

Los Posgrados en Educación en Latinoamérica. Una mirada desde los países de REDPEL

Dois momentos distintos da
constituição da Pós-Graduação
em Educação no Brasil

*Two distinct moments in the
constitution of Postgraduate Studies
in Education in Brazil*

Artur José Renda Vitorino¹  0000-0002-8654-3182

Resumo

Objetiva-se, a partir do marco significativo do primeiro curso de mestrado *stricto sensu* em educação, criado em 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, através de um banco de dados, detectar os contornos do campo da Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1965 a 2021. Metodologicamente, um banco de dados foi organizado por meio do aplicativo *Office*, versão *Access* 2013, com informações retiradas da Plataforma *Lattes*, pela lista de professores permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Essa lista foi recolhida na Plataforma *Sucupira*, ano base de 2021, e sua escolha obedeceu aos conceitos do quadriênio em voga, de 2014 a 2017. Foram arrolados

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Pq. Rural Fazenda Santa Cândida, 13087-571, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <arturvitorino@puc-campinas.edu.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Vitorino, A. J. R. Dois momentos distintos da constituição da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e226488, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6488>



os programas completos ou os que têm apenas o mestrado, sendo definido o conceito mínimo de 3 e o máximo de 7. Por meio de 4.153 docentes-pesquisadores capturados nesse banco de dados, cujas produções acadêmicas foram classificadas em tabelas, categorizadas com as nomenclaturas (artigos, livros, capítulos de livros, etc.) e presentes em seus próprios Currículos *Lattes*, foi estabelecida uma periodização com respeito aos Programas de Pós-Graduação em Educação instalados nas 5 regiões do Brasil. Relacionados os dados desse período com as circunstâncias sociais e políticas, nacionais e internacionais, concluiu-se que ocorreram dois momentos distintos da constituição desses programas no Brasil, com a implementação de mestrados e doutorados em todas as regiões brasileiras da década de 1990 em diante.

Palavras-chave: Campo educacional. Ciência e tecnologia. Pós-graduação em educação.

Abstract

The objective is, from the significant milestone of the first stricto sensu master's course in Education, created in 1965 at the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, and, through a database, to detect the contours of Postgraduation in the Education field in Brazil from 1965 to 2021. Methodologically, a database was organized using the Office application, Access 2013 version, with information taken from the Lattes Platform, by the list of permanent professors of the Graduate Education programs. This list was collected on the Sucupira Platform, base year 2021; and this choice followed the concepts of the four-year period in vogue – 2014 to 2017 – with the highest concept being 7. Through 4,153 professors-researchers captured in this database, whose academic productions were classified in tables, categorized with nomenclatures (articles, books, book chapters, etc.) and present in their own Lattes Curriculum; a periodization was established with respect to the Graduate Programs in Education installed in the 5 regions of Brazil. Relating the data from this period to the social and political circumstances, both national and international, it was concluded that there were two distinct moments of the constitution of these programs in Brazil, with the implementation of master and doctorate programs in all Brazilian regions from the 1990s onwards.

Keywords: Educational field. Science and technology. Graduate in education.

Introdução

Para compreender a criação de Programas de Pós-Graduação no Brasil, aqui referentes à área da Educação, deve-se ter em mente as ações sistemáticas geradas pelo Estado brasileiro, com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde, e da Reforma Francisco Campos, em 1931, que visaram, pela primeira vez, ao estabelecimento de normas controladoras e modelos para a Universidade brasileira. A partir daí, uma série de universidades foram criadas no Brasil, e o mais forte exemplo é a fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, também pioneira no desenvolvimento de trabalhos sistemáticos de pesquisa em várias áreas, o que permitiu a definição de uma base científica que iniciou a formação de pesquisadores. A estratégia utilizada foi o envio de professores às universidades europeias e estadunidenses para estágios e a importação de cientistas estrangeiros para, como professores visitantes, desenvolverem atividades de pesquisa e formarem grupos de pesquisa locais.

Já a atividade de pesquisar e a formação de pesquisadores somente começaram a ser implantadas no país com a criação, em 1951, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), seguida da criação, em 1958, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes) e da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos. Esses três órgãos, ligados ao Ministério da Educação, marcaram o início de ações estatais com foco na formação de recursos humanos e na infraestrutura para a pesquisa, com vistas a proporcionar o desenvolvimento tecnológico no Brasil.

Outros momentos institucionais marcantes para impulsionar a pesquisa nacional foram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (que vinha sendo discutida desde a Constituição de 1946). Como consequência dessa nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a aprovação, em 3 de dezembro de 1965, do Parecer nº 977/1965 do Conselho Federal de Educação, denominado “Parecer Sucupira” (Newton Sucupira fora o seu relator), definiu os cursos de pós-graduação no Brasil, ao estabelecer os processos de avaliação e regulação dos Programas e Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em níveis de mestrado e doutorado. Entre seus signatários, encontravam-se educadores do quilate de A. Almeida Júnior, então presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Federal de Educação, Newton Sucupira, relator, Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valmir Chagas e Rubens Maciel.

Com o golpe militar de 1964, pelo qual o poder civil ficou totalmente subordinado às Forças Armadas Brasileiras, a prioridade dos militares foi transformar o Brasil em uma potência, o que era fundamento da sua reflexão estratégica e, de certo modo, determinante do seu comportamento no processo político brasileiro. E, pela perspectiva dessa concepção, deveria haver uma autonomia militar no que se refere à decisão política, o que atribuía às Forças Armadas uma função tanto funcional quanto decisória, no quadro não somente da defesa nacional, mas também do desenvolvimento integral e integrativo da nação brasileira (Cavagnari Filho, 1987).

Nessa concepção militar brasileira, havia o reconhecimento de que, no esforço para a construção da potência, duas frentes precisariam ser enfrentadas: o desenvolvimento da capacidade estratégica e a redução das deficiências que poderiam vir a ser vulnerabilidades estratégicas. Nesse sentido, a implementação da pós-graduação no Brasil visava justamente tornar possível o entrelaçamento entre ciência e tecnologia, para tornar factível o estabelecimento de uma base industrial, através da capacitação científico-tecnológica, de uma força militar moderna, de uma infraestrutura moderna (transporte, energia, comunicações) e de melhor qualidade de vida da população. A construção da potência seria possível em um contexto de relativa estabilidade interna, e não em um contexto de interesses conflitivos ou potencialmente conflitivos presentes em uma realidade que apresentava elevado índice de pobreza e injusta distribuição da riqueza.

