

## *Depoimento*

*Palestra do Prof. Francisco Calazans Falcon*

PUC - Rio

Agradeço à prof. dra. Lucia Maria Paschoal Guimarães, coordenadora deste Programa de Pós-Graduação, o amável e honroso convite para participar da abertura da 1ª Semana do Curso de Mestrado em História Social. No texto que irei apresentar a seguir, procurei atender, na medida do possível, às solicitações da Coordenação no sentido de abordar de maneira ampla questões relativas à pós-graduação em história a partir de minhas experiências nesse setor. Considero justas e oportunas as preocupações dos docentes e discentes deste programa, em processo de implantação, e tentarei responder a uma boa parte das indagações a mim dirigidas, sempre tendo em vista, no entanto, o caráter estritamente pessoal, “não-oficial”, das observações e comentários contidos neste texto.

Compreendo perfeitamente algumas das ansiedades e inquietações que nos foram passadas antes; apenas, não sei ao certo se poderei corresponder a esta necessidade imperiosa de respostas e orientações.

Tal como hoje encaro o problema da pós-graduação como um todo e, mais particularmente, na área de história, creio que devem ser considerados, pelo menos, três grandes temas: a pós-graduação como objeto de investigação histórica; a pós-graduação como problema atual e, finalmente, algumas perspectivas de médio prazo acerca da pós-graduação e da história.

### *I - A pós-graduação como objeto histórico*

Talvez a primeira observação sobre este objeto seja a ausência de uma história crítica, sistemática, capaz de contrapor-se à história oficial construída *pari-passu* ao seu objeto. A necessidade dessa história crítica é algo que deriva das próprias características da visão padronizada e acrítica que conquistou foros de verdade e, como tal, vem sendo repetida há muitos anos. Não sei ao certo, quantos já se deram conta do fato de que essa visão oficial baseia-se

apenas nos textos e dados produzidos, direta ou indiretamente (por encomenda), por órgãos dos aparelhos de Estado. Assim, além de omitir as questões mais problemáticas, essa visão tende a ignorar todo um capítulo referente às realidades específicas que constituem, na verdade, as histórias de cada um dos programas de pós-graduação, a começar pelas formas diferentes de cada um deles vivenciar suas próprias experiências. Em nome de uma fórmula abstrata, “Programas de Pós-Graduação em História”, apaga(m)-se a(s) memória(s) de inúmeros debates, mutações, conflitos, além das informações acerca de docentes e discentes, trabalhos realizados, orientações teóricas etc. Ao fim e ao cabo, portanto, chega-se à história homogeneizada e asséptica, naturalizada e triunfalística que todos conhecemos bastante.

No caso da área de história, dispomos de alguns poucos levantamentos das características dos programas de pós-graduação, sobretudo suas tendências temáticas, em termos dos trabalhos finais – dissertações e teses: Lapa<sup>1</sup>, Fico e Polito<sup>2</sup>, alguns poucos artigos<sup>3</sup> as “avaliações e perspectivas” do CNPq e CAPES<sup>4</sup> e o Projeto de Pós-Graduação executado pela ANPUH.<sup>5</sup> Além de um tanto insuficiente, este material é basicamente estatístico e bem pouco analítico do ponto de vista teórico-metodológico. Centrados na “produção”, praticamente nada informam sobre as “condições” dessa produção. Mais ou menos atrelados a rótulos disciplinares tradicionais, não podem geralmente ir além das aparências das designações respectivas cuja conseqüência vem a ser uma suposição implícita quanto à homologia de títulos e conteúdos. Destacarei, no entanto, somente dois dos muitos efeitos que resultam desse tipo de abordagem da história da pós-graduação na área: os ocultamentos e as ênfases injustificadas.

### *1 - Ocultamentos*

Denomino assim às variadas modalidades que assume em tais histórias, sobretudo, como é claro, na oficial, o esquecimento, ou minimização, intencional ou não, de dimensões fundamentais da história do nosso objeto. Cito aqui, somente para exemplificar, duas dessas dimensões: a político-ideológica, e a teórico metodológica.

#### *a - a dimensão político-ideológica*

Sabemos de cor a narrativa-padrão (oficial): com a Reforma Universitária (1968/9), tornou-se possível a “institucionalização” dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em 1970/1971. Eis aí, portanto, o “evento fundador” – começo absoluto da história oficial, passagem

da pré-história à história. Todavia, quando nos aproximamos um pouco mais desse “marco-zero” da pós-graduação, começamos a desconfiar dessa (suposta) *antinomia* do “antes” x “depois”, começamos a ouvir *silêncios* que tentam nos dizer dos lugares e tempos de produção desse discurso, e mais cedo ou mais tarde, percebemos uma *ausência* decisiva: a política.

