

REVISTA MARACANAN

Dossiê

Regime de espacialização da educação pública: projetos de universidade, políticas de educação e saber histórico no Brasil (1964-2020)

Public education spatialization regime: university projects, education policies and historical knowledge in Brazil (1964-2020)

Wagner Geminiano dos Santos*


Ghent University
Ghent, Bélgica


Recebido em: 13 nov. 2022.

Aprovado em: 25 jan. 2023.



* Pesquisador Visitante em Estágio de Pós-doutorado na Ghent University, Bélgica, com bolsa Pós-Doutorado no Exterior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil. Professor do Ensino Básico das redes municipais de ensino de São José da Coroa Grande e Água Preta, Pernambuco. Doutor e Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco; graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande. (wagnerbarauna@yahoo.com.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-5840-9381>

 <http://lattes.cnpq.br/8272291850446495>

Resumo

Este artigo procura pensar a produção do saber histórico no Brasil na sua relação com as políticas públicas de educação, os papéis assumidos pela universidade no pós-golpe de 1964 até os dias atuais. Discute também como o conhecimento histórico acadêmico foi produzido a partir da criação do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). O texto está dividido em quatro partes, na primeira e segunda, discuto a criação das universidades no Brasil, para em seguida fazer uma reflexão sobre a reforma universitária de 1968 e situá-la dentro da discussão que estabelece a criação de um Sistema Nacional de Ensino. Na terceira, discuto a criação do SNPG e o seu funcionamento no interior das universidades. Por fim, apresento o conceito de regimes de espacialização como ferramenta heurística para pensar a relação entre políticas de educação, universidade, SNPG e conhecimento histórico.

Palavras-chave: Regime de Espacialização. Universidade. Políticas de Educação. Saber Histórico.

Abstract

This article seeks to think about the production of historical knowledge in Brazil in its relationship with public education policies, the roles assumed by the university in the post-coup from 1964 to the present day. It also discusses how the academic historical knowledge was produced from the creation of the *National Postgraduate System* (NPS). The text is divided into four parts, in the first and second, I discuss the creation of universities in Brazil, to then reflect on the university reform of 1968 and place it within the discussion that establishes the creation of a National Education System. In the third, I discuss the creation of the NPS and its working within universities. Finally, I present the concept of spatialization regimes as a heuristic tool to think the relationship between education policies, university, NPS and historical knowledge.

Keywords: Specialization Regime. University. Education Policies. Historical Knowledge.

Em 2021, publiquei o livro *A Invenção da Historiografia Brasileira Profissional*, pela editora Milfontes. O livro é resultado de minha tese de Doutorado, em que investiguei a configuração da “geografia disciplinar”¹ da historiografia brasileira a partir da década de 1980. Notadamente a partir da consolidação dos programas de pós-graduação em história, como lugar hegemônico de produção do saber histórico e de formação do historiador profissional no Brasil. No livro em questão, aponte que a invenção ou a construção da ideia de uma historiografia brasileira profissional, acadêmica, como um conjunto de práticas e discursos mais ou menos regulares; e, de produção de sentidos referidos a um tempo e lugar, neste caso o Brasil a partir dos anos 1960, pressupunham uma tensão permanente. Uma tensão entre a configuração de uma geografia disciplinar, como processo de espacialização e hierarquização do saber histórico, e, a elaboração de uma memória disciplinar, como estabelecimento de uma dada relação dos historiadores e da escrita da história com uma temporalidade ou com um regime de historicidade qualquer. Foi desta tensão que emergiu um campo de saber que pôde vir a ser nomeado de historiografia brasileira (Cf.: SANTOS, 2021).

No entanto, aspectos centrais para a compreensão deste processo e que não se limitam apenas à configuração espacial da área e seus processos de temporalização não puderam ser discutidos no livro, muito em função do problema e do recorte estabelecidos naquele momento. Portanto, neste artigo, ao avançar a partir da pesquisa anterior, do diálogo com a bibliografia especializada e com a documentação sobre o tema, pretendo discutir de forma mais aprofundada a relação entre universidade, pós-graduação e produção do conhecimento histórico no Brasil. Pois acredito que os problemas lá apontados podem e devem ser pensados de forma mais adequada quando os relacionamos com processos de espacialização e temporalização mais amplos; como, por exemplo, a constituição das políticas públicas de educação no Brasil, os projetos de universidade e de construção de um sistema nacional de pós-graduação como elementos integrante desse regime de espacialidade.

Desse modo, a questão que coloco neste artigo é a de que só é possível pensar este problema, em sua complexidade e para além dos limites internos a própria área, se o situarmos em meio a processos outros que lhe são correlatos, como a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a definição dos projetos e papéis assumidos pela universidade no contexto mais geral de organização do Estado brasileiro no pós-golpe de 1964 e ao longo da ditadura civil-militar, bem como durante e depois do processo de redemocratização. Procurando pensar como a produção do conhecimento histórico acadêmico foi feita no interior desses projetos, notadamente o de universidade e da construção do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Portanto, ao longo do texto tentarei problematizar como foi situado aquilo que chamei de

¹ Este conceito será apresentado e desenvolvido de forma mais elaborada na quarta e última parte deste artigo.

“historiografia brasileira profissional”, em meio a esses processos mais gerais de espacialização e temporalização da educação pública no Brasil pós-1964.

Para pensar essas questões, dividi esse texto em quatro momentos. No primeiro, parto da discussão sobre a criação das universidades no Brasil, buscando pensar qual foi o modelo adotado, que tipo de relações estabelecia com o governo federal e seus órgãos de regulação e a quais objetivos, diretrizes e projetos estavam articulados. Num segundo momento faço uma reflexão para discutir o que foi a reforma universitária de 1968 e situá-la dentro da discussão que estabelece a necessidade de criação de um Sistema Nacional de Ensino, buscando pensar esse projeto de universidade em sua relação com as políticas públicas de educação implementadas pelo governo federal deste então. Em seguida procuro discutir uma destas políticas: a criação do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o seu funcionamento no interior das universidades e, por extensão, dentro dos projetos e políticas públicas de educação no Brasil, a partir dos Planos Nacionais de Pós-graduação elaborados desde o início da década de 1970. Por fim, tento propor uma discussão teórica para pensar esse processo a partir da elaboração do conceito de “regimes de espacialização” como categoria heurística para abordar os projetos de universidade, as políticas públicas de educação e como o saber histórico é agenciado no interior desses processos.

A Universidade no Brasil: uma experiência recente

A experiência universitária no Brasil é muito recente. Data da segunda e terceiras décadas do século XX a criação das primeiras universidades no país, com destaque para a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 (Cf.: COSTA, 2018; FERREIRA, 2013; ROIZ, 2013; ROIZ, 2012; VASCONCELOS, 2007). Data do mesmo período também a criação dos primeiros cursos universitários de História, tendo como os mais importantes os criados em ambas as instituições: o curso de História da USP e o da UDF, ambos organizados a partir da chegada de missões francesas e da adoção do modelo francês de universidade em sua organização – centrado na figura do professor catedrático como célula base dessa estrutura – e também de um misto do modelo francês e do alemão, que lhe garantia liberdade acadêmica e autonomia administrativa, mas sob a tutela do estado (Cf.: CELESTE FILHO, 2004; VASCONCELOS, 2007).

No entanto, neste primeiro momento de implementação de um espaço universitário no Brasil, sua organização e configuração terá um caráter muito mais provinciano e localista do que propriamente como ação articulada a um projeto nacional de expansão do sistema universitário. Apesar da reforma Francisco Campos de 1931 que instituiu um Sistema Universitário no país e criou o Estatuto das universidades brasileiras, estas continuaram tendo o mesmo caráter que seus embriões de origem, as Escolas Superiores e as Faculdades isoladas, tinham: escolas para a formação das elites locais, muitas delas ligadas a interesses religiosos (notadamente vinculadas a grupos católicos conservadores), provincianos e das oligarquias de cada estado

(exemplo claro da própria USP, criada pelas elites paulistas para se contrapor, no plano cultural, ao governo Vargas), privilegiando uma formação bacharelesca e sem grandes compromissos com a pesquisa científica ou a produção de novos conhecimentos e sua relação com as demandas sociais da época (Cf.: CELESTE FILHO, 2004; VASCONCELOS, 2007).