Por sua vez, e conforme relato de Candau (2005, p. 2), a criação do primeiro Curso de Mestrado *Stricto Sensu* em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1965, nasceu em um momento efervescente de movimentos culturais e políticos, cuja inquietude propunha “[...] a construção de uma nova cultura acadêmica, a necessidade de uma universidade comprometida com o desenvolvimento do país e sua autonomia científica e tecnológica”. Nessa perspectiva, a autora salienta que “[...] o papel da pesquisa e a importância dos ‘estudos pós-graduados’ [...] vão ganhando espaço no meio de tensões e conflitos político-ideológicos” (Candau, 2005, p. 2).

A partir desse marco significativo da criação, em 1965, do primeiro Curso de Mestrado *Stricto Sensu* em Educação, e sem adentrar no detalhamento mais refinado da pesquisa histórica, o presente

texto, metodologicamente, por meio de um banco de dados, buscará fazer um desenho aproximativo do campo da Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1965 a 2021. O banco de dados foi organizado por meio do aplicativo *Office*, versão *Access* 2013, com informações obtidas através de consultas à Plataforma *Lattes* e com base na lista de professores permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), recolhida na Plataforma Sucupira, ano base de 2021, e cuja escolha obedeceu aos conceitos do quadriênio, em voga, de 2014 a 2017. Foram arrolados os programas completos ou aqueles que ofereciam apenas o mestrado, e sendo definido o conceito mínimo de 3 e o máximo de 7. Nesse processo, para a construção desse banco de dados, foram listados 4.153 docentes-pesquisadores, que tiveram sua produção acadêmica e vínculo institucional classificados em tabelas, categorizadas com as nomenclaturas (artigos, livros, capítulos de livros, etc.) que estão presentes em seus próprios Currículos *Lattes*.

Os dados dos PPGE também foram esquadrihados, mediante informações da Plataforma Sucupira, ano base de 2021. É explicado, especialmente para os leitores não conhecedores dos padrões de registro da trajetória da comunidade científica brasileira, que a Plataforma *Lattes* é um banco de currículos e de informações detalhadas sobre a produção acadêmica no Brasil. Acoplada aos sistemas de informática do CNPq, a Plataforma *Lattes* é um sítio que reúne toda a trajetória acadêmica dos pesquisadores estrangeiros e brasileiros que têm alguma relação com as produções acadêmicas existentes no ensino superior no Brasil. O acesso a essa plataforma é público, e é o próprio pesquisador quem publiciza e alimenta a plataforma com informações, e a permanente atualização do currículo é uma exigência feita a todos os que atuam no ensino superior e no setor de desenvolvimento tecnológico. Com isso, há uma pluralidade de informações presentes nessa plataforma, sendo inclusas a catalogação de artigos, ensaios, livros, entrevistas e palestras, a formação profissional do pesquisador e as informações sobre onde trabalhou e onde trabalha atualmente, entre outros dados. Esclareceu-se, então, que, se o banco é alimentado com dados atualizados pelos próprios pesquisadores, e quando isto não ocorre, o principal instrumento de informação não pode ser acessado, ou seja, não há como capturar os dados.

Quanto à Plataforma Sucupira, ela está conectada à Plataforma *Lattes* e serve de base para a avaliação, feita pela Capes, de todo o sistema brasileiro de pós-graduação. Ela é alimentada com dados detalhados de todas as atividades anuais realizadas nos Programas de Pós-Graduação por pesquisadores, estudantes e egressos de pós-graduação no país, que são cruzados com aqueles presentes no Currículo *Lattes* de cada indivíduo. Dessa forma, todas as informações expostas aqui são oriundas do banco de dados construído por meio de informações presentes na Plataforma *Lattes* e na Plataforma Sucupira. Sendo assim, as sínteses aqui realizadas, presentes nas tabelas, provêm de informações contidas no banco de dados, que foi construído a partir dos dados dos 4.153 docentes-pesquisadores que tiveram sua produção acadêmica e seu vínculo institucional definidos no próprio Currículo *Lattes*.

Esclarece-se que, pela expressão “campo”, é pensado a partir da noção de campo definida por Bourdieu (2020, p. 15), com vistas a referenciá-la como uma noção que está situada em uma bipartição inter-relacionada entre “[...] o campo físico e o campo definido como campo de lutas”. Mas, aqui, foi realizado de uma maneira somente aproximada daquilo que foi denominado, pelo mesmo Bourdieu (2011), de *Homo academicus*, cujo estudo revelou relações de poder do classificador entre os classificadores, nas suas próprias classificações, em uma espécie de topografia social e mental do mundo universitário

francês. Mas esse texto, friso, é somente influenciado pelas reflexões de Pierre Bourdieu, não seguindo *pari passu* sua complexa metodologia de investigação.

O primeiro arranco dos PPGE no Brasil

No que será denominado, aqui, de “primeiro arranco”, foram criados PPGE nas seguintes universidades localizadas na região Sudeste – em uma ordem crescente do mais antigo mestrado para o mais recente: PUC-Rio, mestrado, criado em 1965, e doutorado, em 1976; Universidade Federal Fluminense (UFF), mestrado, criado em 1971, e doutorado, em 1995; Universidade de São Paulo (USP), mestrado, criado em 1971, e doutorado, em 1978; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestrado, criado em 1972, e doutorado, em 1991; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestrado, criado em 1972, e doutorado, em 1980; Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), localizada no estado de São Paulo, mestrado, criado em 1972, e doutorado, em 1992; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestrado, criado em 1975, e doutorado, em 1990; Universidade de Campinas (UNICAMP), localizada no estado de São Paulo, mestrado, criado em 1975, e doutorado, em 1980; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada no estado de São Paulo, mestrado, criado em 1976, e doutorado, em 1991; Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mestrado, criado em 1978, e doutorado, em 2004; Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), mestrado, criado em 1979, e doutorado, em 2002; Universidade Católica de Petrópolis (UCP-RJ), localizada no estado do Rio de Janeiro, mestrado, criado em 1986, e doutorado, em 2012; Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília), localizada em Marília (SP), mestrado, criado em 1988, e doutorado, em 1993; Universidade Federal de Uberlândia (UFU), localizada no estado de Minas Gerais, mestrado, criado em 1989, e doutorado, em 2006.

Na região Sul, por essa mesma baliza cronológica do primeiro arranco, foram gerados os seguintes PPGE: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada no estado do Rio Grande do Sul, mestrado, criado em 1970, e doutorado, em 2008; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado, criado em 1972, e doutorado, em 1976; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), mestrado, criado em 1972, e doutorado, em 1989; Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestrado, criado em 1976, e doutorado, em 2001; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestrado, criado em 1984, e doutorado, em 1994.

