

Os quarenta anos do PPGE/UFSCar em dois momentos da pós-graduação brasileira

The forty years of the PPGE / UFSCar in two moments of the Brazilian post-graduation

Marisa Bittar¹

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP, Brasil

Resumo

Neste artigo abordo os quarenta anos do PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos) distinguindo dois períodos em sua história: O primeiro corresponde à implantação do Mestrado (1976) e consolidação do Programa com a criação do Doutorado, época de poucos Programas no Brasil. O segundo corresponde ao fim da década de 1990, estendendo-se aos dias de hoje, com mudança na estrutura e com o crescimento do PPGE no contexto da expansão da Pós-graduação no Brasil. Articulo esses dois períodos à mudança de padrão nas políticas de avaliação da CAPES. Como fontes utilizei minhas memórias e anotações, documentos e publicações do PPGE, além das obras listadas nas referências.

Palavras-chave: História do PPGE/UFSCar. Política de Pós-graduação em Educação no Brasil. CAPES.

Abstract

In this article the author discusses the forty years of the PPGE/UFSCar distinguishing two periods in its history. The first one is the creation of the Master's degree (1976) and the consolidation of the Program when the PhD was founded (1990), time when there were few of them in Brazil. The second period was characterized by reforms and growth of the PPGE in the context of the expansion of Post-graduation in Brazil. These periods are connected to the change in the evaluation pattern by CAPES, which directly influenced the life and configuration of the PPGE in what it is currently. The research sources used were my memoirs and handwritten notes, documents and PPGE publications, as well as others listed in the references.

Keywords: The history of the PPGE/UFSCar. Graduate policies in Education. CAPES.

Introdução

Completar 40 anos de existência de um Programa de pós-graduação como o PPGE é motivo de orgulho para todos os que dele participaram e participam, como também um momento para compreender melhor o passado, já que o vemos com mais clareza na medida em que o tempo avança e os efeitos das ações se revelam.

Quem vai hoje ao PPGE se depara com o seu bonito portão de ferro no qual está gravado “PPGE - 1976”. O que essa simples inscrição nos inspira? O que se passou nesses mais de quarenta anos? Como foram vividos?

¹ Professora Titular de História, Filosofia e Políticas da Educação da UFSCar. Atua na Graduação (Departamento de Educação) e na Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSCar). Foi coordenadora do PPGE de julho de 2007 a junho de 2010. É pesquisadora do CNPq. E-mail: bittar@ufscar.br

Nesse exercício de volta ao passado, identifiquei dois períodos no conjunto dos quarenta anos de história do PPGE, buscando os seus traços de mudança e de continuidade. Esse conceito de história, marcada por aspectos que mudam e por regularidades que se mantêm, foi criado pela Escola dos Annales (BURKE 1992, p. 37), mais preocupada em identificar no processo histórico aquilo que não muda do que o que muda. Quanto às demarcações cronológicas, elas são difíceis de serem feitas. Os marcos não são meras datas, decorrem de visões sobre o passado, de como o vemos e o problematizamos, por isso, aqui, ensaio uma compreensão baseada em dois períodos cujas datas são aproximadas, com o propósito de articulá-los ao contexto nacional da Pós-graduação no Brasil.

O primeiro período corresponde à implantação do Mestrado, em 1976, e sua afirmação no contexto de lutas contra a ditadura militar e efervescência política da década de 1980, período durante o qual o PPGE se consolidou, criando o Doutorado (1990). Considero que, com a sua implantação, o PPGE atingiu a maioria. O segundo período tanto pode ser demarcado em 1996, quando o PPGE completou vinte anos de existência quanto, considerando as políticas de avaliação da CAPES, em 1998, quando os seus critérios mudaram. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ou simplesmente CAPES, criada em 1951, instituiu a avaliação dos Programas de Pós-graduação em 1976, mas foi a partir do final de 1998 que um novo padrão avaliativo foi estabelecido. Esse novo contexto influenciou diretamente a vida interna do PPGE e contou com outros ingredientes: o processo acelerado de globalização e o predomínio da razão técnica e dos valores de mercado, que atingiram as Ciências Humanas em geral. No que diz respeito à Educação, esse fator influenciou tanto o padrão de pesquisa e de formação de novos pesquisadores que hoje se questiona até mesmo se o Mestrado de fato produz pesquisa. Ou seja, mudou radicalmente a concepção e o papel desse nível de formação comparativamente à época em que o PPGE foi criado.

No final do artigo, retomo o conceito de tempo e indico os aspectos que considere como mudança e como continuidade nessas quatro décadas de história do PPGE.

Os primeiros tempos do PPGE: dos “anos de chumbo” à maioria

Já foi escrito sobre a história do PPGE/UFSCar que uma de suas marcas de nascença além da pesquisa instituída juntamente com a Fundação Carlos Ghagag, foi ter sido criado em pleno regime militar pretendendo inovar e se tornando *locus* de crítica à própria ditadura. Outros Programas surgidos na mesma época também exerceram esse papel crítico, o que nos faz pensar sobre políticas que deram certo e que foram iniciadas sob regimes de força. Se retrocedermos na história política do Brasil, constatamos que o início da Pós-graduação, a nova carreira docente e a rede de universidades federais, correspondem, por um lado, à obsessão modernizante do regime militar e, por outro, às aspirações democráticas do período anterior, que incluíam expansão do ensino superior público.

Um traço marcante da política educacional dos governos militares (1964-1985) foi o seu nacionalismo autoritário, cuja origem era 1930, quando, no dizer de Florestan Fernandes, iniciava-se, pela via autoritária, a revolução burguesa no Brasil. Nessa perspectiva, 1964 foi a saída à direita para acelerar esse processo. Modernizar o País garantindo a sua posição ao lado do Ocidente, cujos valores máximos, na linguagem

geopolítica da época traduziam-se em “democracia, cristianismo e ciência”² era o lema dos que fizeram “o 31 de março de 1964”³, conforme artigo de Bittar e Ferreira Jr. (2006) sobre o pensamento de Jarbas Passarinho. Garantir uma “cultura mínima” a todos os brasileiros (alfabetização/MOBRAL); melhorar a eficiência da educação escolar (oito anos de escolaridade obrigatória) e dotar o País de uma rede de universidades públicas que produzissem ciência e tecnologia: eis a essência da política educacional da época.

A lista de universidades federais criadas nas décadas de 1970 e de 1980 é reveladora do novo perfil que o ensino superior passou a ter. A implantação da UFSCar, por exemplo, ocorreu em 1970, ano emblemático da história brasileira: tempos de “Brasil, ame-o ou deixe-o” e de “vem, vamos embora, que esperar não é saber”⁴.