Assim, as primeiras universidades no Brasil têm características bastante peculiares que as diferem substancialmente da universidade que temos hoje, seja em termos de modelo ou de objetivos e finalidades. Portanto, esse é um primeiro ponto que destaco: a universidade no Brasil é uma experiência histórica e social como qualquer outra e, neste sentido, é necessário ponderar qual o seu papel, o seu alcance, a sua influência em cada momento histórico. Não há uma universidade em abstrato ou no singular desde sempre. Ela será sempre produto das contingências históricas e sociais e das relações que uma dada sociedade estabelece e dos projetos que elabora em torno da produção e difusão do conhecimento. Isso remete a um segundo ponto: a universidade não é uma evidência, um acontecimento natural na ordem das coisas e do saber. Neste sentido, uma afirmação óbvia se faz necessária: só há universidade se houver demanda social. Ou seja, um conjunto de interesses políticos, sociais, culturais que fomenta a sua criação e, sobretudo, que garantam a sua existência e duração.

Desse modo, a existência de universidades em uma dada sociedade está diretamente ligada à existência de um sistema de educação que garanta a formação de egressos para o ensino superior. E, quase sempre, isso só é possível dentro de um projeto de nação e sociedade que contemple a produção e a difusão de conhecimentos como um dos elementos fundamentais de sua organização. Não é à toa que as primeiras universidades duradouras foram criadas no Brasil justamente no período Vargas. E aqui destaco um terceiro elemento: a presença do Estado como instituição reguladora e, muitas vezes, mantenedora da universidade. Assim, a criação de universidades no Brasil passa também pela criação de um sistema estatal de regulação do ensino superior e a concepção de um projeto de educação pública que a incorpore como instituição importante na construção do estado-nação. A Reforma Francisco Campos de 1931 será, no Brasil, essa primeira tentativa de criação de um sistema nesses moldes, assim como a primeira tentativa sistemática de definir um modelo de universidade no país que pudesse ser considerado para além da reunião formal de escolas superiores ou faculdades isoladas já existentes (FÁVERO, 2008, p. 163-164).

No entanto, a Reforma Francisco Campos e os regramentos posteriores não conseguiram estabelecer um modelo de universidade para todo o país que pudesse uniformizar a sua administração e organização e servir de parâmetro para a criação de novas universidades, muito menos definir fontes claras de financiamento no orçamento federal para o apoio e subvenção às mesmas. Como afirmam Luiz Antônio Cunha (2007) e Isamara Martins Vasconcelos (2007), até a década de 1960 as universidades constituídas no Brasil continuaram acorrentadas às mesmas características de antes da Reforma Francisco Campos, com o governo federal e seus órgãos reguladores tendo pouca ou nenhuma capacidade de homogeneizar práticas administrativas ou orçamentárias que garantissem um funcionamento e financiamento adequado dessas

instituições. E muitos menos de definir diretrizes e objetivos claros acerca do seu papel na construção da sociedade brasileira como um todo. Desse modo, até finais da década de 1950 e em partes da década de 1960 o ensino superior no Brasil permaneceu aristocrático, bacharelesco, voltado quase que exclusivamente para a formação intelectual de pequena parcela das elites urbanas, sem grandes relações com a sociedade, seja no que concerne ao desenvolvimento da pesquisa científica ou a formação de mão de obra qualificada para atender o mercado de trabalho em expansão. Assim como permaneceu pouco regulado e fortemente atrelado às características e as injunções políticas, sociais e culturais de cada estado e/ou região em que a universidade estava localizada (VASCONCELOS, 2007, p. 40-45).

Isso se devia à pouca regulação exercida pelo Estado, notadamente o governo central, sobre esses estabelecimentos de ensino, e pela ausência de um modelo ou de um projeto de universidade implementado a partir da União (*Idem*). Um primeiro esforço mais sistemático do Governo Federal em organizar um Sistema Federal de Ensino vai ocorrer em 1950 com a sanção da Lei n.º 1254/1950 que dispunha sobre o Sistema Federal de Ensino Superior e federalizava um conjunto de universidades, escolas superiores e faculdades isoladas existentes em diferentes estados do país, transformando-as em órgãos ligados ao governo federal e por ele mantidos ou subvencionados, agregando ainda diversas escolas superiores e faculdades isoladas existentes nos estados às universidades federais já existentes ou às criadas naquele ato (VASCONCELOS, 2007, p. 49).²

No entanto, apesar desse esforço do governo federal em construir um Sistema Federal de Ensino Superior, que servisse de modelo administrativo e parâmetro de qualidade, a criação de novas universidades federais ainda mantinha características consideradas arcaicas: o modelo ainda era o estabelecido quando da criação da Universidade do Brasil (UB), com a cátedra servindo como célula base da administração, as faculdades isoladas e as escolas superiores, mesmo reunidas legal e administrativamente em torno de uma reitoria, mantendo sua autonomia e pouco dialogando ou estabelecendo relações entre si (Cf.: CELESTE FILHO, 2004; CUNHA, 2007; VASCONCELOS, 2007). Além disso, a criação de novas instituições federais dependia muito dos interesses das oligarquias e das elites políticas e intelectuais locais e de como observavam o simbolismo da criação de uma universidade federal em seus estados. Assim, a criação de uma universidade federal estava muito mais ligada ao atendimento de interesses e demandas locais, tais como: garantir a manutenção de postos de trabalho no interior do Estado Nacional para membros das elites políticas e intelectuais, num momento em que o recrutamento por concurso público ainda era prática incipiente (MAIA, 2021, p. 669-670). Atender, em suma, às demandas econômicas das oligarquias rurais, o que explica o fato de que boa parte das universidades federais foram criadas a partir de escolas superiores ou faculdades voltadas para questões agrárias (Cf.: VASCONCELOS, 2007).

² BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Lei n.º 1.254, de 4 de dezembro de 1950. Dispõe sobre o Sistema Federal de Ensino Superior. Rio de Janeiro, 4 dez. 1950. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1254.htm. Acesso em: out. 2022.

Nesse interim, naquele momento, a pesquisa ainda não era horizonte hegemônico no interior das universidades brasileiras. E muito menos uma diretriz do governo ao iniciar o processo de implementação de um Sistema Federal de Ensino Superior, muito embora a Lei Federal n.º 1.254 apontasse que a federalização visasse transformar as universidades federais em “centros unificadores do pensamento científico brasileiro”. Desse modo, no alvorecer da década de 1960, a universidade no Brasil ainda era uma instituição em aberto, notadamente do ponto de vista de sua participação no interior de um projeto de nação e, sobretudo, do ponto de vista de sua organização interna, de seus modelos, objetivos e diretrizes. Não havia, apesar de alguns esforços do governo federal em produzir uma certa homogeneidade administrativa com a criação de leis e protocolos, um único modelo de universidade e o ensino superior continuava sendo um emaranhado de interesses religiosos, privatistas, oligárquicos, paroquiais. Sem contar que, ao longo desse período, a ausência de um planejamento financeiro claro que garantisse a destinação sistemática de verbas para o financiamento do ensino superior foi um dos maiores desafios à construção de um projeto mais sólido de universidade. O financiamento estatal, desse modo, se constitui tema central para se entender a construção dos projetos de universidade do país (VASCONCELOS, 2007; MOTTA, 2014).

Após o período Vargas em sua fase autoritária e a Reforma Francisco Campos, a iniciativa mais consistente com o objetivo de dotar as universidades brasileiras de características mais modernas foi tomada em 1951 pelo decreto 29.741, que criava a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES.³ Sendo dirigida por Anísio Teixeira, desde a sua criação até o ano de 1964, a CAPES tinha por objetivo “assegurar a existência de pessoal especializado, em quantidade e qualidade suficientes para atender as necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visem o desenvolvimento econômico e social do país”, bem como “oferecer aos indivíduos mais capazes, e sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento” (Decreto n.º 29.741/1951, art. 2º, alíneas ‘a’ e ‘b’). A CAPES nasce subordinada ao MEC e com o fito de melhorar a quantidade e a qualidade do pessoal especializado no interior das universidades brasileiras (Cf.: MENDONÇA, 2003). No entanto, isto encontrava um forte entrave na cátedra e seu enorme poder administrativo no interior das universidades.