Antinomia – Que a antinomia do antes e depois é falsa, sabemos os historiadores. Qual pode ser então sua razão de ser neste caso concreto? Um efeito retórico, hipervalorizando o após às expensas da desqualificação do “antes”? Talvez sim, mas não só. Não se tratou unicamente de desqualificar e, sim de suprimir, apagar da própria memória da pós-graduação, algo que não conviria lembrar. Mas, se assim é (ou foi), do que se trata afinal? Na realidade, da verdadeira gênese da pós-graduação entre nós. A ênfase na “institucionalização” como começo absoluto cumpre, na verdade, duas tarefas: difundir e cristalizar uma concepção falsa, porque não histórica, sobre a gênese da pós-graduação e, segundo, produzir uma versão lógica e necessária – tipo “destino manifesto” – a respeito de seu desenvolvimento ulterior já que, segundo se supõe, este estaria contido em gérmen na própria fundação. A consequência de tal ficção manifesta-se em variados textos que nada nos dizem das lutas, dificuldades e indecisões inerentes ao período anterior à dita “institucionalização”. Tem-se então a impressão de que a lógica da versão oficial é indiscutível: institucionalizou-se a pós-graduação à época e nos moldes sabidos porque era assim que tinha de ser.

Silêncio - Refiro-me neste caso, na verdade, ao silenciamento tanto a respeito do caráter autoritário, imposto, da Reforma Universitária e da “institucionalização da pós-graduação” que dela deriva diretamente, como acerca da vigência do AI-5. A imposição de princípios e diretrizes eminentemente centralizadas realizou-se em ambiente político infenso ao debate, hostil a diferenças, refratário à participação das instituições mais diretamente interessadas – as universidades e os institutos de pesquisa –, e, talvez mais grave, em um ambiente no qual, até prova em contrário, mestres e discípulos eram potencialmente “subversivos”. Temos, em síntese, uma “fundação” de tipo iluminista diante da qual não competia àqueles mais diretamente interessados senão cumprir ordens e implementar as medidas cabíveis. Resgatar esse silêncio, portanto, significa recuperar para a história da pós-graduação as circunstâncias concretas da sua implantação resgatando assim, também, as suas historicamente possíveis visões e propostas então derrotadas mas capazes, ainda, de delinear outros futuros.

Ausência – Se a grande ausência é silenciada, como acabei de expor, também estão ausentes da narrativa padrão as condições concretas da “insti-

tucionalização” em cada um dos lugares acadêmico-institucionais onde se processou, a começar pelos próprios departamentos de história. Penso, sobretudo, nas características do ensino e da pesquisa nos começos dos anos 70 em função das injunções político-ideológicas desses “anos de chumbo”. Como devemos inserir nessa história as cassações, aposentadorias, ameaças e restrições endereçadas então a pessoas (professores e alunos) e a autores – textos, temas, conceitos? Como abordar, ainda, vendetas pessoais, práticas oportunistas e assentimentos tácitos? Como certas resistências foram possíveis e em que termos? Talvez, quem sabe, quando for possível dar respostas concretas a tais perguntas a partir do recurso às fontes não oficiais, a começar por aquelas dos próprios programas de pós-graduação, possamos perceber mais claramente a natureza da “institucionalização” hoje tão decantada. Aí então, acredito, decisões e práticas acadêmicas aparentemente neutras irão revelar as injunções políticas e ideológicas que as determinaram; o mesmo, com certeza, acontecerá com a compreensão das maneiras então vigentes de se praticar os estudos e pesquisas históricos, sobretudo as suas premissas teórico-metodológicas; e, enfim, se chegará à questão crucial da formação dos quadros docentes dos primeiros programas de pós-graduação, “formação”, aliás, neste sentido, dupla: a acadêmica, individual, ligada às diferentes trajetórias intelectuais de cada um dos docentes, e a político-ideológica, baseada nas relações de poder intra e extra-departamentais.

#### *b - a dimensão teórico-metodológica*

Conhece-se talvez ainda muito pouco das orientações teóricas metodológicas que nortearam a organização dos programas de pós-graduação nos anos 70. A narrativa oficial, por sua vez, é omissa a este respeito em seu discurso otimista e naturalizador da história da pós-graduação cuja principal premissa é a concepção incrementalista do “progresso”, sem maiores divergências e conflitos.

Está ainda por investigar e analisar o peso relativo que possam ter tido então as tendências inovadoras dos anos 60 na medida que tenham conseguido ou não sobreviver e desenvolver-se. Algumas interessantes avaliações críticas da historiografia brasileira, produzidas nos começos da década de 1970<sup>6</sup>, permitem-nos perceber a importância ainda dominante da história política mas sinalizam também, aqui e ali, na direção de profundas mudanças. Estas, entretanto, processaram-se em ritmos muito diferentes, não apenas de acordo com as instituições mas, não raro, também dentro de um mesmo departamento. Novos métodos e abordagens, novos objetos, ampliação do diálogo com as ciências sociais, preocupação crescente com problemas teórico-metodológicos,

tais são as evidências gerais no caso. Todavia, variaram bastante seus métodos e resultados, suas interrelações efetivas, sobretudo, acredito, porque persistiria por muitos anos ainda a hegemonia “de fato” da história tradicional no ensino de graduação e na maioria dos projetos de pesquisa, dissertações, teses e livros então produzidos.<sup>7</sup> Como é possível depreender-se de alguns estudos já disponíveis,<sup>8</sup> os primeiros cursos de mestrado em história transplantaram para o nível de pós-graduação as mesmas segmentações disciplinares existentes na graduação, quando não transferiram também, é oportuno lembrar, muitas das tradições acadêmicas vinculadas às cátedras, as quais, apesar de legalmente extintas, sobreviveriam em algumas instituições sob o rótulo de “áreas”. Era difícil, muito difícil, então, pensar em termos de história social, econômica, intelectual etc, tal como o senti pessoalmente em minhas experiências na UFF.<sup>9</sup>