Uma universidade federal no interior do estado de São Paulo rompia a lógica segundo a qual cada estado da federação teria a sua nas respectivas capitais. São Carlos fugiu a essa regra, fato revelador sobre a relação entre as suas elites políticas e a ditadura. Essa relação, contudo, não garantiria que a UFSCar fosse se tornar uma correia de transmissão ideológica do regime. Ao contrário, ela logo se destacou por sua atuação contrária a esse regime.

Se esse traço distingue a história da UFSCar, ele é tão mais evidente se pensarmos no PPGE, pois o ambiente de contestação à ditadura foi um aspecto inerente ao início da sua história. Juntamente com o Programa de Pós-graduação em Ecologia, o PPGE foi o primeiro a ser instituído na UFSCar. Ele entrou em funcionamento em 1976, mas foi criado em 1975 “nesses tempos heróicos”, conforme designou Dermeval Saviani, seu co-fundador e primeiro coordenador⁵. Tempos heróicos, segundo ele, porque não havia condições estruturais nas universidades para que passassem a produzir pesquisa, situação que exigia extrema dedicação daqueles que a começaram e também porque vivia-se o auge da ditadura militar com restrições de toda ordem à participação e livre manifestação. No entanto, nem mesmo esse contexto de autoritarismo e repressão impediu a crítica, a criação e a formação de um novo ambiente universitário no Brasil. Pois se as escolas e universidades são espaços de reprodução, elas o são também de transformação. Assim é que, um dos raros espaços onde essa livre manifestação acontecia no Brasil era justamente dentro das universidades. A esse respeito, ingressante em 1978 e aluna da terceira turma, Lucíola Santos, afirmou:

Apesar de, como militante de esquerda, debater frequentemente as questões econômicas, políticas e sociais do país, foi aqui que discuti pela primeira vez de uma forma nova a questão educacional, realizei leituras e participei de debates,

² Conforme a teoria geopolítica de Golbery do Couto e Silva, um dos principais intelectuais orgânicos do regime militar.

³ Expressão de Jarbas Passarinho, que foi ministro da Educação e um dos principais intelectuais orgânicos do regime militar, para referir-se a eles próprios, ou seja, os autores do golpe.

⁴ Respectivamente, slogan da ditadura militar e verso da canção de protesto à ditadura, “Prá não dizer que não falei das flores” (Caminhando), de Geraldo Vandré (1968).

⁵ De 1976 a 2017, coordenaram o PPGE/UFSCar: Dermeval Saviani (dezembro de 1975 a fevereiro de 1978), José Albertino R. Rodrigues (abril de 1978 a maio de 1980); Valdemar Sguissardi (julho de 1980 a agosto de 1982); Pedro de Alcântara Figueira (outubro de 1982 a março de 1983), Ester Buffa (novembro de 1983 a abril de 1988), Bruno Pucci (maio de 1988 a janeiro de 1992), Eglê Pontes Franchi (janeiro a julho de 1992); Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (agosto de 1992 a setembro de 1994), Maria da Graça Nicolleti Mizukami (outubro de 1994 a outubro de 1998), Paolo Nosella (novembro de 1998 a novembro de 2000), Emília Freitas de Lima (dezembro de 2000 a maio de 2003), Anete Abramowicz (junho de 2003 a junho de 2007), Marisa Bittar (julho de 2007 a junho de 2010), Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (julho de 2010 a junho de 2015), e Rosa Maria M. A. de Oliveira (atual coordenadora desde julho de 2015).

os quais me marcaram profundamente tanto do ponto de vista intelectual quanto do profissional. O clima efervescente, de debate, que encontrei aqui na Universidade Federal não encontrei em mais nenhuma universidade brasileira. (SANTOS, 2001, p. 6).

Esse ambiente político contestador também foi vivido e registrado pela primeira secretária do PPGE, Maria de Lourdes Bontempi Pizzi:

Os primeiros anos do PPGE foram ricos em discussões, idas e vindas de docentes importantes, reestruturações, tudo acontecendo com a participação efetiva dos alunos, que opinavam bastante sobre o projeto. Queriam, de toda forma, que o projeto também fosse deles. E preciso reconhecer que na época havia no campus um clima de luta pela consolidação dos movimentos sindicais, dos docentes e dos funcionários, com a ajuda dos alunos na organização estudantil, que a reivindicação por democratização era muito forte, inclusive pela democratização da administração acadêmica da UFSCar. (PIZZI, 2001, p. 8).

Quanto às pesquisas realizadas então, segundo Silvio Gamboa, no período de 1971 a 1976, fortemente marcado por abordagens positivistas, começaram a surgir as propostas fenomenológicas aplicadas à educação, por intermédio de um grupo de docentes vindos da Universidade de Louvain, propostas essas que chegaram à UNICAMP e à UNIMEP e que contribuíram “[...] para a estruturação do curso de Pós-graduação da UFSCar.” (GAMBOA, 2000, p. 97). Ainda de acordo com ele, no período de 1977-1980, surgiram as primeiras dissertações cujo referencial teórico era o materialismo histórico e que representavam 30% no PPGE da UFSCar (área de Pesquisa Educacional), “[...] 16% na área de Filosofia da PUC-SP, 30% na área de Pesquisa Educacional da UFSCar e 28% na área de Metodologia de Ensino da UNICAMP.” (op. cit., p. 111).

A primeira turma do PPGE ingressou em março de 1976 com vinte e cinco alunos após processo seletivo que havia recebido cento e três inscrições. Um dos aspectos inovadores adotados de imediato foi a dispensa da carta de apresentação, que era prática nos Programas da época e que nos lembra a análise crítica de Bourdieu (1994, p. 135) sobre “[...] contatos com os mestres mais prestigiados” como uma das estratégias de “investimento” no capital científico. Para o primeiro coordenador do PPGE, contudo, “[...] essa recomendação não produz outro efeito senão criar constrangimento.” (SAVIANI, 2001, p. 5).

Que razão poderia justificar a criação de um Programa de Pós-graduação em Educação na UFSCar em 1975, quando o estado de São Paulo já concentrava o maior número deles? Segundo os seus idealizadores, isso não podia ser encarado como um “luxo inaceitável”, pois o PPGE/UFSCar não iria ser apenas *mais um* programa e sim um *programa novo* (SAVIANI; GOLDBERG, 1976, p. 81). De acordo com Dermeval Saviani e Maria Amélia Goldberg, os seus aspectos inovadores caracterizavam-se pelos objetivos e organização curricular, além da própria criação por meio de convênio e colaboração de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas⁶. O reconhecimento de que

⁶ Foram cedidas pela Fundação Carlos Chagas as pesquisadoras Bernardete Gatti, Maria Amélia Goldeberg, Marília Andrade e Guiomar Namó de Mello. O PPGE começou com essas quatro docentes e o professor Dermeval Saviani, que propôs à UFSCar a contratação das professoras Maria Luiza Santos Ribeiro e Miriam Jorge Warde. Depois, foi contratado o professor José Cláudio Barriguelli. O convênio com a Fundação foi rompido em 1978 e, durante essa primeira crise, o quadro docente foi praticamente desfeito, conforme relato do primeiro coordenador publicado neste dossiê.

a pesquisa, exigindo dedicação e competências específicas, não poderia representar um destino atraente para todos os alunos, levou-os a criar a área de Planejamento Educacional ao lado da de Pesquisa Educacional (SAVIANI; GOLDBERB, 1976, p. 81). A primeira foi entendida “[...] como uma forma sistemática e organizada de se intervir no processo educativo” e a segunda buscou considerar a educação como “ponto de partida e ponto de chegada das nossas investigações.” (Ibidem, p. 83-84). As disciplinas e a organização curricular eram comuns aos alunos das duas áreas até o módulo três (optativo).