Todas essas questões colocavam na ordem do dia o debate em torno da necessidade de uma reforma universitária urgente, que pusesse fim à vitaliciedade dos catedráticos e, sobretudo, na cátedra enquanto célula administrativa básica. Que reorganizasse o modelo de entrada de novos estudantes mediante um processo vestibular classificatório. E, sobretudo, que garantisse uma maior oferta de vagas para anteder à demanda crescente advinda dos concluintes do ensino médio. Naquele momento, a sociedade brasileira já não era mais a mesma

³ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Rio de Janeiro, 11 jul. 1951. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/452359/publicacao/15802774>. Acesso em: out. 2022.

da década de 1920 e 1930, ela havia entrado num contínuo processo de urbanização e industrialização e isso criou as condições para a expansão do ensino médio, possibilitando a emergência de um número cada vez maior de concluintes e, portanto, do aumento da demanda por mais vagas no ensino superior. Resolver esses problemas eram questões centrais, tanto para grande parte da comunidade universitária, quanto para estudantes secundaristas ciosos de uma universidade mais aberta a suas demandas (MOTTA, 2014; VASCONCELOS, 2007).

Desse modo, nos anos 1960 alguns projetos de reforma universitária vão ser colocados em discussão como, por exemplo, o discutido no Simpósio Nacional de Reitores, em 1962, que dentre outras coisas propunha a criação de “um verdadeiro sistema de universidades e escolas superiores” no país, além de reconhecer no ensino superior da época a existência de uma estrutura arcaica e anacrônica (VASCONCELOS, 2007). Além do projeto encampado por reitores e parte da *intelligentsia* universitária que tinha em Anísio Teixeira um de seus principais expoentes, havia em discussão também todo um conjunto de propostas dos estudantes, representados notadamente pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que reivindicavam uma maior participação do segmento nas instâncias decisórias das universidades, a abertura de cursos noturnos que viessem atender aos estudantes trabalhadores, assim como políticas de incentivo a permanência para estudantes pobres e em situação de vulnerabilidade social (MOTTA, 2014; VASCONCELOS, 2007). Toda esta configuração das universidades na primeira metade do século XX no Brasil produz efeitos diretos sobre a produção historiadora que se realizava no interior dessas instituições, assim como nos sujeitos que aí eram formados (Cf.: COSTA, 2018; FERREIRA, 2013; ROIZ, 2013; ROIZ, 2012). No tópico seguinte, procuro avançar um pouco mais no redesenho dessa configuração, a partir do golpe militar de 1964 e da *Reforma Universitária* implementada pela ditadura a partir de 1968. Procurando pensar quais foram as implicações destes acontecimentos para a produção do conhecimento e a formação dos sujeitos que o produzem, notadamente a história e os historiadores.

O Golpe de 1964 e a Reforma Universitária de 1968

Concebida na década anterior e criada em 1961, sob a condução de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a Universidade de Brasília (UnB), era apresentada como o modelo de universidade moderna a ser seguido na implantação de um projeto de reforma universitária no Brasil. Centrada no departamento como célula base da administração, colocando fim às cátedras e ao princípio da vitaliciedade; prevendo a dedicação exclusiva como regime de contratação dos seus quadros e tendo como um de seus horizontes finalísticos o desenvolvimento da pesquisa científica de ponta, a UnB despontava assim como principal projeto de universidade a ser seguido em um processo de reforma universitária. Seu projeto procurava resolver a maioria dos problemas apontados em relação ao modo como as universidades eram organizadas no Brasil até então.

Centrada do modelo americano de universidade, na UnB houve a substituição das cátedras e faculdades pelos departamentos e institutos de pesquisa e as faculdades de formação profissional. Há também a instituição do sistema de créditos por disciplina em substituição aos cursos anuais, uma demanda antiga dos movimentos estudantis que reivindicavam maior flexibilidade de horário, notadamente para atender aos estudantes que necessitavam trabalhar. E, talvez, a mudança mais significativa tenha sido a organização da universidade em torno da graduação como espaço de formação básica e a pós-graduação como horizonte de especialização e lugar de desenvolvimento e produção de pesquisa científica, de “conhecimento novo”. Esse aspecto é definidor do que será a universidade no Brasil da década de 1960 em diante (MOTTA, 2014; GOUVÊA; MENDONÇA, 2006).

Data também de 1961 a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil, consolidada na Lei n.º 4.024/1961.⁴ A lei buscava organizar de forma mais clara como se dava a organização da educação no país, estabelecendo pela primeira vez de forma direta competências e responsabilidades para a União, os estados e os municípios concernentes à administração, organização e financiamento desta área, visando a construção de um Sistema Nacional de Ensino integrado aos projetos de Estado e de Nação. Neste sentido, essas discussões e acontecimentos materializavam um debate que já se arrastava entre parte da intelectualidade brasileira, desde a década anterior, que dizia respeito ao atrelamento da educação ao desenvolvimento da Nação. Os discursos em torno da nacionalidade emergidos a partir dos anos 1950, tanto à esquerda quando à direita do espectro político, estabeleciam essa relação entre educação, desenvolvimento e nacionalidade como um dos motes para a organização do Estado e para a construção da nação (MOTTA, 2014; VASCONCELOS, 2007).

A LDB de 1961 estabelecia uma organização para a educação no Brasil que procurava responder, no plano governamental, algumas das demandas surgidas nas décadas anteriores, procurando expandir a oferta de vagas na educação primária; a formação de mão-de-obra para uma sociedade que se industrializava e que se encontrava cada vez mais urbanizada. A partir de uma definição mais clara do que seria o ensino secundário, tanto para suprir as demandas do mercado de trabalho mais amplo, quanto a demanda crescente de professores para atender os níveis iniciais de ensino, assim como a construção de uma proposta de ensino técnico voltado aos principais setores da economia, notadamente àqueles que mais se expandiam: a indústria e o comércio. Desse modo, a LDB buscava organizar e dar uma maior sistematicidade às competências e atribuições, sobretudo administrativas, de cada ente federativo, muito embora ainda não ficasse muito claro no documento qual a responsabilidade de cada ente quanto ao financiamento de cada nível e modalidade de ensino, uma vez que, naquele período, união, estados e municípios ainda ofertavam, indiscriminadamente, todos os níveis e modalidades: do primário ao superior. Assim, a organização posta era a seguinte: o ensino estava organizado em

⁴ BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: out. 2022.

três níveis – a educação de grau primário (dividida em duas fases: pré-primária e primária); a educação de grau médio (também dividido em duas fases: o ginásial e o colegial) em três modalidades: o ensino secundário, o ensino técnico e o normal médio; e, por fim, a educação de grau superior (Lei n.º 4.024/1961).

A educação de grau médio, organizada a partir dessas duas fases (ginásial e colegial) e de três modalidades (ensino secundário, ensino técnico e normal médio) buscava atender a algumas demandas urgentes da sociedade brasileira da época, na visão governamental, quais sejam: o ensino secundário visava preparar estudantes para o ambiente universitário buscando garantir qualificação intelectual e profissional. O ensino técnico – oferecido em três modalidades: a industrial, a agrícola e a comercial – visava formar mão-de-obra para um mercado de trabalho em expansão e que se diversificava para além das atividades agrícolas, notadamente a partir da indústria e do comércio. E o normal médio, nas fases ginásial e colegial, visava atender à urgente demanda por formação de professores para atender à expansão do ensino, notadamente na educação de grau primário. Assim, os estudantes formados no normal médio ginásial eram habilitados como regentes de ensino para atuarem exclusivamente na fase pré-primária; e aqueles formados no normal médio colegial eram habilitados como professores, podendo atuar no ensino primário. A depender da duração e das disciplinas cursadas no normal médio colegial, o professor era habilitado também a atuar em algumas funções requeridas pela administração escolar, tais como gestor escolar, supervisor e similares (Lei n.º 4.024/1961).

E, por fim, como último nível de ensino: o superior. Este se faria notadamente em instituições universitárias, podendo ser oferecido também em estabelecimentos isolados (faculdades e escolas superiores, por exemplo) e por fundações, autarquias, associações. Era papel das universidades, neste modelo de organização, realizar também a formação de profissionais liberais e promover a qualificação de mão de obra especializada, assim como a formação de professores para atuação no ensino de grau secundário a partir das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Naquele momento, nem a LDB e nem qualquer outro documento ou legislação que visasse organizar o sistema nacional de ensino apontavam para qualquer papel relevante ou uma definição mais clara do que viria a ser a pós-graduação no Brasil, muito embora já houvesse esforços da CAPES e do CNPq, desde sua criação no início da década de 1950, para contribuir com a formação de pessoal qualificado para atuar no ensino superior. No entanto, a LDB de 1961 se não silencia em relação a essa questão, ainda é bastante vaga na definição e regulação da pós-graduação no país. O que só começará a ser equacionado com o parecer Sucupira em 1965, demandado ao Conselho Federal de Educação (CFE) com a finalidade de definir e regulamentar a pós-graduação no Brasil, uma vez que a LDB de 1961 havia sido muito vaga em relação a esse tema (CFE, Parecer n.º 977/1965).