A generalização, já nos anos 80, da história social como área de concentração dos programas, resultou de transformações havidas no interior de cada um deles e da dinâmica das relações entre tais transformações e a ampliação dos horizontes historiográficos, ampliação esta que veio em apoio do “novo” isto é, da Nouvelle Histoire da nova geração das Annales e da leitura de Foucault, Althusser, Gramsci, Thompson etc.<sup>10</sup> Na realidade, porém, as mudanças não foram assim tão lógicas e naturais como às vezes se supõe, hoje, à distância de duas décadas. Não escassearam os confrontos docentes-discentes entre “empirismo” e “teoria”, ou entre “disciplinas de conteúdo” e “disciplinas teóricas”, especialmente numa época na qual as novidades pareciam possuir um valor intrínseco à própria novidade e as formas tradicionais suportavam o peso de tudo que se supunha “antigo” e descartável. Menciono neste passo, como mera curiosidade, uma das distinções, então em voga, entre a história “científica” e a “ideológica”... Bem, não é difícil, creio eu, decodificar esses epítetos.

Em resumo, portanto, o ocultamento teórico-metodológico é o mais grave, mas também o mais complexo e difícil de sanar. O material disponível – relatórios e avaliações dos programas – foi (e é) produzido de acordo com modelos e formulários que enfatizam os elementos quantificáveis e ignoram ou colocam em lugar secundário os aspectos qualitativos. Títulos de projetos, dissertações, teses, cursos oferecidos, ainda que acompanhados dos respectivos resumos ou ementas, não constituem, em princípio, uma sólida base de aferição de suas efetivas orientações teórico-metodológicas.<sup>11</sup>

## 2 - Ênfases injustificadas e/ou enganosas

Incluo neste item uma questão metodológica cuja crítica me parece necessária e urgente. Refiro-me, especificamente, à sobrevivência de periodizações

tradicionais, calcadas na história política, como base de aferição e análise de tendências historiográficas, como no caso de Colônia, Império e República e, ainda, do “regional” em oposição a algo não dito – o “nacional”? Na prática, apesar das enormes transformações temáticas havidas na historiografia contemporânea, persiste-se na aferição de tendências, dos cursos e pesquisas, de acordo com terminologias tradicionais quando, na realidade, o recorte de objetos e a formulação de problemas já não leva mais em conta as velhas periodizações. Neste passo, considero no mínimo curiosa a designação de “história regional”, pois, sequer existe em conceito razoavelmente consensual de “região”. Na verdade, constata-se que pesquisas que não abordem seu objeto em dimensão “nacional” são automaticamente designadas como “regionais”. Entretanto, há alguns outros complicadores em presença: ora é o local das pesquisas que parece determinar o caráter “regional”, ora são determinados temas que assim são designados. Não incluo aqui algo talvez mais sério, mas de difícil comprovação: uma certa atitude, misto de superioridade e tolerância, que encara a história regional como uma espécie da “história menor” em face da “grande história”. E, no entanto, se encararmos as coisas sem esses preconceitos, é muito provável chegarmos à conclusão de que os enfoques ditos regionais constituem apenas uma consequência da relação entre lugares geográficos de instituições, disponibilidade e acessibilidade de fontes e necessidade de trabalhos finais baseados em fontes primárias, ao que se pode também acrescentar a redução progressiva dos prazos para a conclusão de tais trabalhos. Assim, longe de constituírem uma espécie de “gênero menor”, as chamadas “histórias regionais”, se é válido ainda assim denominá-las, cumprem um papel fundamental para o conhecimento histórico conforme iluminam temas e questões em espaço-tempo específicos tornando possível, inclusive, a estudos mais abrangentes evitarem as armadilhas dos ensaios generalizantes e vagos.

## *II - A pós-graduação como problema atual*

Trata-se, a rigor, de um feixe de problemas; deles somente três serão aqui expostos: o modelo, a relação ensino-pesquisa e a avaliação.

### *1 - O modelo da pós-graduação*

Apesar de não ser uma novidade, é sempre bom lembrar suas principais características históricas: a inspiração norte-americana, o caráter imposto, a concepção unificadora e centralizante, a sujeição tácita às agências de fomento.

Do viés norte-americano derivou a tônica curricular e a aritmética dos créditos, ou seja, a supremacia dos cursos sobre a pesquisa. O caráter imposto, de cima, remete às circunstâncias político-ideológicas vigentes à época da chamada “institucionalização” – o debate impossível em tempos de repressão. A concepção unificadora e centralizante, talvez a mais perniciosa dessas características históricas, consistiu na aplicação da camisa de força do modelo único a todas as áreas do conhecimento, regiões e instituições as mais diversas. Sob a pressão da cartilha autoritária, interromperam-se experiências diferentes e mais antigas – como a da USP – e cortou-se pela raiz a possibilidade de tentar outros caminhos e experiências. Como um de seus efeitos mais perversos, o modelo foi internalizado e assumido como “natural” e necessário por uma boa parte de suas vítimas, a ponto de tornar ociosa, ou sem sentido, sua discussão como “modelo”. Às agências de fomento coube o trabalho de “persuasão”: premiar com bolsas e auxílios os bem-comportados e castigar os recalcitrantes.