Na região Nordeste, o primeiro arranco pode ser observado com as criações de PPGE nas seguintes universidades localizadas nos estados da Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Maranhão: Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestrado, criado em 1972, e doutorado, em 1992; Universidade Federal do Ceará (UFC), mestrado, criado em 1977, e doutorado, em 1994; Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestrado, criado em 1977, e doutorado, em 2003; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestrado, criado em 1978, e doutorado, em 2002; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestrado, criado em 1978, e doutorado, em 1994; Universidade Federal do Maranhão (UFMA), mestrado, criado em 1988, e doutorado, em 2020.

Na região Centro-Oeste, no primeiro arranco, foram criados PPGE nas seguintes universidades: Universidade de Brasília (UnB), no Distrito Federal, mestrado, criado em 1974, e doutorado, em 2005; Universidade Federal de Goiás (UFG), mestrado, criado em 1986, e doutorado, em 2001; Universidade

Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestrado, criado em 1988, e doutorado, em 2005; Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), mestrado, criado em 1988, e doutorado, em 2009. Na região Norte, no primeiro arranco, um PPGE foi criado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), cujo mestrado foi criado em 1987 e o doutorado em 2010.

Dos 30 PPGE arrolados acima, com exceção das instituições privadas PUC-Rio, PUC-SP, UNIMEP, UCP-RJ e PUC-RS, todas as demais 25 instituições são universidades públicas, federais e estaduais. Dessa forma, se for estabelecida uma primeira periodização, há um período – que foi denominado de “primeiro arranco” – que se estende de meados da década de 1960 até o final da década de 1990, e cuja principal característica foi gerar doutorados a partir dos próprios mestrados, para que, assim, os cursos fossem considerados como PPGE completos, o que possibilitou alavancar o próprio PPGE de cada universidade e os PPGE em outras universidades daquela região. Essa realização ficou restrita às regiões Sudeste (formada pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo) e Sul (composta pelos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná).

Nas demais regiões, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, os PPGE completos (com mestrado e doutorado) foram instalados a partir da década de 1990, e, ao que tudo indica, eles foram catapultados pelos egressos que se doutoraram nos PPGE das universidades localizadas nas regiões Sudeste e Sul. Esse período, que se iniciou na década de 1990 e prosseguiu, será chamado de segundo arranco, diretamente impulsionado pelos PPGE completos gerados no primeiro arranco. Assim, o segundo arranco proporcionou a instalação de PPGE completos nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte.

Nota-se que, do primeiro para o segundo arranco, não há um traçado linear da década de 1980 para a década de 1990, já que, entre as décadas de 1980, 1990 e 2010, há zonas de confluências, e não há como traçar uma linha divisória definida entre o término do primeiro arranco e o início do segundo. Temporalmente, como uma zona de transição, há uma interseção entre as temporalidades primeiro arranco e segundo arranco.

A partir desse primeiro arranco, alavancado para o segundo arranco, foram identificados os seguintes números de doutores(as) formados(as) e egressos(as) de PPG completos (mestrado e doutorado) existentes nas cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), expressos na Tabela 1.

Tabela 1 – Doutorados titulados de 1965 até 2021 nas 5 regiões brasileiras.

Região do Brasil	1961 a 1970	1971 a 1980	1981 a 1990	1991 a 2000	2001 a 2010	2011 a 2020	Ano de 2021	Total
Sudeste	0	5	30	375	1932	5.143	210	7.695
Sul	0	0	3	33	497	2702	326	3.561
Centro-Oeste	0	0	0	0	077	786	71	934
Nordeste	0	0	0	26	573	1.935	139	2.673
Norte	0	0	0	0	5	226	18	249

Fonte: Banco de dados pela Plataforma *Lattes* (2022).

Pelos números da Tabela 1, observam-se, entre outros, dois pontos importantes que merecem destaque: (i) há um crescimento de instalações de PPGE nas 5 regiões do Brasil, constados pelo número de doutorados titulados nos PPGE, porque, nos anos 1991 a 2000, ocorreu um impulso, detonado

pelo Estado brasileiro, que pressionou as instituições públicas (federais e estaduais) e as privadas a se constituírem com a rubrica “Universidade”, caso tivessem PPG completos (mestrado e doutorado). Para isso, deveriam ser realizadas atividades de formação de recursos humanos de alto nível por meio da pós-graduação, consequência da importância conferida à ciência e à tecnologia na estratégia de nossa integração competitiva no mercado externo; assim, o primeiro arranco permitiu e possibilitou a emergência do segundo arranco; (ii) caso seja analisado o número de doutores titulados ao longo das décadas de 1960 até 2020, haverá um determinado número deles que não se encontra presente nos PPGE até o ano de 2021, ou seja, quando o banco de dados foi formado, através de informações capturadas nos *Lattes*, havia um determinado número de pós-graduandos que não se encontrava nas atividades de docência e de pesquisa em alguma instituição superior de ensino.

Tabela 2 – Número de doutorados titulados por universidades referente ao período de constituição do seu doutorado, nota do Programas de Pós-Graduação em Educação atribuída em 2016 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e regiões nas quais os egressos formados foram recrutados.

Universidade	Estatuto Jurídico	Ano/ Início	Capes	Corpo		Recrutados					Total
				Docente (Ano 2021)	no programa	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	
USP*	Pública	1978	5	105	75	240	105	54	49	9	532
UNICAMP	Pública	1980	5	105	73	188	95	39	48	8	451
UFRGS	Pública	1976	6	69	43	4	213	6	14	7	287
PUC/SP	Privada	1977	5	41	28	134	46	28	32	14	283
UNESP*	Pública	1988	6	143	56	64	71	52	15	23	281
UFSCar*	Pública	1991	5	119	33	33	27	32	23	6	154
UFSC	Pública	1994	4	95	32	10	91	13	7	1	153
UFMG	Pública	1991	7	73	32	72	4	5	14	4	131
UFBA	Pública	1992	5	45	20	1	8	2	75	2	108
UFRJ	Pública	1980	6	59	19	57	12	6	3	2	99
UFC	Pública	1994	4	76	42	0	0	0	50	3	95
UFRN	Pública	1994	5	86	40	1	0	1	40	10	92
UFF	Pública	1995	5	85	25	45	3	3	5	7	88
UFPR	Pública	2001	6	99	25	5	36	5	2	1	75
UNISINOS	Privada	1999	7	16	4	1	59	5	4	1	74
UNB	Pública	2005	5	68	30	6	3	22	9	3	73
UERJ	Pública	2002	7	74	21	30	4	4	10	4	73
PUC/RS	Privada	1989	6	24	8	2	54	3	4	1	72
UFPE	Pública	2002	5	77	40	1	1	4	26	0	72
PUC/RIO	Privada	1976	6	15	10	45	0	2	0	2	59