Era desse modo que a educação no Brasil estava organizada no tumultuado início dos anos 1960. Isso jogava ainda mais pressão sobre as autoridades públicas, uma vez que a demanda por vagas na escola básica e, conseqüentemente, no ensino superior aumentavam de forma vertiginosa, encontrando entraves enormes devido a uma estrutura de atendimento

bastante precária e deficitária, notadamente por falta de financiamento adequado e de uma definição mais clara das competências e responsabilidades de cada ente federativo, o que a LDB de 1961 não consegue resolver. É desse modo que a reforma universitária se colocava no horizonte como uma das reformas estruturais de base requerida por muitos atores da sociedade brasileira. É, portanto, neste contexto de discussões em torno da educação pública no Brasil, em seus diferentes níveis, que ocorre o Golpe Militar de 1964. Ao assumir o poder de Estado, conforme aponta Rodrigo Patto Sá Motta no livro *As Universidades e o Regime Militar*, os militares não tinham um projeto pronto nem sobre a educação no Brasil e muito menos sobre as universidades e seu papel (MOTTA, 2014, s./p.). Segundo Motta, a única coisa que estava mais ou menos clara para os militares era o que eles não queriam: a presença e a influência das esquerdas no interior destes setores.

Neste sentido, muito do que vai ser implementado em termos de legislação, regulação, projetos e políticas públicas na educação e, em especial, para o setor universitário ao longo dos governos militares será fruto das discussões realizadas até então pelos diversos setores e atores interessados naquelas áreas. Mas, claramente, com a tentativa de depuração política de qualquer participação das esquerdas ou de setores ligados a elas, ao longo desse processo. Um dos primeiros passos foi a tentativa de uniformização do Sistema Federal de Ensino com a adoção de uma mesma regra para nomear suas instituições através da Lei Federal n.º 4.759/1965 que dispunha “sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais”.⁵

Essa legislação buscava trazer certa uniformidade, a partir da adoção de um mesmo regimento para nomeação de unidades, ao Sistema Federal de Ensino. Além disso começava a deixar mais claro qual o papel que a União passaria a assumir, dali por diante, na administração e regulação desse setor, incrementando o processo de federalização do ensino superior iniciado na década de 1950 (VASCONCELOS, 2007). Nos anos seguintes, em 1966 e 1967, o Governo Militar edita dois decretos que objetivavam consubstanciar esse processo e, de certo modo, começa a antecipar o que viria a se concretizar com a Reforma Universitária de 1968. O primeiro deles, o Decreto-Lei n.º 53/1966 fixava princípios e normas de organização para as Universidades Federais, estabelecendo pela primeira vez no Sistema Federal a unidade entre ensino e pesquisa, sob o escopo da universidade como instituição promotora dessas atividades. Até aquele momento este não era um debate consensual, à medida que havia outras propostas em disputa, inclusive aquelas que defendiam que ensino e pesquisa deveriam ser atividades separadas e com carreiras distintas, com a pesquisa científica sendo realizada em outras instituições exclusivas para esta finalidade (MOTTA, 2014, s./p.). Será o Decreto n.º 53/1966 que dará uma redação clara a esse respeito e definirá a unidade entre ensino e pesquisa no

⁵ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965. *Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais*. Brasília, 20 ago. 1965. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4759.htm#:~:text=LEI%20No%204.759%2C%20DE,Art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4759.htm#:~:text=LEI%20No%204.759%2C%20DE,Art. Acesso em: out. 2022.) Acesso em: out. 2022.

interior das universidades.⁶ Desse modo, o decreto não só estabelecia a unidade entre ensino e pesquisa, mas apontava também para a necessidade de reorganização interna das próprias instituições componentes do Sistema Federal de Ensino em função dessa nova diretriz. É, portanto, a edição desse decreto que vai extinguir, por exemplo, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e estabelecer a necessidade de organização dos cursos, das áreas a partir de uma outra lógica administrativa, e com um prazo bastante curto para ser implementado, como pode se observar a seguir:

Art. 3º As unidades do sistema, a que se refere o item I do art. 2º, encarregar-se-ão, além dos estudos básicos, do ensino ulterior correspondente.

Parágrafo único. Entre os cursos a serem atribuídos ao sistema de unidades mencionado neste artigo, observado o disposto no item IV do art. 2º, incluir-se-ão obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas de Educação.

Art. 4º [...]

Parágrafo único. Nas Universidades em que houver Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras esta sofrerá transformação adequada à observância do disposto neste artigo.

Art. 6º [...]

Parágrafo único. Dentro do prazo de cento e oitenta (180) dias, cada Universidade Federal apresentará o plano de sua reestruturação ao Ministério da Educação e Cultura para que, ouvido o Conselho Federal de Educação, seja elaborado o projeto do respectivo decreto. (BRASIL, Decreto-Lei n.º 53/1966. Grifos nossos).

Essa nova organização estabelecida pelo decreto vai ter uma repercussão decisiva para a formação de professores dali em diante, uma vez que as disciplinas específicas de cada curso passam a ficar sob responsabilidade de suas unidades e as disciplinas ditas pedagógicas passarão a compor as unidades de educação. Começava, assim, a se desenhar no interior do Sistema Federal de Ensino um modelo de formação de professores que vai alterar sensivelmente esta política nos anos posteriores, e servirá de modelo para todo o sistema universitário brasileiro (Cf.: VIDAL, BOMTEMPI JUNIOR; SALVADORI, 2016). Essa organização vai ser consolidada com a edição do Decreto-Lei n.º 252/1967⁷ que, dentre outras coisas estabelecia:

Art. 2º As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

§ 1º O departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal. (BRASIL, Decreto-Lei n.º 252/1967. Grifos nossos).

É, portanto, o Decreto-Lei n.º 252/1967 que estabelece e consolida pela primeira vez no Sistema Federal de Ensino o departamento como unidade administrativa e didático-científica

⁶ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. *Decreto-Lei n.º 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências*. Brasília, 18 nov. 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0053.htm. Acesso em: out. 2022.

⁷ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. *Decreto-Lei n.º 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências*. Brasília, 28 fev. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0252.htm. Acesso em: out. 2022.

básica. Em grande medida reverberando o modelo já adotado na UnB e que, como apontado, já era resultado das discussões no interior da própria *intelligentsia* universitária desde o final da década de 1950 e 1960 (Cf.: FÁVERO, 2008; MENDONÇA, 2003). No entanto, ambos os decretos ainda não extinguiram de vez com a cátedra e a vitaliciedade do catedrático. E isso ocorria ainda por conta do enorme poder que muitos ainda mantinham e, notadamente, pelo apoio que grade parte deles havia dado ao golpe e ao regime recém-instalado (MOTTA, 2014, s./p.). Há outro ponto que esses decretos também não alcançavam: eles se direcionavam ao Sistema Federal de Ensino e ainda não atingiam do mesmo modo todas as universidades, faculdades e escolas superiores do país. Desse modo, a organização começava pela rede federal, que passaria a servir de modelo para o restante do sistema universitário brasileiro e isso se materializaria na Reforma Universitária de 1968, que vai ser imposta pelos militares e redefinirá todo o ensino superior no país.