Como conseqüências diretas ou não do modelo, desenvolveram-se tendências e emergiram não poucas distorções e perplexidades. Dentre as tendências, destaco a idéia mesma de “curso”. De fato, tal idéia levou, na prática, a uma espécie de associação de idéias com os cursos de graduação daí resultando certos efeitos nocivos ou equivocados, mas renitentes: a preocupação dominante com oferta/ exigência de cursos em disciplinas segundo seus “conteúdos”; a quantidade exagerada de créditos; a concepção da distinção entre disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas; a “filosofia” do preenchimento de “lacunas” da graduação como objetivo maior; o lugar secundário reservado à pesquisa. Assim, de essência conteudística e seriada, a estrutura curricular orientou-se no sentido da aquisição de saberes muito mais do que no desenvolvimento das possibilidades de preparar produtores de novos conhecimentos.

Ao lado de tais distorções que, conforme o caso, persistiram por quase duas décadas, situam-se algumas perplexidades bem conhecidas, dentre as quais aqui destaco duas noções: a de “área(s) de concentração” e a de “linha(s) de pesquisa”.

Nos primeiros tempos da pós-graduação, a definição de “áreas” foi em geral predeterminada pelas divisões disciplinares existentes na graduação, salvo algumas meras exceções. Afinal, na maioria dos casos, o corpo docente dos novos programas constituiu-se, no todo ou em parte, com docentes (titulados) dos cursos de graduação e, talvez mais importante, coube aos departamentos

tomarem as decisões acadêmicas relativas à estrutura e funcionamento dos futuros cursos de mestrado. Compreende-se, a partir daí, porque os primeiros programas tenderam a dar prioridade aos “cursos”, isto é, aos “estudos”, relegando a plano secundário a pesquisa, a ponto de, em certos casos, não se permitir ao aluno escolher orientador e elaborar projeto de dissertação *antes* de concluir *todos* os créditos ou, pelo menos, dois terços dos mesmos.

Em segundo lugar, dada a inexistência de tradição de pesquisa ou mesmo de produção acadêmica, as áreas foram pensadas não tanto em função de algo existente, mas de acordo com aquilo que se desejava ou imaginava como ideal ou possível, conforme o caso. Defasadas no tempo, e nas mentes dos responsáveis pelos programas, as linhas de pesquisa converteram-se em paraíso de improvisações e flutuações. Vários anos se passariam até que se tornasse possível o salto qualitativo: da idéia de mestrado como espaço-tempo de aquisição, revisão e aprofundamento de conhecimento, à do mestrado como um primeiro momento da formação do futuro pesquisador. É forçoso porém reconhecer que não era fácil dar esse “salto”. Em face de uma longa tradição embasada na transmissão/reprodução de saberes como era a nossa, a idéia de pesquisa era um tanto estranha. Daí, provavelmente, a prolongada dissonância entre áreas de concentração e linhas de pesquisa. Estas últimas, aliás, foram, a princípio, meros enunciados de intenções ou, em certos casos, justaposições de projetos desarticulados entre si, quando não mesmo “linhas” constituídas por um único projeto individual. Conseqüência de tais improvisações, no entanto, não tardaram a evidenciar-se: as temáticas das pesquisas não se harmonizavam com as das áreas de concentração e, particularmente, com a estrutura curricular; os projetos de dissertação pouco tinham a ver com as linhas de pesquisa do programa.

A história das mudanças efetuadas na configuração das áreas de concentração não se esgota nos levantamentos relativos às denominações mais frequentes ou à alusão um tanto vaga à “influência” das novas tendências historiográficas. Estas últimas, embora reais, não esgotam o assunto. A partir do final da década de 1970, na verdade, tomou-se consciência, no âmbito de quase todos os programas, das relações necessárias entre “áreas” e “linhas de pesquisa” a ponto de, mais recentemente, alguns programas introduzirem o conceito de “eixo temático” no papel de mediador entre a denominação da “área”, em geral excessivamente ampla ou genérica, e as designações das “linhas”, necessariamente restritivas quanto a seus objetos de pesquisa. Atribuo a persistência dos problemas respeitantes à definição e articulação das linhas

de pesquisa à oposição, hoje em fase de superação, entre duas formas antitéticas de concebê-las: *a priori* e *a posteriori*. Nos “tempos heróicos” da implantação dos cursos, as linhas de pesquisa foram definidas de modo apriorístico; não havia, praticamente, pesquisas concluídas ou em andamento (com exceção daquelas realizadas por docentes para sua própria titulação) e as “linhas” não passavam de enunciados que expressavam a vontade ou o desejo de que se viesse efetivamente a pesquisar o que elas diziam. Bem mais tarde, portanto, as linhas de pesquisa passaram aos poucos a refletir as pesquisas reais de docentes e discentes, se bem que a conveniência de delimitar o leque de pesquisas condizentes com as linhas de cada programa seja ainda um problema não resolvido por vários programas. Na realidade, acredito que, enquanto persistir a prática de enquadrar as propostas de pesquisas dos ingressantes, não nas linhas de pesquisa do respectivo programa e, sim, no espaço amplo e impreciso das áreas de concentração, teremos problemas de enquadramento e orientação e no limite, problemas com as avaliações.