Nota: *USP: contabilizaram-se os PPGE nos campi de São Paulo e de Ribeirão Preto; UNESP: contabilizaram os PPGE nos campi localizados nas cidades paulistas de Marília, Araraquara, Rio Claro, Presidente Prudente e Bauru; UFSCar: contabilizaram os PPGE existentes nas cidades paulistas de São Carlos e Sorocaba. USP: Universidade de São Paulo; UNICAMP: Universidade de Campinas; UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; PUC/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; UFSCar: Universidade Federal de São Carlos; UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina; UFM: Universidade Federal de Minas Gerais; UFBA: Universidade Federal da Bahia; UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro; UFC: Universidade Federal do Ceará; UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; UFF: Universidade Federal Fluminense; UFPR: Universidade Federal do Paraná; UNISINOS: Universidade Vale do Rio dos Sinos; UNB: Universidade de Brasília; UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro; PUC/RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; UFPE: Universidade Federal de Pernambuco; PUC/Rio: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; UFPE: Universidade Federal de Pernambuco.. PUC/RIO: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Fonte: Banco de dados pela Plataforma Lattes (2022).

Com a consideração da importância do número de doutores em educação de formados pelos PPGE (foram recrutados professores-pesquisadores nos próprios PPGE ou em outros PPGE, ou mesmo em programas que não faziam parte do corpo permanente de algum PPGE), a Tabela 2 mostra que, dentre 20 desses programas, destacam-se: USP, UNICAMP, UFRGS, PUC-SP, UNESP, UFSCar, UESB e UFMG.

Entre as 20 universidades que mais formaram doutores em Educação no Brasil, ao longo dos anos de 1976 até 2021, apenas 4 são instituições privadas: PUC-SP, Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS), localizada na cidade de São Leopoldo no Rio Grande do Sul, PUC-RS e PUC-Rio. As outras 16 universidades são públicas, estaduais e federais. As 5 primeiras delas se referem ao número de egressos que estão localizadas nas regiões Sudeste e Sul, e os egressos foram recrutados pelos próprios PPGE que os titularam, como também pelos PPGE instalados em sua própria região e demais regiões do país. Os 5 maiores programas quanto ao número de docentes já formaram 1.834 doutores em educação, dos quais uma parcela grande foi recrutada como professores-pesquisadores em suas unidades formadoras e outra parte foi recrutada pelas universidades localizadas nas regiões Sudeste, Sul, Centro-Oeste, Nordeste e Norte – nessa ordem decrescente.

Quanto à coluna Capes, trata-se da avaliação realizada por ela no quadriênio 2013-2016, e a nota máxima 7 foi atribuída aos PPGE das universidades UFMG, UERJ e UNISINOS. As duas primeiras são instituições públicas (federal e estadual, respectivamente), e a última é uma instituição privada. Esses três PPGE apresentam um corpo docente relativamente pequeno (quando comparado aos demais PPGE do primeiro arranço), com 73, 74 e 16 pesquisadores, respectivamente, em sua maioria recrutados fora de seu próprio PPGE, e têm capacidade para formar doutores que são absorvidos pelas regiões do seu entorno, Sudeste e Sul. Essa última observação mostra o prosseguimento de uma forte característica do primeiro arranço.

O mestrado do Instituto de Estudos Avançados em Educação

Um caso excepcional, que confirma o fio da meada do primeiro arranço, foi a existência do Mestrado em Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), criado pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV-RJ), em junho de 1971, e extinto, pela sua mantenedora, em junho de 1990. Esse PPGE foi um Programa de Mestrado *Stricto Sensu* gerado a partir de uma proposta teórica formulada por Anísio Teixeira, Durmeval Trigueiro e Mendes Joaquim; e seu trabalho de formar professores e operadores da educação foi pioneiro no Brasil, com a realização de cursos de especialização em diferentes locais nos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Amazonas, Paraíba e Bahia, atingindo “aproximadamente 200 alunos”, como revelou Maria Julieta Costa Calazans, que foi para o IESAE, em janeiro de 1973. De acordo com Julieta Calazans, “[...] nós, do IESAE, herdamos um projeto que não estava ligado à teoria do capital humano, mas que abria uma brecha enorme para começarmos a pensar a educação filosófica e teoricamente, perspectiva das ciências sociais” (D’Araújo, 1999, p. 215).

Em um momento em que havia poucos PPGE no Brasil – PUC-Rio (1), USP (1), UFSM (1) e sendo iniciado na UFBA –, ao arremeter candidatas para o seu mestrado, o IESAE visava selecionar estudantes das regiões em que não havia pós-graduação, e dividiu as vagas entre Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Assim, durante os 19 anos de sua existência, o Mestrado em Educação do IESAE formou 13 turmas,

totalizando “[...] 616 alunos, dos quais 509 saíram mestres e 93 [sic] tiraram título de especialista”, segundo Julieta Calazans D’Araújo (1999, p. 218).

Destacou-se que, mesmo sendo o IESAE uma instituição privada mantida pela FGV-RJ, a captação de bolsas permitia que até em uma turma composta por 60 alunos todos eles tivessem bolsas da Capes, CNPq, Finep, Prodem, Mobral, OEA, Fundação Ford, Sudene, Sudam, Faperj. “Tivemos um total de 1.296 bolsas”, frisou Julieta Calazans (D’Araújo, 1999, p. 218). E foi Julieta Calazans a fundadora da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que nasceu no IESAE com recursos da Capes.

Com um corpo docente que tinha experiência diversificada nas áreas de filosofia, psicologia, antropologia, história e demografia, e cujo grupo maior era o pessoal da filosofia (Durmeval Trigueiro Mendes, Zilah Xavier de Almeida, Circe Navarro, Newton Luís Buarque Sucupira e José Américo Motta Pessanha, acompanhados do antropólogo Roberto DaMatta e do economista Cláudio de Moura Castro, entre outros, como o professor Aragão, que era médico, e o professor Athos, da área química), a extinção do IESAE pela própria FGV-RJ, em um momento em que estava planejada a criação de um doutoramento em educação, obrigou Julieta Calazans a refletir que algo de novo estava emergindo e sendo gestado na educação brasileira, mas que paradoxalmente trazia um retorno “[...] ao duro pragmatismo, ao funcionalismo, ao tecnicismo das décadas de 40 e 50” (D’Araújo, 1999, p. 218).