Portanto, como explicitado acima, a *Reforma Universitária* de 1968, consubstanciada na Lei n.º 5.5540/1968,⁸ não é produto do acaso e de uma ação discricionária dos militares. Como argumenta Rodrigo Patto Sá Motta, ela será uma das faces da modernização conservadora e autoritária que os militares implementaram no Brasil a partir de 1964. Muitas vezes contando com a colaboração de parte dos professores e intelectuais ligados às universidades, notadamente aqueles que se sentiam contemplados com as mudanças em curso. Desse modo, o regime vai se apropriar de debates e projetos já amplamente discutidos pelos diversos segmentos da sociedade brasileira a época, buscando depurá-los de seus supostos componentes ideológicos de esquerda e dos personagens e atores incômodos a implementação desses projetos, a exemplo do movimento estudantil representado na UNE, e, de intelectuais não alinhados como, por exemplo, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, afastados de seus cargos, respectivamente, na CAPES e na UnB (MOTTA, 2014, s./p.). Assim a *Reforma* nasce e é implementada pelos militares como tentativa de solucionar antigos questionamentos e diminuir possíveis focos de conflitos, tais como: i) o de que as universidades no Brasil eram elitistas, ao priorizar a formação bacharelesca de uma minoria; ii) que não faziam pesquisa e muito menos contribuía para formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho em expansão no país. Isso contribuía também para justificar a aplicação de recursos públicos para o financiamento dessas instituições, uma vez que elas passavam a ser apresentadas como estratégicas para o país e integradas ao projeto nacional de desenvolvimento do governo militar.

Desse modo, a reforma de 1968 além de ratificar todos os pontos elencados nos decretos-lei de 1966 e 1967, extinguia de vez a cátedra e colocava fim a vitaliciedade dos catedráticos em todas as universidades brasileiras, uma vez que a Lei n.º 5.540/1968 tinha abrangência nacional, assim como a Lei nº 5.339/1968, que organizava a carreira e regulamentava o regime de trabalho. Além disso, estabelecia de forma clara a relação entre universidade,

⁸ BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. *Lei n.º 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, 28 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0252.htm. Acesso em: out. 2022.

desenvolvimento e nacionalidade ao adotar o modelo americano que, dentre outras coisas, buscava colocar a ciência e a tecnologia em função do desenvolvimento da sociedade. Isso aproximou, de certo modo, as expectativas de intelectuais e governo, pois por um lado o projeto de universidade adotado buscava privilegiar o estímulo a investigação científica, a produção tecnológica e, por consequência, a ampliação dos quadros técnicos e científicos brasileiros. E, por outro, a estruturação de um estado tecnocrático, que precisava da formação qualificada de um corpo de funcionários de estado que viesse a organizar a burocracia e servisse como corpo técnico de base para criação de uma racionalidade de estado (VASCONCELOS, 2007; MOTTA, 2014).

Destaco que, desse modo, a reforma universitária era integrada pelos militares em um projeto de Estado e de sociedade orientado por um rigoroso planejamento; e a partir da construção de um plano de desenvolvimento nacional que visava dotar o país de uma infraestrutura econômica moderna, mediante o aperfeiçoamento tecnológico de seus diversos setores, o que se expressou no *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social* (PDDES) (1967-1976). O PDDES tinha na educação uma de suas diretrizes fundamentais para promover o desenvolvimento nacional e, dentro dela, a “modernização do sistema brasileiro de ensino superior” (MOTTA, 2014, s./p.) era apresentado como caminho ideal para o sucesso dessa empreitada. Assim, além de ser a primeira vez na história do estado brasileiro que se integrava a educação em um plano sistematizado de desenvolvimento nacional, é também a primeira vez que a universidade é definida para desempenhar um papel central, estratégico, neste processo. Ou seja, pela primeira vez o estado brasileiro orienta esforços administrativos e financeiros, de forma sistemática e organizada, tendo a universidade como lugar estratégico para desenvolver o país e dotá-lo das bases científicas e tecnológicas para o seu desenvolvimento. Tudo isso como parte do processo de “modernização autoritária” promovido pelos militares (*Idem*).

Desse modo, dentro do planejamento estatal, caberia às universidades contribuir para a formação de mão-de-obra qualificada e especializada para os diversos setores do mercado de trabalho, inclusive para os seus; desenvolver a pesquisa científica; e dotar o país do aparato tecnológico necessário ao aumento do investimento e à renovação do capital e da economia nacional. Neste processo estavam inclusos também os cursos de graduação em História, notadamente a formação de professores, que irão sofrer os efeitos das alterações provocadas pela reforma, e o fracionamento da formação de professores de história com os departamentos das faculdades de educação. E, notadamente, no nível da pós-graduação, com os efeitos dos Planos Nacionais de Pós-graduação e o direcionamento que eles irão dar, a partir da forte regulamentação da CAPES, à pesquisa no país nas diversas áreas de conhecimento – a História entre elas.

O I Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e a criação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)

Será, portanto, no interior desses diversos projetos – de estado, de país, de sociedade, de educação e de universidade – que começará a ser organizada a pós-graduação no Brasil. Se o regime militar procurava integrar o Sistema Universitário Brasileiro no interior do Sistema Nacional de Educação e esse, por sua vez, no interior de um plano nacional de desenvolvimento, com a organização da pós-graduação não seria diferente. Como é possível observar em avaliação feita quando da elaboração do V PNPG:

O I PNPG (1975-1979) partiu da constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais. A partir daquele momento, a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional. Deveria, então, estar integrada às políticas de desenvolvimento social e econômico e, assim, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND, através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e ao II PBDCT (Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), para o período 1975-1980 (MEC, 2010, p. 25).

Esta avaliação feita cerca de 40 anos depois da elaboração do I PNPG, além de apontar para a tentativa de integração desses sistemas e projetos buscava dimensionar também o papel que a pós-graduação assumiu no Brasil da década de 1970 em diante, à medida que “torna[va]-se objeto de planejamento estatal”. Se nos anos anteriores ao I PNPG a pós-graduação era incipiente, desorganizada, com objetivos e diretrizes pouco claras e ocorrendo em pouquíssimas universidades, com a elaboração do plano ela passará a ser fortemente financiada e regulamentada pelo Estado, a partir do Ministério da Educação (MEC) e da CAPES, procurando atender as seguintes demandas: “(i) formar em volume e diversificação – pesquisadores, docentes e profissionais e (ii) encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público” (MEC, 1975, p. 12). Nesse sentido, caberia ao MEC e a CAPES dar conta desse primeiro conjunto de demandas, articulando-as às políticas mais gerais de educação que o governo militar implementava no país. As demais demandas deveriam ser compartilhadas com outras pastas e atender a outras políticas, de acordo com os interesses estratégicos do estado e do setor produtivo nacional. Assim, o I PNPG estabelecia as seguintes diretrizes para a Pós-Graduação:

- I – institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável;
- II – elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos;
- III – planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões (MEC, 1975, p. 12).

Essas diretrizes apontavam para alguns compromissos essenciais da pós-graduação: a capacitação de docentes para às universidades e sua integração ao sistema universitário, mediante a oferta ou a “formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes,

de pesquisa e técnicas visando ao atendimento dos setores públicos e privados” (MEC, 2010, p. 26). Desse modo, além de uma consolidação e institucionalização das diferentes áreas de conhecimento no interior do recém-criado Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), o PNPG apontava três caminhos para a pós-graduação: 1) a formação de professores especializados para atuação tanto na educação superior quanto na educação básica; 2) a formação de pesquisadores e cientistas nas diferentes áreas do conhecimento; e, 3) a formação de técnicos especializados para atuar no interior do estado brasileiro ou junto ao setor privado nacional. Para anteder a essas demandas a pós-graduação estava dividida em duas modalidades: a especialização *latu sensu* e a especialização *stricto sensu* em níveis de mestrado e doutorado (CFE, Parecer n.º 977/1965). Dentro do planejamento governamental a especialização *latu sensu* deveria ser a modalidade responsável por ofertar uma formação voltada a especialização e profissionalização, tanto para os professores que atuavam na educação básica quanto aos demais profissionais qualificados demandados pelo setor público e privado. Já a especialização *stricto sensu* em níveis de mestrado e doutorado deveria formar os professores requeridos pelo sistema universitário brasileiro e pelo próprio SNPG, garantido “a qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação” (MEC, 2010, p. 26).