## 2 - A relação ensino-pesquisa na pós-graduação

Este continua a ser, para mim, o tópico mais complexo desta palestra. Um tópico com muitas faces, na verdade, já que se pode abordá-lo em função de olhares bastante distintos, conforme se tenha em vista o docente-pesquisador, a estrutura e funcionamento de cada programa, as relações entre este último e o ensino de graduação e com a pós-graduação *lato-sensu*. Proponho-me aqui a examinar apenas os dois primeiros pontos mencionados.

### *a - o docente-pesquisador*

Desde sua implantação, defrontaram-se os programas de pós-graduação, do ponto de vista das atividades docentes, com duas faces de um mesmo problema: a exigência de atividades de pesquisa e a da oferta de cursos em nível de pós-graduação e graduação. Enquanto a primeira destas exigências baseia-se na tese da associação necessária entre pesquisa e ensino, a segunda corresponde ao ideal de integração da pós-graduação com a graduação.

O princípio da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, apesar de ser aparentemente indiscutível do ponto de vista da sua própria asserção – genérica e abstrata – contém, na prática, alguns problemas de difícil solução. Em primeiro lugar, gostaria de sublinhar dois pressupostos implícitos em tal princípio: 1) o docente deve ser sempre, o tempo todo, pesquisador e professor, ou seja, deve estar sempre a pesquisar, não se reconhe-

cendo assim que a atividade de pesquisa obedece a ritmos próprios e distintos das tarefas docentes, estas, sim, presas a um calendário inexorável; 2) há uma certa tendência, não-explicita, no sentido de valorizar a pesquisa em detrimento da docência, residindo aí, provavelmente, a resistência de certos docentes ao trabalho na graduação, já que, na pós-graduação, parece ser muito mais exequível a articulação entre cursos e pesquisas. Acrescente-se a tais pressupostos o fato de que, na pós-graduação, o docente é também orientador de estudos e pesquisas, atividades estas nem sempre computadas em sua carga horária.

Historicamente, esses problemas contribuíram muito para que, sobretudo na década de 1960, os programas de pós-graduação se estruturassem à margem da graduação – quando não mesmo, em certos casos, à margem dos departamentos – constituindo “torres de marfim” cuja demolição custou muito esforço mais tarde. É provável que a presença de professores visitantes em números significativos, em alguns programas, tenha também contribuído para aquele distanciamento entre a graduação e a pós-graduação. Creio, porém, que as causas mais efetivas de tal divórcio devem ser buscadas caso a caso nas características dos próprios departamentos.

Seja como for, hoje, raramente se contesta a articulação ou integração. Discute-se sim, sua operacionalização. Com a expansão das bolsas de iniciação científica e a exigência, em alguns cursos, de monografias de bacharelado, a pesquisa ou, pelo menos, sua iniciação, instalou-se na graduação, reduzindo as distâncias entre esta e a pós-graduação. Dificuldades persistem, porém, quer no plano das atividades de cada docente – conciliar cursos, orientações e pesquisas –, quer no plano do gerenciamento, pelas coordenações, das exigências acadêmicas coletivas, em conexão com as disponibilidades docentes, individuais.

Lembro, ainda, para terminar, que nos últimos anos as avaliações dos programas de pós-graduação vêm registrando certas distorções diretamente associadas ao trabalho docente: 1) um desequilíbrio mais ou menos acentuado entre os números da produção científica correspondentes a cada um dos docentes de um mesmo programa; 2) um segundo desequilíbrio, desta vez na distribuição de orientandos por orientador. Se o primeiro destes desequilíbrios comporta explicações mais ou menos pontuais, o segundo parece resultar de dois padrões de comportamento muito diferentes: prestígio e/ou escassez e abertura ou limitação temática.

A concentração de um número excessivo de orientandos de um único docente tanto pode decorrer de seu prestígio junto a mestrandos e doutorandos,

como pode ser conseqüência de uma disponibilidade muito restrita de orientadores em certas áreas. Assim, se a primeira situação envolve aspectos pessoais dos mais complicados, já que toda tentativa de corrigi-la soa sempre como fruto da “inveja” ou manobra dos menos competentes, a segunda tem a ver com as grandes dificuldades para admissão de novos docentes e mesmo, em áreas específicas, com a escassez de docentes devidamente titulados.

### *b - estrutura e funcionamento dos programas*

Tendo feito referências às distorções e dissonâncias históricas verificadas nas relações entre estrutura e funcionamento dos programas de pós-graduação e atividades de pesquisa, abordarei, agora, algumas questões mais atuais.