Em 1980, a área de Planejamento Educacional mudou a sua nomenclatura para Metodologia de Ensino, justificando que seu objetivo era “[...] a formação de profissionais [...] que pudessem encarar o ensino como atividade permanente de pesquisa.” (PPGE, 1987, p. 3). Essa denominação permaneceu até 2008, quando passou a chamar-se Processos de Ensino e Aprendizagem (PEA). Quanto à área de Pesquisa Educacional, em 1983 e 1984, viveu uma experiência de “[...] estudos centrados na leitura e discussão dos clássicos do pensamento.” (PPGE, 1987, p. 4), que teve como tema básico de investigação “Trabalho e Educação”. Avaliados os seus acertos e limites, passou a denominar-se Fundamentos da Educação, nomenclatura que manteve de 1985 a 2010 quando, então, as duas áreas do PPGE foram extintas.

Ao completar a sua primeira década de história, o PPGE era uma referência nacional construída apenas com o curso de Mestrado, o que hoje seria impossível, pois tanto a carreira universitária quanto o panorama da Pós-graduação mudaram. A configuração da nova carreira e a implantação da política de Pós-graduação no Brasil, desde 1965, explicam o fato de que, de 1971 a 1975, tenham sido criados dezesseis cursos de Mestrado no País, o que, segundo Osmar Fávero, visava prioritariamente

[...] a formação de professores para atender à expansão do ensino superior. Esse objetivo foi muito reforçado até o final dos anos 70, pela exigência dos títulos de mestre e doutor para ingresso e promoção na carreira universitária. (FÁVERO, 1994, p. 62).

Foi essa uma das maiores contribuições do PPGE/UFSCar, conforme mais tarde ficaria constatado por meio do levantamento de seus egressos (NOSELLA; PIZZI, 2000, p. 3). A esse respeito, afirmou Maria de Lourdes Bontempi Pizzi:

O registro da trajetória dos ex-alunos me permitiu constatar que muitos estão ou estiveram engajados em projetos educacionais importantes, junto à Universidade, a outros grupos de pesquisa e na Educação de 1º e 2º graus (PIZZI, 2001, p. 4).

Esse levantamento prosseguiu, conforme mostrou artigo de Abramowicz, Bittar e Rodrigues (2009).

Em 1987, ao comemorar dez anos editando o “Catálogo de Dissertações”, o PPGE constatou que dispunha de maturidade e condições para implantar o Doutorado. A ideia nasceu durante o seminário comemorativo à data, para o qual foi convidado Mario Alighiero Manacorda, iniciando fecunda relação entre o historiador italiano e o Brasil, tal como registrou o DVD “Aos educadores brasileiros”⁷. Segundo consta no Projeto de Doutorado (1990)

⁷ Apresentação de Paolo Nosella no DVD “Aos educadores brasileiros”. Itália, 2006. No seminário comemorativo dos dez anos, Manacorda preferiu a conferência “Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci” (MANACORDA, 1987). Ele continuou o

[...] foram muitos os participantes que naquela ocasião lembraram a existência de circunstâncias propícias para tal iniciativa, destacando-se, entre elas, a constatação de que, apesar de terem sido implantados vários cursos do gênero no país, a demanda por programas de Doutorado em Educação permanece insatisfeita. (PPGE, 1990, p. 5).

Essa demanda, fruto da expansão dos Mestrados e da exigência do título de doutor para ingresso e progressão na carreira universitária, foi analisada por Osmar Fávero na época e, segundo ele, a expansão dos Doutorados havia sido lenta após a criação do primeiro (1976). Ao final de 1993,

[...] registrava-se a existência de 29 mestrados em educação credenciados pelo CFE, incluindo os que abordam a Educação Matemática e o Ensino de Ciências [...]; havia também 11 doutorados em funcionamento, todos em instituições que já mantinham o mestrado. (FÁVERO, 1994, p. 61).

O da UFSCar era um deles.

Em sua justificativa, os autores do “Projeto de Doutorado” do PPGE/UFSCar realçaram o importante papel de resistência que a Pós-graduação em Educação havia desempenhado desde o seu início,

[...] contra o rebaixamento da qualidade teórica da produção acadêmica em um período fortemente marcado pela censura e pelo obscurantismo oficial no campo do pensamento universitário, em geral, e no da Educação, em particular. (PPGE, 1990, p. 6).

O Doutorado da UFSCar foi planejado na perspectiva de continuidade desse papel e da necessidade de

[...] estreitar os vínculos entre a realidade local e a sociedade brasileira globalmente considerada, através dos estímulos à pesquisa comprometida com problemas cruciais de nossa sociedade hoje, e em especial com os problemas educacionais. (PPGE, 1990, p. 3).

Para o seu bom desenvolvimento, a peça fundamental em termos acadêmico-organizacionais seria “[...] a sua equipe de professores/orientadores.” (Idem, *ibidem*, p. 61).

O Doutorado foi aprovado pela Coordenação do PPGE e pelo Conselho de Pesquisa e Pós-graduação da UFSCar em 1990, tendo sido implantado em 1991 com nove docentes na área de Metodologia de Ensino e sete na de Fundamentos da Educação⁸. Abriu dez vagas para a sua primeira seleção não tendo sido possível aumentar o número de ingressantes nos anos seguintes, pois o seu quadro docente sofreu baixas com aposentadorias, permanecendo poucos componentes da equipe que havia sido considerada peça fundamental do Projeto. Por esse motivo, a seleção era bianual. As duas áreas começaram a crescer quantitativamente a partir dos anos de 2000,

intercâmbio com o Brasil até a data de sua morte, que ocorreu em 17 de fevereiro de 2013.