Se o segundo arranco visava produzir PPGE completos nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, para que tivessem habilidade, competência, estratégia e firmeza de projetos, nos âmbitos científico e técnico, ao que tudo indica, esse mesmo impulso gerou, contraditoriamente, um determinado obsoletismo nos PPGE criados no primeiro arranco. Por essa perspectiva, é vislumbrada uma espécie de ucrônia dialética que se abate sobre a História do Brasil com força inercial ciclotímica, porque o capital humano não conseguiu gestar o capital social, tendo em vista que a condição periférica impõe nos humanos um desenvolvimento pífio diante do esforço empreendido, para que se ajustem ao centro mais dinâmico do capitalismo.

O segundo arranco dos PPGE no Brasil

A internacionalização da reflexão educacional havia se tornado bastante clara a partir dos anos 1950. Mas como no Brasil a relação entre educação e desenvolvimento econômico pelo mercado externo competitivo não estava na agenda política, já que o nosso modelo de desenvolvimento estava voltado para o crescimento do mercado interno e não tinha vistas para o crescimento integrado ao mercado externo, tal reflexão não nos atingia. Assim, nos anos 1950, se, por um lado, há o desenvolvimento, em cada país, de fenômenos impossíveis de serem explicados no quadro nacional, como a explosão escolar, o prolongamento da escolaridade obrigatória, etc., por outro lado, há a expansão das organizações internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, etc.), que se tornariam espaços essenciais para a formulação das políticas educativas, especialmente no que diz respeito aos países então denominados de países do Terceiro Mundo. O surgimento das teses do capital humano, que sustentavam as teorias da modernização, mas também as escolas da planificação educacional, constitui

um dos resultados mais visíveis do trabalho desenvolvido por essas organizações, nomeadamente por grupos de comparatistas da educação à época. O objetivo era claro: identificar as racionalidades organizadoras dos sistemas educativos, de maneira a construir estratégias de intervenções válidas em diferentes contextos nacionais e regionais.

O discurso técnico produzido por essas organizações internacionais, que liga a educação ao desenvolvimento, largamente baseado nas teses do capital humano, foi difundido e encarnado pelas políticas de Estado ou políticas de governo dos países latino-americanos, caso a caso. Desse modo, coube a cada país decidir se, para a sua política educacional, tal discurso se adequava ou não à sua política de desenvolvimento, ou discutir a necessidade de adotar tal discurso, por pressões internas ou externas, para estabelecer sua evolução econômica pela sua vinculação internacional. No caso do Brasil, a partir da década de 1990, o país buscou responder às demandas educacionais enunciadas pelos mandatários internacionais, mais especificamente no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), iniciado em 1995.

Mas, para efetivar alterações na educação naquele momento, avaliava-se que a relação entre Estado e sociedade civil precisava de um realinhamento, pois a “[...] crise do Estado burocrático-industrial ou burocrático-desenvolvimentista era fato” (Pereira, 2001, p. 247). E essa crise, entre outras consequências, havia gerado uma fase de inflação acelerada que culminou em uma hiperinflação. Considerava-se, ainda, que a inflação era uma forma de tributo extremamente regressiva, e penalizava os indivíduos das classes de renda mais baixa. A partir da década de 1970, o problema da distribuição da renda no Brasil foi tema de muita controvérsia, especialmente em dois momentos: quando foram publicados os dados censitários, que permitiram, pela primeira vez, a comparação dos perfis de renda em 1960 e 1970; e quando foi enunciado que uma das causas principais para o aumento observado de desigualdade estava fundamentalmente relacionada ao comportamento do mercado de trabalho, cujos níveis de renda estavam diretamente associados à melhoria qualitativa da mão-de-obra, principalmente em termos de aumento de nível educacional e composição etária (Langoni, 1973).

Com efeito, naquele momento, não havia proposta para substituir esse modelo de Estado burocrático-industrial ou burocrático-desenvolvimentista, mesmo diante de sua crise. Havia somente algumas ideias soltas oriundas de ideias globalistas, pelas quais dizia-se que os Estados nacionais tinham perdido seu papel e sua força para organizar a sociedade rumo ao desenvolvimento e à modernização, e, assim, não havia uma alternativa para as nações a não ser se submeter às regras do mercado globalizado. Para o Governo FHC, a saída para o impasse foi realizar uma ampla reforma do Estado para torná-lo gerencial. Nas palavras do, então, ministro Luiz Carlos Bresser Pereira:

[...] eu já vinha criticando esse tipo de visão de meados da década de 1980. A grande crise que o país enfrentava desde 1980 era uma crise do Estado, mas uma crise cíclica, que decorria das distorções que o Estado sofrera nos cinquenta anos anteriores. A solução, portanto, não era substituir o Estado pelo mercado, mas reformar e reconstruí-lo para que pudesse ser um agente efetivo e eficiente de regulação do mercado e de capacitação das empresas no processo competitivo (Pereira, 2001, p. 247).

Essa forma de encarar a reforma administrativa pública, a partir da perspectiva ampla de reforma do Estado, a fim de contribuir para uma integração maior da economia brasileira na economia internacional

e de realizar essa integração de forma competitiva, gerou um amplo debate intelectual, porque, no centro decisório do Estado brasileiro, estava um sociólogo, um dos criadores, junto com Enzo Faletto, da Teoria da Dependência. De acordo com Francisco de Oliveira, FHC, presidente do Brasil de 1995 a 2002, foi o “grande condottiere” (Oliveira, 2018) do ciclo neoliberal, que teve início com Fernando Collor de Mello e foi mantido por quem sucedeu a FHC, Luiz Inácio Lula da Silva, cujo mandato, sobretudo em seu aspecto econômico, deu continuidade ao ciclo neoliberal. No segundo mandato desse governo, o Plano Nacional de Pós-Graduação - 2011-2020, elaborado pela Capes, em 2010, defendeu “[...] a necessidade de promover [...] a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade” (Brasil, 2010, p. 17). Tavares (1999), por sua vez, classificou o período FHC como “destruição não criadora”, pelo fato de o governo ter liquidado a capacidade produtiva com uma inserção completamente subordinada ao processo de globalização, por deixar o desenvolvimento do país sob o comando do agronegócio de baixo valor agregado na expansão capitalista.