A partir do I PNPG, portanto, a pós-graduação *stricto sensu* irá se desenvolver nas modalidades de mestrado e doutorado acadêmicos sendo fortemente financiada e regulada pelo poder público via CAPES e outras instituições de fomento, mediante a concessão de bolsas de pesquisa, e pelo MEC, que passava a atuar na pós-graduação através de duas estratégias complementares: a) a expansão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), que permitia aos docentes já situados no interior da universidade fazerem seus mestrado e doutorados; e, b) a admissão de novos docentes, geralmente em regime de tempo integral, de forma regular e programada, pelas instituições federais de ensino superior, em função da expansão do sistema de pós-graduação (MEC, 2010, p. 26). Assim, as instituições governamentais garantiam o financiamento, a regulação, a demanda e a expansão da pós-graduação. Essa mudança vai ser fundamental para a reorganização de todas as áreas de conhecimento no Brasil, e o conhecimento histórico não vai passar incólume. Como afirma Rodrigo Perez Oliveira (2018, p. 199):

O aspecto mais importante a ser levado em conta por qualquer estudioso interessado na história contemporânea da historiografia brasileira é que, entre nós, a cultura de pesquisa que definiu a universidade como o lugar por excelência da produção do conhecimento histórico foi institucionalizada em uma Ditadura Civil-Militar. A partir do início da década de 1970, é possível perceber um esforço sistematizado e coordenado diretamente pelo regime ditatorial para a consolidação do ensino pós-graduado no Brasil. Esse esforço institucional interferiu diretamente no funcionamento dos diversos campos de estudos que, na época, constituíam a cena universitária brasileira.

Tendo a concordar em partes com Rodrigo Perez Oliveira. A pós-graduação no Brasil como a conhecemos hoje é produto da Ditadura Civil-Militar. E aqui o termo civil-militar faz muito sentido, pois na mesma medida que o governo militar a organizava, regulava, estruturava, financiava e institucionalizava, professores, técnicos administrativos e estudantes eram responsáveis diretos por sua expansão, consolidação e qualidade. Não havendo ao longo do período militar grandes divergências quanto a organização da pós-graduação entre os diferentes atores envolvidos. No entanto, a hiper-especialização e a definição dessas características não estavam dadas desde o primeiro plano, uma vez que a formação de professores para os níveis básicos ainda estava no horizonte e a formação de professores para o nível superior, inclusive para a Pós-graduação, era objetivo principal do I PNPG, muito mais que o desenvolvimento da pesquisa hiper-especializada. Para isso ainda faltava um corpo docente, profissionais e pesquisadores qualificados para formar novos quadros e efetivar a pós-graduação como o lugar precípua da pesquisa científica no Brasil. Será só a partir do III PNPG, concebido na década de 1980, que as bases da hiper-especialização e a definição da pesquisa e da ciência como características fundamentais da pós-graduação serão assentadas e consolidadas. Notadamente porque vai entrar em cena uma outra política para ser implementada pelas universidades: a Política Nacional de Ciência e Tecnologia, muito mais relacionada ao ministério de mesmo nome e ao setor produtivo privado, suas demandas e entendimentos do que era o trinômio “ciência, tecnologia e inovação” (MEC, 1985). Nesse sentido, afirma Valdeir Lopes de Araújo (2016, p. 92) a respeito do III PNPG:

O Plano afirma a pós-graduação como indissociável da pesquisa, com uma definição de pesquisa bastante atrelada à ideia de desenvolvimento tecnológico. O conceito de pesquisa torna-se então o centro da pós-graduação, substituindo o de formação de pessoal superior, que até então parecia predominar, quando o foco era a reprodução de quadros para a expansão universitária. Esse deslocamento seria particularmente problemático para as Humanidades, pois seriam forçadas a traduzir seus procedimentos, até então centrados na ideia de formação, ao vocabulário das ciências duras. O efeito mais visível desse deslocamento, além dos encurtamentos de prazo e do subfinanciamento, foi a importância cada vez maior do artigo em periódico na avaliação dos programas e a ênfase na produção de conhecimento novo em detrimento da transmissão e formação.

Portanto, será nesse contexto descrito por Araújo que ocorrerá a consolidação e expansão dos programas de pós-graduação em história no país, sobretudo no centro-sul, a partir de meados dos anos 1980 (FICO; POLITO, 1992, p. 32-33). Desse modo, como afirma Oliveira (2018), a configuração da área de história no Brasil não pode ser pensada de forma desconectada dessas mudanças institucionais no campo da educação superior no país e muito menos fora da relação com os projetos e políticas mais gerais de Estado, de educação, de universidade e de ciência e tecnologia. Uma vez que no início dos anos 1980, e ao longo de toda a década, as principais instituições universitárias do país, inclusive as mais tradicionais e conservadoras, como a USP, já haviam atravessado os primeiros estágios da reforma universitária e caminhavam, céleres, para “uma maior profissionalização da área de História durante os anos 80” (FICO; POLITO, 1992, p. 32) sob os efeitos da mudança organizacional e

institucional da pós-graduação promovidas pela criação do SNPG. Isso fez com que a Universidade assumisse, pela primeira vez no país, o papel de lugar hegemônico na produção de conhecimento histórico (Cf.: SANTOS, 2021). Essa maior institucionalização da produção do conhecimento histórico a partir das universidades e da pós-graduação se constitui elemento fundamental para pensar a produção de novas pesquisas e a produção historiográfica no Brasil daí por diante.

Há nesse processo um outro elemento a ser pontuado. Emergia, de finais dos anos 1970 para início dos anos 1980, não só um novo *locus* privilegiado de formação de historiadores e de produção historiográfica – a pós-graduação nas universidades – mas, acima de tudo, uma nova identidade, um novo *ethos* de historiador, cada vez mais distante do professor de história. Emergia ali, para hegemonizar-se nas décadas seguintes, o historiador profissional, forjado na academia, dentro dos protocolos da ciência histórica e voltado, quase que exclusivamente, para a pesquisa. Isto insinuava também outra divisão social dentro dos quadros da universidade e, sobretudo, da pós-graduação, qual seja: se até a Reforma Universitária de 1968 e sua consolidação no *I Plano Nacional de Pós-graduação*, implementando a partir de 1975 (Cf.: OLIVEIRA, 2018), a sua função precípua, sobretudo nas humanidades, era a formação de professores para a educação básica e a composição dos quadros universitários, a partir de então o fomento à pesquisa tornou-se dimensão central, ficando os outros dois pilares do ensino superior – o ensino e a extensão – relegados a segundo e terceiro planos, notadamente no interior da pós-graduação (Cf.: ARAÚJO, 2016; OLIVEIRA, 2018; SANTOS, 2021).

E isto se agravou sobremaneira na seara do conhecimento histórico, em que o ensino de história, sobretudo no nível básico, passou a ser visto como atividade menor. Com isso, o distanciamento entre o professor de história da escola básica e o pesquisador de história das universidades se acentuou, fazendo com que a pesquisa em história fosse associada à profissionalização da área, e o pesquisador universitário entendido como “O” profissional de história, “O” historiador; e os professores de história na educação básica, vistos como meros reprodutores, vulgarizadores que não produziram conhecimento, sobretudo conhecimento científico (Cf.: FERREIRA, 2016, SANTOS, 2021).

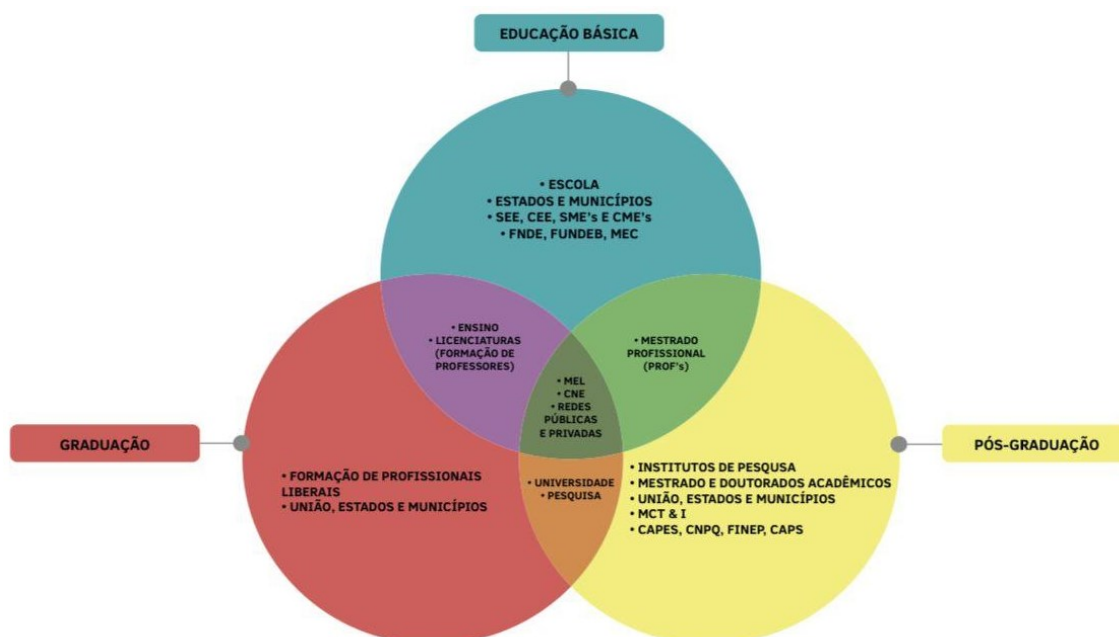
Esse é, portanto, o quadro mais geral que emoldura, no Brasil da segunda metade do século XX aos dias de hoje, a relação entre Estado, políticas públicas de educação, projetos de universidade e conhecimento histórico. A este modo de configurar uma dada realidade estou dando o nome de “regime de espacialização”. É este conceito que tentarei apresentar no tópico seguinte, buscando torná-lo funcional para pensar o conjunto de práticas que acabei de descrever, de modo mais ou menos genérico.