⁸ Área de Fundamentos da Educação: Betty Antunes de Oliveira, Bruno Pucci, Ester Buffa, Flávio Venâncio Luizetto, Paolo Nosella, Ramón Peña Castro, Valdemar Sguissardi. Área de Metodologia de Ensino: Carlos Alberto Andreucci, Dácio Rodney Hartwig, Eglê Pontes Franchi, Júlio César Coelho de Rose, Maria da Graça Nicolleti Mizukami, Myrtes Alonso, Nivaldo Nale, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Sílvio Paulo Botomé (Projeto de Doutorado/PPGE, 1990, páginas 10 e 122).

com superioridade numérica em Metodologia de Ensino, tendência que já estava prevista no Projeto de implantação devido ao seu caráter interdisciplinar capaz de arregimentar docentes de outras áreas da própria UFSCar. Analisando a história do PPGE é possível perceber que faltou uma política de credenciamento adequada capaz de promover o equilíbrio entre as duas áreas, ficando sempre a de Fundamentos com número inferior de docentes. Em 1990, a desvantagem era pequena, mas depois foi acentuada. Em 2010, quando as duas áreas foram extintas estavam mais próximas de uma possível equiparação: dezessete docentes em Fundamentos e vinte e dois em Processos de Ensino e Aprendizagem.

A implantação do Doutorado ocorreu em circunstâncias político-acadêmicas muito distintas daquelas que haviam marcado os primeiros tempos da Pós-graduação no Brasil. O contexto agora era o da sua rápida expansão e da chamada crise de paradigmas que marcou a década de 1990. O marxismo, corrente que exercera influência no PPGE, entrou em declínio ao mesmo tempo em que outras teorias passaram a ser desenvolvidas: Escola de Frankfurt, Nova História (Cultural), “multirreferências”⁹, estudos étnico-raciais.

No âmbito institucional, o PPGE/UFSCar começou a entrar em uma difícil fase devido à mudança do padrão avaliativo da CAPES (1998). Critérios de caráter quantitativo para classificar os Programas de Pós-graduação passaram a ser praticados gerando tensões e mudando práticas que até então faziam parte da cultura acadêmica brasileira. Os dois tipos de avaliação foram colocados em debate quando o PPGE sediou o “IX Encontro de pesquisa em educação da região sudeste” (ANPEd), em julho de 2009, reunindo trinta e nove Programas na UFSCar. Na ocasião, Carlos Roberto Jamil Cury, Paolo Nosella e Elizabeth Macedo (representando a área de Educação na CAPES) abordaram o impacto da avaliação sobre os Programas ficando clara a distinção entre a cultura e o padrão das duas épocas. O caráter quantitativo que tem provocado críticas não se caracteriza como entendimento unânime na área. Além disso, há que se enfatizar o fato de que os comitês de avaliação e de formulação de políticas da CAPES são compostos pelos próprios pares. Sendo assim, quem nos avalia senão os nossos próprios colegas?

Tempos de crise e reformas: tornando-se um Programa de grande porte

O PPGE/UFSCar ingressou na década de 1990 com a criação do Doutorado no período de expansão mais acentuada dos Programas de Pós-graduação em Educação, fator que distingue essa fase da anterior. Normatizando essa expansão, a CAPES adotou, a partir de 1998, novos parâmetros de avaliação, baseados em critérios quantificáveis, como regras para credenciamento de docentes, redução de prazos para titulação e fixação do número mínimo de publicações por docente.

Esse novo padrão passou a colidir com a cultura acadêmica e com a Pós-graduação existentes até então, como foi o caso do PPGE/UFSCar, que já tinha vinte e cinco anos de existência e uma história construída antes dos critérios quantitativos que passaram a vigorar.

⁹ Conceito empregado por um grupo de estudos desenvolvido no PPGE na segunda metade da década de 1990 e que deixou publicações sobre “multi-referencialidades”.

Basicamente, desde os anos de 2000, as áreas de Ciências Humanas e da Educação, em particular, foram sendo afetadas pelo padrão de produção das outras ciências, como a Física, por exemplo. Dois foram os itens principais: redução de prazos para titulação de mestres e doutores e aumento de publicação de artigos por docente. Tudo somado, o resultado foi um novo tipo de classificação dos Programas de Pós-graduação no País, que passaram a receber notas em lugar dos antigos conceitos. Um dos elementos negativos dessa nova ordem além da competitividade em si, foi a desvalorização dos livros, que eram a forma mais importante e madura de produção do conhecimento na área da Educação e suas maiores referências. Os artigos eram importantes como divulgação do conhecimento, mas elaborados em outro ritmo e com outra lógica, diferentemente da cultura das ciências “duras”. A propósito, em um seminário com a direção da CAPES, em abril de 2010, os coordenadores de Programas da Educação argumentaram sobre a importância de se respeitar as culturas das áreas ante o argumento do diretor de avaliação de que “na minha área, Física, o livro é uma não-questão”¹⁰.

Outra medida que atingiu a cultura do PPGE/UFSCar e da área em geral foi a redução de prazos para a conclusão dos cursos, principalmente do Mestrado. A crítica da CAPES sobre o tempo médio de titulação “muito alto” está expressa nas avaliações do último triênio da década de 1990 e nas duas subsequentes. A exigência de adequação aos novos prazos (24 meses para Mestrado e 48 para Doutorado) contrastava com a prática e o padrão acadêmico anteriores e foi fator provocador de tensões no interior do Programa, aliado ao número de publicações por docente, que passou a ser relacionado ao número permitido de orientações e que, por consequência, relaciona-se aos critérios de credenciamento.

No que diz respeito ao tempo médio de titulação, alguns registros são significativos. Contavam-se setenta e oito dissertações até 1987, conforme o “Catálogo” publicado naquele ano. Em 2006, quando completou trinta anos, o PPGE era o Programa da UFSCar com maior número de alunos no Mestrado e o terceiro no Doutorado. Era também o maior em número de defesas de dissertação (516) e o quarto em teses (133). O que esses dados representam? O levantamento sobre egressos registra, por exemplo, que “[...] em 21 turmas da modalidade Mestrado, ingressantes nos anos de 1976 a 1996, pode-se constatar que 62,8% dos alunos defenderam sua dissertação num tempo médio de 52,9 meses de permanência no Programa”¹¹.

O fato é que o tempo médio de titulação não era um problema nos primeiros tempos da Pós-graduação, e a formação em Ciências Humanas era compreendida em sua especificidade, por isso a dificuldade para se adaptar aos novos parâmetros avaliativos. Tanto é assim que o Projeto de Doutorado do PPGE (1990) havia fixado em seis anos o prazo máximo para a elaboração das teses¹². Dessa forma, tempo médio de produção de dissertações e de teses, além dos “produtos”, isto é, oito publicações estipuladas por docente (atualmente, para cada quatro anos) foram elementos causadores de crise interna, que começou por volta de 2000, se acentuou em 2007 e que teve como desdobramento a reestruturação do PPGE em 2010. Tudo isso se

¹⁰ AMARAL, Lívio. Seminário de Avaliação de Livros. CAPES. Natal, 09 abril, 2010. (anotações da autora).