A despeito dessas e de outras críticas, o caminho empreendido pelo então ministro da educação de FHC, o economista Paulo Renato Souza, fora o de cuidar da questão da qualidade do ensino básico aliada à meta de redefinir o papel do Ministério da Educação e Cultura, para que ele tivesse a função de orientar, definir políticas e redistribuir recursos com base na equidade e na avaliação. Quanto ao ensino superior, o objetivo era criar um sistema de avaliação, a fim de vincular os recursos destinados às universidades federais à sua avaliação e, também, possibilitar a ampliação do segmento particular, às universidades privadas, mas com regras de avaliação.

A “qualidade do ensino” é um conceito gerado por instituições internacionais no final da década de 1950, depois do lançamento do Sputnik, satélite da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (Charlot, 2021). Sob a batuta discursiva da OCDE e do Banco Mundial, surgiu a Reforma da Matemática Moderna, aliada, a partir dos anos de 1980, ao discurso sobre a “qualidade” da educação e à atual proeminência da questão da avaliação. Tecnicamente, foi a OCDE quem construiu e divulgou a prática discursiva em torno das expressões-chave “qualidade”, “eficácia” e “avaliação”, termos que se tornaram dominantes no campo educacional, na mídia e entre os políticos, a partir dos anos 1990.

Na produção intelectual brasileira, o campo econômico vem produzindo saberes e *expertises* sobre a relação entre educação e desenvolvimento desde, pelo menos, as décadas de 1930 e 1940. Nesse anos, a convergência e o entrelaçamento entre o Serviço de Estatística de Educação e Saúde, sob coordenação de Teixeira de Freitas, e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com Lourenço Filho à sua frente, visaram realizar uma vinculação cujo efeito foi delegar legitimação aos números expostos em métricas elaboradas estatisticamente, para justificar e orientar as ações estatais em suas políticas de redistribuição de bens públicos, no caso, concernentes às políticas educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro (Gil, 2012).

Não por menos, e a partir do espaço cognitivo já preparado desde Teixeira de Freitas, Sérgio Costa Ribeiro, depois de mostrar estatisticamente que a educação brasileira havia sido contaminada por uma espécie de “pedagogia da repetência [...] aceita por todos os agentes do processo de forma natural” (Ribeiro, 1991, p. 18), conclui vaticinando sobre a necessidade de montar:

[...] um sistema permanente de avaliação cognitiva dos alunos, que desse ao público instrumentos de cobrança da qualidade da escola. Talvez, por aí, teríamos um

caminho que mobilizasse a sociedade para uma luta pela competência do sistema escolar. Hoje [1991], as conseqüências desse processo de retenção da população nas primeiras séries do ensino fundamental adquire contornos muito mais importantes do que a noção de educação para a cidadania. A internacionalização da economia e da tecnologia exige um nível de alfabetização funcional que vai muito além do que desenhar o próprio nome ou ler uma mensagem simples. Tanto do ponto de vista da mão-de-obra como dos consumidores, numa sociedade moderna, vamos precisar de uma competência cognitiva cada vez maior de toda a população. Torna-se quase ridículo pensar que a modernização do País possa ocorrer sem a universalização competente da educação fundamental (Ribeiro, 1991, p. 19).

Esse engendramento da educação com teorias de crescimento e desenvolvimento econômico possibilitou se tornar hegemônico o argumento de que, diante das novas tendências estruturais impulsionadas pela nova ordem global, a educação deveria ser ainda mais funcional para a melhoria do mercado de trabalho. Nesse sentido, e mediante a secular escassez de recursos para a área educacional dentro das rubricas do orçamento nacional, a Universidade teve de absorver a ideia de que, na educação, é importante a busca da qualidade acadêmica. Dali em diante, no debate intelectual brasileiro sobre a educação no campo educacional, especialmente as expressões “qualidade”, “avaliação”, “competência” e “produtividade”, e mais uma miríade de termos, sobretudo, na língua inglesa e oriundos do mundo administrativo do trabalho, tornaram-se um imperativo categórico. Nesses termos, caberia à pós-graduação assumir a sua vocação de formadora de recursos humanos de alto nível, para vir a ser uma das bases do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, considerado a mola propulsora do desenvolvimento brasileiro. E, especificamente, pela sua vocação, a área da educação também estabelecia uma relação da pós-graduação com a formação de professores para a educação básica.

Com esse imperativo de participar da modernidade, os PPGE do primeiro arranco tinham o objetivo de acelerar a formação e a consequente titulação de doutores em educação, visto que são os doutores que estão chancelados pelo Estado para formar e titular outros mestres e doutores em educação, e isso resultou nos seguintes números: na década de 1970, foram titulados 5 doutores em educação; na década de 1980, 33; na década de 1990, 437; na década de 2010, 3.100; na década de 2020, 10.886; e no ano de 2021, 766. O movimento para essa realização foi revelado nas Tabelas 1 e 2. Por elas, percebe-se que os 20 PPGE completos mais antigos, instalados desde a década de 1970, a despeito de serem, em sua grande maioria, das regiões Sudeste e Sul, foram responsáveis, nesse primeiro arranco, por também formar e titular mestres e doutores em educação professores oriundos das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Esse esforço de orientar e titular o maior número possível de mestres e doutores em educação pode ser observado na Tabela 3, na qual são apresentados: os nomes dos doutores e doutoras orientadores(as) mais antigos(as) que continuam presentes e atualizados na Plataforma *Lattes*, capturada em 2021; a universidade e o ano em que se doutoraram; o PPGE em que se encontravam em 2021; e os números de orientações nas modalidades Trabalho de Conclusão de Curso, iniciação científica (graduação), especialização (pós-graduação *lato sensu*), pós-graduação (mestrado e doutorado) e pós-doutorado.

Mesmo que pareçam ser autoexplicativas as informações da Tabela 3, a partir do que é mostrado pela periodização do primeiro arranco, a afirmação de Saviani (2006, p. 135), tendo em vista que ele orientou e formou 58 doutores em educação até o ano de 2021, “[...] sobre o problema da orientação

Tabela 3 – Orientadores(as), universidade e ano de titulação de seu doutorado e quantidade de orientações realizadas.

