessa forma, entende-se que também ela optou pela pós em educação tendo em vista realizações profissionais e pessoais. A pós-graduação em História, ao não se voltar ao ensino de história, deixa uma lacuna formativa que é preenchida pela educação. Porém, embora a educação seja uma área multidisciplinar e voltada obviamente às questões não apenas do ensino, mas do conjunto educacional, com exceções ela não está voltada necessariamente para a formação de historiadores em específico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das falas contidas nas entrevistas com os professores entrevistados, chegamos às conclusões deste estudo, este espaço se propõe justamente a fazer um apanhado de tudo que foi discutido neste trabalho e apontar o que pode ser feito para um melhor aproveitamento da pós-graduação no país em relação à formação de professores.

Em primeiro lugar, os cursos de mestrado e doutorado ocupam posição de destaque no cenário educacional no Brasil e são provavelmente os elementos do único nível de ensino do país que consegue ter excelência e reconhecimento internacionais, embora haja, é claro, ações em outros níveis muito bem reconhecidas.

O rigor com que a Capes avalia os cursos é um indicativo da qualidade da pesquisa no país há muitos anos, o que não significa que o sistema seja a prova de falhas, evidenciando uma grande desigualdade regional, especialmente em estados mais afastados do centro econômico do país, resultando em uma grande dificuldade para cursos mais novos ou que estejam no interior se estabelecerem.

Tendo isso em mente, uma das ações que o governo federal poderia tomar é a continuidade no incentivo à interiorização da educação superior no país, facilitando não apenas o ingresso de novos alunos de graduação, mas também de pós-graduação, uma vez que muitos desses ocuparão cargos de docente em universidades país afora.

Em relação à pós-graduação em Educação, cabe lembrar que esta é uma das maiores áreas de pós-graduação no Brasil, com mais de 170 programas, um número extremamente expressivo. Isso deve ser usado como ponte entre as escolas, o poder estatal e as universidades, todos ancorados em uma perspectiva de formar profissionais capacitados a lidar com problemas educacionais em quaisquer níveis e espaços educativos, formais ou não.

Nesse sentido, as entrevistas feitas neste estudo revelam que, para os professores entrevistados, a pós-graduação em Educação não apenas faz sentido como contribui decisivamente para o seu papel de professores, seja em sala de aula, como formadores, gestores ou outros cargos que porventura venham a ocupar dentro da escola ou secretarias, municipais e estaduais.

Portanto, fica óbvia a importância desses cursos para os docentes da educação básica, que podem ter um retorno à universidade após anos afastados, possibilitando uma capacitação docente de ótimo nível.

No entanto, para a realização desse objetivo, é preciso facilitar o acesso do docente da educação básica à pós-graduação. Programas como o profhistória, que são voltados para esses profissionais e funcionam com um regime diferenciado, são uma saída ou alternativa para esse tipo de público.

Entendemos que os mestrados profissionais, no nosso caso especificamente o voltado para o ensino de história, podem ser uma boa para o professor no sentido de que todos os docentes desses cursos são oriundos de unidades acadêmicas e universidades de qualidade reconhecida. Apesar disso, todos os entrevistados neste estudo realizaram seus mestrados (e atualmente doutorado) em programas acadêmicos. Assim, outra alternativa seria a de que estados e municípios possuíssem uma política própria para atender esta demanda, facilitando o ingresso dos seus professores na pós-graduação.

Todos os docentes relataram que estar na universidade fazendo pesquisa os ajudou não apenas a enxergar o seu trabalho de maneira mais crítica, bem como também outros aspectos do cotidiano escolar.

Essa política voltada à capacitação dos docentes da rede básica deve perpassar por redução de carga horária, concessão de bolsas de estudo e integração imediata quando do término do curso às salas de aula da escola originária do professor, isso aproxima teoria e prática, um modelo tão necessário a uma melhor formação docente no Brasil.

No entanto, cabe ressaltar também que aí residem dois problemas. O docente com pós-graduação que esteja na educação básica muitas vezes se volta para a educação superior, especialmente após cursar o doutorado, requisito básico para o ingresso em IES nos dias atuais. Para isso é preciso a valorização do professor no magistério e, mais ainda e principalmente, o incentivo à pós-graduação para o docente de todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino médio.

Outro problema decorrente é o fato de que há o costume de levar os docentes mais especializados para a gestão. O professor A é um exemplo claro disso. É preciso que esses docentes estejam na escola, em sala de aula, permeando o conhecimento dos estudantes para atingir uma educação de melhor qualidade.