Área(s) de concentração, eixos temáticos e linhas de pesquisa desenham, em princípio, um espaço coerente onde se articulam as temáticas dos cursos e projetos de um programa de pós-graduação. Se é assim que deveriam ser as coisas, sabemos no entanto que a prática se encontra a distâncias maiores ou menores desse ideal. São variadas também as causas de tal descompasso. Dentre elas, lembrarei aqui apenas duas: os critérios de seleção para ingresso no(s) curso(s) e a política dos próprios colegiados.

Os critérios de seleção constituem problema porque, no meu entendimento, na maioria das vezes, a preocupação com o preparo de cada candidato e suas potencialidades intelectuais prepondera nitidamente sobre qualquer análise mais rigorosa acerca do grau de compatibilidade existente entre as expectativas e/ou projeto de pesquisa do candidato e a orientação temática do programa – o “foco” glutinador de seus projetos de pesquisa – e, mais ainda, entre a proposta de cada candidato e a disponibilidade efetiva de orientadores, desde que aqui se entenda por “disponibilidade” algo bem mais definido do que a mera contagem (numérica) de “vagas” por orientador.

Todavia, indefinições ou incertezas da seleção acabam por evidenciar a segunda causa, muito mais decisiva: a inércia dos colegiados, ou, melhor dizendo, sua inapetência comprovada para exercer os poderes que lhes são atribuídos, a começar pelos editais de seleção. Propostas de cursos elaboradas pelos docentes, projetos de pesquisa, homologação de inscrições, vinda de recém-doutores e de professores-visitantes, tudo isso depende do colegiado. Este, no entanto, só muito excepcionalmente se dispõe a analisar estas matérias do ponto de vista de sua coerência com as definições programáticas em vigor. Há sempre o receio de confundir-se “não-adequação” com alguma

forma de desqualificação científica, eu, ainda, com divergências pessoais. Assim, na realidade, é raríssimo acontecer a não aprovação de uma proposta de curso ou de projeto, da mesma maneira como é pequena a probabilidade de alguma proposta de dissertação ou tese não encontrar quem se disponha a orientá-la, por mais distante que tal proposta possa estar das investigações empreendidas ou orientadas por esse orientador. Tem-se a nítida impressão de que impera uma tendência quase enciclopédica no nível docente ou, então, prevalece o argumento, não totalmente sem sentido, de que a admissão de um candidato à matrícula impõe ao programa a aceitação integral das pretensões do mestrando em termos de objeto(s) de pesquisa; no doutorando, onde há em geral a exigência de um projeto, o problema deveria ser menos grave; digo “deveria” pois, na prática, nem sempre a análise de tal projeto considera como decisiva sua coerência ou não com as definições e interesses temáticos do programa.

Como instância responsável pela definição e acompanhamento da política acadêmica do programa, o colegiado, em muitos casos, converteu-se em órgão burocrático onde as questões substantivas raramente entram em pauta. Claro está, no entanto, que há exceções exemplares à regra, colegiados nos quais se discute, por exemplo, o perfil dos candidatos que realmente interessam, ou, ainda, a coerência entre “cursos” e projetos em andamento. Mas, como já afirmei, são meras exceções, ao menos por enquanto.

### *3 - A avaliação da pós-graduação*

Bem sei que este é um tema muito importante para todos aqui, dadas as circunstâncias específicas de um programa recém-iniciado como este. Entretanto, o problema da avaliação é tão antigo quanto complexo e não me seria possível agora examiná-lo em seus múltiplos aspectos. Limito-me a algumas considerações bastante pontuais, deixando para outra ocasião uma exposição mais sistemática sobre o assunto.

A questão da avaliação atravessa a história das universidades há bastante tempo e não se refere apenas à pós-graduação. Quanto a esta, como têm sido raras as auto-avaliações e, mais raros, ainda, os casos de implantação de sistemas permanentes de avaliação pelas próprias universidades, prevalece, na prática, o sistema de avaliação desenvolvido pela CAPES, bienal e baseado no trabalho de comitês de consultores escolhidos de acordo com a comunidade científica de cada “área”. Recomendação do GTC, relatórios de consultores, visitas de comissões, comitês de avaliação, credenciamento, recredenciamento,

tudo isso é bastante conhecido por todos e seria ocioso descrever ou discutir, neste momento, cada um deles.

Prefiro, portanto, comentar apenas alguns poucos tópicos.

#### *a - a inserção no “sistema”*

Habituaados que estamos ao centralismo burocrático, por força de uma tradição secular, nem sempre percebemos ou levamos muito a sério o caráter histórico do atual “sistema” e, em conseqüência, pensamos e agimos em termos de sua aparente “naturalidade”.

Primeiramente, o mais evidente: a avaliação é importante, entre outras coisas, porque dela dependem bolsas e auxílios financeiros, mesmo que os discursos oficiais neguem esta relação. Em segundo lugar, o “reconhecimento” é imprescindível porque assegura a inserção no “sistema” e garante o curso legal da moeda “diploma” em todo o território nacional. Em síntese, portanto, o sistema de avaliação constitui a parte visível do *iceberg*: a(s) agências de financiamento e o cartório de registro de títulos.