Nome	Universidade	Ano	Programa	TCC	IC	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
Vera Maria Ferrao Candau	Universidade Complutense De Madrid	1969	PUC/RIO	X	7	X	47	31	2
Demerval Saviani	PUC/SP	1971	UNICAMP	3	7	X	36	58	22
Antonio Joaquim Severino	PUC/SP	1972	USP	X	2	X	76	33	2
Maria Regina Maluf	Universidade De Louvain	1972	PUC/SP	X	X	X	100	42	2
Roberto Ribeiro Baldino	IMPA	1972	UFRGS	X	X	X	10	1	X
Maria Aparecida Viggiani Bicudo	UNESP	1973	UNESP	1	5	1	22	30	X
Alda Junqueira Marin	UNESP	1974	PUC/SP	1	14	4	65	42	6
Miguel Angel Garcia Bordas	Universidade Complutense de Madrid	1976	UFBA	11	2	X	55	23	1
Sergio Aparecido Lorenzato	Unicamp	1976	UNICAMP	X	X	22	24	8	1
Danilo Romeu Streck	Universidade de New Jersey	1977	UCS	6	39	X	38	23	10
Marli Andre	Universidade de Illinois	1977	PUC/SP	X	X	X	54	52	8
Jose Eustaquio Romao	USP	1978	UNINOVE	X	6	19	33	8	3
Antonio Carlos Caruso Ronca	PUC/SP	1979	PUC/SP	X	X	X	55	13	X
Carlos Roberto Jamil Cury	PUC/SP	1979	PUC/MG	X	X	X	38	6	4
Ezequiel Theodoro Da Silva	PUC/SP	1979	UNICAMP	10	X	5	55	8	X
Herminio Borges Neto	IMPA	1979	UFC	5	28	6	50	40	7
Jacques Therrien	Universidade de Cornell	1979	UECE	1	14	X	26	22	X
Maria Beatriz Moreira Luce	Universidade de Michigan	1979	UFRGS	4	17	7	33	28	3
Antonio Chizzotti	PUC/SP	1980	PUC/SP	X	X	X	72	66	1

Nota: IC: Iniciação Científica; IMPA: Instituto de Matemática Pura e Aplicada; PUC: Pontifícia Universidade Católica; TCC: Trabalho de Conclusão de Curso; UCS: Universidade de Caxias do Sul; UECE: Universidade Estadual do Ceará; UFBA: Universidade Federal da Bahia; UFC: Universidade Federal do Ceará; UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; UNICAMP: Universidade de Campinas; UNINOVE: Universidade Nove de Julho.

Fonte: Banco de dados pela Plataforma Lattes (2022).

como o ponto nodal do sistema de pós-graduação”, leva a constatar que esse dito “problema de orientação” fora uma característica importante do primeiro arranco. Foi através do primeiro arranco que se articulou um projeto coletivo de vida material delimitador inercial das tendências do campo

educacional, em que condições cognitivas e materiais vicejaram e impulsionaram a realização do que é denominado aqui de segundo arranco.

Ainda pelo imperativo de participar da modernidade, na década de 1990, havia ficado esclarecido que os objetivos centrais da atuação das universidades eram – e mediante critérios centrais para avaliar se tais objetivos tinham sido de fato efetivados – a busca da qualidade acadêmica e o grau de sua vinculação ou conexão com a sociedade na qual estavam inseridas e que lhes dava sustentação.

A partir desses objetivos centrais da atuação da Universidade, nos governos de FHC, em seus dois mandatos, foi considerado que era parte do compromisso social da instituição formar os alunos nas várias áreas do conhecimento e que o ensino era somente uma parte do trabalho acadêmico. Em complemento a esse posicionamento como política de governo, o ministro da educação, Souza (1991, p. 31), considerava que deveria ser implementado o compromisso da Universidade com o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade brasileira, e por isso, para ele:

[...] tão importante quanto o ensino dentro da universidade deveria ser a pesquisa e a extensão. Digo deveria porque infelizmente essa não é a realidade na imensa maioria das universidades brasileiras, mesmo nas públicas; isto apesar de a maioria de seus professores ser remunerada em regime de dedicação integral ao ensino e à pesquisa, em que as horas semanais de pesquisa são supostamente maiores que as de ensino.

Tais ideias, oriundas de um imperativo econômico da necessidade de integração ao novo padrão competitivo, sofreram resistências no mundo acadêmico (Sguissardi, 2006). A despeito de essas resistências serem importantes para a compreensão da instalação do novo modo de produção simbólica e de sua regulação para a produção do conhecimento no campo educacional gerenciado pelo Estado brasileiro, não é o propósito do estudo expor a sincronia e a diacronia dos fatos ocorridos nessa luta material e simbólica, mas, no fim dessa batalha, ocorreu o segundo arranco, impulsionado pelas políticas de Estado, que instalaram PPGE completos nas 5 regiões do Brasil. Assim, aliada ao crescimento dos PPGE, instalados nas regiões Sudeste e Sul, a Pós-Graduação em Educação, também, nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, estava irreversivelmente consolidada a partir do segundo arranco, que pode ser observado na Tabela 4, pelo número de mestrados e doutorados criados ao longo das décadas de 1960 a 2020 e do ano de 2021.

Tabela 4 – Credenciamentos de mestrados (nota mínima 3) e de doutorados (nota mínima 4) nas 5 regiões brasileiras por década.

Década	1960		1970		1980		1990		2010		2020
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M
Sudeste	1	X	10	5	4	X	12	6	10	9	15
Sul	X	X	4	1	2	1	9	2	11	7	13
Centro-Oeste	X	X	1	X	3	X	3	X	2	7	3
Nordeste	X	X	5	X	1	X	2	3	4	4	12
Norte	X	X	X	X	2	X	X	X	2	3	7

Nota: D: Doutorado; M: Mestrado; X: não ocorreu credenciamento.

Fonte: Banco de dados pela Plataforma Lattes (2022).

Como pode ser observado, novamente, do primeiro para o segundo arranco, não há um traçado linear da década de 1980 para a de 1990, porque não há como traçar uma linha divisória definida entre o término do primeiro arranco e o início do segundo. Há, sim, uma interseção entre as temporalidades do primeiro e do segundo arranco. E, caso seja considerado que os PPGE integram individualidades, a via mais fecunda para compreender a emergência dos PPGE, em sua individuação, é a busca por elementos que deem conta dos caracteres dos indivíduos que compõem cada PPGE, ou seja, é o indivíduo, como indivíduo constituído, que é a realidade interessante, a realidade a ser explicada. Aqui, a análise se pautou a aplicar uma investigação pela via hilemórfica, que considera o indivíduo como engendrado pelo encontro de uma forma e de uma matéria. Em tal investigação, a baliza temporal até nos permite fazer essas delimitações geracionais, mas a realidade do ser é muito mais complexa do que a abordagem substancialista busca mostrar.