Nesse sentido, entende-se que, no todo, a pós-graduação é um nível muito importante de ensino, bem como também é fundamental para a formação de professores, sendo que é fator decisivo para a qualidade da escola e do corpo docente. Assim sendo, é preciso políticas para a execução das metas do PNE e também para a melhoria da educação como processo social transformador.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o Ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0127.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história (ou o ofício do historiador)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: 1988.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Capex 60 anos, revista comemorativa, julho de 2011**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Revista-Capes-60-anos.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Fichas de avaliação – Área 38 (Educação)**. Brasília, DF: MEC, 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer 977/65, dispõe sobre a pós-graduação brasileira**. Brasília, DF: MEC, 1965.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de História**. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018 - Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Brasília, DF: 1968.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.** Rio de Janeiro: 1931.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 29.741, de 11 de julho de 1951 – Institui uma comissão para promover a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Rio de Janeiro: 1951.

CARDOSO, Oldimar Pontes. **Didática da História.** In: OLIVEIRA, Maria Margarida Dias; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Dicionário do Ensino de História.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

CEARÁ, Secretaria de Educação. **Lei 10.884, de 02/02/1984. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado.** Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/07/lei_10.884_estatuto_do_magisterio.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica: o Ensino Superior na república populista.** 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do Ensino Superior.** 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era Vargas.** 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Quadragesimo ano do parecer nº 977/65.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 30, 2005.

DIAS, Rafael de Brito. **Sessenta anos de política científica e tecnológica no Brasil.** Campinas: Editora UNICAMP, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. **Capes, 50 anos. Depoimentos ao CPDOC/FGV.** Brasília: CAPES, 2001. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001600.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FORTALEZA, Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 46/2013. Disciplina o afastamento dos profissionais do magistério do serviço público municipal de Fortaleza para fins de realização de estudos de pós-graduação.** 2013. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/legislacao/category/13-portarias?start=20>. Acesso em: 15 mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da CAPES (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373-397, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital: 1848 – 1875**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LIMA E FONSECA, Thaís Nívia. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

LÜDKE, M; MAGALHÃES RODRIGUES, P.A.; MÁXIMO PORTELLA, V.C. **O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa**. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 9, n. 16, 2012.

MARTINS, Estevão Rezende. **Consciência histórica**. *IN*: OLIVEIRA, Maria Margarida Dias; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

MEIHY, José Carlos. **Manual de História Oral**. Guarulhos: Loyola, 2005.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Relações de poder e as categorias históricas da ordenação, da duração e da simultaneidade na escola**. **História Helikon**, Curitiba, v.1, n. 1, 2014.

RÜSEN, Jorn. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA REIS Jr, João; SGUISSARDI, Valemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado – História Oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Departamento de História. **Projeto político-pedagógico do curso de História (licenciatura)**. Fortaleza: UFC, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Reitoria. **UECE em números – 2018.**

Disponível em: <http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/05/UECE-em-N%C3%BAmeros-2018-V3-29-05-19.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Pró-Reitoria de Planejamento e Administração.

Anuário Estatístico da UFC 2019 – Base 2018. Disponível em:

http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2019_base_2018.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Ensino Superior: o discurso do projeto da reforma de 1968.**

Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 1980.

VOLDMAN, Danièle. **A invenção do depoimento oral.** *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA,

Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. P. 247-265.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados pessoais: nome, idade, sexo.

Perguntas norteadoras:

- 1) Formação: onde se graduou, onde fez mestrado/doutorado?
- 2) Trabalho: onde dá aulas e há quanto tempo?
- 3) Como conheceu a pós-graduação em Educação?
- 4) Qual a razão de ter escolhido a pós-graduação em Educação?
- 5) Você conhecia a proposta do programa e da linha de pesquisa escolhida quando da entrada?
- 6) Durante o curso do mestrado ou doutorado, conheceu colegas historiadores e compartilhou suas experiências com eles?
- 7) A pós-graduação em Educação teve papel determinante para a sua prática? Se sim, qual?
- 8) Se pudesse escolher novamente, faria mestrado ou doutorado em outra área?
- 9) Para você, a pós-graduação é fundamental para a qualificação do professorado e melhoria de qualidade da educação básica?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

Comportamento	Inteirado com as perguntas; demonstrar interesse em participação	
Relacionamento	Relação do cliente com o entrevistador	
Participação	Estar atento Responder todas perguntas Colaborar com andamento da coleta	