¹¹ NOSELLA, Paolo; PIZZI, Maria de Lourdes Bontempi. Turmas do PPGE: levantamento sobre egressos. Informando. PPGE/UFSCar, nov./dez. 2000, p. 3.

¹² Projeto de Doutorado/PPGE, 1990, p. 62.

desenrolava ao mesmo tempo em que o mesmo padrão, por muitos chamado de produtivista, se instaurava no campo acadêmico em geral, ultrapassando o limite dos Programas e gerando luta por espaços de poder e hegemonia, concorrência entre os pares, obsessão para fazer um nome e todas as demais variáveis analisadas por Bourdieu para caracterizar o campo científico.

Para a vida interna do PPGE, o fator desestabilizador tem origem em 1998 quando a CAPES instituiu o *ranking* dos Programas por notas, que substituíram os conceitos, passando a ser sete a nota máxima. Esse momento, conhecido como divisor de águas da política de avaliação, mudou o quadro geral no qual 80% dos Programas tinha conceito A ou B. Foi o caso do PPGE, até então avaliado com “A”, o mais alto. No entanto, com a adoção da nova escala, ele não passou de A para sete, e sim, para cinco. Dessa forma, iniciou a década de 2000 sob condição instável e com dificuldades para superá-la, o que acabou resultando na sua passagem de cinco para quatro na avaliação divulgada em 2007. O impacto foi grande considerando a história do PPGE e o fato de ser ele o maior Programa da UFSCar.

Diante disso, duas visões se expressaram no interior do Programa. De um lado, o entendimento de que era necessário centrar esforços na rápida superação dos problemas e recuperar a nota cinco a fim de evitar que a situação se tornasse ainda mais grave. A manutenção das duas áreas e o adiamento da reforma para momento posterior era a estratégia proposta segundo esse entendimento, que indicava também a necessidade de se analisar o fato de o PPGE ser um Programa de porte médio, cujo crescimento, se realizado sem planejamento, o levaria rapidamente a se tornar grande, mas com dificuldades de ser coordenado. O documento “Para pensarmos o PPGE”, de 2008, sintetiza essas preocupações¹³ e se apoiava também no Planejamento Estratégico dos Programas de Pós-graduação da UFSCar (abril/2008) cujas diretrizes indicavam necessidade de melhorar os Programas do sistema federal, trabalhando pela passagem daqueles com nota três e quatro para cinco. De outro lado, havia a interpretação de que a existência das duas áreas era o principal problema, e, portanto, uma nova configuração do Programa deveria ser a medida principal e imediata. Três fatores colaboravam para essa interpretação: 1. o crescimento numérico do quadro docente do PPGE no contexto da expansão da Pós-graduação (mais organizada por linhas do que por áreas), crescimento este que ocorreu com preservação mínima da primeira geração e pequena dos quadros intermediários; 2. rejeição à existência da área de Fundamentos da Educação; 3. decisão de autodissolução da área de Processos de Ensino e Aprendizagem. Críticas à estrutura de funcionamento do PPGE e palavras de ordem sobre democracia direta, “CPG com todos” e assembleias gerais em vez de reuniões da Coordenação¹⁴ marcaram as práticas decorrentes dessa visão.

Alguns números são indispensáveis para entendermos a renovação pela qual passava o seu quadro docente. Na segunda metade da década de 1990, época de estagnação do ensino superior público e de aposentadorias que defasaram a Pós-graduação, a situação era precária. A área de Fundamentos da Educação, por exemplo, funcionou

¹³ “Para pensarmos o PPGE”. Coordenação do PPGE/UFSCar, 1 set. 2008.

¹⁴ Anotações da autora sobre os trabalhos da Coordenação e da “Comissão de Reestruturação” (2007 a 2010). Compunham a CPG, originalmente, um representante de cada área. Com o crescimento do Programa, essa representação aumentou para dois docentes de cada área, além da representação discente (2008). Era uma estrutura ágil e de fácil funcionamento baseada em acordo de revezamento entre as duas áreas no exercício da Coordenação e vice coordenação, o que permitia uma composição na qual a Coordenação era exercida por uma e a vice pela outra, por meio de eleições.

com reduzida quantidade de docentes até o final da década. A expansão ocorrida nos anos 2000 começou a mudar esse cenário e, em 2008, o PPGE contava com trinta e sete docentes, dos quais quinze em Fundamentos e vinte e dois em Metodologia (que havia mudado a sua denominação em 2008). Desses docentes, apenas dois de Fundamentos e três de Metodologia eram remanescentes da fundação do Doutorado (1991). Ou seja, no período de expansão dos Programas, o PPGE passou a ser de porte médio, mas perdendo quadros experientes.

No que diz respeito à opção por áreas ou linhas de pesquisa, os estudos e a prática dos Programas eram antigas quanto a uma ou outra forma de constituir-los. Bibliografia significativa era produzida desde a década de 1970 sobre esses aspectos intrincados e as dificuldades para melhor coordenar os Programas de Pós-graduação em Educação com o objetivo de colocá-los à altura das questões contemporâneas da educação brasileira. Áreas, linhas, núcleos, projetos, eixos? Qual a melhor forma de se constituir um Programa? Para a CAPES, não importava se um Programa fosse organizado por linhas, áreas ou eixos. O importante era que ele tivesse organicidade, articulação, concentração¹⁵. A produção teórica sobre estruturas e objetivos dos Programas também era antiga. Em 1980, Maria Amélia Goldberg, por exemplo, escrevendo sobre linhas de pesquisa em educação, já chamava a atenção para a necessidade de “desatar os nós” (GOLDBERG, 1980, p. 3). Também Luiz Antônio Cunha, em conferência sobre os quarenta anos da Pós-graduação em Educação no Brasil, quando foram comemorados os trinta anos do PPGE/UFSCar, reafirmava que o importante era ter uma linha mestra, organizar um núcleo temático forte, ou uma área de concentração que identificasse o Programa e manifestasse a sua “vocação” (CUNHA, 2006).

A estrutura do PPGE composta por áreas, havia recebido sempre o conceito “muito bom” nas avaliações, mas a existência delas passou a ser questionada internamente desde o início dos anos de 2000. Até então, isso não se constituía em problema para o PPGE e a sua vida interna não era tensionada. Significativo nesse sentido é o artigo de 2000, “O PPGE elege sua nova coordenação” no qual Paolo Nosella faz um balanço de sua gestão referindo-se à reunião de encerramento: “Todos participaram, com elogios, críticas e sugestões, levantando novos (e velhos problemas) a serem resolvidos pela próxima coordenação” (NOSELLA, 2000, p. 1). Seria a existência das áreas um desses velhos problemas? Ou um novo problema? O fato é que ele não se manifestou como um dos que deveriam ser resolvidos pela coordenação posterior. Em 2002, chegou a ser cogitada a criação de uma outra área, que passaria a ser de Ensino de Ciências e Matemática. Foram cogitadas também uma composição mista, com uma área (Fundamentos) e três linhas (Ensino de Ciências e Matemática; Formação de Professores; e Ensino e Aprendizagem) e até mesmo a criação de outro Programa¹⁶. Em qualquer dessas hipóteses, a área de Metodologia de Ensino propunha a sua autodissolução, medida que, se colocada em prática, causaria como consequência a dissolução da área de Fundamentos, mesmo que esta nunca tivesse querido. Essas intenções de reforma, porém, não passaram de intenções, nada tendo sido levado adiante.