Tentemos, porém, pensar agora outro cenário, num exercício de prospectiva, quem sabe. Recordemos, para começar, que a universidade pode, legalmente, criar os programas de pós-graduação que seus órgãos superiores hajam por bem aprovar e conferir os diplomas respectivos. Neste caso, por que tantas correrias e ansiedades (dos programas) em relação ao “sistema”? Basicamente, por motivos de sobrevivência financeira, mas, também, em função da tradição dita “cartorial”.

Programas de pós-graduação são caros e, em geral, deficitários em termos financeiros, pois sua clientela dificilmente poderia pagar, em anuidades, seus custos reais, na hipótese, claro, do ensino pago. Acontece que as universidades públicas são gratuitas – o que é positivo –, e têm visto, ano após ano, mingua-rem seus recursos – o que é péssimo. Programas de pós-graduação necessitam de bolsas e verbas de custeio e capital, coisas quase impensáveis, há muito, dentro das universidades. Em conseqüência, abrindo mão da sua autonomia, mais relativa do que nunca, as universidades são as primeiras a estimular e exigir a vinculação dos seus programas ao “sistema” – vão-se os anéis mas ficam os dedos!

Mas há também o peso da tradição. Não existe entre nós (ainda?) um mercado de circulação de diplomas onde estes sejam avaliados em função do conceito acadêmico-científico das instituições que os concederam. Prefere-se acreditar que todos eles são iguais, têm o mesmo valor de troca; em lugar desse mercado inexistente e do qual desconfiamos *a priori*, preferimos a eficiência e

a mentalidade tecno-burocráticas da CAPES, como delegada-executiva do antigo CFE, hoje CNE. Assim sendo, é preciso pagar o preço de tal “equidade”: as servidões que o sistema impõe. Algum dia, talvez, novas gerações encarregar-se-ão de sair deste “círculo de giz”; mas será, então, um outro tempo que não o nosso.

Outro ponto a mencionar é o que diz respeito à dinâmica do sistema e sua lógica intrínseca. A primeira tem a ver com a conversão que vai se processando da avaliação como evento periódico à avaliação como processo permanente. As pressões do sistema tendem a ser contínuas, enquadrando as recalcitrantes, cobrando resultados dos hesitantes, premiando os bons, punindo os “ineficientes”. Paralelamente, uma vez que regras e metas são universalmente conhecidas e se busca, a cada nova avaliação, reduzir ao mínimo a incidência de apreciações subjetivas ou “interessadas”, é perfeitamente possível prever que, mais cedo ou mais tarde, todos os cursos receberão conceito “A”.

Por último, algumas recomendações aos que me convidaram, pois bem sei o quanto estão empenhadas no sucesso deste curso de Mestrado em História: estudar com todo cuidado a estrutura e funcionamento do “sistema”, familiarizando-se com suas regras e práticas; empenhar-se na adequação da sua proposta aos parâmetros existentes; se necessário, é o caso de rever a proposta a fim de ajustá-la à “realidade”; dialogar sempre, evitar o confronto. Recomendações conformistas, bem o sei, mas, acima de tudo, pragmáticas.

### *III - Avaliação e perspectiva da pós-graduação*

Tanto a perspectiva histórica como a exposição crítica de problemas atuais constituem premissas essenciais à elaboração desta parte final da nossa palestra. Apesar de apenas esboçadas aqui – perspectiva e exposição –, apontam elas nossa forma de construir, com indicações bastante sumárias, a visão que temos a respeito dos problemas que persistem e das perspectivas que nos parecem prováveis. Devo esclarecer, por fim, que havia pensado, inicialmente, distinguir entre os aspectos estruturais e conjunturais mas, aos poucos, convenci-me de que se trata de uma distinção um tanto irrelevante já que, na prática, em cada um dos tópicos que se seguem, há sempre uma dimensão estrutural e outra conjuntural, além do que, na verdade, os deslizamentos são inevitáveis.

1 - Continua a existir a dialética de critérios de avaliação bastante genéricos e as especificidades institucionais e regionais. Em nome de abstrações supostamente universais como “ciência”, ou “excelência”, justifica-se a natureza

desses critérios e defende-se sua “realidade”. O método de avaliação permanece ancorado bem mais no quantitativo que no qualitativo, sendo suficiente, para demonstrá-lo, analisar as “fichas de avaliação” e a estrutura dos “Relatórios” exigidos pela CAPES nos quais as diferenças e especificidade constam sempre “em anexo”.

2 - O mestrado está passando por uma fase de profunda redefinição, tanto mais difícil quanto sequer se conseguiu, anteriormente, defini-lo com clareza. Sua terminalidade, por exemplo, outrora enfatizada, é agora questionada, no sentido de concebê-lo como etapa preparatória do doutorado e, deste ponto de vista, de curta duração. Causa-conseqüência desta nova visão, a política de bolsas das agências de fomento tende a comprimir os prazos (48 => 36 => 30 => 24 => 18?), reduzir seu número e incentivar/induzir a “passagem direta” ao doutorado. Embutida em tal política vejo uma incógnita: acredita-se ou não, como muitos de nós acreditávamos, no CTC da CAPES, que nem todos os mestrados podem ou devem criar cursos de doutorado? E, por outro lado, que há mestrados muito bons e que desempenham um papel dos mais relevantes no âmbito da pós-graduação da áreas respectivas? Enfim: o mestrado está em processo de extinção?