Regimes de espacialidade, a universidade como heterotopia e a geografia disciplinar do saber histórico no Brasil: ferramenta analíticas

Apesar de partir da descrição, como modo de apresentação, um regime de espacialidade não é apenas o quadro e sua moldura, ou a sua descrição detalhada. Também não é apenas um mapa ou uma cartografia de espaços e lugares. É, antes de tudo, um dado modo de organizar e configurar os espaços em um dado momento histórico. É, sobretudo, um processo de configuração e refiguração de uma dada espacialidade e suas condições históricas de possibilidade. É o espaço em movimento na sua tensão permanente com processos de temporalização. Se justapondo, se superpondo, se contrapondo. Um regime de espacialidade, portanto, é um dado modo de temporalização do espaço. É um espaço temporalizado. Ele pressupõe uma série ao mesmo tempo quase que ilimitada de agenciamentos e intersecções e topograficamente finita de ser configurada, uma vez que sofre permanentemente as ações de diversas políticas de tempo que o limitam e expandem (Cf.: DELEUZE, 2005; FOUCAULT, 1984; SANTOS, 2021).

Um regime de espacialidade também se aproxima do que Michel Foucault (2012) chamou de *extra discursivo*, uma vez que pressupõe a presença de instituições, regulamentos, leis, projetos, lugares e sujeitos os mais diversos numa dispersão enorme de relações e intersecções. Mas também de acontecimentos, de processos políticos e econômicos mais gerais, de uma conjuntura mais ampla que ao mesmo tempo que atravessa esses diversos elementos não os reduz às suas injunções (DELEUZE, 2005, p. 43-46). A seguir apresento uma primeira tentativa de representação gráfica disso que estou chamando de “regime de espacialização” a partir da configuração da espacialidade das políticas públicas de educação no Brasil e da construção de um Sistema Nacional de Educação:

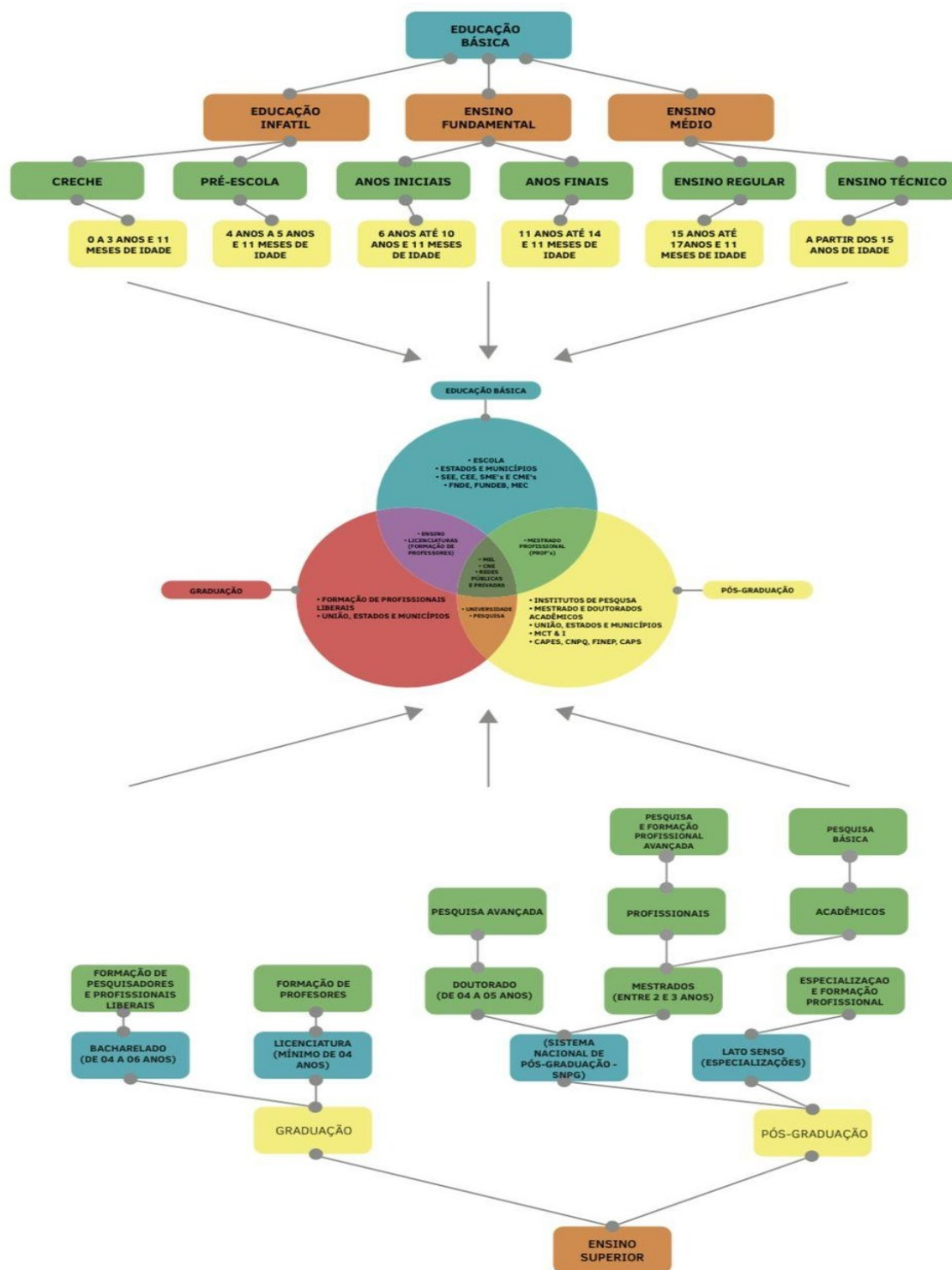
Figura 1



Fonte: Elaboração do autor, 2022.

A imagem acima busca apresentar um conjunto de relações e intersecções possíveis entre os diversos níveis, modalidades, diretrizes e objetivos que configuram o “regime de especialização” da educação pública no Brasil. Nessa configuração estão presentes instituições, tais como: universidade, escola, órgãos reguladores e de financiamento (MEC, CAPES, CNPq, FAPs, CNE, CEEs etc.), institutos e fundações. Uma série de regimentos, leis, projetos, decretos (PNPGs, LDB, PND etc.), enfim toda uma organização administrativa e burocrática do espaço e dos indivíduos. Diferentes lugares e posições de sujeito: professores, alunos, pesquisadores, administradores, técnicos etc. Diferentes áreas e campos do saber: Educação, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, História, Geografia, Matemática, Letras, Artes etc. Diferentes modalidades de produção e divulgação do conhecimento: pesquisa, ensino, divulgação científica etc. Diferentes níveis: a educação infantil, o ensino fundamental e médio, a graduação, a pós-graduação (o mestrado e o doutorado) etc. Assim como também diferentes lugares: o laboratório, o arquivo, a sala de aula, o gabinete, a biblioteca etc. Todos esses elementos configuram ou formam um “regime de especialização”. E neste caso em particular, o regime de espacialidade da educação pública no Brasil, do qual apresento a seguinte representação gráfica:

Figura 2



Fonte: Elaboração do autor, 2022.