¹⁵ Conforme anotações sobre as reuniões e trabalhos de que participei entre 2001 e 2007 como vice coordenadora e de agosto de 2007 a 8 de junho de 2010, como coordenadora do PPGE.

¹⁶ Anotações de reuniões ocorridas em 19 de agosto de 2002 e em 14 de agosto de 2003 entre as representantes das duas áreas.

A ideia reapareceu no contexto do triênio iniciado em 2007 momento em que a queda da nota foi a evidência de problemas não resolvidos e da urgência de o Programa se repensar tendo em vista o seu passado e também que tipo de futuro almejava. No contexto das ações e discussões sobre essas questões, uma reunião geral foi convocada pela Coordenação a fim de se discutir a situação decorrente da avaliação e, com o nível de participação e tensão existentes naquele momento, foi criada a “Comissão de reestruturação”¹⁷ (novembro de 2008), que funcionou paralelamente à Coordenação do Programa por meio de assembleias, e que, em agosto de 2010, tomou a decisão de substituir as duas áreas por sete linhas. As formulações e deliberações desse processo ocorreram no âmbito da Comissão e não no da Coordenação, tendo sido o argumento principal pela extinção das áreas o de que elas eram ultrapassadas enquanto as linhas promoveriam integração e representariam melhor os interesses de pesquisa dos docentes além de poderem ser facilitadoras de produções coletivas atendendo aos critérios de publicação exigidos pela CAPES. Quanto à forma de funcionamento do PPGE, decidiu-se por uma Coordenação com todos os docentes do Programa¹⁸, o que não chegou a ser colocado em prática, pois, além de anti-regimental, essa medida foi considerada “inviável e improdutiva”¹⁹ pela Pró-Reitoria de Pós-graduação da UFSCar.

Dessa forma, o PPGE adotou uma nova configuração, rompendo com a estrutura que lhe dera origem. Essa, porém, não foi uma posição unânime, pois o documento “Para pensarmos o PPGE” propunha outra direção: consolidar a condição de médio porte, fortalecer as duas áreas e a produção intelectual, reavaliar-se, e adiar a reforma para momento posterior.

A antiga estrutura do PPGE foi registrada pela última vez em 2009, no caderno de “Orientações Gerais”:

Desde o início de sua história, o PPGE foi constituído por duas áreas de concentração que ainda hoje se mantém, embora com nomenclaturas diferentes daquelas com que nasceram. Cada uma dessas áreas é composta por linhas de pesquisa que constituem a base do Programa e expressam diretamente as especializações, as áreas de docência e interesse dos seus pesquisadores. Além disso, tais linhas revelam a diversidade de práticas e concepções teóricas presentes no campo contemporâneo da educação. (PPGE, 2009, p. 5).

Após a reforma, o PPGE passou a constituir-se pelas seguintes linhas²⁰: 1. Educação em Ciências e Matemática; 2. Educação Escolar: teorias e Práticas; 3. Educação, Cultura e Subjetividade; 4. Estado, Política e Formação Humana; 5. Formação de Professores e outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de

¹⁷ Em 13 de novembro de 2008, foi formada a “Comissão de Reestruturação” com doze docentes. De 2008 a 2010, mudou muito a sua composição e caiu a frequência às assembleias. A votação final que extinguiu as áreas e instituiu as sete linhas contou com dez docentes.

¹⁸ Essa decisão ocorreu na assembleia final convocada pela “Comissão de reestruturação” no dia 10 de agosto de 2010, tendo sido vencedora por sete votos contra três, ou seja, “CPG com todos” versus “CPG com representantes”.

¹⁹ Conforme comunicado da Coordenação do PPGE uma semana depois da referida votação (agosto de 2010).

²⁰ A composição dessas linhas comportou aspectos que mereceriam um estudo mais detalhado, sendo impossível justificá-las exclusivamente pela formação e/ou produção intelectual dos docentes, o que revelou, portanto, outros elementos da lógica de constituição do campo acadêmico naquele contexto. Novamente aqui quem nos auxilia a compreender essa lógica é Pierre Bourdieu (1994, p. 122 Et seq.).

Aprendizagem; 6. História, Filosofia e Sociologia da Educação; 7. Práticas Sociais e Processos Educativos.

Duas ações, portanto, marcaram essa fase do PPGE: a reforma que instituiu as linhas e o esforço para recuperar a nota cinco, expectativa que foi atendida na avaliação divulgada em outubro de 2010 pela CAPES²¹. Naquele momento, a sua transição para um programa de grande porte já se desenhava, mas em decorrência da grave situação anterior, os pedidos de credenciamento de novos docentes haviam sido suspensos no triênio de 2004 a 2006 a fim de que os critérios fossem reavaliados, o que previa, no limite, eventuais descredenciamentos. Ao mesmo tempo, os efeitos da expansão do ensino superior e da Pós-graduação eram visíveis no aumento de pedidos de credenciamento, o que resultou em novos ingressos a partir de 2007. Aliás, a própria criação das sete linhas havia sido acompanhada pela intenção de crescimento. Comparativamente ao conjunto de Programas de Pós-graduação no Brasil, esse processo fez com que, rapidamente, o PPGE passasse da condição de programa de porte médio a programa de grande porte, chegando aos seus quarenta anos com sessenta e três docentes²². No entanto, ao entusiasmo que norteou a reestruturação de 2010, não corresponderam a necessária coesão e o planejamento de ações para a consolidação da nota cinco, pois se foi difícil recuperá-la, difícil também é mantê-la e, isso sem contar a expectativa de que o Programa, com a nova estrutura, logo passaria à nota seis. O que temos de real hoje, porém, é que, além dos duros critérios de avaliação, o PPGE, sem coesão, corre o risco de enfrentar situação de maior vulnerabilidade e crises ainda mais difíceis de serem superadas sendo um programa de grande porte.

Assim, no plano interno o PPGE passou a viver uma condição nova, isto é, de Programa grande, a qual, no plano da relação com a CAPES, passou a ser um aspecto distinto também para a sua avaliação. Em outras palavras: ele não pode ficar aquém do que se espera de um programa desse porte.