A existência do fenômeno de uma endogenia acadêmica nos PPGE mais antigos, localizados nas regiões Sudeste e Sul, constatada por Ricardo Filho (2020), quando a maioria dos recrutados pelos PPGE foi titulada na própria instituição que os contratou como professores-pesquisadores, também se faz presente nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Isso está sendo investigado, porque tal fenômeno tende a embotar o debate de ideias, que pode resultar na instalação de dogmatismos dentro do jogo da ciência.

Para mostrar como o jogo da ciência está sendo jogado, estão sendo pesquisados os suportes de difusão (periódicos e editoras) mais prestigiosos na área da educação, tendo em vista que “[...] as revistas são um instrumento privilegiado para se entender os mecanismos de difusão e negociação de uma razão educativa especializada [...]” (Cordeiro, 2020, p. 36). Esse jogo, por ser conflitivo, impõe nas relações inter- e intragrupos nos PPGE forças desintegradoras entre pesquisadores antigos e pesquisadores mais recentes, entre os chancelados como produtivos e os chancelados como pouco produtivos dentro dos PPGE (Catani, 2019). Não por menos, nota-se que os PPGE com número menor de pesquisadores têm a tendência de receber a maior nota atribuída pela Capes, conforme pode ser notado no Tabela 2.

Conclusão

Pelo exposto, a partir do marco significativo do primeiro Curso de Mestrado *Stricto Sensu* em Educação, criado em 1965, na PUC-Rio, através de um banco de dados, foram delineados os contornos aproximativos do campo da Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1965 a 2021. Tal banco de dados foi organizado por meio do aplicativo *Office*, versão Access 2013, com informações obtidas através de consultas à Plataforma *Lattes*, com base na lista de professores permanentes dos PPGE, recolhida na Plataforma Sucupira, ano base de 2021, cuja escolha obedeceu aos conceitos do quadriênio em voga, de 2014 a 2017. Também, para montar esse banco de dados, foram arrolados os programas completos (aqueles que têm mestrado e doutorado) ou aqueles que oferecem apenas o mestrado, sendo definidos o conceito mínimo 3 e o conceito máximo 7. Dessa forma, por meio de 4.153 docentes-pesquisadores, cujas produções acadêmicas foram classificadas em tabelas, categorizadas com as nomenclaturas que estão definidas no próprio Currículo *Lattes*, foi possível estabelecer, diante das

evidências mostradas pelo banco de dados, a seguinte periodização: um primeiro arranco, de meados da década de 1960 até o final da década de 1990, em que PPGE foram instalados nas regiões Sudeste e Sul com força para alavancar seu próprio PPGE e também PPGE em outras universidades daquela região; e um segundo arranco, cuja característica mais forte foi a intensificação da implementação de mestrados e, na sequência, de doutorados nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, da década de 1990 em diante.

Argumentou-se que o agente principal da implantação dos PPGE no país foi o Estado brasileiro, por ter se apresentado como o condutor dessa realização, ao induzir leis e políticas públicas e se apresentar, com destaque, como o maior financiador de tal realização, ao conceder bolsas de estudos aos mestrados e doutorados pela Capes e pelo CNPq, agências de fomento científico. Aliadas às agências Capes e CNPq, as fundações, em todos os estados brasileiros, possuem especificidade de amparar e fomentar o financiamento de pesquisas, para ensejar o desenvolvimento científico e tecnológico, não sendo aqui explanadas. Porém, essas informações necessitam ser investigadas, pois elas ajudariam a dar maior suporte para os argumentos aqui expostos e defendidos.

Não foram somente as fundações públicas que ampararam e fomentaram esse financiamento no Brasil. Concernente à educação, há casos determinados de fundações privadas, como exemplo forte podem ser citadas, entre outras, a Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Carlos Chagas, que realizaram e continuam a realizar ações que visam ao crescimento e à verticalização de pesquisas científicas e tecnológicas na área da educação. Tais suportes de produção – sejam eles nacionais ou internacionais – não somente dão apoio, mas também têm a exigência dos resultados de tais investimentos, o que pressiona os pesquisadores a tomar determinados caminhos e a gerar lutas simbólicas para serem os merecedores desses investimentos.

Agradecimentos

Ao Professor Dr. Geraldo Sabino Ricardo Filho, pelas indicações de fontes e bibliografia, e à Professora Dr^a. Maria Sílvia Pinto de Moura L. da Rocha, pela sua cuidadosa leitura e comentários deste texto.

Referências

- Bourdieu, P. *Homo academicus*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- Bourdieu, P. *Sociologia geral, vol. 1: lutas de classificação: curso no Collège de France (1981-1982)*. Petrópolis: Vozes, 2020.
- Brasil. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020*. Brasília: Capes, 2010.
- Candau, V. M. A PUC-Rio e a Pós-Graduação em Educação no Brasil. In: Seminário “40 anos de pós-Graduação em Educação na PUC-Rio”, 2005, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.
- Catani, A. M. Novos modos de regulação e batalha na produção do conhecimento – um estudo de caso. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 3, p. 996-1012, 2019.
- Cavagnari Filho, G. L. A autonomia militar e construção da potência. In: Rizzo, E. et al. *As forças armadas no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. p. 57-99.
- Charlot, B. Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo. *Educar em Revista*, v. 37, e81286, 2021.
- Cordeiro, J. *Escrevendo sobre universidade, campo educacional e história da educação*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- D’Araújo, M. C. (org.). *Fundação Getúlio Vargas: concretização de um ideal*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

- Gil, N. L. Campo educacional e campo estatístico: diferentes apropriações dos números do ensino. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 2, p. 511-526, 2012.
- Langoni, C. G. *Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973.
- Oliveira, F. *Brasil: uma biografia não autorizada*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- Pereira, L. C. B. Do Estado patrimonial ao gerencial. In: Sachs, I.; Wilhelm, J.; Pinheiro, P. S. (org.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 222-259.
- Ribeiro, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v. 12, n. 5, p. 7-21, 1991.
- Ricardo Filho, G. S. Configurações endógenas: poder, persuasão e luta simbólica. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, v. 29, n. 1, p. 137-155, 2020. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ndihr/revista/>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- Saviani, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: Biabchetti, L.; Machado, A. M. N. (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 135-163.
- Sguissardi, V. Reforma Universitária no Brasil - 1995-2005: precária trajetória, incerto futuro. *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 1021-1056, 2006.
- Souza, P. R. A universidade e a crise da educação. *Revista USP*, n. 8, p. 27-32, 1991.
- Tavares, M. C. *Destruição não criadora*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Recebido em 26/7/2022, reapresentado em 27/9/2022 e aprovado em 8/10/2022.