A representação gráfica acima apresenta outros tipos de segmentação, relações e intersecções no regime de espacialidade da educação pública no Brasil, ou seja, diferentes modos de dispor espacialmente sujeitos, objetos, saberes, lugares. E para o que interessa neste artigo, quero destacar o papel da universidade nesta configuração, a partir de um de seus espaços

privilegiados: a pós-graduação. Dentro dessa configuração, a universidade pode ser pensada como um espaço heterotópico (FOUCAULT, 1984), ou seja, como um lugar ao mesmo tempo utópico e real que possibilita elaborar e definir os campos de saber e a construção do discurso científico no país. Desse modo, a universidade é também uma heterotopia cumulativa à medida que pressupõe a produção e acumulação de vários saberes, notadamente científicos, e para isso sobrepõe vários espaços imaginados no interior de um mesmo espaço real. É também um espaço de trânsito e acumulação de tempo e de um dado modo de organizá-lo: a duração de um curso, uma parte da vida e da formação de professores, estudantes, técnicos; saberes que se acumulam e se empilham nos arquivos, nas bibliotecas, nos laboratórios.

Mas também é um lugar que por todas as características históricas assumidas e minimamente descritas na primeira e segunda partes desse texto, não se relaciona ou se intersecciona de forma tão harmônica com o regime de espacialidade onde se situa, uma vez que tem objetivos que tencionam essa espacialidade e se expandem em direção a outros regimes, produzindo, muitas vezes, uma dada incompatibilidade de relações. Como, por exemplo, ao adotar o modelo americano de universidade, mas requerer uma autonomia diante do social que isola a universidade em um lugar inalcançável para aqueles que não são iniciados em seus rituais. Desse modo, ao mesmo tempo em que está na sociedade, a universidade também se coloca para fora dela. Esta é, justamente, uma das principais características das heterotopias: elas pressupõem ao mesmo tempo um sistema de abertura e de encerramento (FOUCAULT, 1984). E essa tem sido uma das características mais evidentes da universidade e da pós-graduação no Brasil.

Portanto, é a constituição desse “regime de espacialidade” que os conceitos acima ajudam a pensar, notadamente a partir do processo de reforma universitária implementado a partir do final dos anos 1960. A partir deles tento compreender como o saber histórico foi produzido no Brasil em meio aos projetos de universidade que estavam em disputa naquele momento, notadamente o seu papel no interior de um sistema de educação pública para a construção do Estado nacional, de modo particular, e da sociedade brasileira, de modo geral. A hipótese mais geral, portanto, é que a história disciplinar só é possível como um direito que ressoa a diversidade e a pluralidade de uma sociedade democrática se os projetos de Estado, de educação, de universidade destinam algum papel para ela e para os historiadores profissionais tanto no interior das instituições que a sustentam, quanto nos projetos de sociedade que elaboram. E se há mecanismos de financiamento que garantam a sustentabilidade das pesquisas, do ensino e, sobretudo, de espaços para o profissional formado no interior dessas instituições: o historiador.

Neste sentido, para pensar essas questões e o lugar do saber histórico acadêmico no Brasil no interior desse regime de espacialidade, me aproprio de uma leitura de Gilles Deleuze feita a partir de Roberto Machado em seu livro *Deleuze e a Filosofia*, para desenvolver o conceito de “geografia disciplinar” (MACHADO, 1990; SANTOS, 2021). Partindo desse conceito, afirmo que, dos anos 1980 em diante, os historiadores profissionais procuraram configurar uma

“geografia disciplinar” para o conhecimento histórico no Brasil (SANTOS, 2021). Uma geografia que fosse adequada ao regime de espacialidade da educação pública no país. Neste sentido, o conceito de “geografia disciplinar” é usado para se referir à espacialização do saber histórico no Brasil e a constituição das hierarquias de espaços e lugares de inscrição e produção do discurso histórico em um dado período. Portanto, afirmo que só é possível falar em uma historiografia brasileira profissional, de forma mais ou menos homogênea, quando sua geografia é configurada pela primeira vez em um território tido como nacional e em relação a estes regimes de espacialização e temporalização que lhes são correlatos e com o quais se interseccionam (*Idem*).

Desse modo, a invenção ou a construção da ideia de uma historiografia brasileira profissional, acadêmica, como um conjunto de práticas e discursos mais ou menos regulares e de produção de sentidos referidos a um tempo e lugar, neste caso o Brasil a partir dos anos 1960, pressupõe, a meu ver, uma tensão permanente entre a configuração de uma “geografia disciplinar” como processo de espacialização e hierarquização do saber histórico e a elaboração de uma memória disciplinar como estabelecimento de uma dada relação dos historiadores e da escrita da história com uma temporalidade ou com um regime de historicidade qualquer (SANTOS, 2021).

É desta tensão que emerge um campo de saber que pode vir a ser nomeado de historiografia brasileira profissional, acadêmica. E isto só é possível de ser pensado de forma mais adequada quando a relacionamos com processos de espacialização e temporalização mais amplos, como o da constituição das políticas públicas de educação no Brasil, e dentro dos projetos de universidade e de construção de um sistema nacional de pós-graduação como elementos integrante desse regime de espacialidade.

Referências

Legislação

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. *Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.* Rio de Janeiro, 11 jul. 1951. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/452359/publicacao/15802774>. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. *Decreto-Lei n.º 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.* Brasília, 18 nov. 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0053.htm. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Lei n.º 1.254, 4 de dezembro 1950. *Dispõe sobre o Sistema Federal de Ensino Superior*. Rio de Janeiro, 4 dez. 1950. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1254.htm. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965. *Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais*. Brasília, 20 ago. 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4759.htm#:~:text=LEI%20No%204.759%2C%20DE,Art. Acesso em: out. 2022.

Documentos Oficiais

CFE - Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 977/1965*. C. E. Su. aprov. em 3 dez. 1965.

MEC - Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília: CAPES, 2004.

MEC - Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília: CAPES, 2010.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-graduação, Departamento de Documentação e Divulgação. *I PNPG - Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília: MEC, 1974.

MEC - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. *II PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)*. Brasília: CAPES, 1981.

MEC - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. *III PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)*. Brasília: CAPES, 1985.

Bibliografia

ARAÚJO, Valdei Lopes de. O regime de autonomia avaliativo no Sistema Nacional de Pós-Graduação e o futuro das relações entre historiografia, ensino e experiência da história. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 85-110, dez. 2016.

CABRAL, Thiago L. O.; et al. A Capes e suas Sete Décadas. *RBPG*, Brasília, v. 16, n. 36, out. 2020.

CELESTE FILHO, Marcioniro. A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação. *RBHE*, n. 7, jan.-jun. 2004.

COSTA, Aryana Lima. *De um Curso d'Água a Outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP*. 2018. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio Cunha. *A Universidade Crítica*. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FÁVERO, Maria de L. A. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. *RBHE*, n. 17, maio-ago. 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A História como ofício*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, 2016.

- FICO, Carlos; POLITO, Ronald. *A história no Brasil: elementos para uma avaliação historiográfica*. Ouro Preto, MG: Ed. UFOP, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias. *Le Moniteur Architecture AMC (Architecture-Mouvement-Continuité)*, Paris, oct. 1984.
- GOUVÊA, Fernando; MENDONÇA, Ana W. P. C. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 111-132, jan.-jun. 2006.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- MAIA, Bóris. A institucionalização do concurso público no Brasil. *Revista do Serviço Público (RSP)*, Brasília, p. 663-684, jul.-set. 2021.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. *Educar*, Curitiba, Ed. UFPR, n. 21, p. 289-308, 2003.
- MOTTA, Rodrigo P. S. *A universidade e o Regime Militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- OLIVEIRA, Rodrigo P. O engajamento político e historiográfico no ofício dos historiadores brasileiros: uma reflexão sobre a fundação da historiografia brasileira contemporânea (1975-1979). *Revista História Hoje (RHH)*, Ouro Preto (MG), n. 26, p. 197-222, 2018.
- ROIZ, Diogo da S. *Os Caminhos (da escrita) da História e os descaminhos de seu ensino*. Curitiba: Appris, 2012.
- SANTOS, Wagner Geminiano dos. *A invenção da historiografia brasileira profissional*. Vitória: Milfontes, 2021.
- VASCONCELOS, Isamara M. *A federalização do ensino superior no Brasil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- VIDAL, Diana G.; BOMTEMPI JUNIOR, Bruno; SALAVDORI, Maria A. B. Tempos Pretéritos e Escolhas de Futuro. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. esp., p. 1419-1440, 2016.