Quanto à política de avaliação, o cenário não indica mudança na lógica que a preside e aqui voltamos à questão da hegemonia das ciências “duras” sobre a Ciências Humanas, uma lógica que gerou competição entre áreas, Programas e pesquisadores²³. Portanto, se é preciso reconhecer o papel da CAPES na criação e manutenção de uma política de Pós-graduação bem-sucedida e na edificação de um sistema eficiente, que distingue o Brasil no mundo; é preciso dizer também que isso não diz tudo sobre ela. E é nesse contexto que o PPGE chega aos seus quarenta anos. Como afirmou o presidente da CAPES, em 2009, “a nossa pós-graduação é um patrimônio nacional”²⁴. Se o PPGE não apenas é parte desse patrimônio como também é parte desse sistema, ele não está desobrigado do cumprimento das suas regras,

²¹ Segundo os critérios de avaliação adotados pela CAPES, no quesito “produção intelectual”, o PPGE, naquele triênio (2007-2009), foi compatível a um Programa nota seis, ou seja, funcionando com a estrutura de duas áreas.

²² Segundo dados do site do PPGE/UFSCar (2017). Quanto ao número de alunos, segundo Informações da secretaria do PPGE, são 276.

²³ Significativo foi o esforço da área da Educação, durante o triênio de 2007-2009, para aumentar o número de Programas com capacidade para alcançar a nota sete, tamanha a sua importância frente ao conjunto das áreas na CAPES. Assim, atingir a nota máxima era considerado mais importante para a área da Educação como um todo do que para o próprio programa individualmente. No final do triênio, dois programas passaram da nota seis para sete. Esse fato é ilustrativo não apenas do esforço da área, mas da competição que ele gerou dentro dela própria, ou seja, entre os Programas, já que outros se consideravam com as mesmas possibilidades.

²⁴ GUIMARÃES, Jorge. Reunião FORPRED/CAPES. 11 março, 2009. (anotações da autora)

mesmo com críticas ao seu funcionamento e à sua lógica. A complexidade do sistema envolve o fato de que a avaliação é feita pelos próprios colegas componentes dos Programas de Pós-graduação, portanto, não há uma tecnocracia que emana políticas de cima para baixo; principalmente após a ditadura militar essas políticas têm sido construídas com a participação das áreas e são elas quem elegem os coordenadores que as representam no âmbito da CAPES. Desse modo, é tênue a linha demarcatória entre Estado e sociedade civil. Enfim essa engrenagem requer que os Programas estabeleçam o que querem e o que podem ser em termos de dimensão numérica e em termos do seu papel na produção de conhecimento, e, a partir disso, instituem práticas condizentes com tal desenho.

Retomando a ideia inicial deste artigo que foi a de articular a vida interna do PPGE às políticas nacionais da Pós-graduação, é perceptível o fato de que o PPGE nasceu como um Programa pequeno, mas forte. Atravessou a sua primeira fase nessa condição, passando a médio porte nos anos de 2000 e, finalmente, chegou a grande porte a partir de 2010. Essas passagens de uma a outra condição corresponderam à tendência de expansão, às tensões e às características que marcaram o ensino superior e a Pós-graduação no Brasil durante as décadas aqui analisadas.

Conclusões

Voltando à questão teórica sobre os traços de permanência e de mudança que caracterizam os processos históricos, conforme o conceito de tempo elaborado por Fernand Braudel²⁵, é possível concluir que os quarenta anos do PPGE foram mais marcados por mudanças do que por continuidades.

Inegavelmente, o Programa exerceu papel inovador na sua primeira fase de existência, seja na proposta curricular, na prática de seleção, na crítica que elaborou às políticas educacionais da ditadura militar e ao papel da escola no capitalismo. Também nessa fase, o PPGE se tornou *locus* formador de professores para o ensino superior brasileiro, traço aprofundado com a criação do Doutorado e constatado pelo levantamento de dados sobre os egressos. Hoje, a composição das turmas é muito diferente. As trajetórias individuais geralmente seguem uma rápida conexão entre Graduação, Trabalho de Conclusão de Curso; Iniciação Científica; Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

Mudança profunda aconteceu também no quadro docente. Um único dado bastaria para tal conclusão: o Doutorado foi criado em 1990 com nove docentes na área de Metodologia de Ensino e sete na de Fundamentos. Desse quadro, permanecem hoje no PPGE apenas três²⁶. Isso demonstra que a expansão do ensino superior público e da Pós-Graduação, de 2000 a 2014 aproximadamente, renovou quase totalmente o quadro docente das universidades, e no caso do PPGE, permaneceu muito pouco da geração intermediária entre os fundadores e os novos docentes.

Da mesma forma, a extinção das duas áreas de concentração e a implantação da nova estrutura do PPGE por linhas, correspondendo a uma forma mais típica do período de expansão dos Programas, foi um fator de claro rompimento com o seu passado.

²⁵ BRAUDEL, 1984, p. 121 Et seq.

²⁶ São eles: Ester Buffa, Paolo Nosella e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Conforme afirmamos na Introdução, se podemos ver melhor a história na perspectiva do tempo, é possível pensar hoje que as duas áreas representassem uma herança que passou a ser rejeitada à medida em que o PPGE cresceu. Desde a sua criação, elas expressaram as tensões e a dinâmica interna do PPGE bem como as mudanças na área da Educação e Ciências Humanas em geral, passando pela crise de paradigmas e seus efeitos na produção de conhecimentos. Nesse contexto, que transcorreu simultaneamente ao novo padrão de avaliação dos Programas e da lógica do campo científico mais baseada na competição do que na cooperação, a existência da área de Fundamentos da Educação passou a ser identificada com um dos velhos paradigmas (o marxismo), mesmo que no final dos anos 1990, isso já não correspondesse ao que a área de fato fosse. De certa forma, ela pagou o preço de um estigma. Quanto à área de Metodologia de Ensino, é possível formular a hipótese de que possa ter havido um problema de origem, talvez um sentimento de não-pertencimento à nomenclatura e objetivos de sua criação (Planejamento Educacional, 1975), tanto é assim que ela mudou de designação três vezes e, depois, defendeu a sua própria extinção.

Ao lado de todas essas mudanças, no entanto, é possível perceber um traço de permanência que se aprofundou ao longo das quatro décadas: a difícil questão da organicidade. É sintomático que após a reforma de 2010, tenha caído o nível de participação no Programa. Se uma CPG com todos era inviável, o Colegiado com todos tem se mostrado vazio²⁷. A reestruturação do Programa por linhas, de acordo com a visão predominante naquele momento, foi realizada com excesso de otimismo e crença de que essa nova organização e o crescimento numérico seriam a solução para os velhos e novos problemas do PPGE. No entanto, foi subestimado o fato de que a sua transformação em um Programa de grande porte, traria consigo os problemas de ser grande. Pois a tendência, neste caso, conforme experiência conhecida de outros Programas com a mesma configuração, é o predomínio da dispersão em vez da concentração; cada linha tendendo a se dirigir e cada um dirigindo a si mesmo.