3- Outros pontos interessantes para debates futuros:

a - Publicação e circulação da produção científica dos programas: que fazer com os cemitérios de dissertações e teses? Como levar ao conhecimento de todos os programas, os projetos concluídos ou em andamento em cada um deles? A publicação de revista, uma por programa, representa realmente uma solução?

b - O intercâmbio de docentes nacionais e estrangeiros: como assegurar, ao mesmo tempo, “oxigenação” de idéias e “independência” em relação a professores-visitantes? Como implementar e consolidar projetos de cooperação interinstitucionais?

c - Critérios de avaliação da produtividade docente (e discente).

Experiências vividas desde os começos da “institucionalização”; preocupações bastante atuais de quem, apesar de tudo, continua a conviver com antigos e novos problemas. Tais são, afinal, os ingredientes desta palestra. Os primeiros, as experiências, obrigam-me a refutar versões lineares e otimistas construídas sobre o solo dos esquecimentos oportunos; os segundos, ajudam-me a pensar um pouco as relações entre as dificuldades da pós-graduação e a “crise” da disciplina na época atual. De fato, se a pós-graduação é o lugar, por excelência, da formação dos novos historiadores, talvez devamos encarar em

profundidade as questões que hoje se colocam ao próprio ofício historiador. Em outros termos, o que vem a ser para nós, hoje, o conhecimento histórico e qual a concepção que temos do seu discurso?

Narrativismo, discurso ficcional, avanços da subjetividade do historiador, crise da “representação”, prestígio da hermenêutica, críticas ao “históricismo” e “documentalismo” historiador, que significam, afinal, para os trabalhos desenvolvidos em nível de pós-graduação? Que pressupostos teórico-metodológicos deverão embasar tais trabalhos, se é que admitimos o princípio da sua necessidade mesmo sem sabermos ao certo muita coisa sobre sua natureza?

Costumo dizer que no “ambiente pós-moderno” a conhecida afirmativa de P. Vilar – “a história fala da História” – perdeu sua validade. Mas, se assim é, ou for, de que fala a história afinal de contas?

Niterói, agosto de 1997

### Notas

1. Lapa, José R. do Amaral, *História e historiografia. Brasil pós 64*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1985.
2. Fico, Carlos e Polito, Ronald. *A história no Brasil (1980-1989)*, Ouro Preto, UFOP, 1992.
3. Mota, Carlos Guilherme. “A historiografia brasileira nos últimos quarenta anos: tentativa de avaliação crítica”, em *Debate e crítica*, 5, 1975, pp. 1-26; Iglésias, Francisco. “A propósito da historiografia Brasileira”, em id, ibd, pp. 119-126; Fernandes, Heloisa Q., “O intelectual, um personagem histórico”, em id, ibd, pp. 127-138; Novais, Fernando A. “A universidade e a pesquisa histórica: apontamentos”, em *Estudos Avançados*, 4, 8, 1990, pp. 108-113; Iglésias, Francisco. “A perspectiva histórica no Brasil”, *Revista de História*, São Paulo, 1971, 43, 88, pp. 373-415.
4. *Avaliação e perspectivas. História*. 1977, CNPq; Idem, 1982; MEC. CAPES - Relatórios anuais dos cursos de pós-graduação; “Situação da pós-graduação”, 1980, Brasília.
5. Capelato, Maria Helena R. (coord.), *Produção histórica no Brasil. 1985-1994*; CNPq/História, USP-ANPUH, 1995, 3 vols.
6. I Seminário de Estudos Brasileiros, Anais, Vol. II, IEB-USP, 1972, pp. 4 - 70
7. Falcon, Francisco José Calazans. “História e poder”, em Cardoso, Ciro Flamarion e Vainfas, Ronaldo. *Domínios da história*, Rio de Janeiro, Campus, 1997, pp. 61-90; Idem, “História das idéias”, em idem, ibd, pp. 91-126.
8. Lapa, José R. do Amaral, *A história em questão*, Petrópolis, Vozes, 1976.
9. Falcon, Francisco José Calazans. “Apresentação”. “Histórico do curso”, em *Memória dos cursos de pós-graduação - mestrado em história*, UFF, PROPP/ Eduff, 1985, pp. 9-15.
10. Está ainda por fazer a análise sistemática de tais “influências. Em termos de “memória” pessoal, lembro a imensa influência de Althusser, diretamente, ou via M. Hanecker, de Gramsci e, aos poucos, de Foucault ao longo da década de 1970. Consultar também Pekersen, Silvia R. F., “Algumas interrogações sobre as tendências recentes da historiografia brasileira”, em *LPH. Revista de História*, 3.1 (1992), UFOP, pp. 108-126; “Diálogos com E. P. Thompson”, em *Projeto história*, 12, 1995, PUC/SP.
11. Questão que ainda não foi satisfatoriamente resolvida pelos conceitos de avaliação da CAPES, pois, a rigor, haveria que reler parte das teses e dissertações, tarefa demorada face ao tempo de que dispõem os avaliadores.