A história desses quarenta anos nos inspira a pensar também em outra indagação conclusiva: teria o PPGE uma identidade perdida? Teriam as identidades perdido o seu valor no contexto de uma Pós-Graduação mais padronizada tendo esse aspecto se convertido em traço unificador? Em 1977-78, o PPGE enfrentou a sua primeira crise que resultou no rompimento do convênio com a Fundação Carlos Chagas e no afastamento do quadro docente inicial. Ao lembrá-la, Dermeval Saviani considerou que PPGE corria o risco de cair “na vala comum das experiências de pós-graduação”. Seria essa queda a passagem da pesquisa para o âmbito interno exclusivo da universidade ante a rápida interrupção de um projeto nascido juntamente com uma fundação de pesquisa?²⁸ Em outras palavras: a pesquisa subordinada à lógica burocrático-corporativa das universidades? Como pensar essa questão hoje em um panorama nacional de mais de duzentos Programas de Pós-Graduação em Educação do País? É possível construir uma identidade, não “cair na vala comum”, em tempos de padronização, de extrema competitividade no campo científico e do pouco valor das ciências humanas em um mundo globalizado pelos valores de mercado?

²⁷ No âmbito da “Comissão de Reestruturação” e das assembleias foi contestado o papel da Coordenação e de sua representatividade com argumentos de que uma “democracia direta” era urgente e necessária. Isso explica o fato de ter sido proposta uma “CPG com todos” e também o Colegiado, que foi criado como instância a mais, isto é, além da Coordenação, como mecanismo que garantiria a participação direta “de todos”.

²⁸ SAVIANI, Dermeval. Conferência. PPGE/Informando, 2001, p. 5.

Tempos em que as singularidades se diluíram, o produtivismo deformou as Ciências Humanas e provocou distorções na vida acadêmica? Desistiremos de construir nossa singularidade? E que singularidade seria essa hoje? Estará a universidade, hoje, mais à altura de responder a esses desafios da pesquisa do que naqueles tempos iniciais?

Para concluir essas reflexões, volto à questão teórica sobre o tempo, senhor da História. Como escreveu Adam Schaff (1987, p. 274):

O aforismo de Hegel sobre Minerva simbolizando o pensamento elevado, e a sua coruja que levanta voo pelo crepúsculo vem aqui muito a propósito. É quando emergem os efeitos que se pode avaliar os acontecimentos que os causaram.

Tentei compreender os quarenta anos do PPGE recorrendo a esse conceito, às fontes documentais, e também às lembranças do que eu mesma vivi. O ato de relembrar é subjetivo e faz parte do ofício do historiador, tal como os aspectos objetivos, que devemos considerar ao construir nossas interpretações. Além das mudanças e permanências, no exercício de interpretar, para o qual é importante o equilíbrio entre subjetividade e objetividade, procurei perceber também os três níveis de tempo que marcaram a história desses quarenta anos: o de curta duração (o acontecimento em si); o de média duração (conjunturas); e o de longa duração (estruturas). Os acontecimentos foram muitos, todos eles frutos de determinadas conjunturas (políticas de avaliação, de expansão, etc.). Quanto ao traço estrutural, permanece a falta de organicidade.

Compreender a história dos quarenta anos do PPGE por essa perspectiva é uma das formas possíveis. Sendo assim, se a história (no sentido de narrar, interpretar) nunca está definitivamente acabada, mas subordinada a constantes reinterpretações, outras visões poderão ser elaboradas, inclusive com maior distanciamento, quando essa comemoração já se constituir em passado.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; BITTAR, Marisa; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos: um estudo sobre sua história e o perfil dos seus alunos. **RBPB. Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 6, número 11. (nov. 2009). Brasília, Capes, 2009. p. 65-93.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. Jarbas Passarinho, ideologia tecnocrática e ditadura militar. **Revista HISTEDBR On Line**, n.22, set. 2006.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. 2ª ed. Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155.
- BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editores, 1983. v. I.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**. A revolução Francesa da Historiografia. Tradução: Nilo Odália. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Quatro décadas de Pós-graduação em Educação no Brasil: persistências e mudanças**. Conferência proferida no PPGE/UFSCar. São Carlos, 17 ago. 2006. (anotações da autora)
- FÄVERO, Osmar. Análise crítica das tendências de reestruturação dos Programas de Pós-Graduação. In: CASALI, Alípio e outros (Orgs.). **A relação universidade/rede pública de ensino: desafios à pós-graduação em educação**. São Paulo, SEMINÁRIO FAE/PUC, 1994, p. 62.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

- GAMBOA, Silvio A. Sanchez. A dialética na pesquisa educacional: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 93-115.
- GOLDBERG, Maria Amélia. Linhas de pesquisa em educação: é hora de desatar os nós. **Debate**. Fundação Carlos Chagas, 1980. p. 3.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Aos educadores brasileiros. Entrevista. [2007]. Campinas, SP: **HISTEDBR-FE/UNICAMP**. Entrevista concedida a Paolo Nosella.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci**. Conferência. PPGE/UFSCar, out. 1987.
- NOSELLA, Paolo. O PPGE elege sua nova coordenação. **Informando. PPGE/UFSCar**. N. 4, Novembro/Dezembro, 2000.
- NOSELLA, Paolo; PIZZI, Maria de Lourdes Bontempi. Turmas do PPGE: levantamento sobre egressos. **Informando. PPGE/UFSCar**, nov./dez. 2000.
- PIZZI, Maria de Lourdes Bontempi. Depoimento. **Informando. PPGE/UFSCar**. junho/julho, 2001, p.7-8.
- PPGE. UFSCar. **Catálogo de dissertações Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos, 1987.
- PPGE. **Projeto de criação do Doutorado em Educação**. Áreas de Concentração: Fundamentos da Educação e Metodologia de Ensino. Universidade Federal de São Carlos, 1990.
- PPGE. **Orientações Gerais**. Mestrado e Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- PPGE. UFSCar. IX Encontro de pesquisa em educação da região sudeste. "Pesquisa em educação no Brasil: balanço do século XX e desafios para o século XXI". 8 a 11 de julho, 2009. **Livro de resumos**. Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- PPGE. UFSCar. São Carlos, 2017. Disponível em: <http://www.ppge.ufscar.br/?page_id=85>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- SANTOS, Lucíola Licínio. Depoimento. **Informando. PPGE/UFSCar**. junho/julho, 2001, p.6-7.
- SAVIANI, Dermeval. Conferência. **Informando. PPGE/UFSCar**. junho/julho, 2001, p.2-6.
- SAVIANI, Dermeval; GOLDBERG, Maria Amélia A. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR): Mais um Programa de Pós-Graduação em Educação? **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n. 16, março, 1976, p. 81-89.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 4ª ed. Tradução Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1987.